

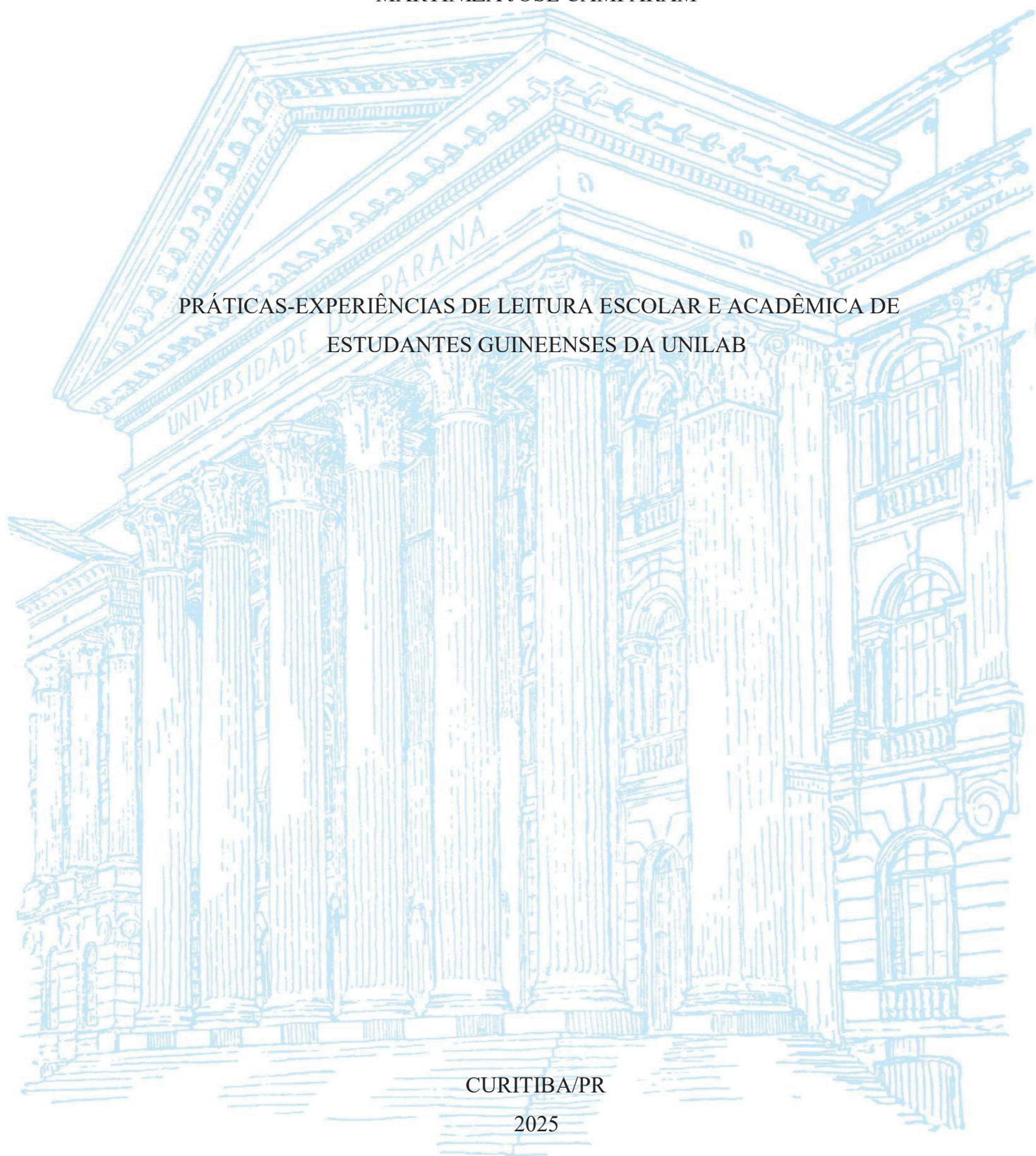
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARTINIZA JOSÉ CAMPARAM

PRÁTICAS-EXPERIÊNCIAS DE LEITURA ESCOLAR E ACADÊMICA DE
ESTUDANTES GUINEENSES DA UNILAB

CURITIBA/PR

2025



MARTINIZA JOSÉ CAMPARAM

PRÁTICAS-EXPERIÊNCIAS DE LEITURA ESCOLAR E ACADÊMICA DE
ESTUDANTES GUINEENSES DA UNILAB

Dissertação apresentada ao de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos. Área de Concentração: Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Rosivaldo Gomes

CURITIBA/PR

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Camparam, Martiniza José

Práticas-experiências de leitura escolar e acadêmica de
estudantes guineenses na UNILAB. / Martiniza José Camparam. –
Curitiba, 2025.

1 recurso on-line: PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.
Orientador: Prof. Dr. Rosivaldo Gomes.

1. Leitura. 2. Letramento acadêmico. 3. Letramento crítico.
4. Práticas de leitura. I. Gomes, Rosivaldo. II. Universidade Federal do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecário: Dênis Junio de Almeida CRB-9/2092



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARTINIZA JOSÉ CAMPARAM**, intitulada: **PRÁTICAS-EXPERIÊNCIAS DE LEITURA ESCOLAR E ACADÊMICA DE ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB**, sob orientação do Prof. Dr. ROSIVALDO GOMES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Fevereiro de 2025.

Assinatura Eletrônica

08/03/2025 16:39:01.0

ROSIVALDO GOMES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/03/2025 13:49:13.0

SUZANA PINTO DO ESPÍRITO SANTO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ)

Assinatura Eletrônica

07/03/2025 10:51:57.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: pgletras@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 426320

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 426320

À minha amada mãe, Leontina Anita Raúl Nancassa
(NHA FIRKINHA).

Ao meu querido e amado pai, José Comparam
(*in memoriam*).

Ao meu querido pai, Herculano Biaguê
(MEU PRESENTE)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao **Universo** pela vida e por torcer sempre ao meu favor ao longo da minha jornada acadêmica e em todos os momentos do meu viver!

Agradeço à minha **MÃE**, a Heroína que sempre deu e continua dando vida por mim. Ter a Senhora como mãe é a prova mais pura e linda do amor que já tive! Gratidão pela vida, pelos apoios, cuidados e sobretudo pelo seu amor!

Ao meu **PAI** (*in memoriam*) endereço minha imensa gratidão, por tudo, especialmente por acreditar e investir no meu percurso escolar! O senhor não está aqui para prestigiar e ver a sua menina chegar aos lugares que sempre sonhou para mim, mas, mesmo assim, sei que ainda está comigo e seu espírito continua iluminando e torcendo por mim. Obrigada por não me deixar órfã!

Ao meu tio (**PAI**) **Herculano Biaguê**, pelos cuidados, amor e incentivos: o universo tirou de mim um pai, mas em compensação me presenteou o senhor! Obrigada por me fazer experimentar o amor mais puro e doce que um pai pode dar a sua filha, por ser o meu abrigo e acreditar sempre em mim!

Ao meu tio, **Alberto Biaguê**, pelo cuidado, amor e incentivo. À minha tia **Ema Faustino Nancassa**, pelo acolhimento e cuidado. Aos meus irmãos e irmãs: **Elizângelo José Camparam, Dionisia José Camparam, Gizela José Camparam**. E a toda minha família, agradeço-vos pelo apoio, encorajamento e suas contribuições na minha vida.

Em especial, agradeço o meu professor orientador, **Dr. Rosivaldo Gomes**, por abraçar este projeto e embarcar comigo nessa viagem desafiadora; pelas ricas discussões na disciplina: *Agência, Identidade e Discurso - Agir professoral e praxiológicas críticas na formação de professoras/es*; e, sobretudo pelos inúmeros aprendizados adquiridos ao longo desses dois anos, que foram muito significativos na construção deste trabalho, assim como na minha formação acadêmica. **Gratidão professor!**

À profa. **Dra. Clarissa Jordão**, por acompanhar esta pesquisa desde a sua fase embrionária, contribuindo com parecer na reunião do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras (COPOL), bem como pelas valiosas sugestões e críticas na minha banca de qualificação e defesa. Obrigada professora!

À profa. **Dra. Suzana Pinto do Espírito Santo**, pelas significativas contribuições na minha banca de qualificação e defesa. Obrigada professora!

Agradeço a **Universidade Federal do Paraná (UFPR)**, por me proporcionar um espaço de muito aprendizado e partilhas. E, de modo excepcional, ao programa de **Pós-**

graduação em Letras (PPGLetras), por me permitir cursar mestrado e pelas inúmeras contribuições na minha formação acadêmica e humana. Sem esquecer a secretaria do programa, cujo os/as profissionais sempre me acolheram e ajudaram a solucionar as minhas dúvidas ao longo do curso. Grata por tudo!

Endereço minha imensa gratidão a **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)**, pelas significativas contribuições na minha formação acadêmica. Agradeço muito à **Pró-reitora de graduação**, pela anuência para a realização desta pesquisa na UNILAB. E, em especial, agradeço imensamente os/as **estudantes guineenses da UNILAB**, por terem colaborado para a concretização desta pesquisa.

A **Capes**, pelo financiamento da bolsa de mestrado, que me permitiu dedicar integralmente às demandas do curso, à pesquisa e, sobretudo, à escrita desta dissertação.

De modo singular, agradeço ao meu querido **Vaz Pinto Có**, por ser essa pessoa importante na minha vida e pelas significativas contribuições nesta pesquisa. Obrigada pelo carinho, incentivo, revisão do trabalho e pelos nossos bate-papos sem fim, que contribuíram bastante na minha formação social, humana e acadêmica. Gratidão sempre por dançar comigo nessa chuva da vida!

Agradeço ao meu querido, **Fidel Quessana**, pelas suas contribuições neste trabalho e por estar sempre pronto para me ajudar. À todos/as os/as meus/minhas colegas que ao longo desses dois anos, partilhamos conhecimentos, angústias e momentos bons, meu muito obrigada!

Sempre escuto que “**a música é reflexo da nossa alma.**” E, eu acredito, principalmente nas quais nos identificamos. Ao escrever este agradecimento, tentei expressar toda **GRATIDÃO** que carrego na alma, mas ainda assim, sinto que as palavras são insuficientes. Por isso, recorri à música, para que ela possa transbordar esse sentimento por mim. Escolhi uma canção que acompanhou-me todos os dias, noites e madrugadas de leitura e escrita, e que, nos momentos de angústia, sempre lembrou-me que tenho “moradas”, onde posso tocar à porta e pedir ajuda.

Portanto, a todas/os vocês, **MULHERES e HOMENS** que me ensinaram a ser humana e acadêmica dedico – a música de *Ana Vilela, Trem- Bala*:

*“Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós
É saber se sentir infinito*

*Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar
Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações...”*

Assim como Ana Vilela, acredito que a vida é uma viagem coletiva e comunitária, em colaboração de todos/as que vem atravessando o trem da nossa vida é indispensável para o nosso ser e estar com o mundo. Como me dizia uma pessoa importante, sempre que eu agradecia por uma ajuda, principalmente com os trabalhos acadêmicos: **“De nada, querida! Esse é o meu dever”**

Gostaria de reafirmar, que cheguei até aqui munida do compromisso coletivo de pessoas importantes como VOCÊS!

**“UBUNTU”
“EU SOU PORQUE NÓS SOMOS”**

A leitura é uma coisa muito mais séria e muito mais profunda do que passear sobre o texto. No mínimo, ler é reinventar o lido. É reescrever o lido. Quer dizer, eu preciso assumir a compreensão. [...] As escolas ensinam que a tarefa do/a estudante é descobrir no texto a compreensão dele, que o/a autor/a deixou metido entre a página 10 e a página 11. Não é isso. O/A leitor/a também tem a tarefa da inteligência de produzir a compreensão do texto do/a autor/a.

Paulo Freire

Ser humano é ser na linguagem

Marcos Bagno



Fonte:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Sankofa>

SOBRE ESTA DISSERTAÇÃO

“Os discursos falam por meio de nós.”

(Janks, 2010) [Tradução nossa]

Caro/a leitor/a,

Ao longo da minha trajetória no mestrado, aprendi que falar e escrever também é um ato político e ideológico, não neutro, ou seja, ao construir significações, performatizamos, por meio da linguagem, nossa visão sobre o mundo e os discursos que materializamos denotam essa visão. Com isso, no processo de escrita e reescrita desta dissertação busquei sempre fazer o exercício de *flexibilização de gênero*. O uso do termo “Homem” como expressão que abrange tanto homens quanto mulheres é naturalizado no espaço social e escolar onde eu circulava. Isso porque na gramática normativa (uma das principais normas que norteiam o ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau) esse discurso é considerado “correto”.

No entanto, comecei a refletir sobre as ideologias de subalternização das mulheres por trás dessas e outras terminologias, a partir do contato, no mestrado, com estudos de Freire (2013), Bagno (2023) e, também nos debates na sala de aula da disciplina: *O Estatuto Social das Línguas - Pedagogia Freireana em Educação Linguística*, cursada no segundo semestre. Nisso, apesar dessa visão crítica e da busca constante de desconstrução de tais discursos, esse “padrão de fala e escrita” ainda continua me influenciando. Muitas das vezes, já me senti frustrada por não dar conta dessa questão e, de sempre precisar me monitorar muito para não cair nesse discurso, o que dificilmente consigo, principalmente na primeira versão.

Janks (2010), em um dos seus livros, nos diz que, quando estamos em um discurso é difícil escapar-nos dele para falar de outros discursos, o que não significa que seja impossível. Sendo assim, como leitor/a, se perceber um ou mais discursos que denotam essa visão, durante a leitura, espero que saiba que não é intencional, estou no processo de busca de um outro discurso que não sucumba a existência e o ser das mulheres, principalmente das autoras e colaboradoras, cujo as contribuições teóricas e experiências partilhadas foram significativa nesta pesquisa.

Boa leitura!

RESUMO

A presente dissertação enquadra-se no campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013; Fabrício, 2006; Pennycook, 2006). Nela, compreendemos a leitura como uma prática social, perspectiva hoje predominante nos estudos de LA (Kleiman, 2004; Moita Lopes 1996; Rojo, 2004; Gomes, 2017, 2020), da abordagem ideológica de leitura (Street, 2014) e da perspectiva do letramento crítico (Souza, 2011). Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral investigar práticas-experiências de leitura escolar e acadêmica de estudantes guineenses da UNILAB. Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos: (i) Analisar práticas-experiências de leitura de estudantes guineenses da UNILAB no ensino básico e secundário na Guiné-Bissau; (ii) Discutir práticas-experiências de leitura acadêmica de estudantes guineenses nas disciplinas Leitura e Produção de Texto 1 e 2 e, (iii) Identificar as estratégias de leitura mobilizadas por estudantes guineenses da UNILAB nas práticas de letramento acadêmico. O estudo fundamenta-se nos novos estudos de letramentos (Lea; Street, 1998, 2014; Street, 2010, 2003;), letramentos acadêmicos (Botelho, 2022, 2024; Fischer e Pelandré 2010), letramentos críticos (Janks, 2010, 2018; Sardinha, 2017; Souza, 2011; Jordão, 2016; Takaki, 2012), Soares (2003, 2009) e Kleiman (2004; 2007; 2013). Adotamos o método participante (Gil, 2002), como base que conduz o processo de registro dos materiais de análise e a abordagem qualitativa-interpretativista (Moita Lopes, 1994; Moita Lopes e Fabrício, 2019), como princípio de análise e interpretação dos registros. O *corpus* de análise foi registrado em duas fases: primeiro através do *Google forms* aplicamos um questionário semiestruturado; no segundo abrimos um formulário (*Google forms*), que denominamos “formulário de entrevista” e realizamos a entrevista de explicitação (Dias e Luccio, 2009). Ao todo colaboraram dezanove (19) estudantes guineenses de diferentes cursos de licenciatura da UNILAB (contando os/as que colaboraram nas duas fases e que só participaram em uma fase). Em relação às práticas-experiências de leitura desses/as estudantes no contexto de ensino básico e secundário, o resultado nos mostra que a maioria desses/as estudantes vivenciou práticas-experiências baseadas na perspectiva da alfabetização tradicional e do modelo autônomo de letramentos, cuja ênfase era decodificação dos signos materializados nos textos (livros didáticos), interpretação linear e literal dos textos lidos e o desenvolvimento da capacidade de leitura em voz alta. Isso nos faz acreditar que a alfabetização não é tomada como uma das práticas dos letramentos. Em vista disso, compreendemos que o sistema de ensino guineense precisa pensar abordagens de ensino da leitura a partir do modelo ideológico de letramentos proposto pelo Street, pois o ensino mecanicista e autônomo, baseado na coerção, além de não contribuir na formação de leitores/as críticos reflexivos, capazes de ler se lendo e lendo as suas realidades socioculturais, não ajuda o/a aprendiz a construir afetividade e gosto pela leitura. No que refere ao contexto acadêmico, a maioria dos/as estudantes descreveu práticas-experiências de leituras nas disciplinas de LPT 1 e 2 focadas nas abordagens da escrita acadêmica, nomeadamente ensino das estruturas básicas dos gêneros, suas funcionalidades e como escrever esses gêneros. Com isso, compreendemos que a prática do ensino da leitura é uma dimensão escondida nessas disciplinas, uma vez que se baseia no “modelo autônomo” e dá “habilidades de estudo”. Sendo assim, é importante que as práticas metodológicas desenvolvidas nas disciplinas LPT 1 e 2 não se preocupem unicamente, em ensinar os/as recém-ingressos/as a conhecer as estruturas dos gêneros acadêmicos e como escrever esses textos, mas pensar suas práticas a partir do modelo de letramento acadêmico defendido por Street e das abordagens do letramento crítico, considerando assim a leitura, escrita e oralidade como práticas sociais, que além possuir suas especificidades, são indissociáveis e fundamentais para os/as estudantes compreenderem as suas leituras e participarem ativamente no/do processo de construção e compartilhamento dos aprendizados.

Palavras-chave: práticas-experiências de leituras; letramentos acadêmicos; letramentos críticos e estudantes guineense na UNILAB

ABSTRACT

This dissertation falls within the field of Critical Applied Linguistics (CAL) (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013; Fabrício, 2006; Pennycook, 2006). We understand reading as a social practice - a perspective that currently predominates in Applied Linguistics studies (Kleiman, 2004; Moita Lopes 1996; Rojo, 2004; Gomes, 2017, 2020), from the ideological approach to reading (Street, 2014) and the perspective of critical literacy (Souza, 2011). Therefore, this work generally aims to investigate reading practices-experiences of guinean students at UNILAB in both school and academic contexts. To achieve this, we outline the following specific objectives: (i) Analyze reading practices-experiences of guinean students at UNILAB in basic and secondary education in Guiné-Bissau; (ii) Discuss academic reading practices-experiences of guinean students in the disciplines Reading and Text Production 1 and 2; and (iii) Identify the reading strategies employed by guinean students at UNILAB in their academic literacy practices. The study is grounded in theories of new literacy studies (Lea; Street, 1998, 2014; Street, 2010, 2003), critical literacies (Janks, 2010, 2018; Sardinha, 2017; Souza, 2011; Jordão, 2016; Takaki, 2012), Soares (2003, 2009), and Kleiman (2004; 2007; 2013). We adopt the participant method (Gil, 2002) as the basis for recording analysis materials, and the qualitative-interpretative approach (Moita Lopes, 1994; Moita Lopes and Fabrício, 2019) as the principle for analysis and interpretation of records. The *corpus* of analysis was registered in two phases: first, through Google Forms, we applied a semi-structured questionnaire; in the second, we opened a form (Google Forms), which we called the “interview form”, and conducted the explication interview (Dias and Luccio, 2009). A total of nineteen (19) guinean students from different undergraduate courses at the same referring university participated (counting those who collaborated in both phases and those who only participated in one phase). Regarding the reading practices-experiences of these students in the context of basic and secondary education, the results show that most of these students experienced practices-experiences based on the traditional literacy perspective and the autonomous model of literacies, which emphasized the decoding of signs materialized in texts (textbooks), linear and literal interpretation of read texts, and the development of the ability to read aloud. This leads us to believe that literacy is not considered one of the practices of literacies. Thus, we understand that the guinean education system needs to rethink the teaching approach of reading by Street ideological model of literacies. Mechanistic and autonomous teaching, based on coercion, not only fails to contribute to the formation of critical reflective readers capable of reading themselves and their socio-cultural realities but also does not help learners build affection and a taste for reading. In the academic context, most students described reading practices-experiences in the LPT1 and 2 disciplines focused on the approaches to academic writing, namely teaching the basic structures of discourse genres, their functionalities, and how to write these genres. Thus, we understand that the practice of teaching reading is a hidden dimension in these disciplines, as it is based on the autonomous model and provides study skills. Therefore, it is important that the methodological practices developed in the LPT1 and 2 disciplines do not worry solely about teaching newcomers to master the structures and writing of academic genres, but think about their practices based on the academic literacy model defended by Street and the approaches of critical literacy, thus considering reading, writing and orality as social, specific and inseparable practices, fundamental for students to understand their readings and actively participate in the process of constructing and sharing learning.

Keywords: reading practices-experiences; academic literacies; critical literacies; Guinean students at UNILAB.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FIES- Fundo de Financiamento Estudantil do Ministério da Educação.

LA- Letramentos Acadêmicos

LA- Linguística Aplicada

LAC- Linguística Aplicada Crítica

LAELE- Linguística Aplicada-Ensino de Línguas Estrangeiras

LC - Letramentos Críticos

NEL- Novos Estudos dos Letramentos

NEPLA- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada

NLS- The New Literacy Studies

PETHL- Programa de Educação Tutorial de Humanidades e Letras

PLA- Português Língua Adicional

PPP- Projeto Político Pedagógico

ProUni- Programa Universidade para Todos

PULSAR- Programa de Acompanhamento e Orientação Acadêmica da UNILAB

REUNI- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SIGAA- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFPR - Universidade Federal do Paraná

Unifap- Universidade Federal do Amapá

UNILAB- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura nº 1	Representação da configuração das práticas e eventos de letramentos.....	55
Figura nº 2	Representação esquemática de um evento de letramento.....	56
Quadro nº1	Distribuição dos colaboradores de acordo com os instrumentos utilizados.....	70
Quadro nº2	Distribuição dos estudantes.....	70
Quadro nº 3	Perfis dos/as colaboradores/as.....	71
Quadro nº 4	Organização das entrevistas	72
Quadro nº 5	Síntese dos objetivos, perguntas e categorias de análise.....	74
Quadro nº 6	Tópicos-guia do questionário.....	77
Quadro nº7	Excertos de análise nº1.....	78
Figura nº 3	Fragmento do livro didático “Viva a leitura” de 2º ano do ensino básico.....	81
Quadro nº 8	Excertos da análise nº 2.....	87
Quadro nº 9	Excertos da análise nº 3.....	90
Quadro nº 10	Excertos da análise nº4.....	94
Figura nº4	Fragmento do caderno de exercícios de 2º ano do ensino básico.....	95
Quadro nº 11	Excertos da análise nº 5.....	101
Quadro nº 12	Excertos da análise nº 6.....	105
Quadro nº 13	Tópicos-guia da entrevista.....	108
Quadro nº 14	Excerto de análise nº 7.....	155
Quadro nº 15	Excerto de análise nº 8.....	157
Quadro nº 16	Excerto de análise nº 9	158
Quadro nº 17	Excerto de análise nº 10.....	159
Quadro nº 18	Excerto de análise nº 11.....	160

SUMÁRIO

1 NAS ENCRUZILHADAS DAS PALAVRAS, A LEITURA: COMO CHEGUEI AQUI?.....	18
2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTOS: UMA RECUPERAÇÃO SOCIOHISTÓRICA	25
2.1 Breve reflexões sobre origem da palavra letramento (literacy) na configuração dos estudos	25
2.2 Alfabetização e letramento - diferenças e implicações no ensino	27
2.3 Letramentos múltiplos: abertura para novas perspectivas	30
2.4 Modelos autônomo e ideológico	31
3 LETRAMENTO ACADÊMICO E CRÍTICO: UMA ABORDAGENS DAS PRÁTICAS DE LEITURAS NOS ESTUDOS DA LA	37
3.1 Letramentos Acadêmicos: algumas concepções.....	37
3.2 A proposta de modelos de letramento acadêmico.....	41
3.3 Dimensões escondidas nas práticas de leitura acadêmica.....	43
3.4 Perspectiva de leitura na Linguística Aplicada (LA)	45
3.5 Letramentos Crítico (LC) uma prática de ler se lendo: conceitos e perspectivas.....	49
3.6 Partindo dos conceitos: eventos e práticas de letramento (s) e sua relação com abordagem da experiência nos estudos da LA	52
4 CAMINHOS DA PESQUISA.....	60
4.1 A configuração da pesquisa no campo da Linguística Aplicada Crítica	60
4.2 Abordagem da pesquisa: a natureza qualitativa-interpretativista	61
4.3 Instrumentos de registro dos materiais empíricos.....	63
4.4 Contexto da pesquisa	68
4.5 Perfil dos/as colaboradores/as da pesquisa	70
4.6 Procedimento de organização dos registros	73
4.6.1 Categorias de análise dos registros	73
4.6.2 Estrutura e organização da análise	75
5 PRÁTICAS-EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO LEITORA DE ESTUDANTES GUINEENSES NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO NA GUINÉ- BISSAU	77
5.1 Trajetória de leitura dos estudantes guineenses da UNILAB no ensino básico e secundário	78
5.2 A relação dos/as nossos/as colaboradores/as com a leitura no contexto familiar.....	86
5.3 As práticas-experiências do ensino da leitura dos/as estudantes guineenses da UNILAB no contexto escolar	93
6 PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA CRÍTICA DOS ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB.....	107
6.1 Leitura acadêmica: práticas-experiências dos estudantes guineenses da UNILAB com abordagem de ensino da leitura nas disciplinas LPT1 e 2	109

6.1.1 Olhar dos/as estudantes sobre o ensino da leitura na universidade	116
6.2 Estratégias de leituras mobilizadas por estudantes guineenses da UNILAB.....	122
6.3 Pensando Novos Caminhos e Perspectivas: sugestões dos estudantes guineenses da UNILAB sobre as práticas de leituras acadêmicas	129
6.3.1 Projetos envolvendo práticas de leitura acadêmica.....	136
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	155
Apêndice 1 - Glossário: nome étnicos e seus significados	155
Apêndice 2- Quadros de excertos de análise do segundo capítulo da análise	155
ANEXOS	162
Anexo nº 01 – Parecer do Comitê de Ética.....	162
Anexo nº 02 – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	167
Anexo nº 3 – Termo de anuência da UNILAB	171

1 NAS ENCRUZILHADAS DAS PALAVRAS, A LEITURA: COMO CHEGUEI AQUI?

Quem sou eu enquanto escrevo [...]? Não sou um escriba [...] neutro, transmitindo as conclusões objetivas de minha pesquisa de forma impessoal na minha escrita. Estou trazendo ao livro uma série de comprometimentos com base em meus próprios interesses, valores, crenças que são construídas a partir de minha própria história [...]
(Ivanic, 1998 apud Street, 2010, p. 548).

Ao longo da minha prática escolar na Guiné-Bissau, os textos (escritos e orais) sempre fizeram parte do meu círculo, tanto no meio escolar quanto no contexto familiar, mas mesmo assim desenvolvi pouca prática de leitura e nem sabia a importância dessa atividade e do livro na minha formação social e humana. Embora a escola na qual frequentei o Ensino Básico (Ensino Fundamental I e II) desenvolvesse atividades voltadas ao incentivo de leitura, essas atividades, que eram desenvolvidas pelos/as professores/as em sala de aula, assim como as que eram realizadas na secretaria¹ da escola, se limitavam em trabalhar a leitura em voz alta. E, no nível da interpretação, só era trabalhada a dimensão literal², que é reconhecer as personagens do texto, tempo e espaço em que a ação descrita no texto se desenrolou, ou seja, tudo que era trabalhado nas práticas do letramento escolar com os/as alunos/as era a capacidade de decodificação dos símbolos gráficos e sonoros.

A leitura não era trabalhada numa dimensão mais pedagógica e de inferências, que nos ajudaria a encontrar motivação, interesse pela cultura da leitura e desenvolver capacidades não só de decodificar símbolos gráficos, e sim, de fazer inferências, realizar checagem de hipóteses, ativação de conhecimentos de mundo, recuperação do contexto de produção do texto etc. (Rojo, 2004) e compreender as nossas leituras. Outro fator também, é que eu não tinha incentivo por parte dos meus familiares, a única coisa que recebia deles/as eram os mesmos acompanhamentos técnicos que recebia na escola, por exemplo, o auxílio na resolução da atividade de casa. Portanto, durante toda minha trajetória escolar (ensino básico e médio), minha

¹ A atividade de leitura realizada na secretaria da escola acontecia da seguinte forma: cada aluno tinha um dia e um horário para comparecer na secretaria da escola e a secretária escolhia um texto em um dos livros didáticos para o aluno ler em voz alta. Após isso, avaliava e presenteava o aluno de acordo com o seu nível de leitura.

² Inferimos “dimensão literal” no sentido de uma interpretação denotativa das palavras materializadas nos textos, ou seja, baseada nos significados contidos nos dicionários.

competência leitora era mais mecânica e voltada unicamente para a decoração dos conteúdos das disciplinas com finalidade de realizar provas.

Ao ingressar na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em dezembro de 2018, logo na primeira semana de aula, comecei a ter dificuldades, pois me deparei com leituras intensas e textos com muitas páginas, o que me gerava dificuldade referente à compreensão e à interpretação textual. Isso me levou a refletir sobre a minha prática de leitura, pois para além de ser o primeiro contato com textos acadêmicos, percebi algumas lacunas concernentes às outras competências que poderia desenvolver desde ensino básico e médio. E, por meio dessas reflexões, passei a buscar, através de livros, vídeos nas plataformas digitais, conversa com os meus conterrâneos, que estavam em semestres mais avançados, formas de superar esses entraves.

Por meio da disciplina de Leitura e Produção de Texto 1 (LPT1), cursada no primeiro semestre de minha graduação em Letras, percebi que não precisava só desenvolver essa competência para estabelecer inferências nos textos, a leitura é base para o desenvolvimento de uma boa escrita acadêmica. Além do mais, a disciplina “Teoria e Prática do Ensino da Língua Portuguesa” me ajudou a compreender que a prática de leitura é crucial e indispensável para os discentes em formação e futuros/as docentes. Sendo assim, desde 2018 que entrei na UNILAB, a leitura despertou muito o meu interesse, pois como destacado acima, esta era uma das minhas principais dificuldades no início do curso.

Com isso, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) procurei *analisar o percurso de formação leitora dos/as estudantes guineenses na UNILAB, especificamente graduandos/as em “Letras Língua Portuguesa” e como as culturas leitoras constituídas ao longo dessas trajetórias contribui nos seus desenvolvimentos acadêmicos*. Como resultado, constatei que embora a formação leitora adquirida pela maioria dos/as colaboradores/as no ensino básico (fundamental I, II) e médio, não seja o ideal, o percurso leitor dos estudantes guineenses do curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB, principalmente a cultivada no Ensino Superior, influenciou e continua influenciando positivamente no seu desenvolvimento acadêmico, considerando que a constituição leitora não acontece do dia para noite, ela é um processo contínuo do qual esses/as estudantes ainda participam.

Ao passar por todo processo de pesquisa e mergulhar nos percursos de formação leitora desses/as estudantes pude compreender que suas experiências escolares, referentes à formação leitora, estavam mais próxima da minha do que distante pois, durante a entrevista, das 18 pessoas que colaboraram, a maioria destacou que, assim como eu, foram submetidas/os a uma

prática de leitura mecanicista que focalizava unicamente na decodificação de palavras e eles/as relataram a mesma dificuldade em lidar e compreender os textos acadêmicos no início do curso.

É a partir dessa perspectiva que, agora, no mestrado, tendo contatos com estudos da Linguística Aplicada (LA), sobretudo da LAC e das abordagens que debruçam sobre letramentos, especialmente os letramentos críticos (LC), na perspectiva acadêmica, acabei desenvolvendo uma outra visão sobre escritas e práticas de leitura, pois embora no meu TCC tenha buscado sempre refutar o olhar mecanicista, a da leitura enquanto prática de decodificação, algumas visões sobre leitura continuavam sendo baseadas nessa mesma perspectiva. Por exemplo: eu continuava a compreender as práticas de leitura como um ato universal atrelado ao ensino básico e secundário³.

Com isso, diferente de antes, hoje compreendo que as minhas dificuldades com a leitura não se derivam unicamente das lacunas trazidas do ensino básico, mas também por ser meu primeiro contato com gêneros e práticas de linguagem que circulam no meio acadêmico, que eram para mim totalmente desconhecidos. Quando cursei a LPT1, que é uma das disciplinas que visa inserir os/as estudantes recém ingressados/as na UNILAB, nas práticas de letramentos acadêmicos, a professora, nas primeiras aulas só falou da importância da leitura para o nosso processo de formação acadêmica e inclusive como essa prática é necessária para o desenvolvimento da escrita acadêmica.

Não nos ensinou que esses textos são diferentes dos lidos no ensino básico, ou seja, tem modos específicos de serem lidos; como poderíamos ler e compreender as diferentes dimensões discursivas manifestados nos diferentes gêneros textuais e que estratégias de leituras desenvolver ou adotar ao longo das nossas leituras. Sendo assim, após abordagem sobre a importância da leitura, as aulas passaram a ser voltadas para conhecimento das estruturas do texto, ela colocava recorte ou textos completos dos gêneros que vão ser trabalhados na sala, no SIGAA⁴, para ser lido, em casa.

Na sala, as aulas eram divididas em dois momentos, no primeiro ela projetava slides e explicava o que era o gênero a ser estudado, por exemplo: ela começou com o fichamento,

³ No Brasil a expressão “Ensino Básico” é adotado para referir todo processo de escolarização, desde o nível inicial até o ensino médio. No contexto guineense esse processo é nomeado de forma diferente. Segundo a Lei Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (2010, p. 4), a educação formal é composta “sequencialmente” por ensino: “pré-escolar, *básico*, *secundário*, técnico-profissional, superior e, outrossim, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres.” Com isso, neste trabalho estabelecemos essa distinção para contemplar a realidade guineense.

⁴ SIGAA é um **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas** - utilizado em muitas universidades brasileiras para facilitar a divulgação e o acesso às informações acadêmicas e realização de atividades das disciplinas pelos docentes e estudantes.

explicava o que era fichamento, qual é a função desse gênero e de seguido a estrutura desse gênero. Depois do intervalo, íamos para o segundo momento, que eram muitas das vezes reservado para o exercício prático do que aprendemos no primeiro momento. Às vezes realizamos as atividades individuais ou em grupo e se resumia em identificar as características ensinadas ou construir o mesmo gênero, a partir de outro texto colocado no SIGAA ou projetado no slide. As aulas eram basicamente assim, trabalhamos diferentes gêneros textuais, dentre eles: resumo, resenha, fichamento, relatório, seminário, etc.

Na LPT2 (também uma das disciplinas do componente em comum, que visa, ensinar as práticas de letramentos acadêmicos), as aulas eram direcionadas para produção de artigo acadêmico, em cada aula o professor explicava uma parte do artigo, por exemplo, começamos pela construção do tema, delimitação do tema e assim por diante. Tínhamos o livro "Produção Textual na universidade" de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabusker Hendges (2010) como base que conduziu a disciplina, ou seja, seguíamos passo a passo as estruturas do gênero artigo descrita no livro para produzir o nosso trabalho.

As atividades de produção eram muito difíceis, apesar de trabalhássemos parte por parte. Hoje compreendo que essas atividades de escrita não tenham sido trabalhadas como um processo de escrita e reescrita, em que o professor estaria ativamente nos ensinando não só as estruturas desses gêneros, mas séries de outras práticas de letramentos necessárias para escrita do artigo. Por exemplo, as práticas de leitura dos gêneros acadêmicos, pois, precisávamos ler e compreender os textos utilizados para discutir e embasar a nossa produção.

Nisso, toda essa experiência me fez desenvolver mais interesse em pensar sobre a atividade de leitura não só no contexto guineense (problematizando um agir pedagógico que vai além da decodificação de signos gráficos), mas também pensar o processo de ensino dessa prática dentro do contexto universitário, principalmente na UNILAB, enquanto espaço que comporta estudantes vindo de realidades e países diferentes, pois conforme o levantamento feito no estado da arte, percebemos que ainda são poucas as pesquisas que se preocupam em debruçar sobre a leitura considerando essas dimensões.

Por exemplo, no contexto universitário, ao pesquisar as contribuições nos estudos de letramentos acadêmicos, encontramos mais estudos que se preocupam em investigar o processo de formação e ensino das estratégias da escrita como meio de desenvolvimento de letramento acadêmico. E, nos trabalhos que propõem estudar a leitura e escrita percebemos um foco maior pela escrita, ou seja, o/a autor/a acaba debruçado mais sobre a escrita ou nas estratégias de leituras como mecanismo de desenvolvimento da escrita acadêmica e produção de um bom gênero acadêmico.

Assim sendo, no ensino guineense, como ex-aluna, parto do pressuposto que o letramento, como prática sociocultural, pouco ou quase nada sustenta as práticas de ensino, uma vez que essas práticas ainda são pensadas num modelo mais mecânico e autônomo do ensino da leitura e focado na visão da alfabetização, ou seja, os/as nossos/as colaboradores/as, ex-alunos do sistema de ensino guineense, foram formados como leitores, a partir de uma perspectiva de leitura, que enfatiza o desenvolvimento da capacidade cognitiva e individual de decodificação dos textos.

Na UNILAB, a partir da minha experiência percebo que além da leitura ser uma prática que em maioria do tempo é sucumbida, tendo-a como uma abordagem que não precisa ser ensinada, a universidade não se preocupa em compreender como os/as estudantes recém ingressados/as foram formados como leitores/as e que experiências de leitura estão trazendo para esse espaço.

É com base nisso, que a nossa pesquisa visa flutuar nessas duas dimensões: *escolar e acadêmica*. Contribuindo assim com aparatos teóricos que possam auxiliar as autoridades, os/as alunos/as guineenses, os/as professores/as, futuros/as professores/as, assim como os familiares, a refletirem sobre suas práticas de leitura e que outras abordagens metodológicas podem ser adotadas nas atividades de leitura. Possibilitando assim, uma formação leitora mais engajada, crítica e responsiva.

Além disso, considerando que embora os/as colaboradores/as sejam estudantes de uma Universidade pública brasileira, elas/es são guineenses, que trazem para esse novo contexto histórias, vivências que marcaram suas trajetórias escolares na Guiné-Bissau, principalmente de formação leitora, que precisam ser conhecidas pelo/as professores/as. Para assim, partir desses conhecimentos e ensinar as práticas de leitura acadêmica, uma vez que as práticas de letramentos acadêmicos vão exigir, dos/as nossos/as colaboradores/as, o (re) conhecimento do funcionamento das práticas sociais presentes nos eventos de letramento acadêmico que nela ocorrem, conforme propõem alguns autores (Lea; Street, 1998, 2014; Street, 2010; Fiad, 2011, 2015, 2016, 2017).

Além do mais, a presente pesquisa tem como pretensão contribuir com os estudos no campo da Linguística Aplicada, especialmente aqueles que se debruçam sobre o processo formação leitora e dos letramentos, trazendo para debate, um estudo que visa a pensar as abordagens da leitura, dentro dos estudos de letramentos acadêmico e crítico, sem deixar de compreender a leitura e escrita como práticas que se complementam significativamente.

Na base disso, esta dissertação tem como objetivo geral investigar práticas-experiências de leitura escolar e acadêmica de estudantes guineenses da UNILAB. Para alcançar esse

objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar práticas-experiências de leitura de estudantes guineenses da UNILAB no ensino básico e secundário na Guiné- Bissau; 2) Discutir práticas-experiências de leitura acadêmica de estudantes guineenses nas disciplinas Leitura e Produção de Texto 1 e 2 e 3) Identificar as estratégias de leitura mobilizadas por estudantes guineenses da UNILAB nas práticas de letramento acadêmico.

A partir desses objetivos, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: 1)- Quais são as práticas-experiências de leitura escolar e acadêmica de estudantes guineenses da UNILAB? 2) Quais são práticas-experiências de leitura de estudantes guineenses da UNILAB no ensino básico e secundário na Guiné- Bissau? 3) Quais são as práticas-experiências de leitura acadêmica de estudantes guineenses nas disciplinas Leitura e Produção de Texto 1 e 2 E, 4) Que estratégias de leitura são mobilizadas por estudantes guineenses da UNILAB nas práticas de letramento acadêmico?

Relativamente à organização, além das considerações iniciais, na qual contextualizamos a pesquisa, a presente dissertação foi estruturada em seis capítulos. No segundo, apresentamos um panorama histórico e conceitual sobre estudos da alfabetização e do letramento; discutimos sobre as perspectivas dos letramentos para os estudiosos de NEL, partindo assim da compreensão dos letramentos como práticas plurais e múltiplas. Também apresentamos os dois modelos dos letramentos problematizados pelo Street (2014).

No terceiro capítulo, trazemos reflexões sobre conceitos de letramentos acadêmicos, modelos de letramentos acadêmicos e discussão sobre as dimensões de leituras que são, muitas das vezes, escondidas dentro das práticas de letramentos acadêmicos. Também, abordamos sobre a perspectiva de leitura nos estudos da linguística Aplicada (LA), e do Letramento crítico (LC) como abordagens que defendemos nesta produção. Além do mais, estabelecemos algumas discussões sobre como os autores do NEL, compreendem o conceito de eventos de letramentos e práticas de letramentos e, como essa abordagem se relaciona com o conceito de experiência sublinhada pela Miccoli (2006). Por fim, pautamos como essas abordagens são compreendidas dentro dos nossos estudos e porque adotamos o termo práticas- experiências de letramentos.

No quarto capítulo, apresentamos a configuração da pesquisa, como estudo que se enquadra no campo da Linguística Aplicada crítica (LAC), às abordagens da pesquisa, instrumentos adotados para registro dos materiais de análises, contexto de pesquisa, perfil dos/as colaboradores/as, procedimentos de organização dos registros, a categorização da análise e uma síntese esquemático do processo de análise do *corpus*. No quinto capítulo, analisamos: a) as trajetórias de leitura de estudantes guineenses da UNILAB na Guiné-Bissau; b) a relação desses/as estudantes com a leitura no contexto familiar; E, c) Que abordagem metodológicas,

foram desenvolvidas nas suas práticas de formação leitoras, ou seja, como a leitura era trabalhada no espaço escolar desses/as estudantes.

No sexto capítulo, analisamos as práticas-experiências de leitura acadêmica dos/as nossos/as colaboradores/as na disciplina Leitura e Produção de Texto 1 e 2 e, o que eles/as pensam sobre o processo da formação leitora no espaço acadêmico, a partir das suas vivências. Que estratégias de leituras são mobilizadas por esses/as estudantes nas suas atividades de leitura? E, encerramos o capítulo, refletindo sobre novos caminhos e perspectivas para o ensino da leitura, trazendo assim sugestões dos/as estudantes sobre as práticas de leituras na disciplina LPT1 e 2 e, referente às outras ações e projetos sobre as leituras, que podem ser desenvolvidas na UNILAB, para ajudar os novos ingressos. No sétimo capítulo apresentamos as considerações finais do trabalho.

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTOS: UMA RECUPERAÇÃO SOCIOHISTÓRICA

Neste capítulo, trazemos breve reflexão sobre a origem do termo letramento, suas diferenças com abordagem da alfabetização e implicações no processo de ensino e aprendizagem; também debruçamos sobre as perspectivas dos letramentos para os estudiosos de NEL, partindo da compreensão dos letramentos como práticas plurais e múltiplas. Além disso, apresentamos os dois modelos dos letramentos problematizados pelo Street (2014).

2.1 Breve reflexões sobre origem da palavra letramento (literacy) na configuração dos estudos

A língua(gem) para os estudiosos da Linguística Aplicada (LA) é compreendida como um fenômeno social, que se constitui no meio social para materializar as nossas realidades, vivências, conhecimentos etc., ou seja, é por meio dela que performatizamos as nossas ações como seres humanos e sociais no mundo.

Com isso, Soares (2009, p.12) explica que “as novas palavras são criadas ou as velhas palavras dá-se um novo sentido” sempre que surgem novas maneiras de compreender algum fenômeno social”. Nessa lógica, para ela, quando falamos da origem do termo “letramento” é possível perceber que o seu advento se deu nessa mesma perspectiva. Ele é uma tradução para o português da palavra inglesa: “literacy, que etimologicamente veio do latim: littera (letra), mais o sufixo -cy, que denota basicamente uma qualidade, um estado ou condição que um indivíduo adquire como resultado de ter aprendido a ler e escrever (Soares, 2009, p.17-18).

No Brasil, como versa Soares (2009), o termo letramento surgiu ao lado do termo alfabetização para nomear a nova forma de compreender o uso da escrita que passa da “mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita”. Também o letramento é um conceito criado para designar o uso da escrita e leitura em práticas sociais, considerando que essas práticas fazem parte de nosso cotidiano, ou seja, se encontram presente em todas as passagens do nosso dia a dia.

Em outras palavras, Kleiman, (2005, p.6) nos mostra que “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades sociais, e não somente nas atividades escolares, as consideradas formais”. Soares (2003, p.5-6) ainda destaca que essa nova necessidade de “reconhecer e nomear a prática social de leitura e de escrita” a partir de perspectivas que não é pautado só no processo de codificar e decodificar

palavras, se deram “simultaneamente”, em mesma década, em sociedades que se distanciam “geograficamente e socioeconomicamente e culturalmente”. Assim, segundo a autora foi em “meado dos anos de 1980” que nasceu coincidentemente o termo “letramento” no Brasil, o “illettrisme”, na França, a “literacia”, em Portugal para denominar a prática de leitura e escrita que se diferia do conceito da alfabetização, *alphabétisation*.

Soares (2003, p.6) também discute que, embora nos finais do século XIX o termo *literacy* já tinha sido dicionarizado no Estados Unidos e na Inglaterra, foi no mesmo ano que o “fenômeno que ela nomeia” que se difere “daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction, beginning literacy* **(que significa: instrução de leitura, início da alfabetização)**, tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e de linguagem”. Apesar dessa coincidência, Soares (idem) mostra que os contextos de mudanças e as causas são significativamente diferentes em países considerados subdesenvolvidos como “Brasil” e os considerados desenvolvidos como “França, Estados Unidos e Inglaterra”.

Sem aprofundar muito, ela traz como uma das diferenças fundamentais, o grau de ênfase colocada “entre o conceito de letramento (*illettrisme, literacy*) e o conceito de alfabetização (*alphabétisation, readinginstruction, beginning literacy*)”. Pois, nos países considerado primeiro mundo “as práticas sociais de leitura e de escrita” passaram a assumir foco relevante, a partir do momento em que foi constatado que a população, apesar de ser alfabetizadas, não dominava “as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2003, p. 6). Nessa lógica, para ela, nos países acima mencionados a “invenção do letramento se explica de forma autônoma” em relação às discussões da alfabetização.

Assim:

[...] o que se quer aqui destacar é que os dois problemas – o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita – são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles. (Soares, 2003. p. 7).

Isso implica que, com o desenvolvimento da nova compreensão sobre as práticas de leitura e escrita nesses países, que culminou na invenção do termo “letramento”, a alfabetização passou a ser compreendida com um fenômeno independente, tendo suas particularidades, que se difere do novo conceito, que compreende leitura e escrita como práticas sociais. Relativamente ao Brasil, Soares (2011, p. 61) destaca que a invenção do letramento se deu “em estreita relação com o conceito de alfabetização [e] de certa forma, em contraponto com o conceito de alfabetização”, ou seja, embora o termo letramento seja proposto para dar conta das

novas formas de compreender as práticas de leitura e escrita, essa compreensão, muitas vezes, se atrelava ao conceito da alfabetização.

No que concerne ao contexto guineense, como uma sociedade que também usa a escrita, principalmente a escrita ocidental, tanto em suas abordagens educativa (meios de construções de conhecimentos nas escolas), quanto nas comunicações sociais e tecnológicas, não encontramos estudos que discutem e problematizam a origem do termo letramento nesse contexto. A maioria dos trabalhos que buscam debruçar sobre letramento e alfabetização são trabalhos que se baseiam nos estudos desenvolvidos no contexto brasileiro. Na subseção seguinte problematizamos as especificidades do termo alfabetização e letramento, e suas implicações no contexto de ensino.

2.2 Alfabetização e letramento - diferenças e implicações no ensino

Tfouni (2006, p. 9) no livro “Letramento e Alfabetização” discute a alfabetização focando na perspectiva técnica de duas formas: como um processo na qual o indivíduo adquire individualmente habilidades necessárias para o desenvolvimento da capacidade para ler e escrever ou “como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”.

Na primeira visão, a alfabetização é tida como “algo que chega a um fim e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais, como por exemplo, levar o indivíduo a saber ler (decodificar) escrever (codificar). Em contraposição a essa ideia Tfouni (2006, p. 15), considera a alfabetização como um processo inacabado e contínuo, pois para ela, do ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual, nunca é completa, uma vez que os sujeitos alfabetizados são indivíduos presentes em uma sociedade repleta de mudanças contínuas.

Sobre a segunda forma, a autora se baseia em Emília Ferreiro que afirma que esse objeto (a escrita) não deve ser compreendido como “um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (Ferreiro, 1987, p. 12), e sim, como um sistema de representação que evoluiu historicamente”, o que explica que o ensino da leitura e da escrita não deve ser pautado só em atividade de codificação e decodificação dos sinais gráficos, já que é preciso “respeitar o processo de simbolização” (Tfouni, 2006, p. 18-19). Nessa segunda perspectiva, a alfabetização não é mais vista como “um sistema gráfico que equivale a sons”, segundo Tfouni, (idem,) a

relação entre a escrita e a oralidade não é de “dependências” e sim, de “interdependências”, o que significa que ambas as modalidades atuam igualmente.

Soares (2009) no seu livro “Letramento em três gêneros”, define alfabetização como uma prática de ensinar o indivíduo a ler e escrever. Para ela, essa concepção se relaciona mais com a prática de ensinar as convenções sistemáticas do uso dos códigos escritos, ou seja, do sujeito saber codificar e decodificar os signos escritos. Já no que diz respeito à concepção de letramento, a autora argumenta, que se configura como uma prática em que o sujeito é capaz de usar socialmente da atividade de leitura e escrita para responder às demandas sociais, ou melhor, um/a sujeito letrado/a é aquele/a que usa a escrita e a leitura para dar conta das demandas socialmente exigidas.

Segundo Soares (2009 p 17-18), ser letrado/a altera o estado ou condição do/a sujeito não só em aspectos cognitivos e linguísticos, mas também, nas suas relações socioculturais, políticas e econômicas, dentro do grupo social em que está inserido. Pois, para a autora, ser analfabeto não se refere unicamente a uma pessoa que não sabe ler e escrever, mas sim uma condição que cerceia o indivíduo como cidadão de conhecer e, exercer direitos e deveres manifestados na sociedade letrada.

Como exemplo, podemos citar Paulo Freire que, mesmo estando numa época em que os problemas e as discussões centravam-se em criar abordagens educativas que possibilitasse que os sujeitos saíssem do estado de analfabeto, desenvolvendo assim a capacidade de ler e escrever numa perspectiva mais técnica, defendia uma concepção de alfabetização que transcendia o nível técnico de ler e escrever, ou seja, uma prática que se aproximava mais da perspectiva do letramento.

Isso pode ser visto em campanhas de erradicação do analfabetismo realizadas por ele a partir das abordagens teóricas e metodológicas defendidas e utilizadas nas suas andarilhagens dentro e fora do Brasil. Freire, nesse sentido, se preocupava não só de tirar o indivíduo da condição de não saber ler e escrever, mas sim de fazer com que o sujeito conseguisse utilizar a escrita de acordo com as demandas sociais, conhecesse e exercesse seus direitos básicos, assim como saber posicionar-se socialmente de forma ativa e crítica.

Kleiman (2005, p.12), por sua vez, compreende as práticas de letramento a partir de uma perspectiva mais plural. Na sua concepção, a alfabetização configura-se como uma das práticas dos letramentos, ou melhor, como uma prática específica “que faz parte de conjunto de práticas sociais de uso da escrita”. Assim sendo, o termo letramento engloba outras perspectivas, “como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não-verbais, não incluídas nem previstas no termo alfabetização. ”

Kleiman (2005, p.14), ainda parte da compreensão que, “a alfabetização como aprendizagem da prática de codificação e decodificação dos signos linguísticos (em qualquer dos seus sentidos) deve ser considerada indissociável do letramento”, uma vez que, apesar de não incluir todas as perspectivas consideradas nessa nova abordagem, ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado.” Soares (2004, p.14), também defende essa mesma perspectiva, compreendendo a alfabetização e o letramento como “processos não só independentes, mas sim, interdependentes, e indissociáveis”, cujo as suas especificidades devem ser compreendidas e contempladas nas abordagens de ensino.

Desse modo, as práticas de ensino de leitura e escrita, principalmente as trabalhadas no meio escolar, considerada por Kleiman (1995) como uma das “maiores agências de letramento”, deve ocorrer simultaneamente por esses dois processos: “pela aquisição do sistema convencional de escrita– a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura, escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita– o letramento. ” (Soare, 2004, p. 14), uma vez que, segundo as autoras existem abordagens pedagógicas que se focam unicamente no desenvolvimento da habilidade de codificar e decodificar textos escritos.

Em termos de pesquisas, Tfouni (2006) considera o letramento como uma prática que foca em compreender os fenômenos sócio-históricos da aquisição da escrita e, em outros estudos. Ainda segundo a autora, essa perspectiva busca também entender que práticas “psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas” ou melhor, os estudos sobre o letramento não focalizam só em pessoas que são alfabetizadas, mas, também buscam averiguar os fatores e “as consequências da ausência da escrita a nível individual”, voltando sempre nas questões sociais como fenômenos base e mais amplos dos seus estudos. O que significa que os estudos sobre o letramento buscam compreender como as estruturas sociais têm a ver com “a falta ou desigualdade de acesso à prática de uso da escrita” principalmente das populações colocadas nas margens da sociedade, ou seja, as estigmatizadas socialmente (Tfouni, 2006, p. 9-10 e 21).

A partir do que discutimos até aqui, é importante pontuar que coadunamos com a perspectiva da alfabetização e letramento apresentado pelas autoras, mas pensamos o letramento como uma abordagem que considera a escrita, leitura e oralidade, como práticas de construção de significações, votadas para os sujeitos não só responderem às suas demandas sociais, e sim, emergirem em seus contextos sociais, compreender, questionar as suas práticas e realidades, partindo assim de uma perspectiva do ensino mais libertador, problematizadora,

fincada no práxis social, defendido não só por Freire (2013), mas também nas abordagens do Letramento crítico (LC), que nos convida a um agir mais questionador.

Na próxima subseção, discutimos sobre o porquê de autores que defendem o letramento como uma prática social deixaram de compreendê-lo como uma prática única e universal e passaram a compreendê-lo como práticas socioculturais, múltiplas, desenvolvidas em contextos situados e específicos

2.3 Letramentos múltiplos: abertura para novas perspectivas

Para Street (2013, p.52-53), a perspectiva dos *Novos Estudos de Letramentos* (NEL/NLS) nasce como uma nova forma de compreender os estudos do letramento, pautado não apenas na aquisição das habilidades de leitura escrita, e sim, como uma prática social, múltiplas, que variam consoante espaço e tempo em que se manifestam. Além disso, tais práticas são “contestados nas relações de poderes” socioculturais e ideológicas e, constituídos de valores e sentidos culturais mais amplos.

Segundo Vianna et al. (2016, 45), essa perspectiva faz parte da denominada “virada social”, e o adjetivo NEL “surge em resposta crítica às concepções da escrita pautados na perspectiva da “*Grande Divisão*” (que posteriormente será aprofundado). Nesse sentido, esses autores defendem que, o letramento não pode mais ser compreendido e trabalhado no singular, mas a partir do plural, ou melhor, dever-se-ia considerar “as muitas práticas sociais de usos e significações da escrita em diferentes contextos” (Alencar, 2015, p. 132). Assim, Street, (2014[1998]), reafirma o caráter múltiplo das práticas letradas, e se contrapõe à ênfase dominante de um “Letramento único e “neutro”, com L maiúsculo e no singular”.

Com isso, ele argumenta que os NEL

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes. (Street, 2003, p. 1)

Vianna et al. (2016, p. 35-35), em consonância com autoras/es como Rojo (2009), Kleiman (2010), Sito (2010), Souza (2011), argumentam que, a expressão “**letramento múltiplos**” dá conta de explicar ou evidenciar os contextos das desigualdades sociais e dos

letramentos que são marginalizados, visto que, revelam e defende a existência de multiplicidades de práticas de letramentos manifestadas no nosso cotidiano social, ou seja, “práticas institucionais, globais, locais, universais, vernáculares, valorizadas e não valorizadas – que podem conviver em determinado espaço”, geralmente uma convivência marcada por conflitos (sobreposição de poderes).

Nisso, para essas/es autoras/es, considerar essa abordagem pode contribuir na busca pela compreensão de como as “relações de poderes são reconstituídas nas diferentes práticas de letramento em nossa sociedade” e de como a busca pela democratização do acesso às práticas da linguagem escrita pode ser estabelecida. (Vianna et al, 2016, p. 36). Com isso, Street (2014), defende que às práticas do uso da escrita (leitura e escrita) não devem ser abordadas de forma isolada dos seus contextos, como se fossem atividades neutras, o que não são, pois, a escrita e os seu modo de uso são práticas que podem ser consideradas a partir da integração que eles têm nos eixos sociocultural, histórico, ideológico e das relações de poderes que são estabelecidas nas suas manifestações na sociedade.

Em outras palavras, o uso da escrita está interconectado com as práticas epistemológicas e ideológicas que se manifestam em contextos específicos que são desenvolvidos. Pois, a forma como um/uma sujeito interage socialmente, seja na leitura dos textos escritos ou compreendendo uma situação social de escrita, “representa um ponto de ancoragem para sua percepção do mundo. É dali, do seu lugar de vivência e domínio com e sobre a leitura, que ele/a enuncia e constitui um lugar social no mundo” (Lima e Brito, 2021, p. 91).

Posto isto, concordamos com Lima e Brito (2021, p 97), ao considerar que a visão freiriana “a leitura do mundo e a leitura de palavras formam um tecido harmônico por meio da relação singular e ideológico que o sujeito assume com o mundo” e com as pessoas a sua volta, tendo assim, a leitura do mundo como ponto de partida para ler e interpretar os enunciados materializado nos textos. Como defende Freire e Macedo (2013, p.13), o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. A próxima subseção será reservada para a caracterização dos modelos de letramentos propostos pelo Street.

2.4 Modelos autônomo e ideológico

Como foi destacado na seção anterior, os estudiosos dos NEL defendem as abordagens dos letramentos que partem de uma visão social e ideológica, ou seja, compreendem os letramentos como práticas socialmente constitutivas. Nessa lógica, diferente das “teorias

bancárias do letramento” denunciadas por Freire e outros/as autores/as, que criticam a perspectiva mecanicista do ensino e do letramento. Street (2003, 2001, 1995 [2024], 1984), propôs dois modelos de letramentos: o primeiro cunhado a partir de uma visão bancária e mecanicista, denominado de “modelo autônomo” e o segundo, denominado de “modelo ideológico” de letramentos, pensado como uma contribuição alternativa em oposição ao primeiro modelo.

Como se sabe, Freire (1967, 2013) em suas obras denunciou muito a visão bancária do sistema educativo, principalmente por ser uma abordagem que compreende o ensino a partir de uma perspectiva vertical, antidialógica, em que o/a aluno/a é visto como uma tábua rasa e, o/a o professor/a tem a função de depositar neles/as os conteúdos programados. Nisso, o autor defendeu uma abordagem educativa mais horizontal, problematizadora, crítica, comunicativa e, que parte pela perspectiva dialógica, valorizando os “saberes de experiência feitos” do/a aprendiz (saberes que esses/as alunos/as constroem fora dos espaços escolares – não padronizados).

Com isso, o modelo autônomo, nomeado e criticado por Street (1984, 2014[1994], 2003) e outros/as autores/as do NEL se assemelha à perspectiva bancária que Freire e outros/as autores/as criticam, pois, para Street (idem) e Kleiman (1995), o modelo autônomo de letramento compreende a escrita como um produto completo e suficiente em si mesma, portanto, ela não precisa se prender “ao contexto de sua produção para ser interpretado, uma vez que o referido modelo atribui a escrita como uma habilidade individual, cognitiva e universal, cujo o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito[...]” (Kleiman, 1995, p. 6), ou seja, os textos escritos são vistos como produtos prontos, cujo as palavras dão conta de materializar todas as significações necessárias para interpretação do/a leitor/a.

Ainda, segundo Street (2003), o modelo autônomo enfatiza a capacidade cognitiva e individual do sujeito lidar com práticas de leitura e escrita, pois, na visão dos/as que defendem essa perspectiva, para desenvolver a capacidade de ler e escrever, o sujeito só precisa aprender a codificar e decodificar as palavras escritas. Isso significa que, o letramento é compreendido como uma prática neutra e universal, cujo as questões socioculturais e ideológicas dos/as sujeitos e os seus contextos de circulação são deixados de lado. Bagno (2014, p.9) nos mostra que as “expressões comuns como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” revelam essa concepção autônoma” focada no sujeito e nas capacidades individual de lidar apenas com texto escrito.

No entanto, as discussões propostas por Street (2014 [1984]), demonstram que, como sujeitos estamos imersos em um “armazém de conceitos, convenções e práticas”, ou melhor, vivemos em prática sociais concretas em que “diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais” (Street 2014 [1984], p.9).

Nisso, como modelo alternativo, Street (2003, 2014) propôs abordagens que se baseiam no modelo ideológico de letramentos, compreendendo assim os letramentos como práticas de cunho social, sensíveis às práticas culturais e que variam de contexto em contexto. Para ele, a maneira como um/a sujeitos de um determinado contexto compreende e considera que as práticas de leitura e escrita vem “enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser” presentes no meio social em que ele vive. Portanto, as práticas de letramentos são sempre pautadas “em uma visão particular do mundo” (Street, 2003, p. 4-5).

Street, (1995) apud Street, (2003, p. 5) considera que “o engajamento no letramento é sempre um ato social, desde o seu início”. As formas como os/as professores/as e os/as alunos/as interagem sempre é uma prática social que “afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias que os colaboradores possam ter sobre o processo, em especial os novos aprendizes e sua posição nas relações de poderes” estabelecidos nessas práticas.

Neste viés, compreendo que a abordagem do modelo autônomo de letramento, criticado por Street e Kleiman, parte de duas perspectivas: *as das consequências cognitivas da aquisição dos letramentos*, pautados como práticas universais, que dependem do desempenho cognitivo de cada indivíduo, ou seja, como uma habilidade técnica, neutra, cognitiva e individual. E, a da *teoria de “GRANDE DIVISÃO”* (denominado por Street) que além da sua forma de compreender as práticas letradas ser semelhante com a da perspectiva autônoma, ela estabelece uma divisão entre escrita e oralidade, ou seja, dicotomiza as duas modalidades de forma antagônicas, como se cada uma delas é suficiente em si mesma.

Além do mais, Street (2014, p. 38), considera que nessa vertente os/as sujeitos iletrados/as são considerados diferentes dos/as letrados/as, uma vez que, para eles, o desenvolvimento da “capacidade cognitiva, modos de raciocinar, facilidade com lógicas, abstração operações mentais superiores” estão intrinsecamente relacionadas a aquisição das práticas de letramento, ou melhor, para ter a capacidade intelectual o/a sujeito precisa passar pelo processo de letramento (autônomo).

Citando também alguns autores que investigam a consequência cognitivo do letramento, Street (2014) considera, que o desenvolvimento cognitivo atrelada a aquisição das práticas letradas muitas da vezes é uma consequência “ da condição sociais em que o letramento é

ensinado”, pois, segundo o mesmo, existe pesquisas antropológicas (Finnegan, 1988; Bledsoe e Robey, 1986; Bloch, 1993), e outros que “demonstram que a autorreflexão e o pensamento crítico se encontram em sociedades e contextos supostamente não letrados” (p. 39). Nisso, “é difícil fixar um único critério para uma habilidade amplamente representada como a chave para o progresso individual ou social” p. 40).

Por exemplo, o continente africano mesmo desenvolvendo diversas formas de escrita, por meio da oralidade produziram, conservaram e transmitiram muitos saberes/conhecimentos, que contribuíram e continuam contribuindo para o avanço social. De forma específica podemos apontar o contexto guineense, que mesmo com forte presença da escrita ocidental, a oralidade continua sendo umas das modalidades, se não a principal, usadas para dar conta das demandas sociais, seja no contexto informal assim como formal. Por isso, não compreendemos essas duas modalidades, e sim, como práticas que se complementam.

Segundo, Street, (2003,2007, 2014), adotar o letramento a partir do modelo autônomo e de qualquer outra prática, também é uma estratégia de disputa ideológicas e relações de poderes. Pois, o discurso da neutralidade na qual o letramento é apresentado como uma prática única, universal, que pode e deve ser ensinado do mesmo modo em qualquer contexto social, é mais uma das formas de disfarçar a luta do “poder hegemônico” pelo controle e imposição das suas ideologias ou modos de construção e manifestação de conhecimentos sobre outros contextos e práticas de letramentos marginalizados.

Como exemplo, podemos observar essas culturas de sobreposição dos poderes dos países colonizadores contra os colonizados, que se inicia desde a imposição de suas línguas até as outras práticas letras manifestadas nos contextos escolares (como agência responsável pela difusão e sistematização das práticas considerada padrões), desconsiderando assim as epistemologias e os modos de construção de conhecimentos desses povos.

Se pensamos no contexto guineense, a forma como o português- a língua do colonizador imposto, é ensinado, para além de não levar em conta a realidade sociocultural e linguística dos/as alunos/as, o modo de ensino dessa língua baseia-se intrinsecamente num modelo autônomo e monolíngue, em que a variedade da gramática normativa é vista como uma a única certa a ser ensinada, ou seja, o ensino foca unicamente no ensino da gramática de forma descontextualizada e dicotômica, como se a língua portuguesa resumisse a gramática. Isso pode ser compreendido em vários estudos sobre o ensino da língua portuguesa no contexto guineense, por exemplo, o trabalho da Coreia, (2021).

Outro exemplo também, que se enquadra nessa abordagem, é a forma como as práticas de leitura são concebidas e trabalhadas nesse contexto, que se assemelham ao modelo

autônomo, pois, os textos são vistos como produto completos, ou seja, que carregam toda a significação, tendo assim o/a leitor/a, função de extrair esses sentidos representados nas palavras. Ao meu ver, a adoção dessa abordagem e a sua permanência até hoje no sistema educativo guineense, não passa de uma das estratégias de manutenção das ideologias coloniais, de formar cidadãos só com compacidade de reprodução de conhecimentos técnicos. Uma vez que esse modelo não ajuda na formação de leitura mais autônoma com capacidade do/a leitor/a refletir criticamente sobre suas leituras e relacioná-las com as suas realidades socioculturais e políticas. E, também não permitem um ensino mais crítico, voltado ao uso social, cujo os textos a serem levados para as salas de aulas sejam pensados numa visão de problematização de questões sociais, principalmente sobre a colonização e suas consequências ao povo guineense-a colonialidade.

Por isso, Street (2003, 2007, 2014, p. 147 e 150) defende que as práticas de letramentos que se baseiam no modelo autônomo também são prática ideológicas, porque, “em todos esses casos os usos e significados dos letramentos envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas”. Com isso, demonstrar esses conflitos e a “forma como as práticas letradas são lugares de disputas ideológicas” é uma forma de desmascarar o modelo autônomo que busca sucumbir o projeto de marginalização de outras variedades.

Com isso, Street (2003, p. 10) explica que, “se por um lado muitos educadores e idealizadores de políticas veem o letramento como sendo uma habilidade meramente neutra e técnica, igual em qualquer lugar e a ser distribuída para todos em iguais medidas”. O modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e de educação necessitam se basear na busca sobre qual letramento deve ser ensinado, porque deve ser ensinado. O que não significa que esses dois modelos foram pensados de formas dicotômicas, como Street (2003, p. 9) versa, os dois “modelos jamais foram propostos como opostos polares” ao contrário o autor compreende que o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo.

Em outras palavras, o modelo ideológico percebe e reconhece quão as habilidades técnicas são importantes e necessárias para o desenvolvimento das práticas letradas. Como por exemplo: “a decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos”. No entanto, a sua preocupação com essa abordagem vai além desses conhecimentos técnicos, uma vez que, reconhece que essas habilidades letradas e técnicas” estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido.

Por isso, o autor assinala que o desejo de chamar o modelo que vai em contrapartida ao modelo autônomo, de modelo ideológico visa evidenciar que quando fala-se desse modelo não estão somente focados em “aspectos técnicos do processo escrito e processo oral”, mas também, “processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poderes”. Street (2014, p. 146). Portanto, assim como, Street (2003, 2007, 2014), Kleiman, argumentamos a favor do modelo ideológico de letramentos, considerando que essa perspectiva reconhece as multiplicidades das práticas letradas e suas relações com os contextos culturais ideológicos na qual os significados são construídos. Na próxima subseção discutimos sobre as concepções dos letramentos acadêmicos e suas abordagens no ensino da leitura no meio universitário.

3 LETRAMENTO ACADÊMICO E CRÍTICO: UMA ABORDAGENS DAS PRÁTICAS DE LEITURAS NOS ESTUDOS DA LA

Neste capítulo, trazemos reflexões sobre conceitos de letramentos acadêmicos, modelos de letramentos acadêmicos e discussão sobre as dimensões escondidas dentro das práticas de letramentos acadêmicos. Também, abordamos sobre a perspectiva de leitura defendida nos estudos da linguística Aplicada (LA), e do Letramento crítico (LC) como abordagens que defendemos nesta produção. Ainda, estabelecemos algumas discussões sobre como os autores do NEL, compreendem o conceito de eventos de letramentos e práticas de letramentos em relação com o conceito de experiências propostas pela Miccoli (2006) e como essas abordagens são compreendidas nesta pesquisa.

3.1 Letramentos Acadêmicos: algumas concepções

As discussões sobre os letramentos acadêmicos, desenvolvidas pelos autores do NEL, contribuíram significativamente para compreender os pressupostos das práticas desenvolvidas no meio universitário, especificamente, como “as práticas de leitura e escrita” são compreendidas e trabalhadas no meio acadêmico. Nesse sentido, o trabalho de Lea e Street (1998) é considerado uma das obras pioneiras, que deram base a outros estudos que se debruçaram sobre os letramentos acadêmicos.

Nessa obra seminal, Lea e Street (2014[1998], p. 477) argumentam que:

Uma perspectiva dos letramentos acadêmicos que concebe leitura e escrita como práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gênero (Barton; Hamilton, 1998; Street, 1984, 1985). As práticas de letramento de disciplinas acadêmicas podem ser entendidas como práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades. Além disso, uma perspectiva dos letramentos acadêmicos também leva em consideração letramentos não diretamente relacionados a temas e disciplinas, mas a discursos institucionais mais amplos e a gêneros (Lea e Street (2014[1998], p. 477)

Em ampliação a essa visão, Carvalho, Castanheira e Machado (2023, p. 74-76), definiram os letramentos acadêmicos como práticas de construção e compartilhamento dos conhecimentos presentes no meio universitário. Ainda, segundo elas/ele⁵, o referido termo “apresenta um sentido hierárquico e progressivo das vivências escolares amparada por uma legitimidade construída historicamente em uma trajetória escolar reconhecida como o auto-aperfeiçoamento de uma formação [...]”. Nisso, os letramentos acadêmicos referem-se as “práticas de leituras, escritas e oralidades” desenvolvidos no ensino superior.

⁵ Esse livro foi elaborado por duas mulheres e um homens.

Fischer e Pelandré (2010, p. 571-572), por sua vez, em consonância com Street (2009), partem da mesma ideia, compreendendo que os letramentos acadêmicos se relacionam aos meios universitários, principalmente, das respectivas práticas nelas desenvolvidas, que partem desde os textos que são utilizados para construir conhecimento, as linguagens utilizadas para materializar os discursos e especialmente, “dos papéis sociais” dos/as professores/as e dos/as estudantes na relação com os conhecimentos.

Neste mesmo viés, Faraco (2009, 126), versa que, para Bakhtin “as esferas das atividades humanas estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem”, ou seja, que todos os campos da atividade estão intrinsecamente ligados ao uso da linguagem que são realizados por meio da “enunciação”. Pois, para ele, nós, enquanto seres sociais e acadêmicos manifestamos o nosso agir por meio dos enunciados e, construímos e compartilhamos essas enunciações através dos “gêneros discursivos” que circulam em determinadas esferas de atividades sociais e acadêmicas. Assim sendo, esses gêneros de enunciação e as nossas “atividades” são mutuamente constituídos, nas nossas interações.

Com isso, segundo Faraco (2009), Baltazar, Mary e Zandomenego (2011, p.36), “cada esfera ou contexto da utilização da língua/linguagem tem relativamente, tipos estáveis de gêneros de enunciação, por meio do qual os enunciados/discursos são desenvolvidos e compartilhados.” Ainda, Baltazar, Mary e Zandomenego (2011, p. 36-37), destacam que “esses enunciados refletem as condições específicas de cada [...] campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Nisso, envolver-se em determinado contexto da esfera humana, “implica desenvolver também o domínio dos gêneros que são peculiares” a esse contexto, ou seja, apreender os modos sociais de fazer e agir por meio dos gêneros utilizados nesse contexto (Faraco, 2009, p.131).

Sendo assim, para os autores que defendem essa perspectiva, participar nos debates acadêmicos exige que os/as “estudantes experienciam determinadas práticas envolvendo a leitura e a produção de textos que predominam na academia; e apropriem-se, por conseguinte, de gêneros textuais/discursivos específicos desse ambiente discursivo” (Baltazar, Mary e Zandomenego 2011, p. 41).

Além disso, Boiarsky, Hagemann e Burdan (2003, p.17) citados por Fischer e Pelandré (2010, p. 272), complementa que, a definição de letramentos acadêmicos precisa incluir questões sobre “pensamento crítico”, ou seja, que as práticas letradas desenvolvidas nesse meio não sejam pensadas, apenas, numa perspectiva técnica e desenvolvimento de habilidades, e

sim, a partir de uma visão social, crítica e reflexiva, uma vez que é a partir dessas práticas que os/as estudantes vão se interagir e construir seus saberes “acadêmicos/científicos”.

Também é por meio dessa perspectiva que esses/as estudantes conseguem desenvolver um olhar crítico sobre as questões sociais, modos de estruturação de poderes sociais, posicionarem-se ideologicamente e, construir significações culturais a partir dos seus modos de usar os textos. Tudo isso, os/as ajuda a não só a dar conta das atividades solicitadas pelos/as professores/as e sim, os/as transforma em sujeitos críticos, que usam suas práticas de letramentos para construir e ressignificar as demandas sociais.

Como destacado anteriormente, a escola e a universidade, apesar de ser “às maiores agências de letramentos”- como considera Kleiman, as práticas letradas padronizadas ou dominantes nesses meios não são únicas e universais, ou seja, se diferenciam de muitas práticas manifestadas fora desses meios. Assim sendo, ao trabalhar os letramentos dominantes numa dimensão mais crítica seria uma das formas de dar “o poder aos sujeitos” (Gee 1999, *apud* Fischer, Pelandré, 2010, p. 572-573).

A ideia de conceder “o poder” nessa visão, refere-se ao exercício de reflexão que os/as estudantes precisam sempre fazer, “a fim de melhor compreender, analisar e criticar discursos primários e/ou secundários e os modos como esses discursos constituem os sujeitos letrados e os situam na sociedade” (Gee 1999, p. 143), ou seja, engajar significativamente em práticas letradas específicas, conhecendo a natureza dessas práticas, seus valores e crenças e, como se relacionam com outras práticas.

No que concerne a origem dos estudos sobre os letramentos acadêmicos, Botelho (2022a, p. 108) explica que esses estudos têm se consolidado ao longo dos últimos 20 anos e, buscam compreender de que forma as práticas de letramentos são desenvolvidas nesse contexto a partir da uma perspectiva social, ou melhor, de que forma a leitura, escrita e oralidade são trabalhadas nesse meio. Segundo Russel et al. (2009) as primeiras ocorrências deram-se no “Reino Unido” quando as universidades do país passaram pelo regime de ampliação de vagas de estudos que no:

final dos anos 80 e início dos 90, despertando o interesse de pesquisadores sobre a escrita dos estudantes em um cenário de diversidade linguística, cultural e social (RUSSEL et al, 2009) [...] Surgiram, então, cursos de “nivelamento” para poder suprir as “lacunas” de escritas que se supunham que os alunos tivessem. O “nivelamento”, fortemente sustentado por uma ideologia do déficit, buscava suprir as “deficiências” de escrita de alunos falantes nativos da língua inglesa e, também, dos estrangeiros (Russel et al, 2009 *apud* Botelho, 2022, p. 109).

Segundo Botelho, “foi a partir da interface entre as teorias de letramentos e a reflexão sobre a prática de escrita dos alunos desses cursos que nasceram as primeiras publicações sobre

letramentos acadêmicos” (Botelho, 2016, p.16). O artigo seminal de 1998 de Lea e Street (mencionado anteriormente) deram início a essa abordagem, contrapondo “a ideologia de déficit, defendendo que as reflexões sobre escrita dos alunos não podem se restringir aos aspectos da competência linguística, da habilidade técnica e assimilação cultural” ao contrário disso, esses estudos devem ser centralizados “sobretudo nas questões epistemológicas, das relações de poder, autoridade e contestação do conhecimento” (p.109).

A ideologia do déficit, também conhecida como “*crise da escrita*”, parte da perspectiva que o “fracasso de alunos na Universidade tem relação direta com as deficiências advindas da escola pública” ou melhor, tem a concepção que o aluno deveria dominar “a leitura e escrita” na escola, (Botelho, 2022, p. 109). O que não coaduna com a visão dos letramentos dos estudiosos do NEL, que como descrito anteriormente, buscam compreender as práticas de leitura e escrita a partir de um prisma sociocultural e político, marcados por relações de poder e contestação. Visto que, para eles, as universidades são espaços ocupados por sujeitos/estudantes vindo de realidades e contextos sociais diferentes, assim como por especialistas de áreas de conhecimentos e meios sociais diversos, portanto, essas diversidades precisam ser sempre contempladas. (Botelho, 2022, p. 109).

No Brasil, verificou-se também o mesmo fenômeno que no Reino Unido. “Embora já existissem estudos que se preocupavam com a escrita acadêmica (Motta-Roth,1995) desde os anos 90” a abordagem sobre a temática ganhou mais vigor no Brasil, com aumento de vagas em “universidade públicas” através de programas como: REUNI, como em instituições privadas: como ProUni e outros tipos de concessão de bolsas de estudos, por exemplo, o FIES (Botelho, p.110).

Nisso, Botelho (2022, p.110), versa que “a preocupação com a leitura e a escrita no ensino superior ganhou visibilidade quando pessoas de diferentes camadas sociais”, cujo as práticas letradas são diversas, ingressaram ao ensino superior, ocupando assim um espaço em que antes havia restrição a elas, ou seja, quando o espaço do ensino superior deixou de ser muito mais restrito. Com isso, o foco dos estudos de letramentos acadêmicos reside justamente em desenvolver olhar crítico sobre as diferentes práticas manifestadas nas universidades (com espaços de produção e compartilhamento dos conhecimentos) e, compreender como essas discussões se relacionam com questões dos poderes e das hierarquias sociais. Na próxima subseção abordamos sobre os modelos de letramentos acadêmicos apresentados e defendidos por Street e relações nas práticas de leitura na universidade.

3.2 A proposta de modelos de letramento acadêmico

Lea e Street (2014), sustentam que o pensar sobre a escrita e leitura no contexto acadêmico poderia ser concebido a partir da sobreposição de três perspectivas ou modelos de letramentos acadêmicos, a saber: (a) *modelo de habilidades de estudo*, (b) *modelo de socialização acadêmica* e (c) *modelo de letramentos acadêmicos*.

O primeiro modelo, o de *habilidades de estudo*, concebe a escrita e a leitura, dentro da abordagem acadêmica, como habilidade individual e cognitiva, em que a ênfase se encontra “nos aspectos da superfície formal da língua, por exemplo: nos domínios da estrutura do texto, gramática funcional e pontuação, “e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e leitura de um contexto para outro, sem quaisquer problemas”. Pois, segundo o/a autor e autora, essa perspectiva se constituiu das abordagens que debruçam sobre “teorias autônomas e adicionais de aprendizagem (como a behaviorista), cujo foco é pela abordagem de estudo que visa pela “transmissão de conhecimentos” (Lea e Street, 2014, p. 478-480).

Com isso, para Lea e Street (2014, p. 478) uma das características dominantes das práticas de letramentos na universidade é a exigência de mudança de estilo de escrita e gênero segundo esse contexto, pois o “objetivo é de estudante dispor de modo conjunto de práticas de letramento apropriadas a cada cenário e lidar com sentidos sociais e identidades que cada prática evoca”. Para isso, Fischer e Dionísio (2011), em consonância com Street (2009), demonstram que nesse primeiro modelo, o foco tende a ser no desenvolvimento de estratégias para ajudar os/as estudantes a adaptarem às suas práticas letradas ao contexto universitário, mas tudo isso, sem levar em conta as dimensões implícita ou “escondidas” no desenvolvimento da leitura e escrita, principalmente dos “critérios usados por aqueles que possuem o poder para avaliar o escrito”, sem contar outras questões institucionais particulares, identitárias, de poder e autoridade que são vistas como conhecimentos num meio acadêmico (Fischer e Dionísio, 2011, p. 81).

No que se refere ao segundo modelo denominado “*socialização acadêmica*, segundo os autores:

tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas. Estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática. O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas (Lea e Street, 2014, p. 479).

Ao longo desta produção sempre reforçamos que as práticas de letramentos produzidas e trabalhadas no meio acadêmico são particulares a esse contexto. Com isso, baseando-nos nas palavras de Botelho e Vianini (2024, p. 31), compreendemos que o modelo de socialização acadêmica “tem uma visão mais sensível” que o modelo anteriormente apresentado, visto que considera as particularidades das formas de trabalhar a leitura e escrita no meio acadêmico, mas essas particularidades são compreendidas de modos homogêneos. Por isso, segundo Lea e Street (2014), uma das preocupações dessa abordagem é, de introduzir os/as alunos/as a um novo universo (o acadêmico), ou seja, fazer com que os/as estudantes se apropriem das práticas letradas desenvolvidos nesses meios.

No tocante ao terceiro modelo, *o de letramentos acadêmicos*, as práticas de leitura e escrita são compreendidas como práticas sociais e têm relações com questões de produções de sentidos diversificados, fatores identitários e relações de poderes. Além disso, esse modelo “coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (Lea e Street, 2014, p. 479).

De acordo com os autores, a perspectiva de letramentos acadêmicos assemelha-se em muitos aspectos ao modelo da socialização acadêmica e se diferem pelo fato de a abordagem do letramento acadêmico considerar os processos que envolvem as práticas de letramentos “como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais ” (Lea e Street 2014, p. 479).

Considerando isso, o modelo de letramento acadêmico não desconsidera o modelo de habilidade e de socialização acadêmica, mas busca ir além desses modelos, uma vez que parte da compreensão de que as práticas de letramentos acadêmicos não dependem só dos conhecimentos formais e técnicos, nem são unicamente relacionadas “às disciplinas e às comunidades temáticas” mas também, estão relacionadas com as práticas de letramentos, desenvolvidas em outras instâncias como “governamental, empresarial, da burocracia universitária”, assim como do contexto social e cultural na qual esses estudantes estão inseridos fora do espaço acadêmico.(Lea e Street (2014, p. 480-481).

Ainda de acordo com Lea e Street (2014, p. 479), todos os três modelos apresentados são úteis nas práticas de letramentos acadêmicos e não devem ser enxergados de forma fragmentada, pois todos eles são necessários e devem ser aplicáveis em qualquer contexto acadêmico. As formas de contribuições dessas abordagens podem ser mais compreendidas no exemplo dado pela Botelho (2022) em consonância com Street e Lea, em que ela demonstra como o modelo de letramentos acadêmicos transcende as duas visões:

[...] as “habilidades de estudos”, por exemplo, podem ser importantes em contextos de revisão de textos que passarão por avaliação e submissão em periódicos. A “socialização acadêmica” pode contribuir para que o discente se envolva em atividades acadêmicas como apresentações de comunicação oral em eventos científicos. Os “letramentos acadêmicos”, por sua vez, podem levar a reflexões sobre escrita e epistemologia, contribuindo para que os alunos compreendam de que modo uma determinada cultura disciplinar identifica e entende as práticas de leitura e escrita (Botelho, 2022, p.112).

Com isso, defendemos uma abordagem de ensino da leitura, escrita e oralidade no meio acadêmico baseado no modelo de letramentos acadêmico, uma vez que a sua perspectiva contempla as duas outras abordagens. Ao reafirmamos a necessidade das práticas de leituras sejam ensinadas no meio acadêmico, não partimos de uma visão técnica e homogênea de leitura, e sim, práticas que contemplem essas abordagens, levando em conta as especificidades dos estudantes e modos outros de lidar com a leitura em relação às dinâmicas acadêmicas, sociais, políticas, culturais e identitárias dos estudantes. Na subseção, refletimos sobre algumas “*dimensões escondidas*” nas práticas de leituras universitárias, problematizada pela Botelho e Silva.

3.3 Dimensões escondidas nas práticas de leitura acadêmica

No artigo intitulado: Letramentos acadêmicos: as “dimensões escondidas” em práticas de leitura, Botelho e Silva (2022), fundamentados nas ideias de Street (2010) trazem reflexões sobre o que Street chama de “dimensões escondidas” nas práticas de letramentos acadêmicos, focando especificamente nas abordagens de leitura no contexto universitário, uma vez que Street, enquanto estudioso dessa teoria, focou nomeadamente em abordar as dimensões que são escondidas nas práticas de escritas de gêneros acadêmicos.

Sendo assim, o conceito de dimensões escondidas proposto por Street (2010) parte dos pressupostos teóricos trazidos pelos estudiosos do NEL, que segundo Botelho e Silva (2022, p. 8), evidencia uma prática muito frequente entre alunos/as e professores/as no meio universitário: em que os/as “professores/as exigem dos/as estudantes certos aspectos da escrita acadêmica, mas que não são explicitados devidamente. ” Nisso, as autoras versam que tal prática pode gerar conflitos, principalmente em contextos avaliativos, nos quais, as expectativas dos/as professores/as sobre o texto a ser produzido podem não estar claro para os/as alunos/as (Botelho, 2022, p. 115).

Nesse sentido, as “dimensões escondidas” constituem aspectos implícitos, mas que são exigidos nas práticas de ensino e aprendizagem ou trabalho com os gêneros acadêmicos”

(Street, 2010, Botelho, 2022; Botelho e Silva, 2022). Esses fenômenos são considerados implícitas pelos/as autores/as acima citados/as, levando em conta que são aspectos, muitas vezes ocultados, ou não abordados nas práticas de leitura e escrita e, que posteriormente podem gerar dificuldades no uso e produção de gêneros acadêmicos, uma vez que são cobrados em avaliações ou outras práticas de letramentos acadêmicos.

Silva (2017, p.147) citado por Botelho (2022), usa a expressão “*jogo de adivinhação*” como metáfora para explicar o referido conceito, pois, é como se os/as estudantes precisassem “descobrir quais são as expectativas do professor, ao solicitar determinada produção textual”. Ainda segundo elas, a ocultação dessas dimensões nas atividades de leituras e escrita no meio universitário acaba reforçando a ideologia de déficit, discurso esse que ocorre “quando os docentes reclamam perante a dificuldade dos alunos em aprender os gêneros acadêmicos, pressupondo que os estudantes já deveriam dominar as habilidades de leitura e escrita pelo simples fato de terem entrado na universidade” (Botelho, 2022, p. 116; Carvalho, Castanheira e Machado, 2023).

Com isso, Botelho (2016, 2022, p. 10) considera que esse pensamento “representa os letramentos com processo descontinuado”. Porque “de um lado, os alunos não compreendem determinadas convenções discursivas, necessitando da mediação do docente, e de outro, os professores que já dominam tais convenções e poderiam mediar esse processo, não o fazem, por acharem que os discentes já deveriam possuir esses conhecimentos” em suas práticas escolares.

Além de criticar essas abordagens, Botelho e Silva (2022, p. 9) apontaram, com base em pesquisa feita com os/as estudantes universitários/as, possíveis dimensões escondidas nas práticas de leituras, que deveriam ser consideradas no agir pedagógico universitário, a saber: os objetivos de leitura; b) estratégias de leitura; c) histórias pregressas da leitura; d) leitura como prática social (contrastando com a perspectiva de habilidade técnica e autônoma)” (Botelho e Silva (2022, p 9). Para as autoras, todas essas dimensões são importantes no “processo de ensino-aprendizagem” dos/as estudantes.

O que coaduna com a visão defendida por Kleiman (2007), por exemplo, do docente deixar explícitos os objetivos traçados por ele nos textos que devem ser lidos e trabalhados nas aulas. Pois, realizar uma atividade de leitura sem que os objetivos sejam explicitados, pode servir de empecilho na construção de sentidos e significados dos/as alunos/as. Nisso, Botelho e Silva (2022, p 13) consideram que “se o docente não deixa claro sua intenção com o trabalho de determinado texto a ser lido em sala de aula, não deveria ser papel do discente decidir um objetivo em específico por intuição” ou fazer jogos de adivinhações como Silva (2017) chama.

Além disso, Botelho e Silva (2022, p. 13-14) mostram que é possível também perceber nessas práticas como as relações de poder se manifestam e são “estabelecidas de forma sutil”, em que o docente, enquanto a pessoa mais experiente “não deixa claro os propósitos da leitura, mas exige do membro menos experiente (estudantes), [...] uma leitura crítica e aprofundada a partir de objetivos pré-determinados, mas não explicitados”.

As autoras evidenciaram também que, o princípio do ensino das estratégias de leitura defendidas por Solé (1998) e Carlino (2017) se relaciona muito com o conceito das “dimensões escondidas”. Sendo assim, de forma resumida, Botelho e Silva (2022, p. 5) pontuaram seis atividades ou estratégias de leituras desenvolvidas por Solé (1998), que os/as sujeitos leitores/as podem exercitar de forma estratégica e reflexiva durante as suas práticas de leituras. Dentre eles temos:

- 1) compreender os propósitos de determinada leitura;
- 2) fazer uso de seu conhecimento prévio;
- 3) distinguir entre as informações principais e secundárias de um texto;
- 4) avaliar o sentido do texto e sua relação com os conhecimentos prévios;
- 5) dar sentido aos argumentos do texto por meio da revisão e;
- 6) elaborar e experimentar inferências de diversos tipos.

Ainda, Mateos e Solé (2009) citados por Botelho e Silva (2022, p. 8), defendem que essas estratégias devem ser trabalhadas simultaneamente atividades de produção de gêneros textuais que ajudam no processo de aprimoramento e compreensão das leituras feitas, como: resumo, resenha e críticos, fichas de leitura, fichamentos simples, etc.

Nesse mesmo viés, Botelho e Silva (2022, p.2) versam sobre a importância de considerar, nas práticas de leitura, aspectos como “cultura disciplinar, características institucionais, graus de formalidade, história de letramentos dos estudantes,” gêneros as serem lidos “(ler capítulo de um livro é diferente de ler o livro todo)”, pois para elas, em muitos casos, para os estudantes recém ingressos essas são novas formas de ler ainda desconhecidas, por isso, precisam ser ensinados e problematizadas.

3.4 Perspectiva de leitura na Linguística Aplicada (LA)

As práticas leituras como atividades indispensáveis para nossa formação social e humana, vem sendo objeto de investigação de muitos/as estudiosos/as e pesquisadores/as ao longo de muitos anos. Nesse percurso, surgiram diferentes concepções ou perspectivas sobre a atividade de leitura, que partem desde a visão estruturalista, cognitivista, interacionista,

discursiva e dialógica (ligada ao Dialogismo Bakhtiniano [e também relacionadas a abordagem freiriana sobre educação]) (Angelo, Menegassi e Fuza, 2022).

No que se refere a esse campo de pesquisa na LA, Botelho e Silva (2022) respaldados em Vianna e De Grande (2019), explicam que a leitura passou a ser tema de debate no campo da LA desde a década de 70. Com isso, segundo Kleiman (2004, p.14), hoje, dentre as perspectivas que surgiram ao longo do tempo, a concepção de leitura predominante no LA é a de leitura como prática social e, é subsidiada teoricamente pelos estudos dos letramentos, principalmente dos novos estudos dos letramentos (Lea; Street, 1998, 2014; Street, 2010; Fiad, 2011, 2015, 2016, 2017).

Kleiman (2004), assim como outros/as que estudam sobre a linguagem e prática de leitura, na área da Linguística Aplicada (Moita Lopes 1996, Rojo, 2004, Gomes, 2017, 2020), defendem a abordagem da leitura como uma prática social, considerando que a linguagem/discurso são socialmente e ideologicamente construídos, portanto, é o contexto que ajuda na determinação dos sentidos materializados nesses discursos (textos).

É no mesmo viés, que Paulo Freire (1989, p. 09) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, [...] e. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, pois só a decodificação pura da linguagem/discursos escritos, ou outros segmentos reais materializados, não dão conta de explorar todos os processos de compreensão crítica que uma atividade de leitura exige. Nessa lógica, o/a leitor/a enquanto sujeito social, inserido em um contexto social diversificado, ter a capacidade de ler imersivamente os diferentes fenômenos sociais atrelados ao seu contexto, facilita a sua compreensão crítica dos elementos implícitos do texto. Uma vez que, para esses/as autores/as, qualquer que seja texto é indissociável do seu contexto de produção e uso. Nisso, o leitor precisa imergir nos conhecimentos do mundo que circulam nesses meios sociais ou inserir ativamente nessas culturas para alcançar a compreensão textual.

Souza (2011, p.284-285) parte da compreensão de que somos “indivíduos interconectados” pertencentes a “comunidades interconectadas”, como podemos observar no trecho abaixo:

Primeiro vamos tentar entender esse conceito de comunidade. Cada comunidade é formada por grupos múltiplos, ou seja, heterogêneos: todos nós pertencemos ao mesmo tempo a várias comunidades. Há uma comunidade de classe social, de gênero, de faixa etária, de origem geográfica, de profissão, etc. Ao mesmo tempo em que você é aquela pessoa cujo nome está registrado em seu R.G., que diz que você é uma pessoa no singular, você ao mesmo tempo é membro dessas várias comunidades, e cada comunidade tem sua forma de pensar, de agir, de falar, de se comunicar, enfim, de se relacionar. ” (Souza, 2011, p. 284- 285)

Assim como o autor compreendemos que essa multiplicidade, ou seja, complexidade- como ele chama, precisa e deve ser levado em conta no ato da leitura. Por isso, segundo Souza,

(2011a, p.2), a palavra "mundo" introduzido pelo Freire especifica essa relação intrínseca entre a linguagem e seu contexto de produção e uso. Para ele, Freire, com esse conceito, nos mostra que “que o mundo está contido em determinadas palavras de uma determinada comunidade, ou de forma contrária, cada comunidade constrói o seu mundo através das palavras que ela usa”, o que significa que não podemos compreender a linguagem sem compreender o seu uso dentro das comunidades em que o texto foi materializado ou está sendo usado.

Ainda, de acordo com Souza, (2011b, p. 288), a escrita para Freire, “ao representar palavras, representa mundos e esses mundos são sociais, culturais, múltiplos”. Por isso, consideramos que a relação intrínseca da língua/linguagem na qual o texto a ser lido foi materializado e, o contexto situado do autor ou foi produzido o texto, não deve ser ignorado em qualquer que seja atividade de leitura. Faraco (2009, p. 22) no seu livro “Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin, considera que um “dos eixos constantes e nucleares do pensamento bakhtiniano” é a não separação “do mundo da teoria do mundo da vida”, pois assim como os/as autores/as acima citados/as, eles compreendem a linguagem como uma “atividade” constituinte ao meio social e não como um “sistema” de signos ou significações isoladas e neutras

Nessa lógica, Souza, (2011b ,p. 289) nos lembra que o “**conceito do Freire de palavra mundo** não refere uma multiplicidade em que tudo teria o mesmo valor, mas porque cada elemento dessa complexidade tem um valor x num contexto y. Um dos exemplos trazidos no trabalho de Có (2021) que caberia muito bem aqui, são as obras literárias produzidas por escritores guineense, marcadas por variedade do português guineense, pois são recheados de muitas expressões ou palavras expressas na língua guineense/crioulo. Na leitura, por exemplo da obra “Cantar do Galo” de Eliseu Banori, o diálogo e a construção de significações de um/a leitor/a guineense não será a mesma que um/a leitor/a brasileiro/a, ou seja, as linguagens materializadas nesse texto podem ser interpretadas e compreendidas por um/a leitor/a guineense como um valor x e para um/a leitor/a brasileiro/a pode ser compreendido como um valor y, ou seja, de forma diferentes.

Isso acontece porque o sujeito guineense ao ler essa obra, ele está lendo um texto/discurso produzido por “um autor da sua tradição cultural” - como diz Souza, ao passo que um leitor brasileiro lendo esse livro está dialogando com um ator que não faz parte da “sua tradição cultural”. Sendo assim, para compreender ou estabelecer inferência precisará ser guiado por glossário, uma vez que não conhecer muitos segmentos linguísticos, sociais, culturais e ideológicos atrelados ao contexto real da sociedade guineense, que são intrinsecamente importantes para o desvendar das peculiaridades expressas nos textos. O que

normalmente um guineense, imerso no seu contexto social, necessariamente não precisa, para dar conta de compreender as significações materializadas por meio desses textos (Có, 2021. p. 268).

Essa questão também pode ser pensada no meio acadêmico, como espaços onde circulam textos/discursos específicos. Ao nosso ver, para compreender e dialogar ativamente com textos a ser lido, o/a leitor/a além de familiarizar-se com as linguagens e discursos acadêmicos, ele precisa conhecer, mesmo que não seja na totalidade, o contexto na qual o texto foi produzido e espaço na qual eles se situam enquanto sujeitos e acadêmico. Como (Souza, 2011, p.289) demonstra “a nossa leitura vai depender de quem nós somos, de onde nossa comunidade se localiza, quais são os nossos valores, as nossas linguagens” e, os conhecimentos do contexto sócio-histórico do/a autor/a, principalmente no texto acadêmico, que compartilha não só a voz do/a autor/a, mas também outras vozes, que podem ser usados no teor de sustentação de suas teorias e críticas.

Nesta ordem de ideia, além de considerar a leitura como uma prática social e interativa, Oliveira (2010) e outros autores como Gomes (2020) consideram e defendem uma atividade de leitura que exige do/a leitor/a um posicionamento ativo, ou seja, um ato de colocar-se em relação aos discurso materializados no texto e, através dos seus conhecimentos anteriores, posicionar-se de forma ativa, crítica e reflexivamente, construindo assim “*possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos*” (Rojo, P.3). Como também demonstra Faraco (2009, p. 42) em consonância com o círculo de Bakhtin, “a compreensão não é uma mera experiência psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que diante de um texto gera outro (s) texto (s)”, ou melhor, compreendem a leitura não como um ato passivo, mas sim um ato de tomada de posição diante do texto.

Neste viés, o nosso entender sobre a leitura vai ao encontro desses/as autores/as, ou seja, consideramos-a como uma atividade dialógica, que possibilita estabelecimento de relação entre sujeito autor/a e sujeito leitor/a, mediado por um objeto (texto/discurso), produto de um contexto social e historicamente localizado. Como considera Faraco (2009), por de trás de um texto há sempre um sujeito e um universo cheio de valores do contexto na qual se interage. Nisso, considerar essas questões na atividade de leitura cria possibilidades do/a leitor/a agir, reagir, construir e reconstruir relações de valores.

É com base nisso, que além da perspectiva da LA, também defendemos uma abordagem de leitura, que leva em conta as abordagens do letramento crítico. Pois, para além de defender e compartilhar visões sobre a atividade de leitura muitos semelhantes, ambos compreendem a agir ativo do leitor no processo de construção de significações. Na subseção seguinte veremos

como a leitura é pensada dentro da abordagem do letramento crítico, partindo de um olhar mais redefinido.

3.5 Letramentos Crítico (LC) uma prática de ler se lendo: conceitos e perspectivas

Assim como os autores de NEL e da abordagem da LA, os/as autores/as que debruçam sobre a perspectiva do LC, (Souza, 2011a 2011b, Jordão, 2016; Jordão e Fogaça, 2016; Sardinha, 2017; Takaki, 2012; Janks, 2010), também compreendem a linguagem, os discursos/textos (falado, escrito e imagético) como práticas sociais heterogêneas que estão intrinsecamente relacionadas às realidades sociocultural, histórica e ideológicas dos sujeitos sociais que produzem e também dos que consomem esses discursos/textos.

Com isso, “a realidade descrita no texto não possui amplitude global, mas sim local, ela está histórica, cultural e socialmente situada” no espaço específico desse sujeito. (Sardinha, 2017, p. 53) e, como descrito anteriormente, os textos/discursos não são produtos prontos e fechados, eles estão se reconstruindo social e localmente, tanto em processos de escritas assim como leitura desses textos (Takaki, 2012).

Considerando isso, Souza (2011a) defende uma abordagem mais redefinida do LC, em que a visão da *consciência crítica*, de não só “*estar no mundo*”, mas sim, “*estar com o mundo*” sempre problematizado por Freire, seja contemplado. Segundo ele, o desenvolvimento desta consciência nos permite perceber que “nunca estamos sozinhos no mundo”, ou melhor, somos seres sociais que se constituem em espaços sociais específicos, a partir dos outros “eus” e dos não “eus” presentes nesses meios. Com isso, precisamos desenvolver um olhar crítico e consciente sobre os modos de vida e a compressão das práticas manifestadas nos espaços sociais em que vivemos. Uma vez que é a partir dessas práticas que aprendemos a nos compreender como sujeitos.

De acordo com Souza (2011a. p.2) para o desenvolvimento dessa “*consciência crítica*”, dentro das práticas de leitura de mundo e leitura das palavras, Freire (2005) considera que é necessário nos libertar de práticas “*ingênuas de ler o mundo*” e de “*ler as palavras*”, que segundo Freire foi visto a muito tempo pela perspectiva mecanicista e bancária como uma maneira adequada de se relacionar a mundo e palavras. Pois, os significados são vistos como “dados” prontos, e os “*sensos comuns*”, muitas vezes são pautados como algo “*naturais*” e inquestionáveis, ou seja, não precisam ser transformados por meio das nossas práxis sociais.

Ao contrário disso, Souza (idem) mostra que Freire (2005) propõe uma forma de construção de saber “*mais rigorosa e analítico*”, que nos permite como sujeitos não só “*estar*

no mundo”, adquirindo as significações construída por outros eus como “dados” prontos e “naturais”, e sim “*estar com o mundo*”, desvelando assim uma prática de leitura mais crítica-reflexiva, “calcadas na importância de aprender a escutar/ouvir”. Quer dizer, um agir pautado no diálogo ativo e na escuta ativa.

Partindo deste pressuposto, Souza (2011a, p.3) considera que não é mais suficiente entender o LC “como um processo de revelar ou desvelar as verdades de um texto construídas e tendo origem no contexto do autor do texto.” Como é considerado na perspectiva tradicional. Agora, ele compreende o processo do LC de uma forma mais ampla e complexa: “em que tanto o autor quanto o leitor estão no mundo e com o mundo. Ambos - autor e o leitor - são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não-eus””, ou seja, LC não deve mais pautar “apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e a leitura do texto estão com o mundo nos termos de Freire.”

Também, a partir da abordagem “pós-crítica”, denominado por Hoy (2005), Souza (idem, p.3) acredita que “tanto a escrita quanto a leitura são atos de produção de textos (enquanto unidades de significação).” Isso implica que, nessa perspectiva, os/as leitores/as também são sujeitos de construção de sentidos (Souza, 2011b), perspectiva que coaduna com a visão bakhtiniana sobre os discursos/textos.

Sardinha (2017, p.51-53), por sua vez, compreende LC a partir desta mesma perspectiva e enfatiza uma prática que vai além da compreensão e interpretação das intenções discursiva do autor, mas que impulsiona o posicionamento e “*questionamento*” dos discursos materializado nos textos, como forma de buscar “à justiça e à igualdade nas relações sociais”. Como podemos observar na citação abaixo:

[...] para os autores do LC, o processo de leitura vai além da interpretação do texto. Eles sugerem que sejam levantados questionamentos com o intuito de perceber visões, interpretações e versões historicamente silenciadas e romper com relações rígidas, hegemônicas de poder. Desse modo, o LC é definido “como um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento”. (Duboc, 2016, p. 61 apud Sardinha, 2018 p. 6).

Em outras palavras, Sardinha (2017) defende uma prática, que busca formar agentes crítico-reflexivos, capazes de se lerem, enquanto sujeitos sociais e ler o mundo nele situado e estabelecer relações de práxis social a partir de suas leituras.

A partir dos estudos de Jordão (2016, p. 45) compreendemos que a sua visão de LC, também coaduna com essa perspectiva, ao considerar que ser crítico parte do pressuposto do/a aprendiz “buscar constantemente entender as suas e construir outras formas de ver, de fazer, de

ser e de estar no mundo”, ou seja, de se perceber “como agente na construção dos sentidos” e participar ativamente nesse processo de forma reflexivo, questionando muitas práticas e epistemologias vistas como “verdades absolutas” e “naturalizadas”. Isso significa que ela defende uma abordagem de leitura que contrapõe a visão ingênua de ler o mundo e de ler palavras.

Sendo assim, Souza (2011a, p.3) evidencia que “ler criticamente” significa que o/a leitor/a precisa se dedicar “em pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis”:

(1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sóciohistórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto está *inseparável* de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade da relação freireana palavra-mundo (Souza 2011a, p.3).

Por isso, considerando que a ação da leitura é compreendida nesta produção como um ato de produção de sentidos e de novos textos/discursos, é relevante que a preocupação do/a leitor/a na atividade de leitura não se residir só em “escutar” e “desvendar” as verdades dos textos, mas também se escutar, enquanto sujeito ativo nessa atividade, para poder compreender como as verdades dos textos se relacionam com as suas verdades, considerando a sua realidade sócio-histórico, assim como do contexto em que o texto foi produzido. Na nossa compreensão, isso refere justamente essa visão de LC como uma prática de “ler se lendo” defendido pelo Soares (2011b) e pela Sardinha (2017) que também casa com a visão de Janks (2010), de não só ler os textos, e sim, do/a leitor/a ler com os textos/discursos.

Janks (2010, p.98) no seu livro “Literacy and Power” [Letramento e poder] afirma que, enquanto “consumidores de significados textuais, os textos têm projetos sobre nós.” Com isso, é importante que sejamos “capazes de ver as verdades que os textos constituem[...] e de imaginar seus efeitos” [Tradução nossa]. Segundo ele, embora a linguagem seja considerada, muita das vezes um sistema fechado, em que cada significação deriva do modo literal, quando pensamos no seu uso, é possível perceber que “as pessoas [...] precisam selecionar entre as opções disponíveis no sistema [...] fazer escolhas lexicais, gramaticais e de sequenciamento” para materializar os seus dizeres.

Na compreensão do Janks (2010), todas essas escolhas são intencionais e específicas, uma vez que os/as autores/as selecionam cuidadosamente palavras e imagens para posicionar os/as leitores/as, de acordo com as suas intenções comunicativas. Nisso, para o autor, essas estratégias não são negativas. Pois, “não haveria sentido em usar a linguagem se não quiséssemos que as pessoas levassem nossos pontos de vista a sério e fossem persuadidas por

eles”. Por isso, por meio da perspectiva do LC, nos convida a observar de forma crítica como esses discursos estão sendo posicionados sobre nós, como as nossas práticas sociais são representadas ou silenciadas nesses textos/as.

Posto isso, a perspectiva de LC incentiva a adoção de práticas de leitura que, por meio do diálogo e questionamento busca a formação de sujeitos crítico-reflexivos, capazes de compreender diferentes questões sociais, políticas e de desigualdades como algo capazes de serem transformados, ou seja, movido pelas “práxis”. Pois, para esse autor, “agir na criticidade”, pressupõe a capacidade do/a leitor/a “reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos/as”, portanto, esses textos/discursos podem ser questionados, construídos e reconstruídos.

Neste viés, considerando o processo sócio-histórico dos contextos das nossas pesquisas, como espaços compartilhado por sujeitos que passaram pelo mesmo processo da colonização e que vive o a colonialidade, adotar a perspectiva do LC, nas práticas educativa do contexto de ensino guineense, e no contexto da UNILAB, vai possibilitar a formação de sujeitos leitores/as capazes de refletir criticamente sobre as suas realidades, questionar as verdades apresentadas a eles nos textos, e assumir uma práxis social com base em suas reflexões (Sardinha, 2017).

Por exemplo, Chimamanda nos fala do perigo da história única, ao longo muitas décadas nós, povo considerados do Sul, que sofreu o processo brutal da colonização foi contada uma única história, e que, através dos apagamentos das nossas histórias, culturais, saberes e epistemologias, buscam sempre nos manter no espaço de subalternização ou na armadilha da colonialidade de ser, do saber e do poder, que se manifesta em diferentes dimensões na nossa sociedade. Com isso, ao nosso ver, adotar a abordagem do LC nas práticas de ensino da leitura é uma forma contribuir na formação de leitores/as e sujeitos conscientes e críticos, capazes de resistir e continuar a luta pela emancipação dos povos marginalizados e valorização de outras possibilidades de ser, saber e existir, ou seja, um agir preocupado com a transformação social.

3.6 Partindo dos conceitos: eventos e práticas de letramento (s) e sua relação com abordagem da experiência nos estudos da LA

Entende-se por práticas de letramento as formas culturais de uso da linguagem escrita, por isso, constituídas de valores e sentimentos - que as pessoas desenvolvem, isto é, “práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento” (Borton; Hamilton, 1998, p. 6). Desse modo, investigar essas práticas, requer uma compreensão dos discursos sobre o

letramento, uma reflexão sobre como os sujeitos significam a escrita e os letramentos, haja vista que:

se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais. Uma questão-chave, tanto no nível metodológico quanto no nível empírico, é, portanto, como podemos caracterizar o deslocamento da observação de eventos de letramento para a conceituação de práticas de letramento (Street, 2013, p. 55).

No que diz respeito à ideia de evento de letramento, Street (2003, p. 7; 2014) recupera a expressão utilizada por Shirley Heath (1982) a partir de seus estudos e na “What no bedtime story means: narrative skills at home and school” (tradução livre- O que significa nenhuma história para dormir: habilidades narrativas em casa e na escola), na qual a autora apresenta uma concepção de eventos de letramentos como “qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos/as colaboradores/as e de seus processos interpretativos” (Heath, 1983, p. 93), ou melhor, essa concepção refere-se aos momentos específicos em que um ou mais sujeitos usam os textos escritos para interagirem ou se comunicarem.

Também Bevilaqua (2013, p. 105) em consonância com Pahl e Roswell, (2012), versa que evento de letramento “corresponde, ainda, ao momento de composição de um dado texto”, ou seja, a produção de um determinado texto também pode ser caracterizada como evento de letramento.

Em linhas semelhantes, Barton e Hamilton (2000, p. 8) argumentam que eventos de letramento “são episódios observáveis que surgem das práticas e são moldados por elas”. Sendo assim, esse é um conceito que ressalta a relação intrínseca entre os letramentos e o contexto social, bem como o fato de os letramentos serem sempre situados. Para Street e Castanheira (2014) essa noção de evento de letramento, como uma atividade passível de observação de letramentos de outros sujeitos, concede aos pesquisadores/as ou aos professores/as (que buscam nos seus agir didático, compreender a realidade da sala de aula), uma forma de analisar, “descrever e caracterizar como as pessoas leem, escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita” (s/p).

Ainda, na visão desses/as autores/as, os eventos de letramentos acontecem em diferentes contextos ou espaços sociais e assumem formas e funções variados de acordo com o contexto situacional. No contexto escolar, por exemplo, pode ser identificado em: aulas de cada disciplina de ensino básico ou médio, ou seja, cada uma dessas aulas pode ser considerada um evento de letramento em que, ocorra a resolução de atividades, a leitura de um texto, a explicação de um conceito ou de um determinado conteúdo, em que o/a professor/a interage com os/as alunos/as sobre o texto lido. Também momentos em que os/as alunos/as conversam

sobre um livro lido ou trabalho escrito, reunião de planejamentos de aulas entre os/as professores/as, observação de aula de um/a gradando/a estagiário/a, ou de um/a pesquisador/a etc.

Nos contextos mais informais, como por exemplo, casa e outros meios sociais, podemos destacar: momentos de celebração de rituais religiosos, grupo de estudos em famílias, leitura de livros para criança em casa, leitura de anúncios nas ruas, conversas no WhatsApp com um amigo ou colega sobre um livro lido ou está sendo lido. Ainda aqui, é importante destacar que, embora a concepção dos eventos de letramento apresentados por esses autores se atrela aos momentos em que a escrita e a leitura desempenham um papel principal ou fundamental, compreendemos que eventos de letramentos não são só relacionadas ao uso da leitura e escrita, e sim, as práticas de oralidade.

Pois, é possível perceber que a oralidade também desempenha um papel importante nos eventos acima citados e, além do mais, tem eventos de letramentos como *sarau literários*, *Batalha de poesia-Slam*, que embora podem ser baseados em escrita são mediadas pela oralidade e de alguma medida pela leitura e ritmização. É com base nisso, que nesta dissertação, compreendemos eventos de letramento, como qualquer ocasião em que a escrita, leitura e oralidade façam “parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (Street, 2003, p7)

E relativamente ao conceito de eventos e práticas de letramento(s) é válido destacar que não podem ser tomados como estanques, pois, como esclarecem Street e Castanheira (2014, s/p.)

Os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento estão estreitamente relacionados [...]. A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os/as colaboradores/as atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes (Street e Castanheira, 2014, s/p.).

Na mesma direção, Viana et. al. (2016, p. 33) também argumenta sobre a impossibilidade de os dois conceitos serem tomados como separados quando se trata do estudo/compreensão do funcionamento das práticas socioculturais que envolvem leitura escrita, uma vez que:

[...]investigar as práticas de letramento envolve o conceito de evento de letramento, ou seja, as situações de uso da escrita, às quais se acrescentariam os valores, as

crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos/as colaboradores/as dessas situações de escrita. Em síntese, essas práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita (Viana et. al, 2016, p. 33).

Referente ao contexto acadêmico, que é um dos espaços onde o nosso estudo se situa, como exemplo de eventos de letramento, podemos evidenciar: aulas das disciplinas de cada curso, por exemplo: cada aula da disciplina de LPT1 e 2, e outras disciplinas (em que docente e estudantes usam os textos acadêmicos ou livros para abordar práticas de leitura e escrita ou uso de textos para abordarem sobre os conteúdos específicos da área de estudos e problematizar questões sociais.

Também podemos nomear seminários acadêmicos (dentro dessas aulas), grupo de estudos (entre os estudantes ou estudantes e professores/as), encontros de orientações, escrita de TCC, dissertações, teses ou escrita de artigos para submissão nas revistas, apresentação de trabalhos nos eventos acadêmicos, defesa de TCC, dissertação ou tese, colação de grau, etc. Sendo assim, eventos de letramentos referem-se a situação em que sujeitos letrados usam a escrita, a leitura e a oralidade para interagir ou compartilhar saberes, podendo assim ser observado por um sujeito pesquisador/a, professor/a e estudantes, que podem ser ou não participante imerso no referido processo.

Na opinião de Street (2003, p.7) a perspectiva de eventos de letramento é bastante interessante, “uma vez que permite que os/as pesquisadores/as” assim como professores/as observem [...] um evento que envolva a leitura e/ou a escrita. Mas ao mesmo tempo, o autor (idem, 7-8), considera que existe outra questão que precisa ser considerada nesses processos de observação dos eventos. Segundo ele, o conceito de eventos de letramentos é empregado de “forma isolado, descritivo e – do ponto de vista antropológico, nada nos diz sobre a forma em que os significados são construídos”, ou seja, para Street (2003, p.8) “nitidamente, existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento,” necessários para o seu funcionamento.

Assim, ao observar um evento de leitura acadêmica são os saberes sociocultural, histórico e políticos, adquirido por esse observante dentro e fora do seu meio escolar e acadêmico, que vai definir ou nortear a compreensão do que está sendo feito no evento observado e de como ele/ela vai analisar esse evento de leitura. Foi a partir dessa compreensão que Street, (1988, 2003, 2012, 2014) criou a expressão “prática de letramento”, concebendo-a como uma prática mais ampla e abrangente que o evento de letramento, ou seja, prática de letramento “encapsula” o evento de letramento como Bevilaqua (2013) denomina.

Nisso, podemos voltar a questão sempre defendido por Freire (1967, 2013), que é a valorização de “saberes de experiência feito” dos/as colaboradores/as, pois, para participar ou observar um evento de leitura, os/as sujeitos em ação, necessitam tanto dos conhecimentos metalinguísticos assim como dos seus conhecimentos de mundos (que englobam questões socioculturais, linguísticos, políticos e ideológicos) para interpretar os eventos que estão participando ou observando, assim como os textos lidos dentro das suas realidades sociais.

Como demonstra Street (2003, p.8), muitas vezes, o que pode dar sentido a significação a “esse evento pode na verdade ser algo que não esteja presente na primeira instância de pensamento, em termos de letramento”, podendo ser algo relacionado à realidade sociocultural do participante ou observador/a “como religião, status social, ou relações sociais dentro dos próprios projetos de letramento”. Por isso, Street considera que as práticas de letramento devem ser pensadas a partir de uma perspectiva mais ampla e que possam envolver os eventos de letramentos, levando em conta tanto as ações dos sujeitos assim como os significados por eles elaborados fora e dentro de determinado evento de letramento.

Para mais compreensão trazemos uma ilustração de Bevilaqua (2013, p.105) que representa e sintetiza os conceitos chaves de práticas e eventos de letramento (s) sob a perspectiva do modelo ideológico:

Figura 1: Representação da configuração das práticas e eventos de letramentos



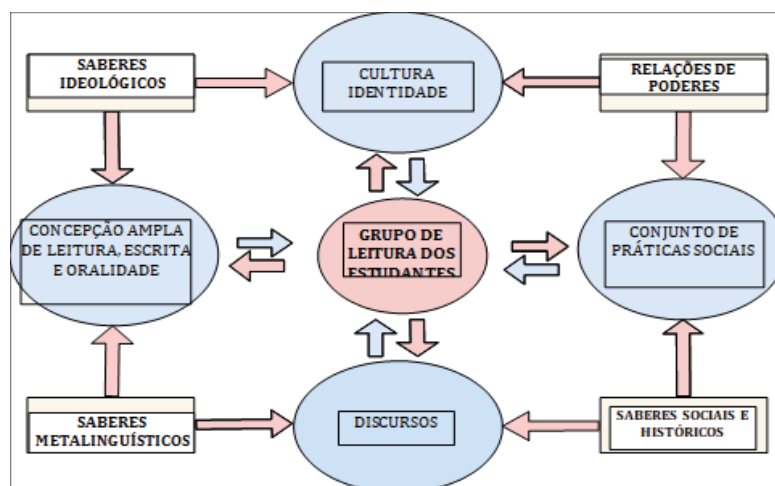
Fonte: Bevilaqua (2013)

A figura 1 mostra como a ideia da prática de letramento versado por Street é global em relação ao evento de letramento, que materializa as práticas de letramentos, através dos textos e dos significados que são construídos nos eventos. Assim sendo, Como Street (2003, 2012, 2014) Bevilaqua (2013, p.105) mostra que “são as instâncias sociais, culturais, ideológicas e discursivas que dão forma e materializam, no evento do letramento, os significados atribuídos ao uso da leitura e escrita. ” O que nos faz perceber que não existem práticas de letramentos

sem eventos de letramentos, pois é através desses eventos que as práticas de letramentos são materializadas, ou seja, embora as práticas letramentos englobam eventos de letramentos, os dos fenômenos são interdependentes.

Na figura 2, estabelecemos a retextualização a partir da figura apresentada por Bevilaqua (2013, p.105) trazendo assim outro exemplo para demonstrar a inter-relação entre os eventos e práticas de letramento, e como ambos são indissociáveis.

Figura 2: Representação esquemática de um evento de letramento



Fonte: autoria própria

Na figura 2, o círculo do meio é representado por um evento de letramento que é um grupo de leitura ou estudo dos estudantes do 1º semestre, organizado pelo/a professor/a e os quartos círculos, apresentados. De forma mais ampla são as práticas letramentos apresentados por Bevilaqua (2013) e Street (2003). As setas mostram como os saberes sociais, ideológicos, metalinguísticos e relações de poderes relacionam-se e formam as práticas culturais, identitárias, conjunto de práticas sociais, discurso e concepção ampla de leitura, escrita e oralidade que cada sujeito participante nesse grupo de leitura tem.

Essas práticas amplas vão nortear formas de ler, compreender e materializar os significados que cada um vai construir e partilhar nos momentos das discussões dos textos lidos com os demais colegas do grupo, materializando assim seus saberes, conhecimentos técnicos e experiências de mundo. O mesmo acontece no processo de observação, pois, mesmo não sendo participante, ele/ela precisa dessas práticas de letramentos para compreender e interpretar o que e como os textos estão sendo lidos e discutidos durante os encontros do grupo.

Com base em Street (2003, 2012, 2014) adotamos nesta dissertação a ideia de “práticas de letramentos” ao invés de “eventos de letramentos”, considerando que a primeira expressão engloba o uso da escrita e da leitura de uma forma mais ampla que os “eventos de letramentos”. Sendo assim, nosso estudo não foca unicamente em pesquisar ou estudar um evento específico

de letramentos, e sim como os estudantes guineenses da UNILAB, relacionavam com a leitura no contexto escolar e como relacionam com essa atividade no espaço acadêmico, a partir de diferentes eventos de letramentos que esses/as participam.

Relativamente a noção de experiência, Miccoli (2006) ancorada nos estudos da filosofia, ciências cognitivas e nas abordagens da LA, especificamente de Ensino de Línguas Estrangeiras (LAELE), no Brasil, a compreende como práticas complexas, de “caráter historicamente situados e coletivos, que contempla as relações com experiências de outros e com o meio em que elas acontecem”, ou seja, são vivências que um indivíduo constitui a partir das suas relações contínuas com outros indivíduos (Miccoli, 2006, p. 235- 241).

Na nossa interpretação, assim como os autores de LC, Miccoli parte da compreensão de que como sujeitos sociais constituímos nossas experiências na relação com outros eus, com isso, além de ser relacionados às nossas subjetividades, também contemplam a coletividade em que nos situamos. O que nos remete a compreensão das experiências como práticas sociais.

Partindo das abordagens das ciências cognitivas, a autora discute a noção da experiência a partir de duas perspectivas: a das *experiências* propriamente ditas, como prática apenas vivenciada, mas “que não necessariamente precisam de reflexividade linguística”. E, da *explicação das experiências*, cujo o/a sujeito não ocupa só o lugar de quem vivenciou a experiência, mas sim de observador de suas experiências, ou seja, através da linguagem o/a sujeito traz um olhar sobre a própria experiência.

Sendo assim, para autora as explicações das experiências são:

portas de entrada para mudança, pois à medida que aquele que vivencia algo e tem a oportunidade de explorar sua experiência seja pessoalmente ou através da mediação de um pesquisador, abre-se o espaço para uma investigação de eventos de alguma forma relacionados com a experiência que pode ter implicações para uma outra compreensão da experiência ou para uma revisão de atitudes” (Miccoli, 2006, p.235).

Segundo ela, criar espaço para aquele/a que vivenciou o processo de ensino ou de aprendizagem, traz uma visão diferenciada em relação àquele/a que se limita só a observar as práticas. Pois aqui, o/a sujeito experiente tem a possibilidade de narrar e criar olhar reflexivo sobre a sua própria experiência e partilhar vivências nas quais outras pessoas poderão se identificar. Sendo assim, “uma experiência revela algo que é importante para aquele que a relata.” Por isso, dentro dos estudos de LAELE, essa perspectiva busca não só documentar depoimentos (narrativas) dos/as estudantes ou professores/as e sim, seguir com a agenda das **“ações e transformações, que decorrem de experiências refletidas”** (idem, p. 241)

Além do mais essas experiências contribuem para pesquisas e construções de outras visões sobre a prática a ser estudada, uma vez que a partir disso, os pesquisadores/as “tece as

teorias que explicam, elucidam, interpretam ou unificam um dado domínio de fenômenos ou acontecimentos com impacto na prática” e no processo de aprendizagem do/a pesquisador/a. Uma vez que lhe permite conhecer as práticas dos/as colaboradores/as, através das suas experiências vivenciadas no espaço escolar ou não e, também refletir sobre as suas vivências. Portanto, o/a pesquisador/a participa do processo de transformação, por meio de sua pesquisa e ao mesmo tempo se transforma como sujeito desse processo, ou seja, um processo em que dialeticamente, modificamos e somos modificados (Miccoli, 2006, p. 224).

No que diz respeito às práticas de leituras, pensamos a noção das experiências a partir da perspectiva de “**explicação das experiências**” proposta pela Miccoli, tendo-a como abordagem se relaciona com a perspectiva de “práticas de letramentos” proposto pelo Street. Ao nosso ver, as práticas de leitura que aqui estão sendo estudadas, são constituídas a partir das experiências de leituras que os/as sujeitos da pesquisa constituíram nos seus contextos iniciais de formação leitora e também das experiências que esses estudantes passaram a ter com atividade de leitura no espaço universitário.

A adoção do binômio: “práticas-experiências”, se justifica pelo fato de que, nesta pesquisa os/as colaboradores/as e pesquisadora são tomados/as como sujeitos observadores/as de suas experiências, ou melhor, não buscamos só conhecer as práticas-experiências de leitura desses estudantes no contexto escolar e acadêmico, mas possibilitar espaços, em que eles/as possam observar e refletir sobre essas práticas-experiências, a partir de um olhar mais crítico. Movimento que também como pesquisadora sempre busquei fazer. Que é, partir das minhas experiências para entender as subjetividades desses/as estudantes e por meio dos estudos da LA, NEL e LC problematizar e compreender modos outros de pensar e de se relacionar com a leitura no contexto escolar, familiar e acadêmico.

Ao longo do processo de registro dos materiais de análise, percebi que os/as nossos/as colaboradores buscavam sempre estabelecer esse movimento, principalmente na entrevista de explicitação. Ao mesmo tempo que narravam suas práticas-experiências, refletiam sobre a forma como a leitura foi trabalhada com eles/as, que práticas precisam ser repensados e como vão fazer diferentes nas suas práticas educativas futuras. Por exemplo: um estudante, após descrever a sua experiência com a leitura no espaço acadêmico, nos diz o seguinte: “*na verdade, essa é uma forma de ensino que eu pela experiência que eu já tenho aqui, não espero fazer como professor nos próximos tempos.*” Isso demonstra um olhar voltado à agenda de ação e transformação, proposto por Miccoli, os estudiosos de LC e pela abordagem freiriana.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, estabelecemos breve abordagem sobre o campo em que a nossa pesquisa se enquadra, os princípios que norteiam o processo de registro e análise do *corpus*, instrumentos de pesquisa adotados, contexto da pesquisa, perfil dos/as colaboradores/as, os procedimentos de organização e análise dos registros, categorização da análise e a estruturação da análise.

4.1 A configuração da pesquisa no campo da Linguística Aplicada Crítica

Esta pesquisa tem como objeto de estudo: *práticas-experiências de leitura de estudantes guineenses da UNILAB, no contexto escolar guineense e suas práticas-experiências com a leitura nas disciplinas LPT1 e 2*. Com isso, o presente estudo enquadra-se no campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e alinha com as pesquisas desenvolvidas pelo grupo Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/CNPQ/Unifap).

Atualmente, estudiosos como Moita Lopes (2006), Kleiman (2013), Fabrício (2006), Pennycook (2006) e outros, defendem a ideia de uma LA crítica (LAC). Para Moita Lopes (2006) a LAC é uma área indisciplinar no sentido de reconhecer a necessidade de se constituir não só como uma disciplina, mas como uma área mestiça, nômade e, que adota outras abordagens históricas, políticas e epistemológicas para pensar de forma diferente e para além dos paradigmas sociais consagrados ou padronizadas.

Sendo assim, no olhar Moita Lopes (2006, p.14), a LAC configura-se como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Já Pennycook (2006) caracteriza a LAC como uma área transgressiva e problematizadora, ou seja, uma área que busca sempre ir além das fronteiras, dos campos de conhecimentos estabelecidos pela visão tradicional. Kleiman (2013), em linhas semelhantes a esses autores, compreende essa área de estudo a partir de uma perspectiva de pensar e agir com e a favor das práticas que deveriam ser consideradas e dos dizeres que deveriam ser ditos, mas que acabam sendo marginalizadas ou estigmatizadas.

A LAC é considerada também indisciplinar e transgressiva por ser uma área que não consegue dar conta de todos os fenômenos sociais e, por isso, dialoga com outras áreas de conhecimento. Nisso, busca beber, isto é, estabelecer confluência com outros campos de estudos e compreender questões sobre crítica social, desigualdades sociais, política, questões éticas, culturais, raciais, etc.

Ainda segundo Moita Lopes (1994, p. 336), “a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo”. Para os estudiosos dessa vertente, a linguagem nos constitui e por meio dela construímos a nossa prática social, uma vez que materializa as nossas realidades, histórias, nossas vivências, por isso, devemos pensar a linguagem enquanto ação e performatividade. (Moita, 2006; Melo, 2022). Como diz Moita Lopes (2006, p.96) “se quisermos saber sobre a linguagem e vida social nos dias de hoje, precisamos sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social, etc.”

Nessa ótica, assim como a área se preocupa com questões sociais, a atividade de leitura também é uma prática social, situada e coletiva. Com isso, consideramos que a referida pesquisa vai auxiliar na agenda da LAC, pois, esta produção busca não só compreender questões sobre as práticas-experiências de leitura de estudantes guineenses no contexto escolar e universitários, mas trazer para o debate olhares outros que problematizam a atividade de leitura não como um meio de adquirir conhecimentos técnicos, e sim, uma atividade dialógica na qual podemos formar cidadãos ativo-críticos, capazes de se compreenderem e compreenderem as conjunturais sociais, lutar responsivamente contra injustiças sociais cometidas historicamente, principalmente na sociedade guineense.

Como demonstra Silva (2024. p.18) fazer pesquisa em LAC “é (re)fazer pesquisas propositivas e críticas que possam trazer contribuições significativas para a sociedade e para a escola”, buscando assim formar outras de pensar o agir dos sujeitos sociais dentro de suas especificidades e nas dinâmicas sociais mais globais.

4.2 Abordagem da pesquisa: a natureza qualitativa-interpretativista

Para concretização desta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa interpretativista, partindo assim dos estudos da LAC. Segundo Moita Lopes (1994), diferente da visão positivista que considera no seu fazer pesquisa, práticas de padronização dos fatos do mundo social e a redução da realidade a uma única causa, a visão interpretativista se interessa em “captar a multiplicidade dos significados que o homem atribui ao mundo social ao construí-lo”, por meio da sua “intersubjetividade”. Como demonstra o autor:

[...] na visão interpretativista, o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens ao interagirem uns com os outros constroem, destrói e reconstrói. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores

sociais [...] O foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado. (Moita Lopes, 1994, p. 332).

Assim sendo, na visão interpretativista as investigações nas áreas sociais devem estar preocupadas em dar conta das pluralidades de vozes que atuam no mundo social e considerar que os significados construídos por esses/as colaboradores/as envolvem questões relacionadas ao poder, ideologia, história e as próprias subjetividade, por isso, “não se pode ignorar a visão dos/as colaboradores/as” sobre o mundo social (Moita Lopes, 1994, p. 331).

Além disso, a subjetividade do/a pesquisador/a também não pode ser ignorada, pois nenhuma pesquisa é neutra, ou melhor, “o fazer ciência não é algo descolado de fatores sociais, de crenças e formas de conceber o mundo socialmente construído”, como diz Grande (2011, p. 25). Por isso, Moita Lopes e Fabrício (2019, p.713) defendem a ideia da aproximação crítica em LA, desconstruindo assim ideias de pesquisas que pautam pelo distanciamento ou apagamento dos/as sujeitos pesquisadores/as das suas pesquisas, pois, para ele e ela, “os conhecimentos vêm de algum lugar”, ou melhor, os saberes de qualquer pesquisador são performatizados dentro de uma prática social situada. Portanto, o modo de pensar, as ideologias etc., do pesquisador/a são inseparáveis do ato de pesquisar.

Escolhemos a referida abordagem porque, a pesquisa não propõe analisar as práticas-experiências de leitura dos sujeitos da pesquisa, por meio da padronização dos fatos, mas, através de uma relação colaborativa e interativa. Pois, ter acesso às subjetividades desses/as estudantes, mesmo que de forma mínima, nos ajudará a captar as diversidades de experiências e processos de letramentos vivenciados/as por esses/as colaboradores/as dentro do contexto escolar e universitário.

Quanto à natureza a pesquisa é caracterizada como aplicada, segundo Paiva (2019, p. 11), a pesquisa de natureza aplicada busca através dos seus estudos, “gerar novos conhecimentos” tendo assim como finalidade “resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”, compreendemos que esta produção é dessa natureza, porque visamos através dos estudos da língua(gem), compreender como a leitura era trabalhada com esses/as estudantes no ensino básico e secundário e como essa atividade é desenvolvida no meio universitário, a partir das disciplinas LPT1 e 2, partindo disso, junto com os/as colaboradores/as e dos estudos que fundamentam a nossa produção apresentar outros olhares sobre atividade de leitura.

Relativamente aos objetivos, filiamo-nos no caráter exploratório da pesquisa, pois segundo Gil (2002), a pesquisa de caráter exploratória busca proporcionar a maior

aproximação do pesquisador com o problema, isso facilita explicitamente a construção das hipóteses sobre a temática de investigação. Por isso, o planejamento desse tipo de pesquisa é bastante flexível, buscando considerar os mais variados aspectos relativamente ao tema estudado.

Para além de ajudar na construção de uma aproximação com a questão da pesquisa, adotar essa abordagem me permite, enquanto pesquisadora e futura professora, construir um olhar crítico-reflexivo, sobre modos como a leitura foi ou está sendo trabalhada como os/as colaboradores/as da pesquisa, mas também sobre as minhas práticas de leituras e do meu agir docente futuramente para formar leitores/as.

No que concerne ao tipo de pesquisa, consideramos a pesquisa participante, pois conforme Gil (2002, p. 55-56), essa modalidade de pesquisa consiste na “interação entre o/a pesquisador/a e os/as colaboradores/as da pesquisa”. Em vista disso, esse tipo de pesquisa exige do/a pesquisador/a uma participação ativa, considerando também que ele/ela é um objeto de estudo, uma vez que a pesquisa não visa apenas fazer registros dos dados e posteriormente interpretá-los. Ao contrário, nessa modalidade, o/a pesquisador/a deve assumir sua participação ativa por meio do seu envolvimento direto com todos os processos desenvolvidos na pesquisa.

Nessa ordem de ideia, a nossa pesquisa se enquadra nesse método porque nosso objetivo não é só investigar como esses/as estudantes relacionavam com a leitura no ensino básico e secundário, assim como no espaço acadêmica, mas construir uma aproximação colaborativa com os/as colaboradores/as e partilhar experiências, como sujeitos ativos e responsáveis que, para além de compartilhar o mesmo sistema de ensino (Guiné-Bissau) e mesma Universidade (Brasil-UNILAB), precisam refletir sobre os seus processos de formação leitora.

4.3 Instrumentos de registro dos materiais empíricos

Para geração dos dados da pesquisa, pautamo-nos nos seguintes instrumentos de pesquisa: *questionário semiestruturado*, *entrevista de explicitação* e narrativas autobiográficas também denominado de narrativas autorreflexivas. De acordo com Gil, (2008, p. 121), assim como outros autores que refletem sobre uso do questionário em pesquisas na área de LA, como Guimarães et al, (2005, p. 02), Pintura, (2022), o **questionário** é uma forma de gerar dados compostos por questões escritas e submetidas às pessoas com objetivos de se conseguir informações sobre seus “conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses,

expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”, ou seja, esse instrumento auxilia na busca de informações ou fenômenos que muito da vezes não são fáceis de serem observáveis ou percebidas.

Para esta pesquisa utilizamos o questionário semiestruturado⁶ que foi realizado por meio da ferramenta *Google Forms*, com intenção de conhecer o perfil sociocultural e linguísticos dos/as colaboradores/as; os elementos de identificação como: nome (opcional), nacionalidade, naturalidade, sexo, e-mail, curso, semestre do/a colaborador/a. O referido questionário conta com dezenove (19) perguntas, dentre eles, seis (6) são fechadas e treze (13) questões discursivas, referente às práticas-experiências de leitura dos/as colaboradores/as da pesquisa no contexto educativo guineense. Por exemplo, onde e como aprenderam a ler, suas relações com leitura no contexto escolar, como concebiam a leitura, etc.

Os materiais registrados a partir deste questionário têm a finalidade de responder a questões central e específicas, concernente às práticas-experiências de leitura na dimensão escolar, buscando assim olhar o passado histórico, o processo de constituição de leitora desses/as estudantes no percurso escolar. Sendo assim, acreditamos que, para compreender as suas práticas-experiências de leitura acadêmica, primeiro é necessário compreender suas histórias e processos de imersão na atividade de leitura, antes da entrada no contexto acadêmico. Como Street (2003) nos lembra, as experiências de leituras passadas desses estudantes podem contribuir na construção de significados que eles atribuem ao seu agir leitor na universidade.

No que concerne a **entrevista de explicitação**, também denominado por Nicolaci-da-Costa (2007) de Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS), configura-se como um instrumento de registro que permite a realização de entrevistas presenciais cuja ênfase se encontra na espontaneidade do/a colaborador/a do estudo. Por isso, é recomendado que o/a pesquisador/a busque aproximar a entrevista no máximo possível das “conversas informais cotidianas”, ou seja, busca conduzir a entrevista em contextos informais nos quais os/as entrevistados/as se sintam mais à vontade.

Embora o MEDS, “na maioria das vezes [sejam] são realizadas em formatos presenciais e conduzidas em lugares com os quais os/as colaboradores/as se acham familiarizados”, Nicolaci-da-Costa, Dias e Luccio (2009, p.37) consideram que esse tipo de entrevista também pode ser realizado em formato on-line, isto é, “realizadas em um dos

⁶ Devido o contexto da greve de docentes e de técnicos administrativos na UNILAB, não foi possível a realização da aplicação dos questionários de forma presencial com os/as colaboradores/as da pesquisa.

ambientes de conversação síncrona que seja comumente frequentado tanto pelos entrevistados quanto pelo/a entrevistador/a.

Na utilização desse instrumento, para “conversar” com os/as colaboradores/as da pesquisa elaboramos seguintes perguntas norteadoras:

- 1- Na sua opinião estar na Universidade nos demanda lidar com a leitura de forma diferente? Quais são essas demandas ou formas e, por quê?
- 2- Se eu pedir para você descrever o perfil de uma pessoa que tem letramento acadêmico, como você descreveria essa pessoa?
- 3- Você acha que uma pessoa que tem letramento acadêmico automaticamente é um leitor que consegue ler criticamente um texto? Por quê?
- 4 - Como você descreve um leitor crítico?
- 5- Você se considera um leitor crítico? Por quê?
- 6- Essa imagem te faz lembrar de algo?



Fonte: <https://x.com/ForLivreira/status/1259304661292658692>

- 7- Você chegou a se sentir incapaz de compreender um texto? Como foi o seu primeiro contato com textos acadêmicos?
- 8- Que tipo de ajuda procura ou estratégias mobiliza quando não consegue entender um texto que deve ser lido na disciplina ou em outras leituras pessoais?
- 9- Que suportes a Universidade de te deu, em termos de leitura de texto acadêmicos nos seus primeiros momentos nas universidades?
- 10- Como os professores de leitura e produção de texto 1 e 2 trabalhavam ou trabalham a leitura, principalmente de textos acadêmicos e que metodologias eram ou são usados por esses/as professores/as?
- 11- Quais estratégias de leitura acadêmica foram ou estão sendo ensinadas por

professores/as?

- 12-- Que tipos de gêneros textuais são mais selecionados pelos professores como leituras obrigatórias das disciplinas?
- 13- Como são ou eram as dinâmicas das discussões sobre os textos lidos nas aulas de LPT1, 2 e em outras disciplinas?
- 14- Nessas disciplinas foi trabalhado/discutido algum texto que tratasse de alguma questão social e que fosse possível a realização de uma leitura crítica sobre o tema do texto? Comente como foi essa experiência
- 15- Você considera que a disciplina LPT 1 e 2 ou outras disciplinas o/a ajudou a desenvolver um olhar crítico, ou seja, consciência crítica sobre os textos que você já leu ou ainda lê?
- a) - Como foi esse processo?
- 16- Como os textos lidos nas suas áreas de saberes ou não estão te ajudam a enxergar os problemas sociais. E, a/o tornar um estudante ativo, crítico consciente que se preocupa com esses problemas sociais, por quê?
- 17- Fale um pouco da sua área de estudos e como ele se relaciona com os problemas da sociedade atual, principalmente no contexto guineense?
- 18- Achas que se aprendemos a ler textos trabalhados no ensino básico e médio automaticamente saberemos ou desenvolvemos capacidade de ler textos que circulam na Universidade? Por quê?
- 19-Consideras que a leitura deve ser ensinada na Universidade? Como e que tipos das metodologias achas que os/as professores/as deveriam adotar nas disciplinas LPT 1 e 2.
- 20- Na sua opinião quais são as ações que a universidade deve ou pode desenvolver para ajudar os estudantes nos seus primeiros contatos com os textos acadêmicos.
- 21- Como futuro/a professor/a você acha que só os professores de português têm o dever de trabalhar a leitura na sala de aulas? Por quê?
- 22- Futuramente, se você for professor na Guiné-Bissau, como gostaria de trabalhar a leitura na sua disciplina com os/as seus/as alunos/as?
- 24- No seu entender a forma como o português é ensinado no ensino guineense e falta de domínio dessa língua pode interferir na capacidade de compreensão de um texto? Por quê?
- 25- Qual é o papel da língua na formação de leitores, principalmente do português, que é a língua de ensino na Guiné-Bissau?

É importante destacar que durante a elaboração do projeto tínhamos proposto que a realização da entrevista iria acontecer em uma única sessão, podendo ser presencial ou online (*google meets* ou em outras plataformas digitais), individual ou em grupo, a depender das disponibilidades dos/as colaboradores/as e para a sua realização seriam selecionados entre dez (10) a quinze (15) colaboradores no máximo, tendo como critério os/as que apresentaram o interesse ou disponibilidade em contribuir.

Infelizmente, devido à greve nas universidades federais brasileiras, em que a UNILAB também fez parte (passando por quase três meses de greve), fomos obrigados a pensar formas de adaptar os nossos instrumentos a essa realidade. Além da greve, muitos/as estudantes viajaram para outras cidades ou estados por motivos variados, o que deixou mais difícil o estabelecimento de contato com esses/as estudantes, uma vez que a maioria deles/as alegava falta de tempo.

É importante destacar ainda que a plataforma digital WhatsApp foi o nosso fundamental aliado nesse processo, considerando que é um meio de comunicação mais acessível e mais usado por esses estudantes, assim como pela pesquisadora. Sendo assim, decidimos criar um grupo com os/as colaboradores/as da pesquisa com objetivo de conseguir contato com outros/as estudantes, também de interação e retirada de dúvida quanto à pesquisa.

Vale ainda destacar que para informar sobre a existência do grupo, ou seja, fazer a divulgação, pensando em algo mais prático e dinâmico, decidi gravar um áudio me apresentando e apresentando a pesquisa e destacando a importância deles/as para materialização da pesquisa. Com ajuda de algumas pessoas conhecidas, divulgamos esses áudios e o link do acesso ao grupo em alguns grupos da UNILAB. A partir disso, com um número não muito significativo, iniciamos o primeiro passo proposto - a aplicação do questionário, enquanto aguardávamos o retorno às aulas para a realização das entrevistas de explicitação.

Ao ser anunciado o retorno das atividades nas universidades, deparamos com outro entrave, a universidade pretendia salvar o calendário acadêmico, portanto, tudo ficou corrido com estudantes, uma vez que havia só duas semanas para terminar todas as avaliações e encerrar o semestre. Com essa informação, decidimos mais uma vez readaptar o nosso instrumento a essa nova realidade, considerando a resistência dos/as nossos/as colaboradores/as em participar na pesquisa porque as demandas das disciplinas estavam altas.

Nessa ótica, para deixar mais flexível esse processo, decidimos utilizar o modelo do formulário utilizado para aplicar questionário da pesquisa (primeira fase), também na segunda fase. Compilamos as perguntas norteadoras da entrevista em um formulário de *Google Forms*.

Agora, para além de responder o formulário do questionário, na segunda fase da pesquisa, como forma de ser mais maleável e flexível, decidimos utilizar as três ferramentas de geração de dados, o modelo do questionário que neste trabalho denominamos de “*formulário de entrevista*”, a *entrevista de explicitação* e a *narrativa autobiográfica ou autorreflexiva*.

Dentre as três opções, os/as estudantes poderiam escolher qual era a mais viável para ele/a, considerando o seu tempo e disponibilidade. A maioria dos estudantes optou em responder o formulário de entrevista e um número não menos significativo escolheu realizar a entrevista de explicitação. Nenhum deles/as tiveram como opção a escrita de narrativa autobiográfica ou autorreflexivas. No que se refere à narrativa autobiográfica ou autorreflexivas e o grupo focal, é imprescindível destacar que os dois foram adotados no projeto como instrumentos alternativos.

4.4 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no contexto do Ensino Superior, tendo a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) como *locus* principais da realização da pesquisa. A UNILAB é uma instituição pública de ensino superior federal brasileiro, criada por meio do Decreto Federal n.º 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada no Estado do Ceará, município de Redenção. A cidade é pioneira na libertação dos/as escravizados/as no Brasil, conforme dados da instituição e, tem também um campus no município de Acarape, (cidade vizinha de Redenção), e no Estado da Bahia, especificamente no município de Francisco de Conde.

Para além de ser uma demanda do programa de apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, de instalar as universidades públicas federais nas regiões brasileiras que contam com a carência do Ensino Superior, a instalação da UNILAB na cidade de Redenção, no maciço de Baturité e sua criação, também busca promover a integração entre os estudantes brasileiros e seus congêneres de países que falam o português como idioma oficial. Neste sentido, a UNILAB faz parte de uma política de Estado Brasileiro de internacionalização do Ensino Superior, ou seja, foi fundada com a finalidade de promover uma cooperação Sul-Sul entre o Brasil e países em desenvolvimento, especificamente as nações africanas (UNILAB, 2010).

Vale destacar que considerando que a maioria dos cursos de licenciaturas presenciais são oferecidos nos campos instalados nos municípios: Redenção e Acarape, nomeadamente campus de Liberdade, Aurora e Palmares, a nossa pesquisa foi realizada com estudantes

guineenses residentes no estado do Ceará (CE), especificamente dos municípios acima mencionados, em formato híbrido. Como demonstramos anteriormente, utilizamos o formulário *Google Forms* para aplicar o questionário assim como *formulário de entrevista*, e *entrevista online*, considerando a conjuntura do campo de estudo e todos os processos apontados anteriormente,

Em relação à entrevista de explicitação, levando em conta que esse instrumento preza muito pela espontaneidade dos participantes, solicitamos que os/as entrevistados/as escolhessem um espaço na qual se sintam mais à vontade ou familiaridade para conversar. Nisso, a maioria escolheu o formato online, ou seja, que a entrevista fosse realizada por meio da plataforma *Google Meet*. Só um dos/as colaboradores/as achou mais viável que a entrevista fosse realizada em formato presencial, nesse caso em sua casa, o que foi atendido. Deslocamo-nos numa tarde de sexta-feira até a casa do referido colaborador e conversamos sobre a sua experiência com as práticas de leitura.

Com base em tudo que foi apontado até aqui, consideramos que nossa pesquisa tem a UNILAB como contexto de estudo, mas os processos de registro dos materiais de análise, se deram em formato híbrido. Ainda é fundamental destacar que antes de registrar esses materiais (processo que se iniciou no dia dez de junho e encerrou no dia vinte e 23 de julho de dois mil e vinte quatro), o nosso projeto passou por dois processos de avaliação.

O primeiro foi avaliado e aprovado na reunião do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras, que aconteceu em fevereiro de dois mil e vinte quatro, tendo o parecer da professora Dra. Clarissa Menezes Jordão. Com esse aval, seguimos para a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Paraná- Ciências Humanas e Sociais, que foi aprovado em maio de 2024, com o seguinte número de parecer: 6.840.145. Para ter mais informação sobre o parecer do referido comitê é possível observar o documento deixado em anexo nº. 1

Para garantir as orientações da Comité de Ética e a exigências éticas de uma pesquisa que envolve sujeitos humanos, todos/as colaboradores/as tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para conhecer os seus direitos consagrados na Resolução nº 466, de 13 de junho de 2012, e na Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016; os objetivos da pesquisa e como o trabalho pode contribuir na sua formação, enquanto sujeitos que estão se constituindo como leitores/as, que futuramente serão futuros/as formadores/as de leitores/as. Também foi apresentado aos/às colaboradores/as o pedido de autorização para gravação de voz, em caso de entrevista. O TCLE, aprovado e enviado aos/às estudantes pode ser encontrado no anexo nº 02.

4.5 Perfil dos/as colaboradores/as da pesquisa

Os/as colaboradores/as da pesquisa são estudantes guineenses que estão se graduando/as em cursos de licenciaturas na UNILAB/CE. Assim sendo, o quadro 1 mostra a distribuição dos/as colaboradores/as de acordo com os instrumentos utilizados na pesquisa.

Quadro 1 - distribuição dos colaboradores de acordo com os instrumentos utilizados

Instrumentos utilizados	Quantidade de colaboradores
Questionário	17
Formulário de entrevista	09
Entrevista de explicitação	05

Fonte: autoria própria

Considerando os três instrumentos utilizados é possível perceber que dezessete (17) estudantes responderam ao questionário aplicado para conhecer o perfil e as práticas-experiências leitoras desses/as estudantes na Guiné-Bissau. Em relação à entrevista aplicada pelo formulário de entrevista, responderam nove (09) estudantes. Por fim, realizamos entrevista de explicitação com cinco (05) desses/as estudantes.

É importante sublinhar que a maioria dos/as estudantes que participou da entrevista e que respondeu o formulário da entrevista também fazem parte dos/as dezessete (17) que responderam o primeiro questionário. Infelizmente, não são todos/as os/as colaboradores/as que participaram da primeira etapa (questionário) responderam à entrevista feita pelo formulário ou da realização da entrevista de explicitação. Como é possível observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição dos estudantes

Os estudantes que:	Quantidade
Responderam o questionário e o formulário de entrevista	07
Responderam o questionário e participaram da entrevista de explicitação	05
Só responderam ao questionário	05
Só responderam o formulário da entrevista	02
Total:19	

Fonte: autoria própria

De acordo com o quadro 2, verifica-se que ao todo colaboraram dezenove (19) estudantes, dentre eles/as, sete (7) responderam o questionário e formulário da entrevista, cinco (5) participaram da entrevista de explicitação e também responderam o primeiro questionário, dos que só participaram do primeiro processo (o questionário) temos cinco (05) e os que só responderam ao formulário da entrevista são dois (02). Em seguida, será apresentado os perfis dos/as nossos/as colaboradores/as de pesquisa e suas situações acadêmicas.

Antes de adentrar na apresentação dos perfis dos/as nossos/as participantes é importante registrar que, como foi destacado no projeto de pesquisa, assim como no TCLE, a identidade dos/as colaboradores/as será mantida em anonimato, garantindo assim o sigilo ético na pesquisa. Nessa lógica, decidimos atribuir nomes fictícios aos/as colaboradores/as, ou seja, os seus nomes foram trocados por nomes nas línguas étnicas da Guiné-Bissau, especificamente as línguas Mankanhi e Pepel. Um glossário com esses nomes pode ser encontrado no apêndice nº 01.

Quadro 3- Perfis dos/as colaboradores/as

Colaborador/a	Sexo	Nacionalidade	Curso	Semestre
Bakoá	Masculino	Guineense	Letras- Língua Portuguesa	7º
Bampeli	Feminino	Guineense	Humanidades	4º
Namiram	Masculino	Guineense	Letras- Língua Inglesa	6º
Ponu	Feminino	Guineense	Letras- Língua Portuguesa	8º
Di Mar	Masculino	Guineense	Letras- Língua Portuguesa	5º
Bakachi	Masculino	Guineense	Sociologia	3º
Ndjilini	Feminino	Guineense	Ciências Biológicas	8º
Bonandji	Feminino	Guineense	Pedagogia	5º
Ndani	Masculino	Guineense	Letras-Língua Portuguesa	3º
Ndjonande	Masculino	Guineense	Sociologia	3º
Npli náná	Feminino	Guineense	Letras-Língua Portuguesa	3º
Dimir	Masculino	Guineense	Humanidades	3º
Banumiam	Masculino	Guineense	Ciências Biológicas	8º
N'duba	Masculino	Guineense	Letras-Língua Portuguesa	8º
Banuma	Feminino	Guineense	Pedagogia	2º
Bobyne	Masculino	Guineense	Química	8º
Nacaliam	Feminino	Guineense	Pedagogia	1º
Nadilé	Feminino	Guineense	Letras-Língua Portuguesa	8º
Napothi	Masculino	Guineense	Matemática	6º

Fonte: autoria própria

Em relação ao quadro 4, é possível observar a predominância do gênero masculino com onze (11) colaboradores e feminino com oito (8) colaboradoras. No que refere à nacionalidade, todos são estudantes guineenses e como foi delimitado ao longo desta dissertação, o nosso estudo se concentra em estudar práticas-experiências de leitura dos estudantes guineenses da UNILAB, no contexto escolar e acadêmica.

Quanto ao curso, colaboraram mais estudantes de Letras-Língua Portuguesa com sete (7) estudantes, em seguida, curso de Pedagogia com três (3) colaboradores/as; Sociologia, Ciências Biológicas e Humanidades com dois (2) colaboradores/as cada e Química, Letras-Língua Inglesa e Matemática com um (1) colaborador cada. Embora, nesta dissertação propomos investigar as práticas-experiências de leitura de estudantes guineenses de cursos de licenciatura na UNILAB (considerando as justificativas apresentadas anteriormente), é possível perceber no quadro dos perfis a participação dois (02) estudantes de curso de Humanidades, curso esse que habilita os/as estudantes grau de bacharelado, nesse caso, temos estudante Bampeli e Dimir.

A decisão de manter ele/ela na pesquisa, porque a formação no curso de graduação, no Instituto de Humanidades ocorre em dois ciclos: no primeiro, os estudantes cursam bacharelado interdisciplinar em Humanidades, que tem a duração de dois anos. Após essa fase, o/a discente pode optar em seguir com o segundo ciclo, denominado terminalidades, que os/as permitem cursar licenciatura nos seguintes cursos: Pedagogia, Sociologia, História, Antropologia etc, com duração de três anos (esses estudantes ingressam nesses dois ciclos através de um edital específico).

Considerando nossa experiência como estudante egressa da referida instituição, a maioria dos estudantes guineenses que cursam humanidades e assim que terminarem seguem para um curso de terminalidades, que os/as habilitam serem licenciados/as. Acreditamos que esse é o caminho que ambos podem seguir no futuro próximo.

No que diz respeito à situação acadêmica, temos predominância de estudantes de oitavo (8º) semestre com seis (6) colaboradores/as, em seguida, do terceiro (3º) semestre com cinco (5) colaboradores/as, estudantes de quinto (5º) e sexto (6º) semestre com dois (2) colaboradores cada e por fim, do primeiro (1º), segundo (2º), quarto (4º) e sétimo (7º) semestre com um/uma (1) estudante cada. Relativamente a estudante 18 e 19 que não participaram do primeiro processo, na qual os registros dos perfis foram gerados, para acessar essas informações, conversamos por meio do *WhatsApp*.

No que concerne às entrevistas de explicitação, a maioria delas foi realizada em formato online (*Google Meet*), tendo assim a duração de mais de meia hora, como é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 4- Organização das entrevistas

Entrevistados	Data	Tempo de duração	Local da realização
<i>Bakoá</i>	03/07/2024	01h08 min07s	<i>Google Meet</i>
N'duba	06/07/2024	01h10min43s	<i>Google Meet</i>

<i>Ndjilini</i>	03/07/2024	43Min50 s	<i>Google Meet</i>
<i>Bobyryne</i>	17/07/2024	53min13s	<i>Google Meet</i>
<i>Bakachi</i>	23/07/2024	01h02min47s	Presencial (casa do colaborador)

Fonte: autoria própria

É importante sublinhar que os dados dessas entrevistas foram transcritos manualmente, uma vez que as ferramentas de transcrição não reconhecem a variedade do português guineense, também, considerando o tempo, não seguimos nenhum recurso de transcrição, como por exemplo as técnicas sugeridas pelo Marcuschi (2003), na qual tínhamos proposto seguir. Apesar disso, buscamos ao máximo preservar as marcas de oralidade e as variedades do português guineense.

4.6 Procedimento de organização dos registros

Tendo os materiais de análise registrados, primeiramente organizamos em um arquivo *Word*, colocando a pergunta feita e a resposta de cada colaborador/a em frente ao nome fictício criado para ele/ela. Depois, realizamos uma leitura atenta desses registros a fim de observar as respostas que vão ao acordo das questões levantadas, dado isso, destacamos em cor amarela as que não se relacionavam diretamente com perguntas feitas, para serem eliminadas. Em seguida, realizamos a segunda leitura das respostas que vão ao encontro das questões colocadas, com intuito de observar como podemos categorizar as nossas análises, considerando os relatos apresentado pelos/as colaboradores/as, os objetivos estabelecidos e as teorias que fundamentam a pesquisa no tocante ao referencial teórico.

Em relação aos dados do questionário, abrimos outros arquivos em word e agrupamos as respostas que evidenciaram o perfil linguístico e leitor dos/as colaboradores/as e agrupamos em outro arquivo do Word as respostas que demonstram as práticas-experiências de leitura desses estudantes no contexto guineense. No formulário da entrevista, realizamos o mesmo processo por meio de uma leitura profunda e agrupamos as perguntas e os materiais de análise em arquivos diferentes de acordo com os objetivos específicos e as categorias de análise estabelecidas. E, no que concerne aos registros transcritos, seguimos o mesmo processo acima descrito.

4.6.1 Categorias de análise dos registros

Com intuito de dar conta dos nossos objetivos e responder às questões levantadas nesta dissertação a partir dos dados registrados, ancoramo-nos em alguns conceitos e perspectivas de

letramentos problematizados por autores dos NEL (Street, 2003, 2014, 2010; Kleiman, 1995, 2007) que também utilizamos para discutir e fundamentar a presente produção. Nisso, adotamos a noção *práticas-experiências de leitura* como categoria macro, ou seja, categoria guarda-chuva que visa analisar como os estudantes guineense da UNILAB se relacionavam com a leitura no contexto escolar e como se relacionam com essa atividade dentro de suas práticas de letramentos acadêmicos.

Em seguida, adotamos seis (6) micro categorias, a saber: *concepção de leitura* (Kleiman, 2013) *modelos de letramentos* (Street, 2014) *concepção de letramento acadêmico* (Carvalho, Gilcinei, Teodoro, 2003 e Carvalho, Castanheira e Machado, 2023), *Letramento crítico* (Janks, 2018; Sardinha, 2017; Souza, 2011; Jordão e Fogaça, 2007), *modelos de letramentos acadêmicos* (Lea e Street, 2014; Fischer e Dionísio 2011; Botelho e Vianini, 2024) e último temos, *dimensões escondidas* nas atividades de leituras acadêmicas (Botelho e Silva, 2022). Ao nosso ver, esses micros categorias podem nos ajudar a compreender como as atividades de leituras são trabalhadas nos espaços acadêmicos e como os alunos lidam com esse agir na universidade.

No quadro 5, apresentamos uma síntese dos objetivos da pesquisa, as questões que norteiam esta produção e as categorias de análise com as quais nos afiliamos.

Quadro - 5: Síntese dos objetivos, perguntas e categorias de análise

	Objetivos	Perguntas de pesquisa	Categorias de análise
Objetivo geral	Investigar práticas-experiências de leitura escolar e acadêmica de estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).	Quais são as práticas-experiências de leitura escolar e acadêmica de estudantes guineenses da UNILAB?	Práticas-experiências de leitura.
Objetivos	Analisar práticas-experiências de leitura de estudantes guineenses da UNILAB no ensino básico e secundário na Guiné-Bissau.	Quais são práticas-experiências de leitura de estudantes guineenses da UNILAB no ensino básico e secundário na Guiné-Bissau?	Modelos de letramentos; Concepção de leitura; Letramento crítico.
	Discutir sobre as práticas-experiências de leitura acadêmica de estudantes guineenses nas disciplinas Leitura e Produção de Texto 1 e 2	Quais são as práticas-experiências de leitura acadêmica de estudantes guineenses nas disciplinas Leitura e Produção de Texto 1 e 2?	Modelos de letramentos acadêmicos; Concepção de letramentos acadêmicos; As dimensões escondidas; Letramento crítico.

	Identificar as estratégias de leitura mobilizadas por estudantes guineenses da UNILAB nas práticas de letramento acadêmico.	Que estratégias de leitura são mobilizadas por estudantes guineenses da UNILAB nas práticas de letramento acadêmico?	Os modelos de letramentos acadêmicos; As dimensões escondidas; Letramento crítico.
--	---	--	--

Fonte: elaborada pela autora

4.6.2 Estrutura e organização da análise

Referente à estruturação da análise, no capítulo 5, voltado às práticas-experiências de formação leitora desses/as estudantes no ensino básico e secundário, organizamos o quadro 6, que denominamos *tópicos-guia do questionário*, e retomamos as perguntas que nortearam o processo de registros de análise, especificamente as que nos permitem refletir sobre as práticas-experiência desses/as estudantes, seguido das categorias de análise correspondente ao objetivo específico um (1)

Em seguida, elaboramos um novo quadro (quadro 7), cujo nome damos de *excerto de análise*, em que no início de cada coluna, retomamos as perguntas referente ao tópico guia e uma divisão em colunas com os pseudônimos dos/as colaboradores/as e suas narrativas ou respostas. Ainda, dentro do quadro, sublinhamos as partes das respostas que, ao nosso ver, trazem significações representacionais na pesquisa. Após isso, seguimos com o processo de análise propriamente dita, estabelecendo assim um diálogo triangular entre o *corpus*, as teorias que fundamentam os nossos estudos e os nossos posicionamentos enquanto pesquisador/a, tendo assim os objetivos traçados e as categorias como princípio guia desse processo.

Relativamente ao segundo capítulo de análise, ou seja, capítulo 6, que foca na prática de leitura desses estudantes no meio acadêmico, também construímos um quadro com as questões que nortearam os processos dos registros, desta vez denominamos de *tópicos-guia da entrevista* e em seguida, seguimos com o modelo de diálogo triangular descrito acima. Vale realçar que, também elaboramos o quadro dos excertos de análise, mas considerando que os relatos são muito extensos, decidimos anexar o arquivo com esses quadros no apêndice nº 2.

Ainda é fundamental destacar que, considerando o fator tempo, uma vez que registramos muitos materiais empíricos, não analisamos todos esses registros. Dentre as dezenove (19) perguntas que compõem o primeiro questionário, selecionamos seis (6) questões-guia que trazem registros que nos permite compreender e refletir sobre as dimensões propostas no primeiro objetivo específico. No segundo capítulo, das vinte e cinco (25) questões, selecionamos cinco (5) questões que nos permitem dar conta dos nossos objetivos. Os outros

registros não foram descartados. Além dos materiais que nos possibilitaram conhecer o perfil dos nossos/as colaboradores/as, os que não foram contemplados nesta pesquisa serão direcionados para construção de outros trabalhos, como por exemplo, artigos para serem publicados em revistas.

5 PRÁTICAS-EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO LEITORA DE ESTUDANTES GUINEENSES NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO NA GUINÉ-BISSAU

Ensinar significa provocar a curiosidade do educando a tal ponto que ele se transforme em sujeito da produção do conhecimento que lhe é ensinado (Freire, 2005)

Como destacado anteriormente, o presente estudo visa investigar práticas-experiências de leitura escolar e acadêmica de estudantes guineenses da UNILAB. Buscando assim compreender como esses/as colaboradores/as relacionavam com a leitura nas suas práticas escolares, assim como acadêmicas. Considerando isso, o presente capítulo apresenta os resultados obtidos a partir das análises dos registros referentes às práticas-experiências iniciais de leitora desses/as estudantes no sistema de ensino guineense.

Organizamos este capítulo em três (3) subseções. Na primeira, analisamos como nossos/as colaboradores/as iniciaram seus processos de constituição leitora (trajetória), na segunda refletimos sobre suas relações com a leitura no contexto familiar. Na terceira e última, debruçamos sobre as abordagens metodológicas desenvolvidas nas práticas escolares desses estudantes e como eles/elas concebiam a leitura a partir de suas experiências com a leitura no ensino básico e secundário guineense.

Para dar conta dessa primeira dimensão do nosso objetivo geral, buscamos nesta seção responder às seguintes questões específicas: *quais são práticas-experiências de leitura de estudantes guineenses da UNILAB no ensino básico e secundário na Guiné-Bissau?* Para encontrar resposta sobre essa questão, selecionamos tópicos-guia do questionário presentes no quadro 1:

Quadro 6- Tópicos-guia do questionário

Categoria – Modelos de letramentos, concepção de leitura e letramento crítico
5- Conte um pouco sobre a sua trajetória de leitura
6- Tem algum membro da sua família ou vizinho/a que gosta de ler e lê com frequência? Que tipo de leituras?
7- Essas e outras pessoas a/o ajudaram no processo de constituição leitora, ou seja, no seu processo de aprendizagem de leitura? Como?
9- Durante os seus processos de escolarização no Ensino Básico e Médio havia aulas de leitura? Se sim, como os professores trabalhavam e quais atividades eram desenvolvidas?
11-Durante o seu percurso escolar na Guiné-Bissau, você tinha o hábito de ler? Havia prazer na atividade de leitura? Que tipos de leituras você fazia?
15-Que definição de leitura você tinha no ensino básico e médio na Guiné-Bissau?

Fonte: autoria própria

5.1 Trajetória de leitura dos estudantes guineenses da UNILAB no ensino básico e secundário

No primeiro excerto de análise, buscamos compreender um pouco sobre a trajetória de leitura dos/as estudantes que colaboraram nesta pesquisa, tentando assim entender de forma mais abrangente suas trajetórias iniciais de leitura. Segue o quadro do excerto de análise:

Quadro 7- excertos de análise nº1

5- Conte um pouco sobre a sua trajetória de leitura	
Bakoá	Com a tenra idade, os meus pais falavam sobre a importância da leitura comigo e o meu tio gostava muito de ler. Dessas circunstâncias comecei a me apaixonar pela leitura e, conseqüentemente, comecei a lidar com as letras e posteriormente com a leitura.
Bampeli	Quando comecei a me interessar por leitura, foi no ensino secundário, mas não tinha aquela visão crítica da leitura, levando em conta o sistema da Guiné-Bissau. Eu só costumava ler os fascículos se ouvia sobre o trabalho em sala de aula, ou seja, para a prova final.
Namiram	A minha trajetória de leitura começou na escola, o professor mandava gente para o quadro para ler se a pessoa não sabe vai apanhar castigo. E depois mandava preparar a lição para a aula seguinte. A partir daí o meu pai começou a me ensinar leitura em casa e me determinou um tempo de leitura cada dia tenho que cumprir, esse tempo é obrigatório.
Ponu	Aprendi a ler com cinco anos de idade, através da minha irmã que lia as histórias para mim e me ensinava a ler. As minhas habilidades de leitura foram desenvolvidas na escola. Nos meus primeiros anos escolares eu gostava de ler, lia tudo que via, mas depois que a leitura virou uma obrigação detestei.
Di Mar	[...]tive o meu primeiro contato com a leitura escrita quando entrei para escola. Antes de aprender a ler as palavras, aprendi a ler e conhecer as letras alfabéticas, depois leituras através das formas de sílabas, por fim, comecei a ler as palavras, frases e os textos. Isso tudo ocorreu nos períodos em que eu estava a estudar pré-classe. De primeiro ano ao quarto ano, comecei a ter contato com as leituras que eram selecionadas para essas classes, nessas classes, estudávamos as leituras em casa e praticávamos na escola, ali na escola, essas leituras ocorriam sob a monitoria do professor, quem errasse, recebia palmada do professor ou do/a colega. De quinto ano a décimo, a minha leitura quase era só para fazer a prova, porque eu só decorava, e quando fazia a prova tudo que eu tinha decorado se perde de imediato. A partir do décimo primeiro ano e décimo segundo, ano comecei a entender a importância da leitura de procurar compreender o lido ao invés de decorar. Mas essa ideia só veio a aperfeiçoar quando entrei para a universidade.
Bakachi	Aprendi a ler na escola no ensino fundamental na segunda classe com aqueles livros de leitura. Depois me aprofundi mais
Ndani	[...] na verdade aprendi a ler na escola, e era uma leitura dos livros didáticos, sobre tudo desde a minha primeira fase no ensino educativo, e que me fez superar muito no ensino fundamental e na Universidade. Por isso, hoje vejo que a leitura é algo muito importantíssimo na vida de um acadêmico/a, e não só.
Ndjonande	O meu contato com a leitura começou na escola, através do meu professor de 3ª e 4ª classe, porque era fase fundamental de aprender a ler e a conhecer as palavras. Um dos livros que eu lembro é do Nélío e os amigos de autores: Aurora Freitas de Barros, Aida Pereira Barreto Ferreira e Maria do Carmo Mendes.
Dimir	Na verdade, era bem difícil, eu tinha dificuldades de chamar certas palavras, ou seja, letras, mas com a ajuda do meu irmão que sempre pegava bem pesado comigo, por fim, consegui ultrapassar.

N'duba	<u>O meu primeiro contato com a leitura foi em casa, com o meu pai que me ensinava através das histórias bíblicas e mais tarde comecei a ler qualquer livro que encontrava na estante do meu pai.</u> Já na escola comecei <u>a me interessar pelos romances</u> e foi assim que desenvolvi o meu interesse pela leitura.
Banuma	<u>Aprendi a ler em casa com minha avó, porque ela tinha estudado até quarta classe, então meu processo de leitura iniciou com ela. Mas, nesses primeiros momentos eu não gostava muito, porque o português era muito difícil para mim.</u> Depois que eu ingressei na escola tornou-se mais fácil e comecei a <u>gostar de ler.</u>
Bobyrne	<u>A minha trajetória de leitura quando estava estudando no ensino fundamental e médio só leia quando tenho avaliação na escola.</u> Agora na faculdade, esforço bastante para ler mesmo sem ter avaliação.
Nacaliam	<u>Aprendi a ler na escola com a minha professora e me aperfeiçoei em casa com ajuda do meu tio,</u> porque da escola não era suficiente.

Fonte: autoria própria

De acordo com o quadro do excerto 1, percebe-se que a maioria dos/as colaboradores/as afirma que iniciaram esse processo no espaço escolar, ou seja, tiveram os seus primeiros contatos com atividades de leitura na escola. Um número não menos significativo também evidencia que iniciaram os seus processos de formação leitora no seio familiar, em casa, com ajudas dos familiares, para depois dar continuidade ao longo do processo escolar.

A partir dos seus enunciados, percebemos que tanto os que iniciaram os seus processos de constituição leitora na escola como os que tiveram contato inicial com a leitura em casa, começaram os seus processos de ensino e aprendizagem de leitura por meio da prática de alfabetização, voltada a perspectiva tradicional, técnica, ou seja, mecanicista de leitura, tendo como ênfase o desenvolvimento de conhecimento sistemático das normas de “funcionamento e uso dos códigos gráficos”(Soares, 2003, 2009; Kleiman, 2007). O que consideramos um processo limitado do ensino sobre as práticas de leituras, pois nessa perspectiva a alfabetização é compreendida como uma das principais demandas e unicamente necessária para habilitar e ajudar o/a leitor/a se inserir na cultura leitora.

Para compreender esta questão selecionamos alguns pontos temáticos destacados nos relatos dos/as colaboradores/as, entre quais: a da leitura como uma prática técnica voltada para a decodificação e leitura em voz alta; coerção, castigo, competição com uma abordagem pedagógica no ensino de leitura; alfabetização como umas das várias práticas necessárias para a inserção dos/as leitores/as nas práticas de letramentos. Observamos essas temáticas não só nessas abordagens introdutórias, mas também de forma explícita em outras respostas descritas em outras questões-guia.

Nessa lógica, relativamente aos estudantes que começaram o processo de formação leitora na escola, Namiram, Di Mar, Bakachi, Ndani, Nacaliam e Ndjonande apontaram que

suas primeiras experiências com a leitura no contexto escolar se deram por meio do processo da alfabetização, através dos materiais didáticos- livros de leitura e exercícios.

[...] Aprendi a ler na escola no ensino fundamental na segunda classe com aqueles livros de leitura[...] (Bakachi)

[...]aprendi a ler na escola, e era uma leitura dos livros didáticos[...] (Ndani)

O meu contato com a leitura começou na escola, através do meu professor de 3ª e 4ª classe, porque era fase fundamental de aprender ler e conhecer as palavras. Um dos livros que eu lembro é do Nélío e os amigos [...] (Ndjonande)

Considerando a minha experiência como ex-aluna do sistema de ensino guineense, na maioria das vezes, os materiais didáticos que nomeadamente são compostos por livros de caligrafia (nos anos iniciais), livros de leitura, caderno de exercícios e outros como livros de ciências da natureza e matemática, são os principais e únicos materiais que os /as alunos acabam tendo contato. Esses materiais também são produzidos a partir da visão mecanicista de leitura, em que os textos são vistos como produtos prontos e suficientes em si e o processo de compreensão é atrelado à capacidade de decodificação.

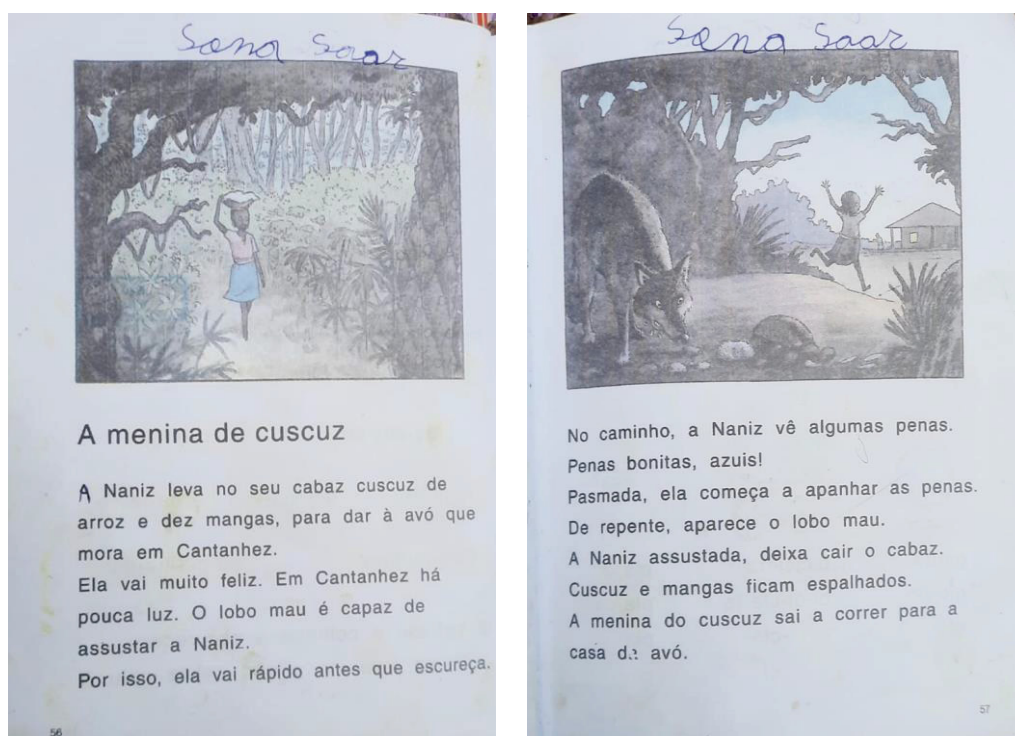
Também esses livros são carregados de textos descontextualizados que não permitem ao aluno/a aprendiz conhecer a realidade de produção para dialogar com o texto a partir da sua realidade e seu espaço social. E ainda, de acordo com Correia, Muniz, Campos, (2024), não permitem os/as alunos/as terem contato com gêneros textuais diversificados, uma vez que esses textos na maioria das vezes são compostos por “fábulas e contos da tradição oral guineense”, contendo histórias contados de geração a geração por meio da oralidade, o que é muito significativo, pois denota os “valores culturais” e epistemológicos da “sociedade guineense”, mas limita o aluno, principalmente os/as que acabam tendo esse material como um único livro, a conhecer outros gêneros textuais.

Embora o foco da nossa pesquisa não seja analisar os materiais didáticos, mesmo assim, recorreremos a alguns autores que buscaram em suas pesquisas compreender como esses materiais são estruturados, como a atividade de leitura e ensino de língua é pensado neles, uma vez que os materiais didáticos são referenciados pelos nossos/as colaboradores/as como livros por meio do qual aprenderam ou foram ensinados/as a ler.

Correia, Muniz e Campos, (2024, p.7), ao analisar o livro “*História dos avós*”(ano) mencionado pelo Ndjonande, como um dos matérias em que iniciou seu processo de leitura, perceberam que os textos são trabalhados de “forma mecanicista a começar pelo próprio sumário do livro. Isto é: os textos são apenas agrupados, sem quaisquer explicações sobre os autores de cada texto, as datas de publicação e os contextos históricos de produção.” O livro

“*Nelio e os Amigos*” do 3º ano, também mencionado pelo Ndjonande não foge dessa linha, segundo Pereira (2020), apresenta propostas pedagógicas que concebem o texto, geralmente de gênero conto adaptado à realidade guineense”. Isso também pode ser observado em um dos contos presente no livro “Viva a leitura” de 2º ano mencionado pelo Bakachi onde só foi trazido o título do conto, as imagens que ilustram o enredo e o texto descrito:

Figura nº 3: Fragmento do livro didático “Viva a leitura” de 2º ano do ensino básico



Fonte: De Barros, Mendes, Ferreira e Machado (1994) [Reimpressão: 2016]

De acordo com essa ilustração, percebe-se que esses textos selecionados nos materiais didáticos são multimodais e revelam muitas questões culturais e costume da sociedade guineense, que num processo de mediação pode ser muito bem explorado com os alunos, mas o apagamento do contexto de produção deixa muitas lacunas necessárias para compreensão e diálogo com o texto. O que não permite os/as alunos/as refletirem sobre a intenção discursiva do autor/a.

Para compreender essa questão é preciso que o leitor consiga reunir informações necessárias sobre o autor do texto e o seu espaço social em que se constitui enquanto sujeito. Como destacado anteriormente, nas abordagens dos estudos dos letramentos os textos não são vistos como produtos neutros, pois são produzidos em um espaço social e suas manifestações discursivas trazem os modos de compreensão de mundo dos seus autores (Lima, 2021, p.91).

Por isso, defendemos que a prática de leitura não seja desvinculada do contexto de produção dos textos, pois o contexto é fundamental no processo de construção de significações e diálogo com o texto.

Caso contrário a atividade de leitura acaba focando só na decodificação de textos, e ler corretamente as palavras em voz alta, em que a compreensão é desconsiderada, como é caso de Di Mar, o seu primeiro contato com a leitura se deu no meio escolar, através do processo da alfabetização-conhecendo:

[...] as letras alfabéticas, depois leituras através das formas de sílabas, por fim, comecei a ler as palavras, frases e os textos. Isso tudo ocorreu nos períodos em que eu estava a estudar pré-classe. De primeiro ano ao quarto ano, comecei a ter contato com as leituras que eram selecionadas para essas classes, nessas classes, estudávamos as leituras em casa e praticavam na escola, ali na escola, essas leituras ocorriam sob a monitoria do professor, quem errasse, recebia palmada do professor ou do/a colega.

Igualmente, Namiram passa pelo mesmo processo, quando ressalta: *“a minha trajetória de leitura começou na escola, o professor mandava gente para o quadro para ler se não a pessoa sabe vais apanhar castigo. E depois mandava preparar a lição para a aula seguinte.”* Ainda ela, mostra que, em casa, tinha um tempo obrigatório determinado pelo pai para “preparar” as leituras que ia fazer na escola.

Aqui percebemos que a leitura é pensada através da perspectiva da alfabetização técnica, ou seja, abordagem tradicional focada na dimensão individual e cognitiva, que “corresponde a um modelo linear e “positivo” de desenvolvimento, segundo o qual a criança aprende a usar e decodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala, saindo de um ponto “x” e chegando a um ponto “y”.” (Tfouni, 2006, p.20), que é do indivíduo atingir a “capacidade de ler” Soares (2004, 2009).

Por isso, os textos selecionados nos materiais didáticos são anexados nos livros de uma forma fragmentada e descontextualizada, ou seja, não se preocupam em apresentar o/a aluno/a o/a autor/a do texto e outras questões, por Rojo (2004) considerando fundamental no processo de interpretação e compreensão da abordagem discursiva, como: o contexto socio-histórico do/a autor/a; que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Pois, o objetivo é fazê-los atingir um certo fim, que inicia pelo processo linear de conhecimento dos signos linguísticos até o desenvolvimento da capacidade de decodificação e leitura em voz alta. Por isso, a leitura é vista como um processo de treinamento em que eles/elas precisam ler e repetir até desenvolver habilidade.

Nessa visão também ler é um ato ligado à cognição, assim os/as professores/as e os outros mediadores desse processo podem recorrer à coerção, a competição e o castigo como

métodos que possam levar os aprendizes a se dedicarem nesse “exercício” constante de leituras técnicas. “[...]o professor mandava gente para quadro para ler se não sabe vais apanhar castigo. E depois mandava preparar lição para aula seguinte[...]” (Namiram)”, Di Mar também revelou isso nesta fala “[...] ali na escola, essas leituras ocorriam sob a monitoria do professor, quem errasse, recebia palmada do professor ou do/a colega”. Essa prática remete mais uma vez essa visão da leitura como prática individual ligada à cognição, em que a coerção é usada como uma forma de estimular o/a aluno/a desenvolver essa competência. Além dele outros/as colaboradores/as, vítimas desse processo vão destacar essa experiência em outras questões.

Ao aprender a ler a partir dessa prática de mero treinamento, que desconsidera a busca pela compreensão, o/a aluno/a acaba seguindo esse modo de se relacionar com a leitura, principalmente com os textos que devem ser estudados nas disciplinas escolares. Como Di Mar enfatiza que no ensino secundário a sua leitura era mais técnica, voltada à decoração do conteúdo: [...] “a minha leitura quase era só para fazer a prova, porque eu só decorava, e quando fazia a prova tudo que eu tinha decorado se perde de imediato”. Isso remete justamente a essa abordagem de ler e repetir, ler e repetir até memorizar essas segmentações sem necessariamente compreender o conteúdo abordado.

Eu, como ex-aluna do sistema de ensino guineense, também compartilho dessa mesma experiência, recordo-me de que alguns momentos, principalmente nas provas finais, eu sempre acordava às cinco horas da manhã e pedia que meu pai sentasse comigo na varanda para eu poder estudar, ou seja, decorar os conteúdos, porque esse horário a rua ficava muito mais calma e ventilada, o que me ajudava a decorar muito rápido os conteúdos. Esses saberes ficavam na folha de papel, pois eu depositava palavra por palavra e saía com a cabeça vazia, ou seja, sem lembrar de nada. Isso acontecia sempre que eu fazia prova oral assim como escrito.

Bampeli e Bobyrne também partilham uma experiência de leitura que se baseava em um agir mais técnico de leitura, isto é, uma atividade de leitura dos conteúdos para serem reproduzidos nas provas. Por isso, concordamos com Kleiman (1995, p.19) que considera a alfabetização como uma das práticas de letramentos dominante no meio escolar, visando assim desenvolver alguns tipos de habilidades” da leitura e escrita, mas não todos os necessários para sujeito saber ler, compreender as intenções discursivas dos textos e saber refletir e relacionar com suas leituras nas práticas sociais.

Para nós, assim como os/as autores/as que fundamentam este trabalho, a alfabetização é uma prática necessária para o processo de ensino e aprendizagem de leitura. Porque o ato de ler requer que o sujeito leitor/a conhece e tenha domínio dos códigos gráficos em que os

discursos/textos são materializados, ou seja, ter o domínio das “segmentações em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letras, as regras ortográficas, [...] assim como componentes relativos ao domínio textual” (Kleiman, 2007, p.6). No entanto, o agir na leitura não requer só isso, a leitura é uma atividade complexa que transcende o nível da alfabetização, pois a decodificação é insuficiente para ajudar o/a aluno/a compreender e construir significações em suas leituras a partir do seu espaço social.

Por conta disso, defendemos que o processo da alfabetização precisa ser trabalhado dentro dos estudos de letramentos, ou melhor, trabalhar a leitura vai além de ensinar os/as alunos/as a conhecerem os códigos sistemáticos da língua, dado que, existem outros aspectos que necessitam ser trabalhadas na alfabetização, visando ajudar os/as alunos/as a aprenderem a ler e relacionar com suas leituras de formas mais efetiva. Com isso, pensamos a alfabetização como uma prática que se fundamenta dentro práticas de letramentos, baseando assim na concepção defendida por Kleiman (1995, 2027) e Soares (2009), que também coadunamos, isto é, a alfabetização é uma das práticas dos letramentos desenvolvidos no meio escolar e social, é um processo de ensino e aprendizagem que deve ser desenvolvido dentro das práticas dos letramentos como sempre foi destacado por Kleiman (2025).

Relativamente aos que começaram esse processo em casa, a maioria dos familiares fazia a mediação por meio da prática de linear de alfabetização, como descrito anteriormente, para depois ser aprofundado na escola através do mesmo processo técnico desenvolvido na escola. Como podemos observar no relato da Ponu que diz o seguinte: *“aprendi a ler com cinco anos de idade, através da minha irmã que lia as histórias para mim e me ensinava a ler, as minhas habilidades de leitura foram desenvolvidas na escola”*.

Ndúba também nos relatou a mesma experiência que começou em casa com a ajuda do pai: *“o meu primeiro contato com a leitura foi em casa, com o meu pai que me ensinava através das histórias bíblicas”*. Banuma, por sua vez, teve experiência semelhante: *“aprendi a ler em casa com minha avó, porque ela tinha estudado até quarta classe, então meu processo de leitura iniciou com ela”*. Tendo em conta a limitação do questionário, tivemos uma conversa com esse/a colaborador/a, por meio de áudio no whatsapp para entender mais como eram essas dinâmicas.

As três mostraram que essas práticas focavam na atividade de alfabetização, ou melhor, o propósito era para conhecerem as letras, saberem separar as sílabas e soletrar. Segundo Ponu, quando conheceu o alfabeto e sabia soletrar a irmã, lia e ela repetia e depois de um tempo a irmã lia e ela lia o mesmo livro soletrando. Ela também nos mostra que quando nos fala que

“as minhas habilidades de leitura foram desenvolvidas na escola[...]” referias as habilidades de leitura e interpretação literal que eram desenvolvidas na escola.

Nduba também narra esse processo de alfabetização que fazia com o pai, através das bandas desenhadas, livros de figurinhas, e depois passou a ler por meio da bíblia, e nessa fase a dinâmica era seguinte: “*sempre eu que não entendia o significado de uma palavra o meu pai me informava,*” segundo a fala dele “*ele desempenhava a funções tipo do meu dicionário*”. Já Banuma mostra que a avó a ensinava a conhecer o “*alfabeto*” e “*ler frases curtas.*” Então podemos perceber que esse processo era mais voltado à alfabetização tradicional.

Kleiman (2025, p.10) ressalta que letramentos envolvem conjuntos de habilidades que implicam o desenvolvimento de “um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura” e outras. Habilidade essa que os/as estudantes não conseguem desenvolver só com a alfabetização.

Diferente dos outros, Bakoá nos conta que a sua trajetória se iniciou da seguinte forma:

Com a tenra idade, os meus pais falavam sobre a importância da leitura comigo e o meu tio gostava muito de ler [...], consequentemente, comecei a lidar com as letras e posteriormente com a leitura. (Bakoá)

Aqui é possível perceber que os sujeitos responsáveis pelo processo de alfabetização de Bakoá, em casa, não lhe inseriram no processo da alfabetização de forma isolada, ou seja, como uma prática de mera aquisição da habilidade técnica de ler e escrever (Soares, 2009; Kleiman, 2005). Como sempre apontado ao longo do trabalho, compreendemos que o ato de ler vai além da decodificação, portanto, inserir o aluno nas práticas sociais de letramentos vai além do conhecimento dos fonemas e grafemas, requer sua inserção na cultura de leitura, começando em mostrar a esse sujeito a importância da atividade de leitura, porque ele precisa desenvolver a cultura de leitura, como esse agir pode contribuir na sua formação enquanto ser humano, sujeito social e cidadão. Ao nosso ver, o pai de Bakoá buscou primeiro dar conta de um dos processos de letramentos, que para nós é de suma importância, para depois iniciar o processo de alfabetização com o filho.

Antes de aprender a ler é preciso saber para quê ler, a funcionalidade desse agir nas nossas práticas sociais, como demonstra Kleiman (2005), para depois saber como se lê. Para nós, isso faz parte das dimensões necessárias no processo de formação de aprendizes que não vão ler só para ler, mas precisam conhecer primeiro a funcionalidade dessa atividade no seu agir enquanto sujeito social, construir motivações para realizarem suas leituras, conseguir

compreender e relacionar essas leituras com a sua realidade sociocultural. E também para terem a afetividade pela atividade de leitura, ou seja, gosto pela leitura (Santos, 2021).

Com isso, Soares (2004) considera que em síntese o que se propõe nessa perspectiva é que as abordagens educativas devem considerar estes três movimentos no processo de ensino e aprendizagem:

[...] em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas (Soares, 2004, p16).

Compreendemos que esse movimento precisa ser feito não só no espaço escolar do sistema de ensino guineense, que muitas das vezes o processo de alfabetização é conduzido de forma isolada, mas também nos espaços familiares, pois, neste trabalho, compreendemos que os familiares também são responsáveis para inserir seus aprendizes no processo de letramentos. Em outras palavras, assim como no contexto escolar em que os professores são os principais responsáveis na mediação de leitura e, conseqüentemente, a formação leitora, consideramos também que a família desempenha um papel fundamental no processo de constituição leitora das suas crianças, principalmente construção da “afetividade” pela atividade de leitura. Como foi registrado anteriormente, alguns dos nossos colaboradores iniciaram esse processo no espaço familiar, mas com o foco na alfabetização.

A partir dessa lógica defendemos que o processo de letramentos seja uma prática que se inicia em casa para depois ser reforçado através de uma formação contínua nos espaços escolares. Mas para que isso aconteça é necessário que esses responsáveis também sejam sujeitos imersos na cultura de leitura, ou seja, tenham o hábito e o gosto pela atividade de leitura. (Antunes, 2003).

5.2 A relação dos/as nossos/as colaboradores/as com a leitura no contexto familiar

No excerto de análise 2 vamos observar como os familiares ou outros sujeitos mais próximos dos nossos colaboradores se relacionam com a atividade de leitura no contexto familiar.

Quadro 8- excertos da análise nº 2

6- Tem algum membro da sua família ou vizinho/a que gosta de ler e lê com frequência? Que tipo de leituras?	
Bakoá	<u>Meu tio. Lia muitos gêneros literários. Daí vem a minha paixão pelo curso de letras. Ele formou na área de letras embora tenha mais a queda pela linguística. Ele foi o gatilho para eu estar hoje graduando no curso de letras, embora hoje tenho mais paixão pela literatura. Acredito também que deve ser porque ele lia muito os gêneros literários durante a minha infância</u>
Bampeli	<u>Não tenho</u>
Namiram	Honestamente <u>não tinha ninguém</u> que gostava de ler com frequência.
Ponu	<u>Minha irmã, ela gosta de ler livros clássicos.</u>
Di Mar	<u>Meu tio, ele lê com frequência, lê variados livros, livros históricos, poéticos e a escritura sagrada.</u>
Bakachi	As pessoas que convivem comigo, tanto <u>vizinho assim como familiares</u> , vejo-lhes a <u>ler mais assuntos de escola ou livros religiosos</u>
Ndjilini	<u>Sim, os meus pais, talvez possa ser porque eles são professores... principalmente o meu pai, ele lê muito acredito que aprendi hábito de leitura pela influência dele. Ele tem uma minibiblioteca em casa com diferentes tipos de livros.</u>
Bonandji	<u>Nenhum</u>
Ndani	<u>Sim, neste caso refiro a minha família, sobretudo o meu irmão que é professor, e sempre lida com a leitura tanto na escola como na igreja. E as suas leituras são de textos literários e bíblico</u>
Ndjonande	<u>Sim, Sim, inclusive o meu irmão mais velho, que é professor de Geografia e História. Ele gosta de ler livros voltados a estas áreas e entre outros</u>
Npli náná	Tenho <u>sim, meu pai e meus irmãos</u>
Dimir	<u>Sim [...]</u>
Banumiam	<u>Sim tenho o meu irmão mais velho, ele estuda todos os dias a matéria da faculdade e assim como do curso de teologia que ele frequentava.</u>
N'duba	<u>Meu pai</u>
Banuma	<u>Meu tio, livros, jornais e textos</u>
Bobyrne	<u>O meu irmão mais velho estudava, mas não sei se ele gostava de ler ou ele estudava estudando somente para avaliações</u>
Nacaliem	<u>Sim, minha mãe gosta de ler. Ela lê os livros que falam da nossa fé.</u>

Fonte: autoria própria

Nossos/as colaboradores/as são questionados se algum membro das suas famílias têm uma cultura de leitura, ou seja, se gosta de ler e desenvolve essa atividade com frequência? A maioria afirma que sim, têm famílias e pessoas ao redor que gostam de ler e realizar essa atividade com frequência. Dentre eles foram citados pai, mãe, irmão mais velho, irmã mais velha, tios e vizinhos. Como é possível perceber nos relatos dos seguintes colaboradores/as:

Meu tio. Lia muitos os gêneros literários [...] embora hoje tenho mais paixão pela literatura. Acredito também que deve ser porque ele lia muito os gêneros literários durante a minha infância. (Bakoá)

Minha irmã, ela gosta de ler livros clássicos. (Ponu)

Meu tio, ele lê com frequência, lê variados livros, livros históricos, poéticos e a escritura sagrada. (Di Mar)

Sim, os meus pais, talvez possam ser porque eles são professores... principalmente o meu pai, ele lê muito acredito que aprendi hábito de leitura pela influência dele. Ele tem uma minibiblioteca em casa com diferentes tipos de livros. (Ndjilini)

Aqui é possível perceber que esses/as colaboradores/as tiveram o privilégio de crescer no espaço familiar em que existem adultos que constituíram a cultura de leitura. Assim, quando falamos da necessidade dessa prática começar a ser mediada no espaço familiar e para que os sujeitos mediadores tenham o gosto e um agir frequente nessa atividade, não referimos só ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, porque o agir frequente desse sujeito responsável na atividade de leitura pode influenciar esse aprendiz a construir a afetividade pela atividade de leitura. Como demonstra Solé (2014) e Freire (1989), aprendemos a ler lendo e vendo outras pessoas ao nosso redor a realizar essa prática.

Para Solé (2014) e Silva (2017), o que mais incentiva os alunos/crianças a ler é quando veem os professores ou os adultos próximos tendo esse hábito constante de ler e relacionar com a leitura de forma afetiva. Para nós, existe caso em que isso vai acontecer de uma forma natural e em que simplesmente não vai acontecer, ou seja, mesmo vendo a criança não vai se interessar. O que não quer dizer que essas influências não aconteçam como podemos observar no relato dos Bakoá e Ndjiline, que ainda será explorada de forma mais aprofundada em outra questão.

Sugerimos ações que ajudem o/a aluno/as a conhecer a importância da atividade de leitura, a funcionalidade dessa atividade, ajudando assim o/a a construir ponto motivacional de uma forma mais prática em que a criança não só vê um/a adulto/a, a ler e sim, ter possibilidade de praticar junto. Isso pode ser desenvolvido através da inserção do aluno no processo de letramentos em que um encarregado ou professor/a começa a lidar com leitura juntamente com essas crianças. Por exemplo, antes e ao passarem pelo processo da alfabetização, em casa os pais podem começar a ler livros de histórias infantis para crianças e refletir sobre essas histórias com elas, usando as dinâmicas de conotação de histórias orais presentes na sociedade guineense.

Esse movimento também pode ser considerado no espaço escolar, ao mesmo tempo, que os/as alunos/as estão no processo de alfabetização, o professor pode reservar alguns tempos das aulas, de preferência os primeiros momentos, ler para as crianças e depois refletir sobre o texto junto com elas. Isso pode ajudar o/a aluno/a a compreender a importância da prática de leitura, construir o gosto por essa atividade indispensável, desenvolvendo sua capacidade reflexiva, cultivando suas curiosidades como sujeitos que precisam ler e compreender o mundo em que estão situados.

Também pode ser criado grupo de leitura entre famílias em casa e na escola em que as leituras são feitas e compartilhadas efetivamente em grupo. Tudo isso, leva a criança aprendiz a compreender que ela também é um sujeito participante nesse processo de construção de aprendizado e mergulhar ativamente nessas tentativas. Concordamos com Kleiman (2005), ao

defender que letramentos precisam ser compreendidos como uma prática social de uso da escrita, a partir de uma perspectiva coletiva e essencialmente colaborativa, nesse sentido, o agir na leitura também precisa ser pautado nessa coletividade.

Assim como as outras, Bakachi, Ndani e Ndonande, como podemos observar nos relatos a seguir, também afirmam que têm famílias e outras pessoas próximas que leem com frequência, mas essas atividades eram voltadas à leitura principalmente de assuntos escolares, áreas de formação, livros bíblicos ou religiosos e outros.

As pessoas que convivem comigo, tanto vizinhos assim como familiares, vejo-lhes a lerem mais assuntos de escola ou livros religiosos (Bakachi)

Sim, neste caso refiro a minha família, sobretudo o meu irmão que é professor, e sempre lida com a leitura tanto na escola como na igreja. E as suas leituras são de textos literários e bíblicos (Ndani)

Sim, Sim, inclusive o meu irmão mais velho, que é professor de Geografia e História. Ele gosta de ler livros voltados a essas áreas e entre outros (Ndjonande).

Nossos colaboradores revelam que seus familiares e vizinhos têm o hábito de leitura. Por exemplo, Ndjonande aponta que o seu irmão gosta de ler livros voltados a sua área do conhecimento assim como outras. Muitas vezes essas centralizações nos assuntos do curso e religiosos podem partir dos interesses de leitura desses sujeitos. No entanto, esses registros não nos permitem compreender se essas leituras eram desenvolvidas pelo gosto ou se são só a leitura de textos escolares e religiosos com a finalidade de busca por informações ou aprendizado.

Banumiam afirma que o seu irmão mais velho tem costume de ler com frequência, mas é uma atividade de leitura técnica, que se volta unicamente para estudos dos conteúdos das disciplinas. [...] *“Sim tenho o meu irmão mais velho, ele estuda todos dias a matéria da faculdade e assim como do curso de teologia que ele frequentava”* [...] então era uma atividade voltada à leitura dos conteúdos dos cursos.

Bobyne, nesta fala a seguir, também disse que o irmão mais velho dela estudava, mas não sabe se ele nutria um gosto pela leitura ou era uma leitura mais técnica limitada aos estudos das matérias escolares, *“o meu irmão mais velho estudava, mas não sei se ele gostava de ler ou ele estudava somente para avaliações”*. Pensando na realidade do ensino guineense, sendo baseado num agir mais mecanicista é possível supor que muitas vezes essas atividades frequentes de estudos não significam que esse sujeito nutre o gosto pela leitura ou relaciona com textos diversificados.

Outra hora, são leituras técnicas visando a decoração dos conteúdos para serem reproduzidos nas provas, principalmente no ensino secundário. Pois, compartilho dessa mesma experiência, eu tinha o hábito de estudar em casa de segunda a sexta, desde o meu ensino básico

até ensino superior (Tchico Té), coisa que os meus irmãos faziam também, mas era uma atividade técnica de realização de atividades de casa e decoração dos conteúdos para as provas.

Diferente desses, um número não menos significativo de estudantes evidenciaram que não tinham nenhum membro de suas famílias que nutria o hábito de ler com frequência, como podemos constatar na realidade de Namiram: *“honestamente não tinha ninguém que gostava de ler com frequência”*. Dimir e Npli-Naná disseram que sim, mas não descreveram que tipo de livros ou gêneros textuais gostavam de ler e com que frequência.

No excerto de análise 3, verificamos como familiares dos nossos participantes que possuem ou não gosto e frequência na atividade de leitura lhes ajudaram ou não nos seus processos de formação como leitores. Como destacado anteriormente, a leitura nesta pesquisa é pensada como uma atividade que se desenvolve dentro de estudos de letramentos e que os encarregados de educação ou responsáveis também são sujeitos que podem desempenhar um papel fundamental no processo de inserção desses aprendizes na atividade de leitura, principalmente na construção da gostatividade pela leitura.

Quadro 9- excertos da análise nº 3

Essas ou outras pessoas ajudaram no seu processo de constituição leitor, ou seja, no seu processo de aprendizagem de leitura? Como?	
Bakoá	<u>Com toda a certeza.</u>
Bampeli	Praticamente vivia com meus pais e irmãos. <u>Ninguém se preocupava em me ensinar, apenas com a minha matrícula. Quanto ao resto, sou eu que enfrento sozinho.</u>
Namiram	<u>Sim o meu pai</u> contribuiu muito no meu processo de aprendizagem de leitura, <u>ele me ensinava ler as lições que o professor recomendava para ler em casa.</u>
Ponu	Sim, <u>ela me incentiva a ler, trazia os livros infantis que eu gostava e isso despertou interesse de leitura em mim.</u>
Di Mar	Quem me ajudou no processo de constituição do leitor não foi o meu tio, mas sim, o <u>meu primo</u> , apesar de que, lembro que, quando era mais novo, o meu tio me dava um livreto para ler quando ele lia, mas <u>foi o meu primo que me ensinou a ler, pegava no livro e líamos juntos, ele me corrigia nas partes que me dificultava.</u>
Bakachi	<u>Sim. Eu tinha sempre essa vontade pela história, ao ver essas pessoas a falarem ou a lerem alguma coisa ligada com o meu interesse, me sentia impulsionado a ler também.</u>
Ndjilini	<u>Exatamente, não me lembro se algum dia o meu pai me disse para ler ou me obrigou, mas eu simplesmente via ele lendo e comecei a ler também, então sim adquiri hábitos de leitura por influência dele.</u>
Bonandji:	Não
Ndani:	Não, eles não me ajudaram no processo de aprendizagem de leitura, mas sim aprendi a ler na escola com os meus professores. <u>Através dos contos e dos livros didáticos.</u>
Ndjonande	Sim, <u>o meu irmão mais velho foi uma das pessoas que contribuíram bastante na minha trajetória no ato de leitura.</u> Além disso, <u>os meus professores contribuíram também de forma significativa através da indicação da leitura para casa.</u> É de salientar que, <u>no terceiro ano, tive um professor que gosta de recomendar a leitura toda quarta-feira, então isso me ajudou bastante.</u>
Npli naná	Sim, <u>meu pai me dava explicações e também meu irmão me ajudava com tarefas de escola.</u>
Dimir	Sim, <u>o meu irmão mais velho, ele sempre me ajudava com as tarefas da escola, ao mesmo tempo me passava alguns exercícios para treinar como: soletrar, entre outras...</u>
N'duba	Sim. <u>Foi meu pai que me ensinou a ler e lia para mim.</u>

Bobyrne	Não
Nacaliam :	Sim, ela e a minha tia me ajudaram muito. <u>Elas me davam livros como suporte para resolver problemas, as vezes quando estou passando por uma situação elas me indicam um livro que fala daquela situação, assim comecei a criar hábito de leitura.</u>

Fonte: autoria própria

Ao responderem a pergunta supracitada, a maioria dos colaboradores mostraram que seus responsáveis tiveram uma participação ativa nos seus processos de constituição leitora, ou seja, os/as ajudaram no processo de aprendizagem de leitura. Percebemos que em alguns participantes essa relação focava mais numa atividade técnica de leitura, ligada a realização das atividades indicadas pelos/as professores/a para serem realizadas em casa. Diferente disso, um número significativo dos estudantes aponta que o agir dos encarregados de educação no processo da formação leitora transcendia uma ação técnica, pois, eles foram influenciados/as e incentivados/as, através da prática de leitura frequente dos seus responsáveis. E nesses alguns mencionaram que foram incentivados por meio de leitura frequente e indicação dos materiais de leitura, como livros e recomendações dos textos.

Ndjilini relata que o pai dela nunca a orientou a ler, ou conversou, mas mesmo assim desenvolveu o interesse pela leitura vendo o seu pai a ler com frequência: “[...] não me lembro se algum dia o meu pai me disse para ler ou me obrigou, mas eu simplesmente via ele lendo e comecei a ler também, então sim adquirir hábitos de leitura por influência dele.” Aqui podemos pensar que esse interesse foi despertado não só pelo hábito frequente do pai, mas também, por ela estar em um espaço familiar que tinha matérias de leitura, como ela demonstra nesse trecho “ele tem uma minibiblioteca em casa com diferentes tipos de livros”. Não podemos falar da constituição da cultura de leitura sem considerar a importância do acesso a recursos necessários para essa atividade, de acesso aos diferentes tipos de gêneros textuais. Para uma criança, ou qualquer sujeito se envolver nas práticas de letramentos, principalmente de leitura, é preciso que esse sujeito tenha acesso a textos diversificados.

Bakoá também foi influenciado muito pelo pai e tio a construir o hábito de leitura, principalmente a despertar o seu interesse pelos gêneros literários, como ele disse nesta citação “o meu tio foi o gatilho para eu estar hoje graduando no curso de letras, embora que hoje tenho mais paixão pela literatura. Acredito também que deve ser porque ele lia muito os gêneros literários durante a minha infância”. Como descrito anteriormente, a presença de um adulto leitor pode influenciar uma criança próxima a construir os interesses pela leitura.

Quando falamos da importância do acesso aos diferentes materiais de leitura, também, partimos do pressuposto de que uma das formas de cultivar a cultura de leitura dos nossos aprendizes é fazer indicação de livros ou criar espaço em que possam ter acesso a diferentes

gêneros textuais e escolher as de interesse deles. Para Silva (2017), a construção da “gostatividade” parte pela perspectiva da inclusão dos gostos de leitorados nos seus agir nos eventos de letramentos, tanto nas atividades desenvolvidas nos espaços familiares assim como nas escolas, ou seja, é necessário o sujeito aprendiz seja ativo e participativo nos processos de leitura e escolha dos materiais de leitura com base no seu próprio interesse.

Isso precisa ser contemplado tanto no espaço familiar quanto na escola. Muitas vezes costumamos reclamar que o aluno não gosta de ler, mas não paramos para pensar em motivos que lhe impedem de construir afetividade pela leitura, por exemplo, a não inclusão dele de uma forma ativa na seleção do material de leitura que vão de encontro com o seu interesse pode ser um dos motivos. Pois essas indicações com base nos interesses dos aprendizes e projetos ou grupos de leitura, por meio de “um componente livre, em que o aluno vai à biblioteca da escola e lê o que quiser. Sem cobrança de nenhuma específica” Kleiman (2002) podem lhes ajudar a construírem o gosto e afetividade pela atividade de leitura.

Como relata a Ponu, a irmã dela a incentivava a construir a cultura de leitura através de indicação de leitura de livros infantis que eram leitura do seu interesse, quando ela disse: *[...] ela me incentiva a ler, trazia os livros infantis que eu gostava e isso despertou interesse de leitura em mim*”. E esse despertar de interesse através do gosto, também pode ser observado neste relato do Bakachi: *“eu tinha sempre essa vontade pela história, ao vendo essas pessoas a falarem, ou ao lerem alguma coisa ligada com o meu interesse, me sentia impulsionado a ler também.”* Di Mar nos mostra que apesar do seu tio não lhe ajudar no processo da aprendizagem de ler (decodificar), uma vez que passou pelo processo de alfabetização com auxílio do primo, o seu tio lhe dava *“um livreto para ler quando ele lia”* aqui podemos supor que essa indicação não se baseava pelo gosto do Di Mar, mas mesmo assim, consideramos essa atitude como um passo significativo, pois, ao ler esse livreto, o tio dele pode ter achado que o assunto abordado no texto era interessante por isso indicou essa leitura ao sobrinho.

Outro exemplo também da importância da indicação de leitura no processo de construção da leitura desses estudantes, pode ser observado no relato de Nacaliam, a sua mãe e sua tia a ajudava a construir uma relação com a leitura, como suporte para compreender e ultrapassar algum “problema”.

[...] ela e a minha tia me ajudaram muito. Elas me davam livros como suporte para resolver problemas, as vezes quando estou passando por uma situação elas me indicam um livro que fala daquela situação, assim comecei a criar hábito de leitura. (Nacaliam)

Como sempre pautado ao longo desta produção, agir na leitura através das práticas de letramentos parte da perspectiva de ajudar o/a aprendiz a se inserir nas práticas de letramentos

e usar as atividades de leitura para dar conta das suas demandas sociais. Assim como esses estudantes, Ndjonande também ressalta que o seu irmão contribuiu significativamente no seu processo de aprendizagem de leitura, e também salientou que os seus professores também contribuíram bastante, pois segundo ele, “[...] *no terceiro ano, tive um professor que gosta de recomendar a leitura toda quarta-feira, então isso me ajudou bastante*”. Ao retomarmos uma conversa através do áudio de whatsapp, para compreender mais essa questão. Ndjonande revelou que os textos indicados pelos professores eram livros didáticos que deveriam ser preparados em casa a fim de lerem nas escolas, pois, todas as quartas-feiras eram dias reservados à atividade de leitura. Supomos que ele está se referindo a uma ação de leitura feita em voz alta.

Assim como ele, Namiram, Npli-Náná e Dimir compartilharam que seus pais e irmãos contribuíram nos seus processos de aprendizagem de leitura, como podemos observar nos relatos abaixo:

Sim o meu pai contribuiu muito no meu processo de aprendizagem de leitura, ele me ensinava ler as lições que o professor recomendava para ler em casa. (Namiram)

Sim, meu pai me dava explicações também meu irmão me ajudava com tarefas de escola. (Npli náná)

Sim, o meu irmão mais velho, ele sempre me ajudava com as tarefas da escola, ao mesmo tempo me passava alguns exercícios para treinar como: soletrar, entre outras... (Dimir)

Apesar de terem membros da família presentes nos seus processos de formação leitora, percebemos que esse suporte era voltado a um agir mais técnico, ligado unicamente ao processo de alfabetização e no exercício das leituras em casa para depois ser colocado em prática na escola. Lembrando que Namiram pertence ao grupo dos estudantes que afirmaram anteriormente que não tinham nenhum membro de sua família que tinha a cultura de ler com frequência, talvez por isso, a ação do pai se limitava em ajudar-lá com as atividades de casa.

Temos também Bobyrne, Ndani, Bonandji e Bampeli que mostraram não tiveram o privilégio de ter esse suporte no espaço familiar, como Ndani relata: “*eles não me ajudaram no processo de aprendizagem de leitura, mas sim aprendi a ler na escola com os meus professores. Através dos contos e dos livros didáticos*”. Esses estudantes fazem parte dos que mencionaram que nenhum membro de sua família tinha o hábito de ler ou aqueles que realizavam uma atividade de leitura técnica.

5.3 As práticas-experiências do ensino da leitura dos/as estudantes guineenses da UNILAB no contexto escolar

Agora que compreendemos como esses/as estudantes lidavam com o processo de constituição leitora nos seus espaços familiares. Analisamos no excerto de análise 4, como a leitura é trabalhada e que práticas metodológicas são desenvolvidas nas práticas escolares desses estudantes.

Quadro 10- excertos da análise nº4

Durante os seus processos de escolarização no Ensino Básico e fundamental havia aulas de leituras? Se sim, como os professores trabalhavam e quais atividades eram desenvolvidas?	
1º= Bakoá	<i>Sim, havia aulas sobre a leitura. As habilidades eram sobre a leitura da interpretação e compreensão textual. Líamos os livros didáticos da língua portuguesa para depois responder às perguntas dos textos que geralmente já estavam elaboradas nos livros dos exercícios.</i>
2º = Bampeli	<i>Sim, mas no ensino básico, era mais competitivo; se um aluno não sabia ler, o outro que sabia poderia menosprezar quem não sabia. Já no ensino médio, essa competição ocorre principalmente na disciplina de língua portuguesa, onde o professor utiliza métodos como chamada oral. Se o aluno tinha uma boa leitura, recebia uma nota mais alta.</i>
3º= Namiram	<i>Sim tinha aulas de leitura, as atividades que eram desenvolvidas eram: leitura e vocabulário.</i>
4º= Ponu	<i>Tinha, mas não era trabalhado as habilidades de leitura. E as atividades que eram feitas eram cópias de texto.</i>
5º=Di Mar	<i>Sim. Como citei antes, no ensino básico preparávamos a leitura em casa para praticar na escola, essa é de primeiro ano ao quarto ano, mas de quinto ano até o ensino médio só se lia para depois colocar na prática através das provas escritas ou orais.</i>
6º=Bakachi	<i>A leitura que fazíamos era no tempo da disciplina da língua portuguesa. Nos ensinava a conhecer alfabeto, soletrar e respeitar pontuação</i>
7º=Ndjilini	<i>Sim havia no ensino básico. Os professores escreviam o texto no quadro e a gente lia um por um ou às vezes em conjunto. Tem vezes que lemos nos livros também.</i>
8º= Bonandji	<i>Não.</i>
9º= Ndani	<i>Sim havia [...]</i>
10º= Ndjonande	<i>Sim, no ensino básico, através da indicação de professor da página de leitura cada semana. Ou seja, o professor costuma escolher uma página de leitura e escrever tudo no quadro. Após escrever, a gente costuma fazer leitura em conjunto na turma com o professor e depois um por um no quadro a fim de verificar quem sabe ler e quem não sabe.</i>
11º= Npli náná	<i>Havia sim, o que me lembro professores manda cada aluno para ir ler na frente, vai ler o capítulo inteiro.</i>
12º= Dimir	<i>Sim, umas das mais frequente é "soletrar" porque eles acreditavam que, quando os alunos sabem ou conseguem juntar as palavras torna fácil aprender ler assim como escrever, por isso o primeiro passo, nos ensina conhecer os alfabetos que é conhecer as letras.</i>
13º Banumiam	<i>Havia, mas são poucas para quem sabe um pouco da nossa realidade, pós são aquele ensino do modelo tradicional basicamente.</i>
14º =N'duba	<i>Sim. Leituras coletivas e dirigidas em sala de aula são recomendadas.</i>
15º = Banuma	<i>Acredito que tinha sim.</i>
16º= Bobyne	<i>Sim, durante o ensino básico tinhas alguns professores de língua portuguesa reservavam algumas aulas para leitura principalmente no 1º ano a 6º ano.</i>
17º= Nacaliam	<i>Sim, ele indicava a página para ler em casa e depois no dia seguinte cada aluno ia na frente para ler ao público, e quando não conseguia ler vai ficar de castigo e depois apanhava muito do professor e da colega que sabia ler.</i>

Fonte: autoria própria

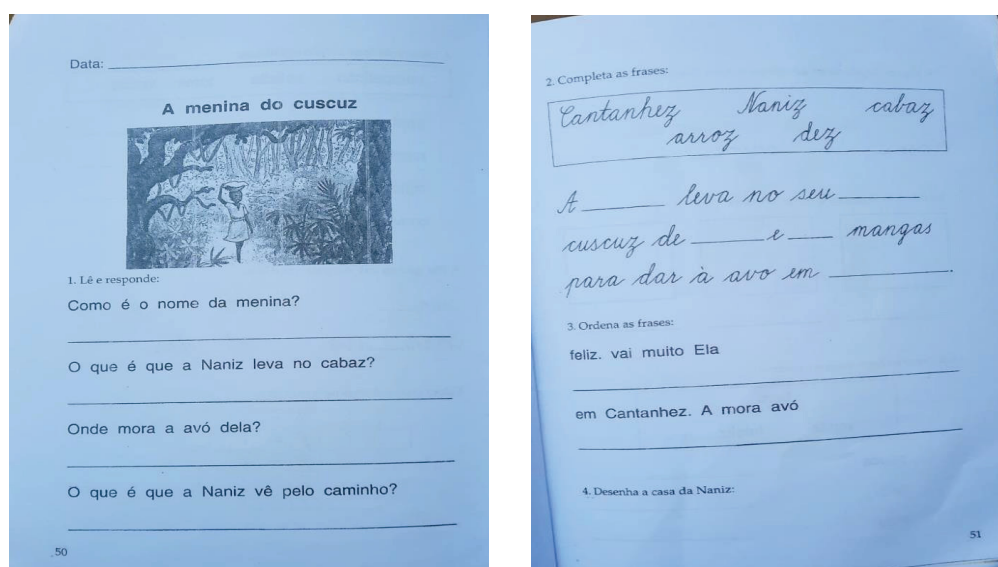
Nossos/as colaboradores/as ao serem perguntados se havia aulas de leitura no ensino básico e secundário e como as práticas pedagógicas eram desenvolvidas? A maioria respondeu que sim, e era uma prática que se centralizava na perspectiva da alfabetização tradicional, ou seja, técnica que se aproximava ao modelo autônomo de letramentos, cujo ênfase era decodificação dos signos materializados nos textos (livros didáticos), interpretação linear e literal dos textos lidos e o desenvolvimento da capacidade de leitura em voz alta.

Com isso, dos que revelaram que a dinâmica pedagógica focava em trabalhar capacidade de leitura e interpretação, temos Bakoá, Namiram e Ponu, mostraram que aulas aconteciam desta forma:

Líamos os livros didáticos da língua portuguesa para depois responder às perguntas dos textos que geralmente já estavam elaboradas nos livros dos exercícios. (Bakoá)
 Sim tinha aulas de leitura, as atividades que eram desenvolvidas são: leitura e vocabulário (Namiram)
 Tinha, mas não era trabalhado as habilidades de leitura. E as atividades que eram feitas eram cópias de texto. (Ponu).

Como destacado anteriormente, os livros de leituras muitas vezes são carregados de pequenos textos, como contos, fábulas fragmentadas e descontextualizadas e os cadernos de exercícios trazem questões interpretativas literárias e gramaticais sobre cada texto contido nos livros de leitura. (Correia, 2023). Considerando a dinâmica descrita pelos colaboradores acima, é possível perceber que essas atividades se centralizavam em leituras em voz alta ou silenciosa e a dinâmica de interpretação e compreensão textual eram baseadas em aluno responder as perguntas do caderno de exercícios como Bakoá mostra: após leitura respondiam às perguntas “*dos textos que geralmente já estavam elaboradas nos livros dos exercícios*”. – A imagem abaixo do fragmento do caderno de exercícios de 2º ano “*Viva a leitura*” pode nos ajudar a compreender como essas perguntas eram elaboradas:

Figura nº 4: fragmento do caderno de exercícios de 2º ano do ensino básico



Fonte: De Barros, Mendes, Ferreira e Machado (1994) [Reimpressão: 2016]

De acordo com a imagem, constatamos que as questões interpretativas descritas neste material de exercício são perguntas literais e diretas, cujo aluno só deve observar as respostas no texto lido e colocar no caderno. É com base nisso, que Puno nos fala que “*as atividades que eram feitas eram cópias de texto*”. Essa dinâmica de leitura vai ao encontro do modelo autônomo de letramentos, na qual, assim como Street (2003) e Kleiman (1995) criticamos, pois, na concepção dos que defendem essa visão, para usar as práticas letradas, o sujeito só precisa desenvolver a capacidade de decodificar os textos.

De outro modo, o letramento é uma habilidade universal, cognitivo e o texto é visto como um produto hipercompleto. Baseando nesta visão, “o processo de interpretação também estaria determinado pelo funcionamento interno do texto” (Kleiman, 1995, p.6), ou melhor, processo da interpretação também focaria na extração do conhecimento presente nos textos, já que, ele carrega todas as significações necessárias para compreensão do texto. É dessa mesma forma que as práticas de leitura são pensadas na teoria da “grande divisão”, que pelo fato de os discursos escritos serem materializados através da lexicalização e da gramática, a escrita entrega significados diretamente dos textos Street (2003).

Compreendemos que os textos não trazem dentro de si todas as segmentações necessárias para o processo de compressão, pois os significados é algo construído, através do diálogo interativo, entre o/a leitor por meio de texto, e para que isso aconteça, é necessário que o leitor saiba fazer leitura do seu mundo, ou seja, conheça um pouco sobre o/a autor/a e o espaço social que o texto foi produzido para poder estabelecer uma interação mais significativa. Como nos mostra Freire:

[...] é importante que os textos sejam contextualizados. É preciso ler o mundo, ler a realidade de modo crítico. É necessário que ele situe o autor no tempo, que compreenda o momento em que o autor escreveu e relacione com o momento atual do leitor. Educador e educando precisam superar a postura ingênua e vivenciar uma prática concreta de construção da história. (Freire, 2017, p. 141)

A atividade de leitura começa a partir da compreensão ampla e mútua do ato de ler o mundo. Pois, como sujeitos partimos de espaços sociais diversificados e esses textos /discursos são materializados em espaços sociais específicos para serem lidas muitas vezes em outros espaços sociais específicos. (Freire e Macedo, 2013). Por isso, Freire e os/as autores/as do LC defendem uma abordagem de leitura que ensine e possibilite o/a leitor/a compreender o contexto socio-histórico do/a autor/a e relacioná-la com o seu contexto social.

Por exemplo, da forma como o texto “menina de cuscuz” foi materializado, se pedimos para um/a aluno/a ler, ele/a pode conseguir ler e ter compreensão literal das palavras materializadas nos textos, mas não vai conseguir compreender as intenções discursivas por trás desses textos e das escolhas linguística do/autor/a. É daí que entra a importância de contextualizar o texto.

Por meio dessa lógica, concordamos com Kleiman (2002) e Solé (2014) que para formar leitores eficientes não basta ensinar as estratégias de decodificações do textos, existe outras práticas que podem ser desenvolvidas antes, durante e depois da leitura, por exemplo do/a leitor/a saber planejar a sua leitura, começando desde ativação do conhecimentos prévios sobre o assunto trazido no texto, construir hipóteses, ou melhor, fazer adivinhação sobre o texto, traçar objetivos de leitura, refletir e ativar um olhar crítico sobre o texto, etc.

Para Kleiman (2002, p.52) essa prática constitui um “procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados” e ajuda o/a aluno/a a construir “autoconfiança” no desenvolvimento de estratégias para dialogar e com o texto e compreensão da leitura. Tudo isso, pode ser desenvolvido com a ajuda e mediação do professor ou outro sujeito mais experiente. Ao invés de partir direto para leitura do texto, pode ser criado espaço de diálogo interativo para o/a aluno/a conhecer o contexto de produção, planejar e criar hipóteses ou suposições sobre o texto antes de ler.

Por exemplo, consideremos que a atividade é sobre a leitura do texto “A menina do cuscuz”, o/a sujeito mediador/a pode perguntar: a partir da informação sobre o autor e do título, o que os/as alunos acham que o texto está a tratar? Isso vai permitir o/a aluno/a utilizar os seus saberes de “experiência feita”, ou seja, sua bagagem cultural que ele construiu no seu espaço social para adivinhar essas questões, e ao longo da leitura ele/a pode partir da sua interpretação, das marcas linguísticas que acarreta as “intencionalidades” do texto, para confirmar ou refutar a sua hipótese.

Defendemos uma prática de ensino de leitura que se fundamenta nas práticas dos letramentos (Street, 2003, 2014; Soares, 2004; Kleiman 2007, 2009), e nas abordagens do letramento crítico (Souza, 2011a, 2011b), porque busca formar leitores/as que se preocupam não só decodificar o texto, mas pensar, compreender o contexto, mobilizar os seus conhecimento do mundo e de outras leituras para dialogar com o texto, compreender as intenções discursivas do autor, criticar, refutar, concordar e, sobretudo, relacionar essas leituras com a sua realidade sociocultural, construindo assim um meio de aprendizagem e desaprendizagem também.

É por meio disso, que defendemos um ensino que não só foca nas abordagens dos letramentos, mas também a partir dos LC, assim formando leitores capazes de ler, se lendo e lendo o mundo à sua volta, como Souza (2011) e Sardinha (2018) sempre defendem um agir em que o leitor não só consiga compreender o texto, mas, sim, que possa interagir com o texto, questionando-o a partir do seu espaço sócio-histórico.

O que não é levado em conta nas práticas metodológicas mecanicistas como pode ser observado também nesta afirmação de Bakachi, ao referir que as atividades de leitura eram desenvolvidas nas aulas da língua portuguesa e acontecia da seguinte forma: “*nos ensinava a conhecer alfabeto, soletrar e respeitar pontuação*”, ou seja, uma prática que passa unicamente pelo processo da alfabetização. Essa prática que se preocupa unicamente com o processo sistemático da alfabetização não ajuda o aluno a viver a leitura, como o título do livro 2º ano do ensino básico propõe, uma vez que não permite o aluno compreender e refletir sobre as suas vivências e realidades a partir do texto e fazer uma interpretação além do literal.

Aqui a atividade de leitura se volta mais na capacidade de saber ler corretamente em voz alta, como Npli-Náná demonstra: “*professores mandam cada aluno para ir ler na frente, vai ler o capítulo inteiro.*” Ndjilini também descreve essa perspectiva “[...] *os professores escreviam o texto no quadro e a gente lia um por um ou às vezes em conjunto. Tem vezes que lemos nos livros também.*” Já para Nduba, eram “*Leituras coletivas e dirigidas em sala de aula e recomendadas.*” Ao retomamos uma conversa com ele, Nduba disse que as dinâmicas de leitura no ensino básico eram semelhantes com aquelas descritas pela Ndjiline em que preparam os contos presentes no material didático em casa, depois na sala de aula, o professor lia e os alunos repetiam, depois liam em grupo e, por fim, cada um individualmente.

Di Mar e Bampeli descreveram que as aulas de leitura eram desenvolvidas de seguinte forma:

Sim, ele indicava a página para ler em casa e depois no dia seguinte cada aluno ia na frente para ler ao público, e quando não conseguia ler vai ficar de castigo e depois apanhava muito do professor e da colega que sabia ler. (Di Mar)

[...] no ensino básico, era mais competitivo; se um aluno não sabia ler, o outro que sabia poderia menosprezar quem não sabia. Já no ensino médio, essa competição ocorre principalmente na disciplina de língua portuguesa, onde o professor utiliza métodos como a chamada oral. Se o aluno tinha uma boa leitura, recebia uma nota mais alta. (Bampeli)

Aqui é possível observar que além de uma abordagem ligada à descodificação, a competição e coerção, isto é, o castigo é usado como formas dos professores fazer os alunos se esforçarem mais no desenvolvimento da atividade de leitura. Isso comprova mais uma vez essa visão mecanicista e autônoma das abordagens pedagógicas nos espaços escolares. Pois partem

do pressuposto de que a alfabetização e letramentos são práticas individuais e ligadas à cognição em que o aluno só precisa se esforçar mais, ou seja, fazer exercícios de leituras constantes para poder desenvolver sua capacidade de ler.

Como ex-aluna do sistema de ensino guineense, compreendo que esse modelo de abordagem utilizada no ensino da leitura se baseia da forma como o próprio sistema de ensino é pensado no seu todo, ou seja, não só a leitura que é visto como abordagem mecanicista ligada unicamente ao processo da alfabetização e sim, a educação é pensado a partir do ensino bancário, que compreende o processo de aprendizagem como dado homogêneo, o/a aluno/ como uma tábua rasa que vai ao espaço escolar para adquirir conhecimento e o/a professor/a como o sujeito detentor do conhecimento que precisa ser depositado na cabeça dos/as alunos/as. Com isso, as relações entre esses dois sujeitos são dotadas de hierarquias entre o dono de saber e o sujeito que não sabe e precisa saber (Freire, 2013).

A partir das práticas metodologias descritas acima, podemos compreender essa mesma lógica na prática de leitura, nesse caso, o/a autor/a é visto como o detentor do conhecimento que é materializado por meio do texto/discurso e o/a leitor/a é o sujeito receptor desse aprendizado. Nesse sentido, o seu único papel é explorar e extrair o conhecimento que consta no texto, como diz Leffa (1996). Souza (2011) mostra que esse ensino bancário, que traz a ideia “de algo já pronto, já garantido, já completo”, precisa ser repensado.

Com isso, é urgente que as abordagens pedagógicas no sistema educativo guineense sejam repensadas a partir de um modelo de ensino mais horizontal e problematizadora em que o papel do professor não deve se restringir apenas em transmitir o conhecimento ao aluno e sim, criar possibilidades para que a sala de aula seja um espaço interativo para os alunos possam aprender. Visto que, segundo Freire (2005), ensinar significa provocar a curiosidade do educando a tal ponto que ele se transforme em sujeito da produção do conhecimento que lhe é ensinado.

Isso perpassa pela compreensão dos/as alunos/as como “sujeitos de aprendizagem” que podem servir não mais como meros receptores de aprendizagem e sim, sujeitos que podem participar ativa e responsivamente no processo de construção de aprendizagem (Freire, 2005, 2013; Souza, 2011). Dado que são seres que vivem em um espaço social específico, principalmente o contexto guineense que é multicultural e multilíngue em que os/as alunos/as guineenses passam mais seus tempos que em espaço escolar.

Portanto eles/elas levam para espaço escolar muito saber, experiências e outras práticas letradas desenvolvidas nos espaços sociais e culturais que precisam ser considerados e

aprimorados no espaço escolar. O que na nossa compreensão um ensino meramente bancário e mecanicista desconsidera como Freire nos mostra:

[...] educação de que nós precisamos é aquela que, ao mesmo tempo que se preocupa com a formação técnica e científica do educando, se preocupa também com o que chamo de “desocultação das verdades”. Essa proposta de uma pedagogia desocultadora não tem nada a ver com o que está embutido no discurso neoliberal da educação, que é um discurso ocultador, que é um discurso que se diz pragmático e que, por isso mesmo, não ultrapassa o puro treino técnico, que não discute a razão de ser do próprio treino (Freire, 2017, p.169).

Freire (2017) defende um ensino de “desocultação das verdades”. Não um ensino que foca mais no mero “treinamento” dos conhecimentos técnicos, formando assim alunos e leitores capazes de reproduzir conteúdos técnicos nas provas ou nas atividades escolares.

Relativamente ao exercício de interpretação, ao nosso ver, trabalha a interpretação do texto a partir de questões que só focam no nível literal e não permitem o texto “ser desconstruído à luz da realidade sócio-histórico-cultural em que foi construído e questionado a partir do contexto daquele que o está lendo”. A leitura questionadora é compreendida como prática dos alunos lerem os textos fazendo “autoanálise, pois, segundo Sardinha (2017, p7), “ao refletir sobre o texto, o leitor também reflete sobre sua bagagem cultural” e histórica.

O papel do/a professor/a ou encarregado em casa é também de mediar a atividade de leitura, criando assim espaços de debates em que os textos lidos serão problematizados, a partir das questões que incentivam o/a aluno/a a participar ativamente como sujeito de construção de saberes. Takaki (2012) traz algumas perguntas que possam ser usadas no processo de mediação da leitura e compreendemos que elas podem ser importantes para o diálogo sobre o texto entre os alunos/as e professor/a ou outro mediador/a nesse processo.

a) Quem está contando a história? b) Em nome de quem a história está sendo contada? c) Que outras vozes/perspectivas/realidades estão faltando? d) Um texto alternativo contaria que versão da história? e) A sua realidade está incluída nesse texto? Por quê? f) Quais são as implicações de cada interpretação da história? (Takaki, 2012, p.976).

No entendimento Takaki essas e outras questões podem ser acrescentadas, considerando o espaço social em que a leitura está sendo feita, visando ajudar o leitor a construir outras “visões/interpretações/versões historicamente silenciadas e, talvez, romper com as relações rígidas de poder” (Takaki, 2012, p.976), principalmente no contexto educativo guineense, em que adoção da perspectiva bancária é uma das estratégias de licenciamento das histórias do país, como uma nação que sofreu o processo brutal da colonização e vive a colonialidade, mas o sistema de ensino se distancia da realidade sociocultural e dos saberes locais. Ainda as suas histórias são contadas a partir de uma abordagem meramente narrativa sem nenhuma

perspectiva de “desocultação das verdades”, isto é, um ensino que possa permitir os/as alunos/as lerem as histórias do seu povo a partir de um olhar crítico-reflexivo e questionador.

Conhecendo como as práticas de leituras eram desenvolvidas nos espaços escolares dos nossos participantes, no excerto de análise 5, analisamos se durante o percurso escolar de ensino básico e secundário os nossos/as colaboradores/as tiveram a cultura de leitura e prazer no desenvolvimento dessa atividade, ou seja, se todas as experiências com atividade de leitura tida na escola e no espaço familiar lhes permitem desenvolver a hábito e gosto pela atividade de leitura?

Quadro 11- excertos da análise nº 5

Durante o seu percurso escolar na Guiné- Bissau, você tinha o hábito de ler? Havia prazer na atividade de leitura? Que tipo de leituras você fazia?	
Bakoá:	<u>Sim. Eu amava e ainda amo ler. Embora a leitura que fazíamos, hoje compreendi que era sistematizada e que não é a melhor forma para desenvolver o hábito pela leitura, eu tinha prazer pela leitura. Talvez porque a minha paixão começou em casa.</u>
Bampeli	<u>Não tinha</u> , só lia quanto <u>era a prova</u> , o tipo de <u>leitura era para decorar a matéria.</u>
Namiram	<u>Não tinha hábito de ler</u> , na verdade nunca, <u>o meu pai que me obrigava</u> , fazer leitura das lições que eram recomendadas pelo professor.
Ponu	Nos meus primeiros anos escolares <u>sim, eu gostava de ler</u> , eu lia qualquer livro, mas nos anos finais <u>a leitura tornou tortura para mim, porque os professores para me castigar me mandavam para biblioteca ler e isso me fez desgostar da leitura. Leitura de decodificação.</u>
Di Mar	Na verdade <u>não tinha hábito de leitura</u> , considerava a leitura como uma <u>imposição</u> , lia só os apontamentos que eu recebia na escola e a bíblia.
Bakachi	<u>Sim, criei hábito de ler. Eu tinha paixão pela história</u> além das leituras obrigatórias das disciplinas.
Ndjilini	<u>Eu tinha hábito de ler sim</u> , mas o prazer dependia muito da disciplina e do professor que ministrava a aula, <u>se for uma disciplina que eu goste ou um professor cativante aí eu lia com prazer</u> , caso contrário não. <u>Eu fazia leituras informativas e leitura de estudo.</u>
Bonandji	<u>Não</u>
Dimir	<u>Não.</u>
Banumiam	Sim, como tinha salientado anteriormente, fazia leitura dos <u>meus fascículos da escola e da igreja.</u>
N'duba	É o que mais gostava. <u>Textos no livro didático, contos, romances</u>
Banuma	<u>Não muito</u> , lá eu <u>fazia mais leituras pela pressão</u> do meu tio e profissionais, mas agora não.
Bobyne:	Durante o meu percurso na Guiné-Bissau <u>não tinha hábito de leitura.</u>
Nacaliam	<u>Não tinha hábito de ler</u> , eu odiava <u>leitura</u> porque <u>apanhei muito do professor para aprender a ler. Criei hábito de ler já adulta com a minha família em casa.</u>

Fonte: autoria própria

Como destacado anteriormente, a inserção da cultura leitora dos aprendizes dentro da prática de letramentos não depende só do/a aprendiz conhecer a importância e a funcionalidade da atividade de leitura na sua formação humana e social. A forma como os familiares mais próximos e os/as professores/as relacionam com essa atividade e a forma como essa atividade

é compreendida e trabalhado no espaço familiar e escolar podem interferir ou influenciar a maneira como esse/a aprendiz vai se relacionar com essa atividade, o que pode ser uma relação de afetividade, de curiosidade, ou pode ser uma relação totalmente conflituosa e cansativo.

Considerando isso, de acordo com o excerto de análise 5, a maioria dos estudantes mostra que durante os seus processos de formação escolar (ensino básico e secundário) não tiveram o hábito de ler frequentemente e nem o gosto pela realização dessa atividade, dentre esses/as colaboradores/as, podemos observar o depoimento do Namiram que afirma que não tenha o hábito de leitura: *“não tinha hábito de ler, na verdade nunca, o meu pai que me obrigava, fazer a leitura das lições que eram recomendados por professor”*. Lembrando anteriormente, Naniram partilhou uma experiência de leitura em casa e na escola que parte dessa perspectiva técnica de leitura e decodificação de texto em voz alta.

Assim sendo, a partir das experiências narradas por nossos/as colaboradores/as, é possível supor que as abordagens utilizadas com a maioria deles/as, tanto em casa assim como na escola não o estimularam a gostarem da atividade de leitura, uma vez que nesses espaços a leitura foi ensinada inadequadamente. Por exemplo, usa-se a abordagem coerciva como Namiram mostra nesta citação: *“o meu pai que me obrigava e na escola, o professor mandava gente para quadro para ler se não saber vai apanhar castigo”*. Então tendo essa experiência, o aluno não consegue enxergar a leitura como uma atividade prazerosa na qual ele /ela pode imergir e construir aprendizado, ou seja, vai sempre ser vista como algo chato e cansativo, pois essa prática é estimulada na base de muita pressão.

Como é o caso também da Banuma que relata que não tinha muito hábito de leitura, pois *“[...] lá eu fazia mais leituras pela pressão do meu tio e profissionais, mas agora não.”* Essa abordagem afasta o aluno da leitura em detrimento de levá-lo a imergir nessa prática, também pode ser observada no depoimento da Nacaliam que partilha que não tinha o hábito de leitura, ou seja, *“odiava a leitura porque apanhei muito do professor para aprender a ler. Criei o hábito de ler já adulta com a minha família em casa”*. Aqui, mais uma vez, é possível observar o motivo de “ódio” dela pela leitura, pois ela teve que passar muito desconforto para aprender a ler, sendo assim, o aprendiz, nessa situação, não enxerga a leitura como uma atividade prazerosa e sim, complexa ligada ao castigo, ou seja, sacrifício.

A forma como a leitura foi apresentada a ela na escola demonstra que a abordagem mecanicista e o uso da coerção são inadequados para o ensino e aprendizagem de leitura, pois além de não darem conta de todas as dimensões necessárias dentro da abordagem dos letramentos, invés de ajudar, atrapalha o/a aluno/a no seu processo de construção de uma relação com a cultura de leitura. Como demonstra Kleiman (2002, p.16), o que muitas dessas

práticas acabam fazendo é sedimentar “umas imagens negativas sobre os livros” tornando assim as práticas de leitura dos/as estudantes em um processo de formação de “não leitores/as”, ou seja, não de alunos/as com gostam e encontram motivações em suas leituras.

Para Kleiman (2002, p.16) “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para a grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido, ou seja, não existe motivação. Nacaliam relata que criou o “hábito de ler já adulto” no meio familiar. Diferente da forma como a leitura foi apresentada a ela na escola, a mãe e a tia lhe indicavam textos relacionados com a situação com que ela estava se deparando.

Acreditamos que a abordagem utilizada pela tia e a mãe a ajudou a ressignificar a visão que antes tinha sobre a leitura, como uma prática de construção de aprendizado e conhecimento, ou seja, um agir que pode lhe auxiliar na resolução de suas demandas enquanto ser humano e social. Não como um agir complexo ligado ao castigo. Isso ajuda o aluno a encontrar motivação e um sentido para realizar essa atividade.

Essa experiência também pode ser observada na fala da Ponu: *“nos meus primeiros anos escolares sim, eu gostava de ler, eu lia qualquer livro, mas nos anos finais a leitura tornou tortura para mim, porque os professores para me castigar me mandavam para biblioteca ler e isso me fez desgostar da leitura. Leitura de descodificação”*. Aqui podemos supor que esse gosto inicial está relacionado com a maneira que ela se lidava com a leitura no espaço familiar, a sua irmã já lhe estimulava a construir a cultura de leitura através de indicações de livros que ela gostava de ler. E, o afastamento se deu através da forma como a leitura foi apresentada a ela no espaço escolar como algo ligado ao castigo.

Kleiman (2005) comenta como essas duas experiências de se relacionar com as práticas de leitura:

[...] se uma criança participa de eventos de letramento no lar — por exemplo, escuta as histórias que um irmão mais velho, pai ou avó lê para diverti-la e distraí-la —, essa criança já associa o livro ao lazer, aquilo que lhe é prazeroso e aconchegante. Mas isso não é universal. As lembranças dos jovens e adultos que fracassam na escola estão cheias de momentos de dor e desconforto relacionados aos seus primeiros contatos com a escrita (Kleiman, 2005 p.35).

Não podemos associar o prazer a dor, ou seja, nenhuma criança gostaria de uma atividade imposta a ela através do desconforto, a leitura precisa ser vista por estudantes como um agir prazeroso e para que isso aconteça é preciso que a escola, assim como os familiares adotem abordagem em que o/a aluno/a pode participar desse processo de uma forma ativa e que os seus gostos de leitura sejam levados em conta. Ao contrário disso, sua relação com essa atividade será meramente técnica com a finalidade de reprodução nas provas.

Como observamos no depoimento de Bampeli que mostra que tinha um agir leitor mais técnico, voltada a decoração dos conteúdos para serem reproduzidos nas provas: *“não tinha, só lia quanto era a prova, o tipo de leitura era para decorar a matéria”*. Di Mar também compartilha que não tinha o hábito de ler com frequência, pois considerava a leitura uma prática de *“imposição, por isso, lia só os apontamentos que eu recebia na escola e a bíblia”*. Se revemos as experiências narradas pelos dois vamos compreender que essa visão da leitura como *“imposição”* veio da forma como a leitura foi ensinada a eles, da leitura como uma prática competitiva e de castigo.

E, relativamente ao que evidenciaram que tinha hábitos e prazer na realização das atividades de leitura, Bakoá disse que já tinha o hábito de ler, embora ele reconhecesse que hoje compreende que era uma leitura *“sistemático”* e que [...] *“não é a melhor forma para desenvolver o hábito pela leitura”*. Em seu caso, ele mostra que talvez desenvolveu o hábito de leitura por iniciar o seu processo em casa e ter estímulo e auxílio do pai e do tio, como revelou nessa passagem: *“eu tinha prazer pela leitura. Talvez porque a minha paixão começou em casa”*.

Assim como ele, Ndjilini também aponta que tinha o hábito de ler, mas o prazer pela leitura dependia muito das *“disciplinas e do professor que ministravam essas aulas”* como podemos observar na sua fala: *“se for uma disciplina que eu goste ou um professor cativante aí eu lia com prazer, caso contrário não. Eu fazia leituras informativas e leitura de estudo”*, ou seja, o gosto dependia do assunto e texto do seu interesse, senão esse agir se torna uma mera busca pelas informações. Bakachi também descreve que o seu agir transcendia a uma prática de leitura mais técnica, ele conseguia ter acesso aos gêneros textuais que gostava de ler.

Com isso, a partir do que analisamos até aqui, compreendemos que o sistema de ensino guineense precisa trilhar outros caminhos, pensar outras formas de trabalhar a atividade de leitura. Pois o ensino mecanicista e coercivo não ajuda o aprendiz a construir afetividade, gosto e encontrar motivação na realização da atividade de leitura, o que pode ser visto como uma consequência negativa nas práticas educativa dos aprendizes, porque diferente do esperado só coleciona impactos negativos na relação e na forma como os estudantes vão se enxergar dentro das atividades de leitura que desenvolvem no espaço escolar assim como nas suas atividades individuais. Queremos práticas de letramentos que possibilitam o/a aprendiz a construir o gosto pela leitura, compreender e ter o domínio em diferentes circunstâncias discursivas e saber relacionar com suas leituras de forma significativa.

Considerando isso, assim como destacado anteriormente, defendemos nesta dissertação o ensino da leitura como uma prática social ancorada nas abordagens dos letramentos

ideológicos sugerida pelo Street (2014) e do LC. Essas abordagens compreendem a atividade de leitura como uma prática que se constitui dentro de espaços sociais, ideológicos em que o autor e o leitor estão situados. Portanto o agir na leitura transcende o nível técnico e a decodificação dos signos materializados, atravessa a dimensão discursiva, ideológica, envolve relações socioculturais e de poderes. Partindo dessa compreensão, buscamos entender como os/as nossos/as colaboradores/as concebiam a atividade de leitura nos seus processos de formação no ensino básico e secundário guineense.

Quadro 12- excertos da análise nº 6

Que definição de leitura você tinha no ensino básico e médio na Guiné-Bissau?	
Bakoá	<u>Ler é saber chamar as palavras.</u> Hoje aprendi que a leitura é muito mais que isso e que <u>envolve os processos cognitivos e sociais</u> que extrapolam simplesmente “saber chamar as palavras”.
Bampeli	A definição que eu tinha era da <u>compreensão oral, escrita e gramática.</u>
Namiram	A definição que teve no ensino básico e médio <u>da leitura é de interpretar as informações.</u>
Ponu	<u>Um simples ato de decodificar um texto.</u>
Di Mar	A definição que tinha da leitura no ensino básico era só <u>saber chamar a frase completa sem errar</u> , já no ensino médio comecei a ter uma outra visão, que se trata da <u>leitura como procurar o que foi escrito.</u>
Bakachi	<u>Ler para dar conta das demandas pedidas pelos professores</u> na sala de aulas.
Ndjilini	Entendia como <u>ler de uma forma superficial mesmo...</u>
Bonandji	<u>Ler para prova.</u>
Ndani	É assim que a leitura <u>é a forma de aprender a soletrar e respeitar os sinais ortográficos para fazer uma boa leitura.</u>
Ndjonande	[...] no ensino básico, <u>a leitura era vista principalmente como a habilidade de decifrar frases e palavras para compreender os textos,</u> como histórias curtas e contos. Sendo que o meu foco estava em aprender <u>a ler corretamente sem errar e entender o significado básico das palavras e frases.</u>
Banumiam	<u>A leitura é um modo de entender a escrita.</u>
Banuma	<u>Ler a fim de realizar uma atividade.</u>
Bobyne	A definição de leitura que tinha no ensino básico na Guiné-Bissau <u>era a junção das sílabas para chamar palavras completas.</u>
Nacaliam	Definição que eu tinha da leitura <u>era memorizar ou seja leitura para mim era decorar tudo.</u>

Fonte: autoria própria

A partir das falas dos participantes que constam neste quando, é possível perceber que a maioria dos/as nossos/as colaboradores/as possui uma concepção de leitura atrelada a prática mecanicista que se atrela ao modelo autônomo de letramentos denunciado pelo Street. Para eles/as, ler é uma prática de decodificação dos textos, leitura em voz alta e ação voltadas a realização das atividades escolares, como por exemplo: os exercícios solicitados pelos professores e avaliações.

Como podemos observar na fala de Ponu que entendia a leitura como “*um simples ato de decodificar um texto.*” Bakoá mostra que compreendia a atividade de leitura como um agir de “*saber chamar as palavras*” presentes no texto. Di Mar também compreendia a leitura a partir dessa perspectiva de chamar as frases materializadas nos textos, mas de forma “*completa sem errar,*” ainda o mesmo versa que no ensino secundário passou a ter uma outra visão de leitura que referia essa prática de “*procurar o que foi escrito.*” Mesmo assim, compreendemos que esse entendimento continua a ser da leitura como uma prática mecanicista, pois, o texto é visto, por ele, como uma fonte de conhecimento suficiente em si, que só precisa ser explorado pelo leitor. Por isso, não se vê como uma parte constituinte no processo de construção de significado e nem percebe uma perspectiva de diálogo com o texto.

Essa mesma lógica vai ser observada na descrição do que seria leitura para Banumiam, do ler como “*modo de entender a escrita*”, do Ndjonande que a entendia como “*habilidade de decifrar frases e palavras para compreender os textos [...] meu foco estava em aprender a ler corretamente sem errar e entender o significado básico das palavras e frases*”. Então o ato da leitura não é visto como uma prática em que o leitor dialoga com o autor a partir da sua realidade sociocultural no sentido de compreender as intenções discursivas do autor e relacionar essas leituras com as suas realidades socioculturais.

Ainda sobre essa mesma perspectiva, Ndani e Bobyrne compreendiam a leitura como um agir que se limitava ao processo de alfabetização, ou seja, dos elementos sistemáticos da língua, como podemos observar nos seus relatos a seguir:

É assim que a leitura é a forma de aprender a soletrar e respeitar os sinais ortográficos para fazer uma boa leitura. (Ndani)
A definição de leitura que tinha no ensino básico na Guiné-Bissau era a junção das Sílabas para chamar palavras completos (Bobyrne)

Ler bem para esses estudantes era ter o domínio dos códigos sistemáticos da língua, ou seja, conhecer os recursos sistemáticos usados para materializar os discursos/textos. Para Bakachi, Bonandji e Banuma, ler envolve práticas técnicas voltadas a dar conta das atividades ou dar “*conta das demandas pedidas pelos professores*”. Como descrito antes, em muitos casos, esse agir é voltado mais para memorização desses conteúdos para serem reproduzidos nas provas, como demonstra Nacaliam: “*A definição que eu tinha da leitura era memorizar ou seja leitura para mim era decorar tudo.*” Lembrando que esses estudantes fazem parte dos que mostravam que as práticas metodológicas desenvolvidas na sala de aula eram baseadas meramente nas perspectivas técnicas de alfabetização.

Analisando as experiências com atividade de leitura discutida até aqui, compreendemos que a maneira como nossos/as participantes concebem a leitura está intrinsecamente

relacionada com a forma como essa atividade foi trabalhada com eles/elas em diferentes contextos de práticas de leitura em que enfrentavam. Conforme descrevemos no capítulo teórico, para Street (2003, 2014), “a maneira como os sujeitos de um determinado contexto compreende as práticas de leitura [...] vem dos conceitos de conhecimento, de identidade e de ser presentes no meio social em que ele vive”, ou seja, da forma como esse agir é pensado e trabalhado no espaço social em que circulam.

Então percebemos que a forma como a leitura foi concebida e trabalhada com esses/as estudantes não baseava na perspectiva do LA, sobretudo, do LC. Por isso, suas práticas de leituras realizadas anteriormente não lhes permitiam adotar uma posição ativa frente às suas leituras, interagir com os textos a partir de um olhar de criticidade e questionamento.

Quando pautamos um ensino que precisa compreender as alfabetizações como uma prática que deve ser desenvolvido dentro dos estudos de letramentos e, principalmente, através letramentos ideológicos (Street, 2003, 2014), compreendemos que o agir na leitura transcende as dimensões cognitivas, envolve também questões socioculturais, discursivas e ideológicas e sobretudo envolvem relações de poder.

De acordo com Street (2003, p.10), o modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e de educação necessitam se basear na busca sobre “qual letramento deve ser ensinado, porque deve ser ensinado”, pois, não são universais e homogêneas. Portanto, é urgente que o sistema de ensino guineense reflita sobre que letramentos precisam ser ensinados? A abordagem bancária e mecanicista não contribui para a formação de alunos/as e leitores/as crítico-reflexivos capazes não só de decodificar textos, e sim, de ler se lendo e lendo as suas conjunturas sociais.

6 PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA CRÍTICA DOS ESTUDANTES GUINEENSES NA UNILAB

Como descrito anteriormente, esta dissertação busca compreender as práticas-experiências de leitura dos/as estudantes guineense da UNILAB, a partir de duas dimensões, além de investigar suas práticas-experiências de leitura escolar (descrita no primeiro capítulo da análise), investigamos também suas práticas-experiências de leitura acadêmica na disciplina de Leitura e Produção de Texto 1 e 2. Nisso, o presente capítulo busca dar conta dessa segunda dimensão.

O referido capítulo se encontra dividido em três seções. Na primeira analisamos as suas práticas-experiências com a atividade de leitura na disciplina Leitura e Produção de Texto 1 e 2, buscando também compreender se os/as nossos/as colaboradores/as consideram a leitura como uma prática universal ou não. Na segunda, analisamos as estratégias de leituras que os/as estudantes guineenses da UNILAB desenvolveram nas suas práticas de leituras acadêmicas. No terceiro problematizamos, a partir das sugestões desses/as estudantes, outras perspectivas para o ensino da leitura nas disciplinas LPT1 e 2, assim como ações que podem ser desenvolvidas para auxiliar os recém-ingressos nos seus primeiros contatos com gêneros e discursos acadêmicos.

Antes de adentrar no propósito deste capítulo, é importante retomar as questões específicas que foram respondidas ao longo desta análise: 1) *Quais são as práticas-experiências de leitura acadêmica de estudantes guineenses nas disciplinas Leitura e Produção de Texto 1 e 2 E, 4)? E 2) Que estratégias de leitura são mobilizadas por estudantes guineenses da UNILAB nas práticas de letramento acadêmico?* Lembrando que, como descrito no capítulo metodológico, selecionamos dentre muitas perguntas que conduziram o processo da entrevista, 5 tópicos- guias que nos permite refletir sobre essas práticas-experiências. Essas questões podem ser encontradas no quadro 13.

Quadro 13- Tópicos-guia da entrevista

Categorias – Modelos de letramentos acadêmicos; Concepção de letramentos acadêmicos; As dimensões escondidas e Letramento crítico.
Como os professores de leitura e produção de texto 1 e 2 trabalhavam ou trabalham a leitura, principalmente de textos acadêmicos e que metodologias eram ou são usados por esses/as professores/as?
Consideras que a leitura deve ser ensinada na universidade?
Que tipo de ajuda procuras ou estratégias mobilizas quando não consegues entender um texto que deve ser lido na disciplina ou em outra leitura pessoal?
Como e que tipos das metodologias achas que os/as professores/as deveriam adotar nas disciplinas LPT 1 e 2.
Na sua opinião quais são as ações que a universidade deve ou pode desenvolver para ajudar os estudantes nos seus primeiros contatos com os textos acadêmicos.

Fonte: autoria própria

6.1 Leitura acadêmica: práticas-experiências dos estudantes guineenses da UNILAB com abordagem de ensino da leitura nas disciplinas LPT1 e 2

Nesta seção, analisamos as respostas dos/as nossos/as colaboradores/as concernente às suas práticas-experiências com abordagem de ensino da leitura nas disciplinas LPT1 e 2. Como resultado percebemos que a maioria desses/as estudantes experiência uma abordagem de ensino que se fundamenta em dois modelos de letramento acadêmico, descritos por Lea e Street (2014, p. 479), modelo de “habilidades de estudo” e “de socialização acadêmica”.

Assim sendo, dentre esses/as colaboradores/as, um número maior mostrou que as aulas se centralizavam nas abordagens da escrita acadêmica, tendo assim o foco maior no ensino das estruturas básicas desses gêneros de discurso, suas funcionalidades e como escrever esses gêneros. Não existiam aulas direcionadas para o ensino-aprendizagem de leitura dos textos acadêmicos. Só um colaborador apontou que existia aulas de leitura, a professora dedicou primeiro a ensinar eles/as a conhecer os textos acadêmicos e como ler esses gêneros, adotando algumas estratégias necessárias para o processo de compreensão textual. Então a atividade de leitura foi pensada nessas disciplinas a partir de uma perspectiva do letramento autônomo, com a crença de que para ler os gêneros acadêmicos, o estudante adaptaria suas habilidades de leitura desenvolvidas nos espaços escolares ou nos outros contextos educativos, desconsiderando assim, que o discurso funciona de modo específico no ensino superior.

Como podemos observar no relato de Bakoá ao ser perguntado sobre como a leitura é trabalhada nas disciplinas de LPT1 e 2:

Não tinha aulas que focava especificamente em ler e ensinar como se ler gêneros acadêmicos. Na aula do fulano você prepara slides e chega e explica os slides, pronto a aula acabou, por exemplo, se a intenção é de falar, por exemplo, da resenha, vai trazer uns slides explicando o que é resenha e no exemplo pode até projetar uma resenha, mas não com intenção de ler no momento da aula. Mas o que ele especificamente fazia na sala de aula era explicar sobre esse gênero, mostrar a estrutura desse gênero e mandar para ler. Eu não lembro uma aula específica para leitura, por exemplo, assim projetando o gênero, lendo o gênero junto conosco, mostrando estratégia de leitura desse gênero, não, não lembro. A única coisa que eu lembro são as questões da pintura, pedir para ler, falar da estrutura desses gêneros, a importâncias desses gêneros no mundo acadêmico. Assim, é tipo falar de algo sem explorar algo especificamente com a pessoa. E, na verdade, essa é uma forma de ensino que eu pela experiência que eu já tenho aqui, eu não espero fazer como professor nos próximos tempos.

Aqui percebemos que a prática de leitura é compreendida a partir do modelo da “Habilidade de estudos”, por isso, o foco das aulas era o domínio das estruturas do texto acadêmico e suas funcionalidades. Pois, como destacado no capítulo teórico, Lea e Street (2014)

nos evidencia que o modelo de “Habilidade de estudo” parte da compreensão da leitura e escrita acadêmica a partir do modelo de letramento autônomo (habilidade individual e cognitiva), com o entendimento de que estudantes podem “transferir seus conhecimentos de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas”.

Essa mesma abordagem é evidenciada também na experiência de Ndani:

[...] as metodologias que são usadas pelos professores de leitura e produção texto 1 e 2 é ensinar os estudantes de primeiro segundo semestres de saber fazer resenha, fichamento, e o projeto de forma bem acadêmico, onde vai precisar de colocar os seguintes critérios da pesquisa: introdução, objetivo geral, objetivo específico, metodologia e resultados esperados... etc.

Segundo Lea e Street (2014) e Botelho e Vianini (2024), o modelo da “socialização acadêmica” reconhece as especialidades, ou seja, a existência das particularidades de forma de trabalhar as práticas de letramentos no meio acadêmico. Por isso, o objetivo é ajudar os estudantes a se apropriarem das práticas letradas desenvolvidas nestes meios. Observando a experiência Ndani, podemos perceber essa “aculturação acadêmica” como fala Lea e Street (2014) é pensado especificamente voltado a atividade do domínio da escrita dos gêneros do discurso acadêmico, ou melhor, outras práticas como a do ensino e aprendizagem da leitura dos textos acadêmicos não são contempladas nesse processo.

Para nós, quando falamos da importância do domínio dos modos sociais e particulares de utilização dos gêneros de discursos no contexto acadêmico. Essa especificidade não envolve só a abordagem do domínio da escrita dos gêneros que circulam nesse espaço, dado que, defendemos também a necessidade de existência de práticas docentes voltadas para o ensino de leitura. Isso significa que, Letramento acadêmico envolve o desenvolvimento de práticas de leituras, de escritas e de oralidades que acontecem na esfera universitária, ou seja, práticas múltiplas desenvolvidas nos espaços acadêmicos (Baltazar, Mary e Zandomenego 2011 Vianna et. al.; 2016, Fischer e Pelandré, 2010).

Nesse sentido, é importante que as abordagens de ensino nos espaços acadêmicos contemplem essas especificidades. O domínio da estrutura dos textos acadêmicos e da escrita desses gêneros não devem ser compreendidos como uma das únicas práticas necessárias para os/as estudantes desenvolverem as práticas dos letramentos acadêmicos, também as dimensões das leituras acadêmicas precisam ser levadas em conta, uma vez que esses textos apresentam modos particulares do funcionamento do discurso que se difere de outros contextos.

Assim como Bakoá e Ndani, Bakachi também descreve de modo semelhante a abordagem metodológica desenvolvida na disciplina de LPT1 e 2, ou seja, a prática pedagógica se centraliza na dimensão do letramento autônomo. Na LPT1, as atividades de leitura

desenvolvidas tinham a funcionalidade de fazer os alunos conhecerem as estruturas dos textos acadêmicos para depois realizar a produção dos referidos gêneros. Já na LPT2, o foco era a construção do projeto de pesquisa. Como podemos observar no relato dele:

[...] eu fiz essas disciplinas online e tinha também objetivos específicos, por exemplo no LPT2 fizemos pré-projeto de pesquisa, aí era explicação, orientação e produção. O professor explicava, orientava e a gente fazia. [...] na LPT 1, também era online, tínhamos aulas e depois disso o professor deixava atividade para fazer sobre gênero pedido, neste caso. A gente fazia leitura específicas para essas produções textuais, por exemplo, se for um resumo ele trazia um resumo, aí para a gente identificar as partes de como é feito e depois para fazer a construção. [...] as disciplinas de LPT 1 e 2 são muito mais direcionados, mesmo trazendo textos com um determinado assunto o foco é, por exemplo aprender fazer resumo esquemático aí você lê e ele vai demonstrando como fazer resumo na base daquele texto. Então tinha esse propósito independentemente do conteúdo do texto, mas o propósito final era demonstrar o gênero que ele pretendia ensinar. Às vezes o foco não é o que o texto traz, mas como você vai ler esses textos e fazer um resumo esquemático na base desse texto.

Essas aulas não visavam o ensino de leitura dos gêneros acadêmicos e sim a leitura foi usado como pretexto para ensinar as estruturas e modos de produção de alguns gêneros acadêmicos. Isso demonstra mais uma vez que não há preocupação em ensinar os alunos como ler esses gêneros propostos nas salas de aulas e as estratégias que precisam desenvolver para dialogar com esses textos de uma forma mais imersiva e crítica, ou seja, a leitura não é vista como uma prática específica nesse meio. No LPT 2, percebemos também essas limitações, pois foca unicamente na produção de um gênero específico, nesse caso, projeto de pesquisa, cujo os/as estudantes precisam ler outros textos para construir esse trabalho.

Essa questão revela um contraste entre as experiências em sala de aulas, descritas pelos/as nossos/as colaboradores/as, e a forma como ambas as disciplinas foram pensadas teoricamente. Na ementa básica do núcleo de componentes em comum, descrita no PPP do curso de Letras Língua Portuguesa, LPT1 e 2 propõem como um dos objetivos desenvolver abordagens de ensino que contemplem o ensino de leitura dos textos acadêmicos e suas estratégias. Como podemos observar no trecho abaixo:

Leitura e Produção de Textos I: Reflexões sobre noções de língua, variação linguística e preconceito linguístico. A universidade como esfera da atividade humana. **Leitura na esfera acadêmica: estratégias de leitura. Gêneros acadêmicos (leitura e escrita na perspectiva da metodologia científica e da análise de gêneros):** esquema, fichamento, resenha, resumo (síntese por extenso), memorial e seminário. Normas da ABNT. **Leitura e Produção de Textos II:** Reflexões sobre as noções de texto e discurso e a produção de sentido na esfera científica. A pesquisa científica: ética e metodologia. **Leitura na esfera acadêmica: estratégias de leitura. Gêneros acadêmicos (leitura e escrita na perspectiva da metodologia científica e da análise de gêneros):** projeto de pesquisa, resumo (abstract), monografia, artigo, livro ou capítulo de livro, outras modalidades de produções científicas, artísticas e didáticas (ensaio, relatório, relato de experiência, produção audiovisual etc.).(PPPs, Letras-UNILAB, 2017, 91- 92)

No PPP a leitura foi contemplada como uma das abordagens que precisam ser ensinadas, mas nas experiências descritas pelos/as nossos/as colaboradores/as esse agir é trabalhado como pretexto. Lembrando que, sendo disciplinas que fazem parte do componente comum, muitos professores que ministram essas disciplinas são do curso de Letras. Então essas ementas e bibliografias básicas, como foi descrito no material, seria o ponto de partida para os/as professores/as pensarem as práticas de letramentos acadêmicos que serão abordadas em sala de aulas.

Ainda essa contradição entre as ementas e as práticas de letramentos acadêmicos nessas disciplinas pode ser observado nos relatos a seguir de Dimir, Nadilé e Di Mar:

[...] um dos métodos é fazer resenhas críticas, fichamentos, ensaio entre outras.
(Dimir)
Os professores de leitura e produção de texto 1 e 2 enviavam-nos para cada aula diferentes textos acadêmicos, na aula explicavam sobre cada um, depois nos davam atividade relacionada ao texto acadêmico ensinado. (Di Mar)
Eles ensinavam como fazer os textos acadêmicos. No final pediam para fazer um.
(Nadillé)

No relato do Di Mar não dá para saber como eram trabalhados esses textos nas aulas, se a dinâmica focava na explicação do conteúdo do texto, por exemplo: como fazer resenha, fechamento etc., ou se a leitura era direcionada para conhecerem as estruturas dos gêneros acadêmicos e produzir esses gêneros. Sendo assim, suponho que pode ser a mesma experiência descrita pelos/as colegas acima citados. Pois assim como eles, Bobyrne nos mostra que não tinham aulas de leituras dos gêneros de discursos acadêmicos e nem sobre o desenvolvimento das estratégias de leituras, quando diz:

[...] só nos mostraram resenha, fichamento, resumo, tentando explicar como eles funcionam. Ai LPT2 o professor também explicou sobre esses gêneros, falou sobre resumo, resenha e fechamento, parece um pouco de projeto e escrita de artigo. ele explicava assim, o resumo é assim e assim que é feito; resenha é feita assim e assim, não fazíamos leitura na turma e também não nos mostrou nenhuma estratégia de leitura

A partir da abordagem descrita por esses/as estudantes, concluímos que o ensino da leitura é uma “dimensão escondida” (Botelho e Silva, 2022), na maioria das práticas de LPT1 e 2, ou seja, é neutralizada dentro dessas abordagens, pois, muitas outras dimensões necessárias para compreensão e diálogo com os textos foram ocultadas em função de produção dos gêneros acadêmicos. Como podemos perceber, os/as professores/as cobram desses/as estudantes, leitura dos textos selecionados como obrigatórias nas disciplinas de LPT1 e 2 e outras disciplinas. Entretanto, não ensinam como ler esses textos nem as estratégias que esses/as estudantes/as precisam desenvolver para compreender e estabelecer diálogo com e dar contas das atividades solicitadas pelos professores/as.

Ao nosso ver, a ocultação das práticas de leitura nessas abordagens reforça a compreensão da aprendizagem de leitura como uma prática Universal, baseada na perspectiva mecanicista (Soares, 2003, Tofnil, 2006) e do letramento autônomo (Street, 2014), como uma prática que os/as estudantes precisam desenvolver para atingir um perfil do/a leitor/a que tem competência de leitura e consegue ler qualquer texto. Os/As docentes deixam de mediar o processo de ensino e aprendizagem de leitura no espaço acadêmico, por acreditarem que os discentes já deviam ter acesso a esses conhecimentos nos espaços escolares (Botelho, 2022). Kleiman (2007, p. 4) nos mostra que, os estudos dos letramentos concebem a atividade de leitura e escrita “como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”.

Compreendemos a universidade como um espaço que compartilha dimensões discursivas específicas que se diferenciam das práticas escolares (ensino básico e médio), considerando isso, os/as estudantes não vão aprender a ler textos acadêmicos só pelo fato de já serem alfabetizados ou passarem pelo processo de escolarização. Como descrito no capítulo teórico, as práticas de letramentos desenvolvidas no contexto escolar não visam preparar os alunos para lidarem com as práticas letradas acadêmicas. (Botelho, 2022)

Diferente desses estudantes, Nduba e Ndjilini mostraram que as práticas metodologias desenvolvidas nas disciplinas LPT1 transcendiam o ensino das estruturas e funcionalidades dos textos acadêmicos, e LPT2 era voltada para produção de gêneros textuais. Como podemos observar neste relato de Nduba:

[...] a metodologia que a minha professora usou, a professora fulana. Primeira coisa, ela passou um esquema do que é um texto acadêmico. Texto acadêmico não é um texto, por exemplo, como um romance, um conto, uma novela, não. Textos acadêmicos são textos com formatos, então ela primeiramente explicou esses formatos ou as estruturas que vão ser encontrados em todos os textos acadêmicos, dependendo do tipo do texto, se é um artigo vai encontrar uma estrutura se é uma dissertação vai encontrar essa estrutura, se é a resenha crítica tem essa estrutura. Então, partindo disso, ela começou dos textos mais simples, por exemplo, resumo, o abstract do artigo, começou com isso mostrando as partes, como é que essas partes vão se adicionando para formar o corpo do texto. Aí começamos a desenvolver parte por parte; aí começamos a ler textos mais extensos, o próprio artigo cabalmente. A gente partia de coisas mais simples, como agente partir disso? Dividimos as partes do próprio texto, porque ela sempre dizia assim: quando você parte do resumo do texto, você sabe como é estruturado o texto, então sabendo disso, você foca lendo e olhando ao próprio título do texto.

Nessa situação, a professora compreende a especificidade das práticas de letramentos acadêmicas e essas especificidades não se residem só na abordagem da escrita acadêmica, observamos uma preocupação em ensinar esses/as alunos/as o que são textos acadêmicos, como ler esses textos; começando pelo conhecimento das estruturas dos gêneros diversificados, ou seja, a leitura não foi usada como um pretexto para ensino das estruturas dos textos, mas sim,

ela partiu pelo conhecimento das partes constituintes dos gêneros a serem lidos como uma das estratégias de compreensão textual e delimitação dos objetivos de leituras. Essa forma de trabalhar a leitura com os/as estudantes, os/as ajuda a compreender que os conhecimentos das estruturas dos textos não são necessários só para produção dos textos acadêmicos, mas, também uma estratégia de compreensão textual.

Como ainda podemos observar nas práticas metodológicas desenvolvidas pela professora de LPT1 de Nduba:

Então feito isso, a primeira leitura é uma leitura de fichamento, não é uma leitura completa é só de fichamento como ela dizia, fichávamos, se é no computador a gente fechava de acordo e se era também o texto impresso fichávamos com caneta, ou lápis de cor. Essa primeira leitura era de fichamento e também de destacar as palavras, os substantivos que requerem uma explicação para melhor entender o texto; E, a segunda leitura é uma leitura com mais pente fino, aí a gente lia a segunda leitura para poder compreender, tendo já o significado das palavras difíceis. Então tendo isso, a terceira leitura é uma leitura de já do diálogo com o próprio texto. Sempre ela falava que tem que passar por três momentos de leitura, passando por isso, no final acaba entendendo realmente o que é que o texto dizia.

A professora ensinou alguns passos necessários para os estudantes compreenderem as intencionalidades discursivas materializadas nos textos, buscando analisar as marcas linguísticas que representam essas intencionalidades para melhor compreenderem esses discursos e estabelecerem um diálogo com os textos, isso, nos faz compreender que a leitura é vista pela professora como uma abordagem interativa e dialógica. Por isso, não focou só em ensinar os passos para compreensão dos textos, mas também dos/as estudantes estabelecerem diálogo com os textos. Contribui para a formação de leitores/as ativos/as, que vão assumir as suas responsabilidades como sujeitos de construção de significações nas suas atividades de leitura. Como a perspectiva do LC sempre propõe (Souza, 2011a; 2011b).

Outra estratégia também usada pela essa professora de Nduba que também merece a nossa atenção é a abordagem da leitura compartilhada:

Mas uma coisa que ela sempre nos alertava a fazer, era compartilhar a leitura, mas era um compartilhamento que tinha que ser depois de acontecer a leitura. Compartilhar a ideia com os colegas antes de chegar na escola[...]. Também ela nos mandava procurar artigo com temática que nos era mais chegado, que agente pretendia, aí cada um pesquisava um artigo com essa temática. Ao mesmo tempo que ela vai nos ensinando essa técnica essa leitura estava sendo prazerosa, porque cada um procurava o que lhe interessava. Foi fantástico a metodologia que ela utilizou para nos ensinar e eu acho que é por isso que até hoje isso ficou impregnado na minha mente, por conta da metodologia mesmo.

Percebemos que a perspectiva do diálogo transcendia só do/a estudante com o texto, uma vez que existia uma troca interativa com os colegas da sala. Ao nosso ver, essas práticas metodológicas ajudam estudantes no desenvolvimento de um olhar crítico sobre o texto. Visto que, conversando com os/as colegas, ele/a pode compartilhar a sua visão sobre o texto, ter

acessos a outros horizontes sobre esses mesmos textos. Souza (2011b, p. 298) considera que a “leitura nunca tem um único significado, a gente precisa perceber que, dependendo de onde estamos lendo, nós vamos entender X. Outra pessoa pode ler [...] o mesmo texto, de outra forma. Portanto haverá sempre um conflito de interpretações.” Para nós esse conflito não ressoa uma abordagem negativa e imposição ideológica, mas sim, práticas que agregam.

Então, o compartilhamento das leituras pode ajudar os estudantes a refletirem sobre suas leituras, por exemplo: por que o meu/minha colega entendeu assim? “Por que eu acho isso e ele não” e também abre possibilidade do/a leitor/a fazer releituras dos textos lidos, considerando as reflexões dos/as colegas e a sua realidade sociocultural. Com isso, na nossa visão, a ação de compartilhamento de leitura, assim como os dos/as estudantes procurassem “os artigos com temática” dos seus interesses, compreende os/as estudantes/as como sujeito ativo e participante no processo de construção do aprendizado e os/as inclui nesse processo.

Quando falamos da importância do ensino de leitura no espaço acadêmico, não partimos da perspectiva bancária, e sim, desses/as estudantes como agente ativos nos processos de ensino e aprendizagem. Assim sendo, como descrito no capítulo anterior, ajuda também o estudante a desenvolver interesses e gosto pela atividade de leitura, principalmente para os que ingressaram nesse contexto sem ter uma relação afetiva com a atividade de leitura, que é o caso de muitos dos/as nossos/as colaboradores/as.

Uma questão que também importante, mas que não foi apontada pelo Nduba, talvez a professora não tenha trabalhado com eles/as é a importância da compreensão do contexto sócio-histórico do/a autor/a e do leitor/a, defendido pela abordagem do LC (Souza, 2011a, Freire 2017), ou seja, desses alunos buscarem compreender o contexto em que o texto foi produzido e relacionar com a sua realidade sociocultural. Freire (2017, p. 141) considera que é “preciso que a leitura da palavra seja precedida da leitura do mundo, e este não é um problema apenas da alfabetização, [...] Na universidade, às vezes, os professores esquecem totalmente esta questão[...]”. Situar o/a leitor/a no tempo ajuda no estabelecimento de diálogo e construção de significação, permitindo assim o/a leitor/a “ler se lendo, e lendo” a sua realidade sociocultural.

Ndjilini sublinha que nas aulas de LPT1 o professor não trabalhou a leitura com ela, e sim a atividade de interpretação textual, quando diz:

Não, nunca trabalhamos a leitura na verdade. Na LPT1 o que a gente fazia era como se fosse interpretação de textos, né. Tipo o professor traz um texto ou imagem, como a imagem que você mostrou e com frases ai pedia para interpretar, tipo pedia um grupo de cinco alunos, porque as aulas eram online na altura e mandava a imagem no *whatsapp*, pedia para a gente reunir em grupo e depois cada grupo falava o que entendeu; às vezes também colocava pergunta ou um texto assim para a gente explorar, era isso. Também lembro que a gente fez na última aula como fazer resenha.

Compreendemos que quando ela afirma que “*nunca trabalhamos a leitura*”, está se referido ao processo de ensino e aprendizagem da leitura dos textos acadêmicos e do desenvolvimento de suas estratégias, ou seja, não trabalharam a leitura no sentido de mostrar os caminhos de como ler e compreender os textos acadêmicos. Percebemos que a preocupação do professor se centrava mais no processo da interpretação textual, o que para nós, é um processo ainda limitado, uma vez que muitas outras dimensões, não foram trabalhadas. Por exemplo: conhecimento sobre as estruturas dos gêneros a serem lidos e outras estratégias que podem ajudar o/a leitor/a a estabelecer o diálogo com o texto.

Outra questão fundamental, descrita por Ndjilini, que também já observamos na experiência de Bakoa é a formação de grupos de diálogos sobre os textos. Essa prática é significativa, uma vez que possibilita espaços de diálogos de interação entre os/as estudantes, o que pode enriquecer o processo de interpretação e compreensão textual.

Relativamente a LPT 2 Ndjilini e Nduba nos mostraram que esse processo focava na produção dos gêneros, como podemos observar no seguinte excerto:

[...] o professor tentou explicar, ou seja, foi mesmo uma elaboração do projeto, tipo 1ª aula como fazer um título, 2ª aula como fazer objetivos, 3ª aula problema, só isso, mas foi proveitoso, mas nunca fizemos leitura. (Ndjilini)

[...] no LPT2, fiz com outra professora. Como essas disciplinas eram complementares[...]. LPT2 já é a fase de construção o que é que ensinam lá na verdade é construir essas partes que aprendemos no LPT1, que tem metodologia, tem objetivo, objeto de pesquisa, delimitação[...] (Nduba)

Sugerimos que as práticas metodológicas desenvolvidas nas disciplinas LPT1 e 2 sejam assentadas na perspectiva do modelo de letramento acadêmico defendido pelo Street (2014), considerando assim a leitura, a escrita e a oralidade como práticas sociais específicas, que contemplam relações socioculturais, ideológicas e de poderes. De outro modo, é importante que essas práticas não foquem só em ensinar os/as recém-ingressos a terem o domínio das estruturas e escrita dos gêneros de discursos acadêmicos, mas que esses alunos sejam também ensinados a leitura desses gêneros.

6.1.1 Olhar dos/as estudantes sobre o ensino da leitura na universidade

A necessidade de ensino da leitura no espaço acadêmico também é compartilhada pela maioria dos/as nossos/as colaboradores/as. Ao serem questionados/as se a partir das suas experiências nas disciplinas LPT1 e 2 consideram que a leitura deve ser ensinada na universidade? Como resultado, a maioria respondeu afirmativamente: é necessário que a prática de leitura seja ensinada na universidade e, dentre quais, alguns mostram que porque além de

ser um contexto diferentes das outras, as práticas de leituras e os gêneros de discursos que circulam na universidade são específicos a esse meio, ou seja, para eles a leitura não é uma prática universal (Street, 2014, Botelho, 2022), os modos de lidar com a leitura no ensino superior se difere da forma como lidavam com a leitura no ensino básico e secundário.

Enquanto outros justificaram essa necessidade a partir de um olhar que coaduna com a teoria de déficit, criticado por Street (2014) e Botelho (2024), que compreende a leitura e escrita como uma prática autônoma e universal. Pois, para esses/as colaboradores/as, as práticas de leitura devem ser ensinadas para dar conta das lacunas em termos de leitura, que muitos estudantes levam do ensino básico e secundário para a universidade. Também temos uma colaboradora que compreende que não há necessidade de ensinar a leitura na universidade uma vez que esses alunos já aprenderam no ensino médio. Com isso, as práticas de ensino de leitura desenvolvidas nas disciplinas precisam focar nas abordagens interpretativas do texto, ou seja, para ela, saber ler é diferente de saber interpretar o texto.

Dos estudantes que compreendem que a leitura não é uma prática universal, temos Bakoá que considera que a aprendizagem da leitura é um processo contínuo, pois para ele, “[...] *cada vez que estamos lidando com a leitura nós estamos ao mesmo tempo aprendendo a ler,*” com isso, diferente de como as práticas de letramentos são pensadas em teorias da alfabetização (Tofnil, 2006) e letramento autônomo (Street, 2003, 2014), esse estudante compreende a leitura como um processo, práticas que vamos desenvolvendo e aprendendo de acordo com o contexto em que estamos situado.

Nessa lógica, Bákoá considera que é preciso que os/as estudantes sejam ensinados a ler textos acadêmicos, porque é a primeira vez que esses sujeitos estão tendo contato com os gêneros de discursos usados nesse meio, como podemos observar neste trecho:

[...] porque assim, imagina um aluno que saiu do ensino médio, você vai dizer que não vai ensinar essa pessoa a leitura, a resenha? Não vão poder ler o artigo, não vão poder ler outros gêneros acadêmicos, porque é o seu primeiro contato com esse gênero. Então esse contato é de ensinar a ler, não só de conhecer, mais de ensinar ler, então a leitura, temos que ensinar a ler, temos que aperfeiçoar a leitura desses estudantes.

Como destacamos no capítulo teórico, o contexto acadêmico tem seus próprios “tipos estáveis de gêneros de enunciação” que se difere de outros contextos de utilização de linguagem, principalmente do espaço escolar (Faraco, 2009, Baltazar; Mary; Zandomenego, 2011). Nessa lógica, quando pensamos no contexto guineense isso fica muito mais distante. Como apontamos no capítulo anterior, em muitas realidades escolares os materiais didáticos acabam sendo os únicos recursos de leitura que os alunos acabam tendo contato. E, mesmo que esse não seja o nosso primeiro contato com esses gêneros, os contextos discursivos não são os

mesmos, ler um artigo no ensino secundário (médio) não seria a mesma coisa que ler um artigo no contexto universitário.

Por isso, os autores que defendem essa perspectiva, consideram a leitura como uma prática que se constitui a partir do contexto social específico em que esse agir está sendo desenvolvido. (Street, 2014 e Kleiman, 2013). Na mesma direção que Bakoá, Ndani considera que a leitura precisa ser ensinada na universidade porque “*essas leituras são diferentes com as leituras de ensino básico e secundário*”. O que para nós, além de remeter a especificidades das abordagens sociais e teóricos discursivos desses contextos, os modos de lidar com a leitura não são os mesmos.

Já Di Mar considera que “*a leitura deve ser ensinada na universidade, levando em consideração pessoas de perfis diferentes que entram por ali*”, como descrevemos no capítulo metodológico, a UNILAB é uma universidade que traz no cerne dos seus objetivos a proposta da internacionalização, integrando estudantes de diferentes países do “PALOP”. Esses/as estudantes além de serem sujeitos que partiram de espaços sociais e culturais diferentes, compartilham perfis de formação leitora e de outras abordagens educacionais diferentes.

No primeiro capítulo de análise, observamos experiências iniciais de formação leitora dos nossos/as colaboradores/as, se fazemos um estudo sobre as práticas de formação leitora dos estudantes de outra nacionalidades, perceberemos que a forma como os estudantes guineenses se constituíram como leitores dentro de suas práticas educativas não será a mesma dos estudantes brasileiros, angolanos, moçambicanos, etc. E, mesmo que as abordagens metodológicas utilizadas no contexto escolar desses três países partissem no mesmo modelo (mecanicista), as formas de se relacionarem com a leitura dentro dos seus contextos escolares não serão as mesmas. Por isso, consideram que as práticas educativas nas disciplinas de LPT1 e 2 e, outras disciplinas precisam contemplar essas diversidades. (Street, 2014).

Nduba também compreende as práticas de leituras a partir da visão de aprendizagem contínuo, quando diz:

[...] tem que ser ensinado, porque imagina se eu não corresse atrás e depois não tive a oportunidade de ter uma professora que ensinou o método de leitura eu acho que algumas lacunas eu teria até agora. [...] falando nisso, hoje eu vejo assim muitas pessoas com um tempo significativo já na universidade, mas que têm uma certa dificuldade de produzir certo gênero, mas eu vejo que isso não tem haver só com a capacidade da pessoa, e sim, com que essa pessoa foi ensinada. Então, para mim é fundamental ensinar as pessoas a ler, principalmente tem que ser um ensino para todos os cursos, independentemente de ser curso de área exata ou humanas. A universidade tem que ser um espaço para ensinar as pessoas a lerem. Porque se nós temos uma política de leitura no ensino básico como um contínuo até universidade, a universidade da parte inicial tem que ser mesmo de ensinar a leitura. Porque, para ensinar a pessoa a escrever tem que ensinar a pessoa a ler, quando a pessoa sabe ler, vai saber escrever; então ensinar o estudante ler na universidade é algo fundamental, tem que ser básico do básico.

Nduba considera a leitura um processo “fundamental” para o desenvolvimento não só da aprendizagem, mas também indispensável para o desenvolvimento de escrita acadêmica. Concordamos com ele que essas práticas precisam ser ensinadas, principalmente nos anos iniciais e essa abordagem de ensino precisa contemplar todos os cursos. Pois, são momentos em que os novos ingressos se deparam com novos desafios de leituras (Baltazar; Mary; Zandomenego, 2011, Botelho; Silva, 2022).

Compreendemos que, essa política contínua de leitura defendido pelo Nduba, parte da ideia de levar em conta as especificidades das práticas de letramentos dos/as estudantes a partir dos espaços sociais e escolares antes frequentados por eles/as, ou seja, como a leitura foi trabalhada com eles/as e partir disso para ensinar as particularidades de leitura acadêmica.

Assim como esses estudantes, Banuma considera que “[...] a leitura deve ser ensinada e desenvolvida na universidade, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Texto (LPT) 1 e 2. São fundamentais para o aprimoramento das habilidades de leitura, escrita e compreensão crítica dos estudantes”, Nadilé também acredita que a leitura deve ser ensinada, “[...]mas também os estudantes devem saber que a universidade é um campo de partilha, tanto pelo professor, como pelo aluno. É preciso um esforço dos dois lados”. Como sempre destacamos nessa produção, não defendemos uma abordagem de leitura mecanicista, e nem um ensino baseado na perspectiva bancária. Assim como os/as docentes, os/as estudantes são também sujeitos dessa construção e precisam participar ativamente nesse processo de aprendizagem.

Dos que compreendem essa perspectiva de ensino a partir da teoria de déficit, Ndjonande compreendeu que “a leitura deve ser ensinada na universidade porque tem alguns alunos que entram na universidade sem dominar a leitura”. Bakachi também considera que as práticas de leituras precisam ser ensinadas, “[...] uma vez que a gente vai à universidade para saber as coisas, então a pessoa precisa saber ler, conhecer as letras é um passo importante, soletrar, chamar as palavras e depois das letras saber também os sentidos.[...]”. A ideia de práticas de leituras descrita pela Bakachi caminha em mesma direção com abordagem apresentada pelo Ndjonande. Aqui podemos compreender que esse agir precisa ser voltado para suprir as lacunas em termos de leitura do ensino básico e secundário ou aperfeiçoar as habilidades de leituras trabalhadas nas práticas de letramentos escolares, mas que os estudantes não conseguiram desenvolver nesse espaço.

Bobyne parte dessa mesma compreensão, considerando que é primordial que essas práticas sejam ensinadas “principalmente na disciplina de LPT1”, uma vez que entrando na

universidade os estudantes já deparam com “*gêneros a estudar*”. Bobyrne ainda reflete sobre a importância dos/as professores/as desenvolverem nos primeiros contatos com esses/as estudantes práticas de letramentos, como avaliação, visando conhecer as dificuldades ou lacunas dos/as estudantes recém-ingresso/as, a fim de saber como os/as ajudar, como podemos observar neste trecho:

[...] assim, no meu ponto de vista, quando a pessoa está entrando na universidade se eu fosse professor essa disciplina que eu estou dando, vou procurar primeiramente fazer avaliação para saber qual é a dificuldade do aluno, aí ao fazer essa avaliação você sabe onde é que vai começar, por exemplo, muitas das vezes as pessoas não têm esse hábito de ler sabe, vai saber juntar as sílabas e chamar palavras, mas muitas vezes não compreende o que está lendo, se a universidade fazer isso no primeiro semestre, por exemplo, quando saímos do ensino básico, outros saem bem e outros mais ou menos ou mal e quando você chega a universidade os professores não veem isso, eles costumam entrar em correria com você, não querem saber, eles já dizem você já sabe fazer isso, já pode fazer isso.

Bobyrne não parte do entendimento das práticas de letramentos acadêmicos como práticas sociais que são específicas a esse meio, mas sim, a partir da teoria de déficit (Street, 2014, Botelho, 2022) em que as práticas de letramentos são vistas como autônomas e universais. Para ele, as dificuldades dos recém-ingressados têm relação com as lacunas advindas do espaço escolar.

Por isso, o desenvolvimento de práticas de letramentos nas disciplinas iniciais visando fazer levantamentos dos conhecimentos prévios dos estudantes, proposto por ele, foca na busca pelas dificuldade dos/as estudantes, ou seja, das lacunas que podem ser encontradas dentro das bagagens sobre a leitura que esses/as estudantes trazem do contexto escolar, a fim do/a professor/a ajudar esses/as estudantes a superarem essas entraves, uma vez que para ele, nem todos saem bem ou aprendem tudo no ensino escolar.

Assim como Carreira e Silva (2024, p. 29), compreendemos que as dificuldades que os alunos enfrentam no início do percurso acadêmico não “decorrem somente de ‘lacunas’ na sua formação leitora, mas no fato de esses conhecimentos se basearem em outras práticas de leitura, específicas como as da academia”. Pois, essas práticas educativas do ensino básico e médio não visam formar leitores de textos universitários nem possibilitam aos alunos desenvolverem a competência em ler e compreender os textos e discursos que circulam no meio acadêmico (Oliveira, 2013).

A compreensão das práticas de letramentos acadêmicos a partir da teoria de déficit, reforça as práticas de leitura que são desenvolvidas dentro e fora de sala de aulas repletas das dimensões escondidas, uma vez que, os/as professores não consideram que as dimensões discursivas e gêneros de enunciações utilizadas para produzir e compartilhar saberes são especificadas a esses meios (Faraco, 2009, Baltazar; Mary; Zandomenego, 2011). Isso pode ser

compreendido nesta fala de Bobyrne: *“quando você chega a universidade os professores não veem isso, eles costumam entrar em correia com você, não querem saber, eles já dizem você já sabe fazer isso, já pode fazer isso.”*

Para Lea e Street (1998 p. 157), “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar, e organizar o conhecimento.” Com base nisso, Santos, Silva e Pan (2023, p.10-11) consideram que “aprender a ler na universidade implica apropriar-se das formas de comunicação utilizadas nesse espaço, a fim de dominá-las como recurso expressivo prioritário para o posicionamento do estudante perante aquilo que lê.

A proposta do levantamento de conhecimentos prévios dos/as estudantes proposto por Bobyrne é muito fundamental, mas precisa ser feito partir da perspectiva de continuidade, dos/as professores/as buscarem conhecer as experiências de formação leitora dos/as estudantes, não só no sentido de ajudar esses estudantes da superaram suas lacunas, mas partir disso para ensinar os modos de se relacionar com a leitura na academia. Ao nosso ver, esse processo pode ser desenvolvido não só por meio da avaliação, que pode não dar conta de todas as dimensões que precisam ser exploradas, mas criar momentos de diálogo com os/as estudantes sobre as práticas de leituras, como compreendem a leitura? Como a leitura foi trabalhada com eles/as no ensino básico?

Também pode ser desenvolvido através de dinâmicas de leituras e discussões sobre os textos, o/a professor/a pode criar espaço de interação sobre essas questões nas salas de aulas. A pesquisa também é um meio para compreender essas particularidades. Investigamos as práticas-experiências de leitora dos/as estudantes guineenses no contexto educativo guineense não só com intuito de compreender como a leitura era trabalhada com eles/as, mas também, de contribuir com essa questão.

Ainda sobre a compreensão da leitura como uma prática universal, Ndjilini ressalta:

[...] não deve, porque para mim, todo mundo já sabe ler desde o ensino básico, então se eu já sei ler, porque ensinar de novo? Então por mim, não deveria ser. Tipo devia focar nessa questão de interpretação mesmo, porque a gente lê e às vezes não entende, principalmente nós guineenses, porque nós falamos mais o crioulo, às vezes, a gente costuma ter dificuldade em entender a língua portuguesa, então poderia focar nessas coisas de interpretar o que você leu, porque às vezes a gente só lê, mas se perguntar o que você leu não vai saber entender. Às vezes a gente vê a imagem, mas se perguntar para você o que significa essa imagem a pessoa não vai saber.

A atividade de leitura não é vista pela Ndjilini como uma prática que abrange o nível da interpretação, ou seja, o ato de ler para ela, refere ao processo de decodificação dos textos o que é diferente da compreensão e do processo interpretativo. Ao nosso ver, essa visão de leitura

parte da forma como a leitura foi trabalhada com ela e com a maioria dos/as nossos/as colaboradores/as. Assim sendo, nosso entender, para Ndjilini, o que não deve ser ensinado são as práticas de alfabetização e decodificação dos textos que os estudantes já aprendem no ensino básico.

Outra questão também destacada pela Ndjilini, que merece nossa atenção é sobre a língua de ensino. Pois, quando pautamos que a universidade contempla dimensões discursivas diferentes de outros contextos, referimos também as questões da língua, uma vez que é a partir dela que os discursos as serem lidos são materializados. E, quando pensamos no contexto da UNILAB que contempla diversidades, isso fica muito mais evidente.

Por exemplo: quando pensamos a língua portuguesa no contexto guineense, Couto e Embaló (2010), nos mostra que, a apesar de ser uma língua oficial, língua de trabalho, do ensino e servir para intermediação da comunicação do Estado guineense e o resto do mundo. a nação guineense é multilíngue e multicultural, um país com diversidades étnicas, cada etnia possui a sua própria língua e cultura. E, dentre eles, são falados mais de vinte (20) línguas, além do Bissau-guineense (crioulo) que é considerado língua de unidade nacional e é a mais falada pela população local, ou seja, mesmo sendo língua oficial, não é praticamente uma língua vernácula no país. Como demonstra Ndjilini- *“nós guineenses,[...] falamos mais o crioulo”*.

Com isso, autores com Có (2021) e outros/as que problematizam o ensino da língua nesse contexto, defendem que os/as guineenses são falantes de Português como Língua Adicional e essa abordagem precisam ser consideradas nas práticas educativas, visto que muitos guineenses acabam aprendendo primeiro suas línguas étnicas, o Bissau-guineense para depois aprender o português na escola, sendo assim segundo ou terceira língua dos alunos.

Considerando essa realidade, concordamos com Có (2021, p.198), que a leitura, não deve ser ensinada nas práticas pedagógicas de LPT1 e 2 a partir de uma perspectiva universal. É fundamental que os/as professores/as busquem compreender a realidade linguística dos/as estudantes falantes do português como Língua Adicional na referida disciplina, com finalidade de pensar em práticas docentes que possam atender às necessidades desses estudantes” referentes às práticas de letramentos acadêmicos.

6.2 Estratégias de leituras mobilizadas por estudantes guineenses da UNILAB

Nesta seção pretendemos responder esta pergunta específica, referente: que estratégias de leitura são mobilizadas por estudantes guineenses da UNILAB nas práticas de letramento acadêmico? Para analisar essas práticas, partimos do conceito de estratégias de leitura

concebidas pela Kleiman (2002) e Solé (2014). Para elas, o agir na leitura envolve conjuntos variados de estratégias cognitivas⁷ e metacognitivas que o leitor adota em suas abordagens com o texto. Considerando isso, focamos em observar que estratégias metacognitivas os/as nossos/as colaboradores/as e desenvolvem em suas práticas de leituras, principalmente quando deparam com dificuldades de compreender os textos lidos.

Segundo Kleiman (2002), as estratégias metacognitivas são práticas em que o/a leitor/a consegue desenvolver um “controle consciente” sobre as suas leituras; construir e ter ciência dos objetivos de sua leitura e saber quando não estão compreendendo um texto. Solé (2014) caminha nessa mesma direção, concebendo-as como um estado em que o leitor se torna consciente da sua compreensão ou não compreensão e mobiliza ação para resolver esse entrave. Assim sendo, para essas autoras, as estratégias metacognitivas permitem o leitor um planejamento consciente das suas leituras e daquilo que procura (objetivos) nas diferentes práticas de leituras, por exemplo, “ter certeza de que apreendeu o conteúdo do texto, ou buscar solucionar um problema de compreensão” (Solé, 2002, p. 97).

Como resultado, os/as estudantes apontaram diversas estratégias de leitura que adotam quando não conseguem entender um texto como: diálogo interativos com pessoas mais experientes (colegas e professores), releitura do texto, fichamento de cores, assistir vídeos no *youtube*, palestras, pesquisas, consultar dicionário, relaxar e continuar com a leitura depois, ler diferentes assuntos ao mesmo dia, dividir os textos em partes, caso seja longo, fazer anotação no caderno e, ler resenha, resumo e análise do texto. É importante salientar que dentre essas práticas destacadas por esses/as estudantes, a ação mais apontada é o estabelecimento do diálogo interativo com sujeitos mais experientes e procura de vídeos no *youtube* que abordam sobre o assunto do texto.

Kleiman (2002) apresenta diversas estratégias que podem ser mobilizadas por leitor/a quando perceber que não compreende a sua leitura:

[...] volta para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito. Como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar. Enfim, dependendo do que ele detecta como causa. Ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Para a realização desses diversos comportamentos faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falha na compreensão. (Kleiman, 2002, p 49-50)

⁷ As ESTRATÉGIAS COGNITIVAS da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ler chegando ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. (Kleiman, 2002, p. 50).

Ao ser questionado, Bakoá partilhou uma das estratégias que aprendeu com o professor de LPT1 e que tem sido significativa nas suas leituras, que é “trabalhar com cores”, ou seja, sublinhando as partes relevantes dos textos usando diferentes cores, como podemos observar neste trecho:

Uma das estratégias que desenvolvi logo no primeiro semestre, lembro muitíssimo bem disso, com professor fulano era trabalhar com as cores ao ler um artigo ou um gênero acadêmico, hoje até já tenho cores padronizados, por exemplo, eu sei o que é que vou sublinhar com amarelo, com verde, com azul tenho isso na memória mesmo. Então até para os livros, eu utilizo os marcadores de computador para os livros em PDF e os livros impressos eu já comprei as cores correspondentes às cores que uso no computador, para ser as mesmas cores que vou usar nos livros e no computador. Então essas são uma das estratégias muito importantes que eu desenvolvi logo no início do contato com gêneros acadêmicos que eu não tinha, porque isso torna fácil quando você volta por texto, não é preciso ler texto todo para pegar o essencial, é tipo um fichamento de cores dentro do próprio texto. Por exemplo, passando no computador eu vi um trecho sublinhado de amarelo eu fico já com noção de mais ou menos o que é que pode estar naquele espaço sublinhado com amarelo em detrimento ao conteúdo que o texto está a trabalhar, então foi uma das estratégias que nunca vou esquecer que até hoje está servido para minha leitura.

Ao nosso ver, o uso desse “fichamento de cores” como chama Bakoá pode ajudar o/a leitor/a ter controle sobre as suas leituras, seguindo assim os seus objetivos com o texto, destacando as partes que acha importante no texto. Assim como Bakoá, também essa é uma das estratégias que uso quase em todas as minhas leituras. Faço isso não só para marcar as partes importantes do texto, mas como formas de buscar respostas às questões que levanto no diálogo com o texto, de acordo com os meus objetivos, também para destacar as passagens que não compreendo na primeira leitura e merece minha atenção ou nas partes que discordo do autor. A única diferença é que nas leituras de livros impressos trabalho com uma única cor do filtro e, às vezes, uso lápis para sublinhar essas partes.

Diferente de Bakoá, Ndani destaca que ao ter dificuldade de compreender um texto, ele “sempre recorre aos vídeoaulas e também para as pessoas que têm experiências nessas disciplinas”. Assim como Ndani, Banuma, Dimir e Bonandji apontaram “vídeoaulas” no *youtube* como estratégia que adotam quando não compreendem um texto, o que diferencia da experiência de Ndani é que eles não apontaram outras estratégias, por exemplo, Ndani, além de pesquisar vídeos no *youtube*, procura estabelecer interação com outros sujeitos mais experientes, como podemos observar nestes relatos deles:

Assistir vídeoaula no Youtube ou palestra relacionada ao tema do texto. (Banuma)

Quando não estou a compreender o texto, eu costumo sempre recorrer ao YouTube assistir vídeoaulas sobre o tal assunto. (Dimir)

Procuro vídeos no YouTube com o mesmo tema. (Bonandji)

Considerando a leitura acadêmica como práticas sociais complexas, cujos gêneros de discursos que circulam nesse meio são carregados de estruturas e linguagens específicas e muitas das vezes complexas para os/as discentes leitores/as, principalmente novos ingressos, as vídeoaulas acabam sendo um caminho a recorrer, depois de uma leitura não compreendida.

Fernandes (2020, p.309) afirma que essa ferramenta tecnológica tem um papel fundamental no processo de compreensão dos textos acadêmicos, servindo assim “como uma tecnologia acessória na compreensão dos textos propostos”, ou seja, pode servir de “chave interpretativos” ajudando assim o/a leitor/a a compreender de forma sintética as principais ideias discutidas nos textos, contribuindo também no processo de mediação de diálogo com o texto. Concordamos com o autor que essa ferramenta pode ajudar alunos a solucionar sua dúvida quanto ao texto lido, mas não pode substituir a leitura do texto, ou seja, não pode ser vista como um recurso suficiente para que o estudante possa acessar todas as dimensões discursivas de textos e de todas as abordagens problematizadas nos textos.

Partimos do pressuposto defendido pela Jordão e Fogaça (2007) quando ressaltaram que:

[...] todo conhecimento está relacionado com quem você é e de onde você vem (nós construímos as lentes com as quais olhamos o mundo em nossos contextos e interações com os outros); d) todo conhecimento é parcial e incompleto (nós vemos o mundo através de lentes diferentes que se modificam continuamente; não há lentes universalmente melhores ou mais claras); e) todo conhecimento pode e deve ser questionado no diálogo (devemos nos engajar criticamente com ações, pensamentos e crenças tanto de nós mesmos quanto dos outros, já que precisamos de diferentes lentes, outras perspectivas, para desafiar e transformar nossas próprias perspectivas). (Jordão e Fogaça, 2007, p. 100).

Partindo disso, um texto pode ser lido, compreendido e interpretado de diversas formas, a depender dos objetivos de leituras desses sujeitos e dos espaços sociais em que esses sujeitos se situam ou circulam, como Souza (2011b) aponta anteriormente sempre vai existir “conflitos de interpretação”. Pois, o olhar que o/a leitor/a terá sobre o texto e o seu processo de construção dos sentidos dependerá não só da sua leitura de palavra e sim do mundo também (Freire, 2013, 2017).

Nesse sentido, além de destacar as ideias principais do texto lido, as abordagens respaldadas nas vídeoaulas pelo sujeito produtor/a, parte da forma como ele/a compreendeu o texto no seu diálogo com a obra. Com isso, ele/a está oferecendo ao seu público, a sua visão sobre o texto, ou seja, o olhar que construiu sobre o texto a partir das “lentes” que observam as práticas sociais. Essa visão pode ou não ser compatível com a compreensão de quem assiste, tem ou vai ter sobre o texto.

Então é importante considerar as vídeoaulas como uma ‘tecnologia acessória’, um dos caminhos para compreensão das ideias principais dos textos, solucionar algumas dúvidas e ter acesso a outras perspectivas, estabelecendo assim intertextualidades para “desafiar e transformar nossas próprias perspectivas” como propõe Jordão e Fogaça (2007, p. 100).

Lembrando também que vídeoaulas são ferramentas produzidas por meio de gêneros diversificados, os roteiros podem ser produzidos a base de um resumo, visando apenas sintetizar as ideias centrais do texto ou numa perspectiva de resenha crítica, trazendo não só o assunto abordado no texto, e sim, problematizar o texto através de um olhar reflexivo e crítico. Por isso, recomendamos que após o assistir os vídeos e fazer sua anotação que o/a leitor/a faça sempre esse movimento de volta ao texto, estabelecendo assim um diálogo comparativo e reflexivo sobre a forma como o texto foi apresentado e sua visão sobre ele.

Npli-Náná descreve que quando não consegue compreender um texto, ela recorre “*muitas das vezes releitura de artigos, resenhas e vídeos sobre texto.*” Assim como ela, Di mar e Njonande também usam as mesmas estratégias:

Para poder compreender um texto, antes eu procurava um veterano do curso para me ajudar na compreensão, também ia para youtube, a fim de procurar explicações que tratam do assunto que não tinha compreendido. Mas agora, a estratégia que eu uso é de ler várias vezes até compreender. (Di Mar)

Procuro sempre resumos e análises para obter mais uma visão do texto de forma geral, pesquiso termos e conceitos desconhecidos das palavras, divido o texto em partes menores para facilitar a compreensão e procuro colegas ou professores para obter diferentes perspectivas de esclarecimentos. (Ndjonande)

Kleiman (2002) mostra que as estratégias de leituras são diversas e “flexíveis” podendo assim ser adotadas de acordo com os objetivos ou a demanda do leitor sobre os textos. Assim como eles, Nadilé também destaca que realiza o mesmo movimento, partindo não só de uma única abordagem estratégica, quando diz: “*faço pesquisas, procuro no dicionário se for um termo. Também tento interagir com outras pessoas que já têm conhecimento avançado sobre a questão.*” Essa questão também pode ser compreendida no relato de Bakachi que destaca a forma que faz o planejamento das suas leituras e as estratégias que adota para melhor diálogo com o texto, como podemos constatar neste relato:

Acho que faço do meu jeito, a minha forma de ler, eu leio diferentes assuntos num único dia, quando o texto também é extenso não leio uma vez, procuro dividir as partes; quando você fica cansado na leitura, às vezes você lê e termina o texto, mas nada entra. Então, eu tento dividir as partes da leitura quando o texto é extenso. Também leio com caderno e caneta, tomando as notas das partes dos textos e escrevendo, isso já é minha leitura, meu estudo, não preciso mais voltar naquele assunto, a não ser uma coisa mais específica. Também a interação, ao ler uma coisa eu procuro interagir para certificar as minhas ideias, se na verdade eu entendi daquela forma. Interajo com outras pessoas, eu me lembro que até ligava para outras pessoas para pedir esclarecimento ou para falar sobre um determinado assunto, tema, eu me lembro dessa técnica.

Uma das estratégias comuns que pode ser observado nas experiências destacadas pela maioria desses estudantes é a *interação com outras pessoas*. Como pautado ao longo desta produção, Keilman (2007) e Street (2003) compreendem os eventos de letramentos como uma prática social e coletivas, ou seja, compreendem os letramentos como práticas sociais, a partir da perspectiva coletiva, essencialmente colaborativa e de compartilhamento dos saberes. Sendo assim, Kleiman incentiva práticas de letramentos em que os/as estudantes interagem coletivamente:

[...] um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (Kleiman 2007, p. 5).

Essa prática de interação coletiva e colaborativa pode ser desenvolvida em diferentes eventos de letramentos manifestados em salas de aulas, assim como em outras “práticas sociais cotidianas”. Permitindo assim o estudante não só interagir com o texto, mas também compartilhar suas leituras e reflexões sobre o texto lido com o/a professor/a mediador/a e como os colegas da sala ou de outros espaços escolares. Além disso, cria possibilidades de debates e do/a leitor/a ter acessos a outras perspectivas sobre o texto, perceber o que ele não conseguiu compreender no texto e solucionar as dúvidas percebidas ao longo da leitura. E também desconstrói esse olhar de leitura como uma prática individual, uma vez que é pautado na ideia da coletividade, ou seja, permite a presença dos outros “eus” (Souza, 2011a).

Essa perspectiva de interação com outros sujeitos também pode ser compreendida neste relato de Nduba:

Eu sou o tipo de pessoa que cobra muito, porque assim eu falo, assim eu sou exemplo para muitas pessoas, eu tenho que dar conta para que as pessoas me perguntem qual é a saída, aí eu dou a resposta da saída. Então quando comecei a me deparar com esse problema, eu pensei, não vou me dar o luxo de sentar aqui e achar que tudo vai cair. Então eu perguntava para as pessoas, os colegas mais experientes que já estavam aqui com mais tempo eu falo assim: estou lendo nem entendendo, mas aqui, quando pego esse texto para ler custa muito entender, sabe e quando chego lá no final do texto eu esqueço tudo que tinha lido no início. Aí conversei com a professora, com os colegas mais experientes, e aí me disseram que é só continuar a ler. Mas foi exatamente isso, no início essa resposta parecia tão simples, mas deu certo. Aí eu percebi que no final eu tinha que me familiarizar; então familiarizando com o texto, deu certo. Um dia de repente comecei a entender, a leitura começou a fluir.

Podemos perceber que Nduba não pensa nessa perspectiva de interação colaborativa em que só outras pessoas mais experientes podem contribuir nas suas práticas de letramentos acadêmicos. Entretanto, se compreende como sujeito que pode contribuir ativamente no processo de letramento acadêmico de outras pessoas.

Essa relação de formação e compartilhamento de experiência e saberes é muito perceptível na comunidade acadêmica da UNILAB, principalmente entre a comunidade

guineense. Os/As recém ingressos sempre contam e continuam contando com o auxílio dos/as colegas que estão em semestres mais avançados. Eu sou fruto dessa “cooperação coletiva”, como destaquei na introdução, o meu processo de formação acadêmica não se deu só nas práticas desenvolvidas nas salas de aulas e nos outros espaços acadêmicos, aprendi muito e continuo aprendendo interagindo com outros/as colegas, seja sobre as minhas leituras, pesquisas ou outros assuntos sociais e acadêmicos etc.

Seguindo nessa linha, Bobyrne aponta que não buscou desenvolver nenhuma estratégia leituras, considerando que na *“área exata quando você não está entendendo uma coisa, você procura pessoas para te ajudar com a explicação daquela área que você não está entendendo, você não recorre a pesquisar mais coisas para ter mais bagagens.”* Isso confirma mais uma vez essa prática interativa com outros sujeitos como uma das estratégias dos nossos/as colaboradores/as para dar conta das suas demandas de leitura ou outras práticas acadêmicas. No caso de Bobyrne, por ser um estudante da área de ciências exatas que lidam mais com exercícios práticos.

Diferente desses estudantes Ndjilini anuncia que não procura ajuda:

[...] geralmente eu deixo o computador, aí costumo relaxar tipo deixar alguns minutos e voltar de novo. Porque, às vezes acontece que eu fico chateado com muitas demandas ou quero aprender rápido o que estou lendo e acaba atrapalhando. Geralmente eu não costumo continuar lendo mesmo, porque para mim, não adianta continuar lendo uma coisa que não está entendendo.

Ndjilini destaca o descanso como uma das estratégias de leitura. Concordamos com ela que muitas das vezes exaustão pode atrapalhar o processo de compreensão e diálogo com texto. Nisso é importante parar, respirar ou realizar outras atividades e voltar só depois ao texto.

Outras estratégias também não apontadas pelos estudantes podem ser consideradas é o uso dos gêneros acadêmicos como resumo, resenha, etc. Esses gêneros além de destacarem e revelarem as partes importantes do texto para as futuras consultas e produções, também suas leituras podem auxiliar no processo de compreensão do assunto abordado em um determinado texto (como alguns dos dos/as nossos colaboradores/as apontaram). O/A leitor também pode produzir esses gêneros com intuito de “intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão” (Solé, 95-96), ainda pode servir de meio de estabelecimento de diálogo crítico com o texto. Consideramos importante que as abordagens pedagógicas nas disciplinas de LPT1 e 2 se preocupem em ensinar as diferentes estratégias de leitura dos textos acadêmicos, que vai lhe permitir planejar a sua leitura, antes, durante e depois, de forma consciente.

Sahão (2021, p. 4) sintetiza oito (8) diretrizes, algumas já abordada aqui, que ao nosso ver são fundamentais para que os estudantes sejam capazes de ler textos acadêmicos de forma mais produtiva e crítica: “caracterizar a estrutura de um texto acadêmico; elaborar perguntas com base no título e subtítulos; definir objetivos para a leitura; avaliar as informações apresentadas; identificar informações desconhecidas; avaliar a própria compreensão do texto; relacionar as informações do texto com outras fontes de informação e produzir algo novo a partir da leitura”. Essas também fazem parte das estratégias propostas por Solé (2014) que ajudam o/a leitor a monitorar os processos de compreensão e diálogos com o texto, estabelecer intertextualidade com outras leituras perspectivas, ou seja, interagir com outras pessoas e desenvolver um olhar crítico sobre o texto lido a partir da sua realidade.

6.3 Pensando Novos Caminhos e Perspectivas: sugestões dos estudantes guineenses da UNILAB sobre as práticas de leituras acadêmicas

Nesta seção, apresentamos sugestões dos/as nossos/as colaboradores/as concernente à ensino de leitura nas disciplinas LPT1 e 2. Nisso, partimos dessas propostas e das abordagens que fundamentam esta produção para problematizar as práticas de leituras que precisam ser consideradas na abordagem acadêmica nas disciplinas LPT1 e 2, contribuindo assim na formação leitora dos/as estudantes recém-ingressado/às nesse espaço acadêmico.

Ao serem questionados sobre como e que tipos das metodologias acham que os/as professores/as deveriam adotar nas disciplinas LPT 1 e 2? Como resultado, os/as estudantes demonstraram a importância dos textos ou gêneros de discurso a serem trabalhados sejam considerados como centro do processo de ensino e aprendizagem das práticas de letramentos e não como pretexto para ensinar as estruturas desses gêneros de forma fragmentada, promoção de leitura compartilhada entre os estudantes; criação de uma nova disciplinas-LPT3 e considerar as especificidades socioculturais educativas dos estudantes de acordo com os seus países de origem.

Bakoá sugere que é fundamental:

Considerar o contato com o texto, o gênero que você quer ensinar como elemento chave para compreensão e produção de gêneros acadêmicos. Percebo que há uma tendência sempre de colocar sempre elementos estruturais, de colocar sempre as críticas em primeira posição em relação ao texto. Em vez de montar uns slides para falar da estrutura de resenha crítica, dessas coisas padronizados, estruturais da resenha crítica, porque não projetar uma resenha na sala para mandar os alunos lerem, ou seja, manda essa resenha para os alunos em casa, quando chegam e sala de aula, toma tempo, pelo menos 30 min, considerando na UNILAB temos 4h na sala normalmente, pode até pegar 1 hora, para começar a ler essa obra. Entrega mesmo a resenha crítica

imprimida ou mandar os alunos abrirem no computador, manda os alunos lerem de forma silenciosa, depois vamos ler em conjunto duas três vezes e analisar a estrutura da composição desses gêneros acadêmicos a partir da nossa leitura. Vamos ler, descodificando as coisas, vendo as coisas. Só no último o professor vai projetar os slides para discutir isso.

Essa perspectiva destacada por Bakoá considera a leitura como uma das abordagens dos letramentos acadêmicos que precisa ser trabalhada com os/as estudantes. Como destacado anteriormente, quando se fala de letramentos acadêmicos é perceptível mais abordagens em sala de aulas que focam em trabalhar a escrita ou especificamente a estrutura dos gêneros acadêmicos. Com isso, quando o/a estudante fala da importância do/a professor/a considerar os gêneros de enunciação como “*elemento chave para compreensão e produção de gêneros acadêmicos*”, ele está se referindo às práticas de letramentos em aulas de LPT 1 e 2, em que a leitura e escrita devem ser trabalhadas de forma simultânea como práticas contínuas que se complementam.

Assim como defendemos, Botelho e Silva (2022, p.8) consideram que um dos pontos “importante nas práticas de ensino da leitura no contexto acadêmico diz respeito à necessidade de haver uma presença simultânea dessas (práticas de leitura) com atividades de escrita,” ou seja, é preciso considerar as abordagens de leitura e de produção textual como “práticas indispensáveis”. Segundo elas, “[...] o processo de leitura associado à escrita, pode funcionar como ferramenta auxiliadora para a construção do conhecimento do aluno, na medida que ajuda no desenvolvimento de estratégias de aprendizado no contexto acadêmico.” (Botelho e Silva, 2022 p.22).

Além disso, compreendemos também que Bakoá não considera que a leitura deve ser trabalhada como uma prática especificamente direcionada para produção dos gêneros acadêmicos, percebemos uma preocupação não só com o ensino das estruturas do texto e suas produções. No entanto, também ele sugere uma abordagem de leitura que condiz com a perspectiva do letramento acadêmico e do LC, como esta citação dele revela:

Como pode ser feita essa discussão? Vão fazer aquilo que chamamos de intertextualidade, tanto das questões sociais, da importância disso no contexto social, do que essa resenha crítica está a tratar? Saiu de onde? Alguém fez a resenha crítica de que textos? Se podemos ainda ler aquele texto que é a fonte da resenha crítica ou ler o contexto que é fonte da resenha crítica. Então isso vai permitir ter um horizonte mais vasto e conceitual tanto no conhecimento daquele gênero, quanto na efetivação e produção do próprio gênero.

O exemplo descrito por Bakoá tomou o texto como centro do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, além de só analisar as estruturas do texto a ser ensinado, apontou muitas dimensões importantes para compreensão do texto e aprendizagem das práticas de leitura acadêmica. Assim sendo, concordamos com ele que adotar essa perspectiva nas práticas

de LPT1 vai permitir o/a professor junto com os/as estudantes explorar uma esfera muito mais ampla das práticas de letramentos acadêmicos, contemplando assim tanto as práticas de leitura quanto abordagem de produção textual. Ainda nesse ponto de vista, a prática de leitura não seria recorrida como pretexto para ensinar o processo de produção dos gêneros, mas como uma dimensão importante que precisa ser trabalhada. (Baltazar; Mary; Zandomenego, 2011, Botelho; Silva, 2022).

Nduba sugere que a metodologia utilizada pela sua professora, destacada na análise 6.1, pode ser adotada, englobando assim todos os cursos:

A metodologia que eu falei da professora tem que ser uma metodologia a ser adotada. Se eu for acrescentar algo, eu diria assim que tem que ser algo ensinado para todos os cursos, como falei. Também precisavam acrescentar uma disciplina ainda LPT3. LPT1, seria de só ensinar a ler, sem mais nada, só ensinar a ler textos acadêmicos, porque, imagina assim, uma pessoa está no universidade cinco, quatro ano, três anos no mínimo, só a ler textos acadêmicos, então o básico a fazer é ensinar a pessoa a ler textos acadêmicos, sabendo ler o texto acadêmico todo o resto flui, mas quando a pessoa tem entraves em ler textos acadêmicos não funciona lá na frente, porque para apresentar o seminário a pessoa tem que entender o texto acadêmico, tem que poder organizar para depois poder apresentar, se a pessoa não entende como é que vai explicar para o outro?. Tem quem disse que “se a pessoa não pode explicar alguma coisa de uma forma simples é porque não entendeu”. Então na prática é isso, se não ensinarmos os estudantes a ler, não adianta não vão entender. LPT2, após os alunos serem ensinado a ler, os alunos têm que ser ensinados a estrutura do próprio texto e já LPT3 seria o LPT2 em que estamos agora. Porque eu disse que precisamos de LPT1, 2 e 3 ? Porque, às vezes o que falta em LPT1 não tem tempo de ser acrescentado no LPT2 e lá na disciplina de LPT2 não tem também tempo de consumir toda matéria, aí essa lacuna vai, nós sabemos que depois da graduação tudo que o alunos faz é sobre o gênero acadêmico, para quem quer seguir a vida acadêmica, mas eu fico com pena de quem não aprendeu tudo isso na graduação.

Partindo da compreensão das práticas de leituras acadêmicas como base para o processo de formação, Nduba propõe também a criação de uma nova disciplina no “núcleo de formação em comum”, nesse sentido LPT3. Além da importância dos/as estudantes aprenderem a ler textos acadêmicos, a outra justificativa apresentada pelo estudante é a falta de tempo, que muitas vezes não permite os/as explorar todas as abordagens necessárias ou propostas nessas disciplinas.

Considerando a minha experiência como ex-aluna da UNILAB, considero urgente e necessária a criação dessa nova disciplina, mas não no sentido de trabalhar as práticas de letramentos de uma forma dicotômica. Ao nosso ver, a proposta levantada pelo Nduba, embora significativa, traz esse olhar de fragmentação das práticas de letramentos, o que não vai ao encontro do que defendemos.

Como destacado anteriormente, compreendemos que as práticas de letramentos acadêmicos são abordagens indissociáveis que se complementam, portanto precisam ser trabalhadas de uma forma simultânea, não separadas. Por exemplo, na LPT1 não é possível

focar em ensinar especificamente os/as estudantes a lerem textos acadêmicos para depois focar em ensinar as estruturas do texto na LPT2.

Os textos acadêmicos como gêneros de enunciação têm suas estruturas definidas, os/as estudantes precisam conhecer essas estruturas. Visto que, são necessárias para estabelecimento da compreensão textual, também, como descrito antes, alguns gêneros de enunciação como resumo, resenha, fichamento são recursos estratégicos que podem ser usados no processo de compreensão e diálogo com os textos. Além do mais, mesmo no primeiro semestre esses/as estudantes já têm outros textos para ler, ou melhor, vão precisar lidar com essas práticas de letramentos em eventos de letramentos desenvolvidos nas outras disciplinas.

Nessa ótica, consideramos que a disciplina “LPT3” deve ser criada a partir de uma visão de reestruturação, ou melhor, pensar essa nova disciplina e as duas (LPT1 e 2) já existentes a partir da perspectiva do letramento acadêmico proposto por Lea e Street (2014), tomando assim os gêneros a serem ensinados como centro de ensino e aprendizagem das práticas de leitura, produção dos textos e das práticas de oralidades. Também, partindo do pressuposto que as disciplinas de LPT1 e 2 são ofertadas majoritariamente pelos/as professores/as do curso de Letras e cada curso tem a sua cultura disciplinar, ou seja, formas de lidar com os gêneros acadêmicos são diferentes. Consideramos que é importante que essas disciplinas sejam planejadas de acordo com a realidade dos/as estudantes e dos seus cursos.

Sem deixar de compreender que a leitura é a base para construção do aprendizado e compartilhamento dos saberes como Nduba também evidência, o domínio dos discursos mobilizados no espaço acadêmico, as dimensões teóricas e modos de agir nos eventos de letramentos acadêmicos tanto em práticas de escrita assim como as que envolvem a oralidade perpassam pelo domínio dos modos de leituras predominantes nesse meio. (Baltazar; Mary; Zandomenego, 2011).

Dado isto, concordamos com Botelho (2022, p.118) que é urgente a necessidade de explorar “novas formas de construção de sentido” no espaço acadêmico, buscando assim sempre contestar “a ideologia do déficit” e do letramento como prática autônoma. Para ela, “os letramentos acadêmicos são fortemente ancorados por aspectos sociais, culturais e identitários e sempre serão permeados de questionamentos, tensão e contestação”. É por meio disso, que refutamos a perspectiva que compreende a leitura como uma prática universal, compreendendo-a como uma prática social e específica que precisa ser ensinada.

Para Bakachi, considerando a realidade da UNILAB, umas das primeiras coisas a ser feita, é “trabalhar as diferenças socioculturais dos/as estudantes”:

[...] tem coisa que pode atrapalhar, para estudantes de primeiro e segundo semestre se as especificidades não foram atendidas podem atrapalhar nessa questão de leitura e produção de texto, porque o nosso sistema de ensino tem diferença com o do Brasil. Às vezes essas questões não são trabalhadas, trabalhar as diferenças, porque é que esses leem dessa forma e essas aqui não? Por que é que entendem assim? Quais são as expressões que podem dificultar, então essas questões precisam ser trabalhadas. Acho primeiro passo, trabalhar as diferenças socioculturais dos estudantes. Então na base disso, pode facilitar a própria leitura e produção de texto. Porque, às vezes tem professores que não vão tão profundo no assunto, deixam essa lacuna nos alunos e isso acaba complicando. O primeiro passo seria considerar as experiências dos alunos, considerando que vieram de espaços diferentes, não têm as mesmas compreensões sobretudo com os nacionais e isso pode de certa forma dificultar a leitura e compreensão do texto e a sua produção.

Como pautamos anteriormente, não defendemos o ensino nos espaços escolares assim como na academia a partir de uma perspectiva autônoma e homogênea, e sim, como práticas ideológicas e heterogêneas que variam de acordo com contexto (Street, 2014). Assim sendo, concordamos com Bakachi, que a UNILAB, como um espaço que comporta sujeitos que partiram de espaços socioculturais, linguísticos, assim como perspectiva de formação escolar e acadêmica diferentes, precisa compreender e trabalhar as práticas de letramentos a partir de uma perspectiva contínua. Mas para isso, é preciso primeiro compreender as especificidades socioculturais e educativas desses/as estudantes, a partir dos seus países de origem (no tópico anterior citamos alguns caminhos que podem ser trilhados para compreender esta questão).

Essa mesma questão é pontuada pela Ndilini, quando considera que essa é uma das tarefas básicas que a universidade precisa trabalhar:

Acho que a primeira coisa é a UNILAB, como sendo uma universidade de integração, os professores deveriam pensar num sentido de entregar mesmo, porque viemos de realidade diferente, então não podem simplesmente só focar no ensino totalmente tipo brasileiro e nos deixar de lado; eles também precisam entender como funciona método de ensino tipo da Guiné para assim poderem saber como lidar com a gente. Porque a gente vem e parece que a gente às vezes nunca estudou, então se talvez os professores fizessem esse trabalho de base, sabendo que nós não temos essa base ajudaria muito nesse sentido, né. Por exemplo: eu não sabia como procurar um livro, como entrar no Scielo, mas eu acho que são metodologias que poderiam ser adotadas na disciplina de LPT. [...] Na LPT1 era para a gente ter aula de como fazer fichamento, mas não deu tempo mas estava na grade curricular essa coisa de ensinar tipo fichamento e outras coisas. Porque além dos textos, só fizemos resenha, não tivemos tempo de ele explicar como fazer resumo nem resenha, eu acho que é uma coisa que poderia ser feita. Acho que poderia também ser incluído até LPT3, porque no LPT2 apenas desenvolvemos o projeto e isso não é suficiente. E, lá para frente os professores te cobram como se você já entendesse tudo. Não dá tempo de explicar como se faz artigo, como se faz relatório e nós, por exemplo, na Biologia deparamos muito com isso, tipo o relatório, desde o primeiro semestre o professor te pede aulas de campo, de laboratório e você nem sabe onde começar, então eu acho que LPT poderia dar essa aula de como fazer relatório

Por isso, propomos uma prática pedagógica nas disciplinas de LPT1 e 2 que planeje as suas abordagens levando em conta as especificidades de cada curso. Pois, em muitos cursos os/as estudantes acabam tendo contato com gêneros com gêneros diferentes dos outros. Como podemos observar no relato de Ndilini, sendo de Biologia acabam sendo cobrados a produção

de relatório de campo, coisa que os estudantes de letras precisam produzir só quando iniciarem o estágio. Então o aluno acaba sendo cobrado uma coisa que não foi ensinado pelos/as professores/as.

Por exemplo: lembro da primeira aula que tive da disciplina “Teoria linguística 1”, a professora pediu que dividíssemos em grupos para seminário, eu e os meus conterrâneos guineenses nunca tínhamos ouvido sobre e nem sabíamos como se fazia um seminário. E, quando ela fez sorteio em papelinhos para ver qual grupo ficaria com cada data (os grupos teriam que ser alocados em datas diferentes ao longo do semestre), tivemos “azar” de ser o primeiro grupo a apresentar, ou seja, a nossa única esperança de ver outros colegas apresentarem para que possamos apreender caiu por terra.

Nisso, tivemos que tirar o tempo do intervalo para conversar com a professora sobre correr atrás dos nossos conterrâneos para solicitar explicações sobre a construção de um seminário. Neste momento o nosso problema não era só voltado ao gênero, que era desconhecido, uma vez que não tínhamos ainda trabalhado ele na disciplina de LTP1, mas também com a própria leitura, considerando que tínhamos que ler, compreender o texto para depois explicar na turma.

Para a professora, pelo fato de estarmos nesse espaço já tínhamos conhecimento sobre aquele evento de letramentos, diferente dos nacionais que já estavam familiarizados com esse termo ou tinham minimamente uma noção do que seria um seminário, apesar de ser outro contexto. No contexto de ensino guineense, eu tive uma experiência um pouco próximo, com as “chamada orais”, mas o objetivo era testar o conhecimento dos/as alunos/as através de perguntas diretas que deveriam ser respondidas, ou seja, o/a professor/a perguntava e você respondia. No ensino básico, a dinâmica acontecia às vezes entre os/as colegas, eram momentos de competição, aquele/a que não sabia apanhava.

Portanto, concordamos com Ndjilini que é preciso compreender como os/as estudantes foram formados a partir da realidade educativa dos seus países, mas também é fundamental observar a realidade disciplinar dos/as estudantes os gêneros de enunciação mais cobrados no curso. Por exemplo, nas aulas de LPT 1 do curso de Biologia e outros cursos de que costumam ter aulas de campo no primeiro semestre, ao invés de deixar o relatório para metade ou final do curso, o/a professor/a pode priorizar trabalhar esses gêneros nas primeiras aulas. O mesmo também pode ser pensado a partir da abordagem da leitura e da oralidade.

Outra questão também abordada pela Ndjilini, que também já foi descartado pelo Nduba, é a criação de LPT3, uma vez que considerando o tempo, muitas práticas acabam não sendo trabalhadas. Ndjonande, por sua vez, parte do pressuposto que os/as professores/as de

disciplina LPT 1 e 2 deveriam adotar em suas abordagens metodológicas práticas de “*leitura crítica guiada, discussões dos textos em grupo, oficinas de escrita e análise textual.*” Já Di mar considera que os/as professores/as deveriam “*instigar a leitura e promover as leituras compartilhadas dos estudantes na sala de aula*”.

Partindo dos princípios do texto como discursos constituídos em espaços específicos e por um sujeito pertencente ao espaço social e campo cultural e ideológico específico, convidamos os/as professores/as assim como a universidade adotarem as práticas de ensino e de aprendizagem no contexto acadêmico, principalmente ensinando as práticas de leitura acadêmicas e suas estratégias a partir da perspectiva do LC (Souza, 2011a, b; Jordão, 2016; Sardinha, 2017; Jnks, 2010). É preciso formar leitores/as capazes não só de ler e compreender as intenções discursivas dos textos acadêmicos, mas também, capazes de dialogar com as diferentes vozes presente nesses discursos, como Sardinha (2017, p.55) sublinha a relevância de ensinar as perspectivas de leituras atreladas ao LC

[...] tornam leitores capazes de perceber as intenções do autor, do público a quem se destina, do público não considerado, das relações de poder e de desigualdade subjacentes para revelar ao leitor que a linguagem ali está sendo usada em um contexto de tempo e espaço específicos” [...] Portanto, capacita o estudante à tomada de consciência que práticas de linguagens (textos orais ou escritos) podem não representar determinado grupo social, ou até mesmo excluí-lo (Sardinha, 2017, p.55).

Considerando que a maioria dos nossos colaboradores/as teve uma formação leitura no ensino básico atrelado a perspectiva mecanicista, trabalhar a leitura no espaço acadêmico através da perspectiva do LC permitirá que esses estudantes se compreenderem como sujeitos ativos nas construções de significações, e participar ativamente nesses processos, escutando e questionando as vozes do texto e, ao mesmo tempo, quando se escutem e questionem os discursos que falam por meio dele/a considerando o espaço social e acadêmica em que estudam.

Assim como Sardinha e outros autores de LC, Kleiman; Vianna e De Grande (2019, p. 730) reforçam que “a materialidade textual fornece as pistas linguístico-enunciativas para chegar à discursividade, que necessariamente contém juízos de valor, opiniões, apreciações, os quais devem ser avaliados pelo leitor”, considerando isso, formar estudantes crítico não contribui só no desenvolvimento do olhar crítico sobre as suas leituras acadêmicas, mas também de outras leituras desenvolvidas fora desses espaços e no seu exercício diariamente no mundo que Kleiman chama de “cidadania participante”. Permitindo assim que esses/as estudantes reflitam sobre as questões sociais e busquem a transformação dentro das suas áreas de formação. Também como futuros/as professores/as e formadores de leitores/as, LC podem contribuir na forma como esses sujeitos vão agir dentro de suas abordagens educativas.

Buscamos um ensino mais transformador e uma prática de leitura movida nas práxis sociais, seja no contexto escolar quanto nos acadêmicos e um agir que não distancia da realidade sociocultural dos/as estudantes, desenvolvendo assim um anseio pelo saber, pelo refletir e pela transformação social.

6.3.1 Projetos envolvendo práticas de leitura acadêmica

Apesar de LPT1 e 2 serem disciplinas que visam inserir os estudantes recém-ingressos em prática de letramentos acadêmicos, é importante pontuar que só os/as professores/as desses componentes não podem não dar conta do processo de ensino das práticas de letramentos, com isso, tanto a universidade quanto os/as docentes das outras cadeiras e próprios/as os/as estudantes têm um papel ativo nesse processo. Sendo assim, compreendemos que alguns projetos e ações de extensão voltada à atividade de leitura podem ser pensados no sentido de ajudar esses estudantes nos seus primeiros contatos com textos acadêmicos.

Como experiência, já participei de muitas ações no início e durante a graduação que abordam sobre as práticas de letramentos acadêmicos, mas a maioria delas acaba focando na escrita acadêmica, são raros projetos que buscam pensar a leitura no espaço acadêmico. Partindo dessa perspectiva, perguntamos aos nossos/as colaboradores/as, que ações a universidade poderia desenvolver para ajudar os estudantes recém-ingressos nos seus primeiros contatos com textos acadêmicos?

Como resultado, defenderam a criação de projetos que visam desenvolver atividades de leitura dos textos acadêmico, como: cursos, minicursos, oficinas, clube de leitura dos gêneros acadêmicos, grupo de estudos, tutorias de orientações, reestruturação de algumas disciplinas do “Núcleo de formação comum” como: “Inserção à Vida Universitária”, do programa PULSAR já existente e criação de plataformas digitais que possam auxiliar os/as estudantes nesse processo.

Ao serem perguntados, Ndani e Bobyrne propuseram que:

Na minha modesta opinião, a Universidade deveria propor as ações de leituras e discussões dos textos acadêmicos para ajudarem os estudantes a superarem suas dificuldades. Porque têm estudantes que sentem muitas dificuldades nos seus primeiros contatos com os textos acadêmicos. (Ndani).

Criar um projeto relacionado em que todo o mundo vai poder entrar ou criar uma disciplina mesmo e quando uma pessoa está ingressando vai ter que passar nesse disciplina para mostrar a pessoa como ele deve fazer a leitura, como ele pode entender o que está lendo[...] (Bobyrne).

Nessa mesma direção, Npli-Náná e Bonandji propõem a criação de “*oficinas e minicursos sobre leitura e interpretação dos textos*” acadêmicos. Já para Bakoá, uma vez que a LPT1 e 2 está se afastando do seu “propósito inicial”, seria importante que cada coordenação do curso criasse “clubes de leitura dos gêneros acadêmicos”, visando assim acolher os estudantes recém-ingressados nos seus primeiros contatos com textos acadêmicos:

Primeiro eu ia dizer assim: criar um clube de leitura dos gêneros acadêmicos. Por exemplo, a coordenação de cada curso na UNILAB pode criar um clube de leitura dos gêneros acadêmicos que vai ser muito bem trabalhado, muito bem estruturado, que vai acolher os alunos recém-chegados para esse clube de leitura desses gêneros acadêmicos, até pode ser obrigatória. Qual disciplina deveria ter o objetivo de acolher os alunos na universidade para poderem lidar com os gêneros acadêmicos de uma forma mais efetiva e eficaz, tanto no conhecimento como na produção desses gêneros? Deve ser LPT, mas LPT 1 e 2 parecem que estão fingindo dos seus propósitos iniciais. Razão pelo qual eu ia sugerir a criação de um clube de leitura acadêmicos que vai estar especificamente para fazer esses trabalhos (até pode ser obrigatório), por exemplo, a pessoa está fazendo LPT1 e 2, ainda deve estar nesse clube especificamente para leitura dos gêneros acadêmicos. Porque hoje, você encontra só com LPT, a pessoa fez, por exemplo, LPT 1 e 2, ainda chega no 4º semestre e ainda está com dificuldade de poder começar a escrever uma resenha e a pessoa ainda tem dificuldade na leitura desse gênero. Então, isso seria um dos requisitos que eu ia pedir às coordenações, pensando na questão da leitura. Que criasse um clube de leitura de gêneros acadêmicos.

A criação desses projetos de extensão pode servir de suporte não só para os/a recém-ingressos, mas também para outros estudantes que estão em outros semestres. Poder ser um projeto coordenado pelos professores/as, mas também com a participação de outros estudantes mais experientes, partindo assim da perspectiva dos letramentos como prática coletiva e colaborativa defendida pela Kleiman (2007). Permitindo assim espaços de diálogos interativos em que esses/as estudantes possam partilhar suas experiências e aprenderem.

Nduba sugere que a disciplina ‘Inserção à Vida Universitária’ seja repensada para se tornar um espaço da “Ambientação a vida acadêmica” com objetivo de ajudar os/as estudantes conhecer e familiarizar com a leitura de textos acadêmicos. O estudante sugeriu ainda que seja realizado seminário com outros/as professores/as, principalmente com os/as que lecionam disciplinas do primeiro semestre para que possam compreender os seus papéis nesse processo:

A disciplina de “Inserção à Vida Universitária” deveria ser transformada em “Ambientação a vida acadêmica”, mas essa ambientação tinha que ser ambientação na área de leitura acadêmica, como é que funciona o gênero acadêmico e qual é o gênero que circula mais[...] Como eu disse antes, tem que ser algo contínuo, um contínuo não é algo que se volta, e sim, que deve ser aprendido paulatinamente e cobrado. A estrutura que é montada da nossa grade curricular é um pouco complicado, eu acho que alguns professores também têm que passar por seminários, de pensar assim, nós os professores de primeiro semestre temos primeiro que ambientar os nossos alunos no que toca com a leitura de gêneros acadêmicos, porque têm professores que acham que não, eu não, eu não sou professor de Letras, então para mim não tenho nada a ver isso, então eu vou dar para aluno entregar e cumprir com o horário e com o meu planejamento, mas não tinha que ser assim, porque o que estamos apelando é por bem da própria universidade, bem da universidade tem que ser visto na evolução dos alunos

e quando isso não é visto é só uma utopia. Então todo o olhar do aluno tem que ser voltado para o ensino da leitura dos gêneros acadêmicos, porque o aluno vai viver seis, cinco anos no mínimo lendo textos acadêmicos.

Segundo o PPP do Curso de Letras Língua Portuguesa (2017, p.92-93), a disciplina “Inserção à Vida Universitária” tem carga horária de 15 horas e o seu propósito é de apresentar a “regulamentação referente ao ensino de graduação e suas interfaces com pesquisa, extensão e assistência estudantil. [...] referente aos direitos e deveres do discente da graduação [...]”. Ao nosso ver, a carga horária da disciplina poderia ser ampliada para 60h como em outras disciplinas para que as outras práticas de letramentos, como abordagem de leitura e pesquisa acadêmica, possam ser contempladas. Como também sugere Ndjilini:

Eu acho que só a disciplina “Inserção a Vida Universitária” ia bastar né, que colocassem umas outras coisas, tipo que as aulas poderiam durar cinco meses como as outras disciplinas, poderiam implementar essas coisas, como buscar livro, por exemplo. Pode até não ser na disciplina de LPT, pode ser na disciplina de Inserção na Vida Universitária, justamente porque estamos inseridos na universidade sem experiência nenhuma. Então eu acho que é uma das coisas que a universidade poderia adotar, mas só que focam em explicar ao aluno quem é reitor, proex, como trabalhar no sigaa, mas eu acho que deveriam voltar mais no sentido acadêmico mesmo.

Além desses estudantes Bakachi propõe que o programa PULSAR pode desenvolver essa ação de acompanhamento às estudantes, servindo assim de espaço de compartilhar “dúvidas, entender o texto” e incentivar práticas de leituras:

Assim, os tempos são diferentes, até o programa PULSAR que dantes era por curso, agora por instituto eu acho que pode ajudar, né. O programa PULSAR eu aposto muito, para dar acompanhamento aos estudantes, porque assim, o professor também às vezes sozinhas não consegue dar conta de trinta quarenta alunos, é bem desgastante. O programa PULSAR pode dar acompanhamento aos estudantes em termo de integração, pode ser a nível mesmo acadêmico, cultural e até gastronômico, levando em consideração os assuntos a serem tratados aí. Programa PULSAR o aluno pode ter maior espaço para colocar as dúvidas, para entender melhor os textos, compartilhar ideia e estimular leitura, o PULSAR pode ser um dos mecanismos de fazer esses alunos, sobretudo os recém-chegados integralizar mais rápido em termos acadêmicos, tanto na leitura assim como na produção de texto.

De acordo o Art. 3º da Resolução Consep nº31/ 2020, descrita pelo conselho de ensino, pesquisa e extensão da UNILAB, PULSAR visa promover as ações de tutorias acadêmicas como revelam estes objetivos do programa:

- I - Promover a adaptação do estudante à UNILAB mediante a apresentação e a difusão da missão e dos paradigmas estatutários e normativos que orienta a instituição;
- II - Contribuir para permanência qualificada do estudante do primeiro ano nos cursos de graduação, na modalidade presencial, da UNILAB;
- III - Orientar o estudante para uma transição tranquila e organizada da Educação Básica para a Superior;

- IV - Promover ações que auxiliem fortalecimento do desempenho acadêmico dos estudantes com vistas à construção de uma experiência acadêmica de excelência;
- V - Fazer reconhecer, vivenciar e refletir sobre a interdisciplinaridade dos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como sobre as relações entre ensino, pesquisa e extensão e o ambiente universitário em geral;
- VI - Incentivar a independência e autonomia, tornando o estudante empreendedor da sua própria formação e reflexivo sobre o próprio processo de aprendizagem;
- VII - Contribuir para a integração sociocultural do estudante no ambiente acadêmico;
- VIII -Habilitá-lo ou dar-lhe instrumentos para que faça escolhas curriculares e formativas condizentes com seus interesses e as normas da graduação.

Aqui podemos perceber que para dar conta dessas práticas é importante que os/as estudantes sejam ensinados as práticas de leitura acadêmicas, pois é uma das principais “mediadora desse processo, inclusive das interlocuções orais,[...]” (Bakhtin, 1997, p. 303-304), considerando isso, é importante que as ações do projeto PULSAR preocupem também em trabalhar as práticas de leitura dos textos acadêmicos, a partir da perspectiva de continuidade e de indissociação com outras abordagens acadêmicas como a escrita e a oralidade.

Seguindo nessa mesma direção, Ndjonande e Banuma propõem que a universidade pode:

[...] oferecer oficinas de leitura e escrita acadêmica, tutoriais de orientação dos alunos e grupos de estudo, além de acesso a recursos como bibliotecas, criar plataformas online, para apoiar os alunos universitários em seus primeiros contatos com textos acadêmicos a fim de melhorar mais na leitura (Ndjonande)
[...] implementar várias ações importantes: Orientações Iniciais, cursos de leitura e escrita, minicursos sobre Gêneros textuais...(Banuma)

Essas oficinas e tutoriais, podem ser oferecidas tanto pelo programa PULSAR assim como outros projetos de extensão que buscam por meio de suas ações contribuir no processo de formação leitora dos/as estudantes e também outros projetos que podem ser pensados futuramente para dar conta dessa dimensão. Também as bibliotecas universitárias como espaços que visam oferecer suporte aos/às estudantes nas suas práticas de ensino, pesquisa e extensão podem desenvolver ações sobre as abordagens de leitura acadêmica e não só, por exemplo, grupos ou clubes de leituras. Esses espaços além de possibilitarem diálogos e reflexões, também podem incentivá-los/las a construir ou reacenderem os hábitos e gostos pela atividade de leitura. Pois muitos estudantes entram nesse espaço sem construir uma relação afetiva com a atividade de leitura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, investigamos práticas-experiências de leitura escolar e acadêmica de estudantes guineenses da UNILAB. O nosso trabalho contempla as duas dimensões do ensino da leitura, uma vez que, partindo dos estudos da LA, NEL, LC, e da abordagem de letramento acadêmico, compreendemos a leitura como uma prática social, cujos enunciados refletem as condições discursivas específicas de cada contexto educativo.

Em função disso, compreendemos a necessidade das abordagens do ensino da leitura nesses dois contextos sejam pautados, a partir de uma visão de continuidade, sem deixar de levar em contas as especificidades dos modos de uso e de se relacionar com essa atividade em cada esfera de ensino. E, que o olhar de leitura como uma prática universal seja desconstruído nas práticas educativas escolares, assim como acadêmicas.

No que se refere à primeira dimensão dessa pesquisa, ao analisar de modo geral as trajetórias de leitura dos/as nossos/as estudantes no contexto de ensino básico e secundário, a maioria dos/as estudantes afirma ter primeiro contato com a atividade de leitura no espaço escolar e um número não significativo de estudantes iniciaram esse processo em casa, com a participação dos familiares e depois deram continuidade nesse processo na escola. Por meio dos seus relatos, compreendemos também que esses/as estudantes, mesmo iniciando o processo de formação leitora em contextos diferentes, essas práticas se deram por meio da alfabetização, atrelada à perspectiva técnica e mecanicista, que foca especificamente no desenvolvimento sistemáticos dos códigos linguísticos, seus modos de uso e funcionalidades, no ato de ler.

Esse resultado mostra que a alfabetização não é tomada nesses contextos como uma das práticas dos letramentos, que precisa ser ensinada dentro dos estudos dos letramentos. Isso, para nós, representa um processo limitado de inserção dos/as alunos/as nas práticas de leitura, uma vez que, nela a alfabetização é compreendida como um dado unicamente necessário para que os alunos tenham o domínio das práticas de leitura.

No que refere à relação desses/as estudantes com a leitura no contexto familiar, os/as sujeitos da pesquisa anunciam ter membros das famílias e ao redor que gostam de ler e realizar essa atividade com frequência e que essas pessoas tiveram uma participação ativa nos seus processos de formação leitora. Nisso, constatamos que em alguns, essa participação se limitava mais à realização das atividades de casa, indicada pelos/as professores/as, que basicamente são partes de textos que devem ser preparados para leitura em sala de aula.

Diferente desta experiência, observamos que o agir dos encarregados de educação de um número significativo dos/as estudantes vai além de uma mera ação técnica, uma vez que

foram influenciados por esses/as parentes a construir gostos pela atividade de leitura, através das relações que esses/as sujeitos construíram com a atividade de leitura e também por meio de indicações e recomendações de materiais de leitura. Essa participação demonstra que a escola não é único espaço de formação leitora, o contexto familiar também pode ser um lugar de formação leitora, ou melhor, assim como os/as professores/as, os/as familiares também podem auxiliar nesse processo.

Em relação ao processo de ensino da leitura no espaço escolar, a maioria dos/as colaboradores/as mostraram que essas práticas se centravam na perspectiva da alfabetização tradicional e do modelo autônomo de letramentos, cujo ênfase era decodificação dos signos materializados nos textos (livros didáticos), interpretação linear e literal dos textos lidos e o desenvolvimento da capacidade de leitura em voz alta. Ainda, em relação a essas práticas-experiências no contexto escolar, a maioria desses/as estudantes evidenciaram que durante os seus percursos escolares (ensino básico e secundário) não tiveram o hábito de ler frequentemente e nem o gosto pela realização dessa atividade.

Também apresentaram uma concepção de leitura que vai ao encontro da perspectiva mecanicista, pois segundo eles/as, no ensino básico e secundário compreendiam a leitura como uma prática de decodificação dos textos, leitura em voz alta e ação voltadas à realização das atividades escolares. No nosso olhar, essa concepção e, o não desenvolvimento do hábito e gosto pela atividade de leitura se derivam das práticas metodológicas e pedagógicas adotadas no espaço escolar e familiar de maioria desses/as estudantes.

A partir dos corpos teóricos que fundamentam essa produção, compreendemos as atividades de leitura como uma prática social e dialógica, cujo o/a autor/a e o/a leitor/a participam ativamente na construção de significações, levando em conta os contextos de produção e uso dos enunciados. Portanto, o agir na leitura atravessa uma dimensão discursiva, crítica, ideológica, sociocultural e de poderes, que transcendem o nível técnico e a decodificação dos signos materializados.

Com base no que analisamos até aqui, compreendemos que o sistema de ensino guineense precisa trilhar outros caminhos, pensar abordagem de leitura a partir do modelo de letramento ideológico, proposto pelo Street, podendo assim compreender a alfabetização como uma das práticas de letramentos que precisa ser ensinada, mas não a única. Pois, o ensino mecanicista e autônomo, baseado na coerção, além de não dar conta de todas as dimensões necessárias para aprendizagem da leitura, não ajudam o/a aprendiz a construir afetividade, gosto e encontrar motivação na realização da atividade de leitura. O que consequentemente não

contribui na formação de leitores/as crítico-reflexivos capazes de ler se lendo e lendo as suas práticas socioculturais.

No que refere à segunda dimensão, que é voltado, às suas práticas-experiências com abordagem de ensino da leitura nas disciplinas LPT1 e 2, um número maior mostrou que as aulas eram voltadas para abordagens da escrita acadêmica, tendo maior foco no ensino das estruturas básicas dos gêneros de enunciação acadêmica, suas funcionalidades e como escrever esses gêneros. As práticas do ensino e aprendizagem de leitura dos textos acadêmicos era uma dimensão escondida, ou seja, neutralizadas na maioria das aulas dessas disciplinas.

Visto que, só um colaborador apontou que existia aulas de leitura na disciplina LPT1, a professora dedicou primeiro a ensinar eles/as a conhecer os textos acadêmicos e como ler esses gêneros, adotando algumas estratégias necessárias para o processo de compreensão textual. Isso nos leva a compreender que a atividade de leitura foi pensada nessas disciplinas a partir de uma perspectiva do letramento autônomo e do modelo de “habilidades de estudo”, cujo os estudantes podem adaptar as habilidades de leitura já desenvolvidas nas práticas de leitura dos gêneros acadêmicos.

Assim como defendido nesta produção, a maioria dos/as nossos/as colaboradores/as compartilham uma visão que defende a necessidade de ensino da leitura no espaço acadêmico. Para alguns a leitura não deve ser tomada como uma prática universal, considerando que a universidade além de ser um contexto diferente, as práticas de leituras e os gêneros de discursos que circulam nele são específicas.

O olhar de outros/as sobre essa necessidade vai ao encontro da teoria de déficit, uma vez que para eles/as, as práticas de leitura devem ser ensinadas para dar conta das competências de leitura que os/as alunos não conseguem desenvolver no ensino básico e secundário. Também uma colaboradora compreende que não há necessidade de ensinar a leitura na universidade, já que os/as estudantes aprenderam a ler no ensino médio, para ela, essas práticas precisam focar nas abordagens interpretativas do texto, ou seja, na concepção dessa estudante saber ler é diferente de saber interpretar o texto.

Concernente às estratégias de leitura que esses/as estudantes adotam ao longo das suas leituras e principalmente quando não conseguem compreender os textos lidos, Percebemos que a maioria desses/as estudantes adotam diferentes estratégias de leitura, que perpassa desde interação com pessoas mais experientes (colegas e professores/as), releitura do texto, sublinhar as partes importante dos textos com cores, assistir vídeos no *youtube*, palestras, fazer pesquisas, consultar dicionário, relaxar e continuar com a leitura depois, ler diferentes assuntos ao mesmo dia, dividir os textos em partes, fazer anotação no caderno e, ler resenha, resumo e análise do

texto. Essa dinâmica nos mostra que os letramentos aqui são tomados numa perspectiva coletiva e colaborativa defendida pela Kleiman.

A partir desses resultados, é importante que as práticas metodológicas desenvolvidas nas disciplinas LPT1 e 2 não foque só em ensinar os/as recém-ingressos a terem o domínio das estruturas e escrita dos gêneros de discursos acadêmicos, e sim, pensar as práticas de letramentos acadêmico, a partir do modelo de letramento acadêmico defendido pelo Street, e das abordagens de estudos de LC, considerando assim a leitura escrita e oralidade como práticas sociais específicas, na qual os/as estudantes precisam ter o domínios da leitura e desenvolver diferentes estratégias, que vai lhe permitir planejar as suas leituras, antes, durante e depois e estabelecer um diálogo consciente com os textos.

Em teor de sugestão, concordamos com os/as nossos/as colaboradores/as que a gêneros de discurso a serem ensinados nas práticas pedagógicas dessas disciplinas sejam considerados como centro do processo de ensino e aprendizagem das práticas de letramentos e não como pretexto para ensinar as estruturas desses gêneros; partir das pesquisas e de uma prática interativa nas salas de aulas com os/as estudantes para compreender como foram formados como leitores/as nas práticas educativas dos seus países de origem e partir desses especificidades para ensinar práticas de leitura acadêmicas. É importante também que nessas disciplinas sejam promovidas atividades de leituras compartilhadas entre os estudantes e criação de uma nova disciplinas-LPT3, para dar conta de explorar questões que muitas das vezes não são exploradas por falta de tempo.

Relativamente às ações que podem ser desenvolvidas para dar suporte aos estudantes recém ingressos e não só, nossos/as colaboradores/as sugeriram criação de cursos, minicursos, oficinas, clube de leitura dos gêneros acadêmicos, grupo de estudos, tutorias de orientações, reestruturação de algumas disciplinas do “Núcleo de formação comum” como: “Inserção à Vida Universitária”, do programa PULSAR já existente, criação de plataformas digitais que possam auxiliar os/as estudantes nesse processo. Ao nosso ver, além de PULSAR, o programa PETHL, as bibliotecas universitárias e outros projetos de extensão podem pensar ações futuras que busquem contribuir no processo de formação leitora dos estudantes.

Voltando ao contexto guineense, cujo estudos que visam debruçar sobre as diferentes práticas de leitura são escassos, esperamos que esse trabalho contribua com debates sobre a leitura, permitindo espaços de discussão e problematização dessa dimensão. De igual modo, incentivamos o desenvolvimento de futuras pesquisas, que busquem investigar essas práticas de de uma forma profunda, contemplando espaços escolar, acadêmico, familiar e comunitário.

É urgente também que o estado da Guiné-Bissau, nomeadamente o Ministério da Educação, assuma responsabilidades no que refere ao desenvolvimento de políticas que possam ajudar os/as estudantes e a população a desenvolver a cultura de leitura. Lembrando que para isso, é necessário criação de infraestruturas para que esses/as sujeitos tenham acesso aos diferentes recursos de leitura por exemplo, criação das bibliotecas escolares e públicas, projetos e clubes de leituras, debates sobre a importância da leitura na formação social, escolar e humana. Movimento esse que também pode ser desenvolvido no espaço escolar, comunitário e familiar.

Na UNILAB, esperamos que este estudo, apesar da limitação, possa ajudar os/as professores/as a compreenderem um pouco como os/as estudantes guineenses foram formados como leitores, a partir das práticas educativas do seu país de origem. E, sobretudo, com os estudos que visam pensar a abordagem da leitura dentro dos estudos dos letramentos acadêmicos, problematizam as práticas de ensino de leitura nas disciplinas LPT1 e 2.

Ainda, consideramos fundamental e urgente o desenvolvimento de pesquisas futuras sobre a leitura acadêmica, que possam explorar algumas dimensões não contempladas nesta pesquisa. Por exemplo: pesquisas que vão investigar a leitura, nas disciplinas LPT1 e 2 e outras disciplinas, a partir dos estudos da etnografia da linguagem, fazendo uma observação profunda e colaborativa das aulas e diálogo interativo com os/as docentes e discentes, para compreender essas práticas de uma forma muito mais imersiva e diversificadas, contemplando outras nacionalidades.

REFERÊNCIAS

ABRANHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. Pelotas: **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPeL, n. 14, 2003.

ALENCAR, Maria Cristina Macedo. Breve Panorama dos Estudos de Letramento (s) no Brasil - dos Alfabetismos aos Multiletramentos. Ponta Grossa: **UNILETRAS**, v. 37, N. 1, 2015.

ANA MARIA NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; DIAS, Daniela Romão; LUCCIO, Flávia Di. Uso de Entrevistas On-Line no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. Ática: Editora Parábola, 2011.

ARAÚJO, Francisco Carlos Vieira Moura de; DIAS, Maria da Luz Oliveira; LACERDA, Naziozênio Antonio. **Perspectiva Histórica Acerca dos Estudos Sobre os Novos Letramentos em Âmbito Nacional**. E-book X Congresso Internacional de Línguas e Literatura... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/75884>>. Acesso em: 11/06/2024.

BAGNO, Marcos. Ser humano é ser na linguagem. Brasília, 2023. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/675492820/Ser-Humano-e-Ser-na-Linguagem-Marcos-Bagno-UNB>. Acesso: 28/01/2025.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha; CERUTTI-RIZZATTI; Mary Elizabeth; ZANDOMENEGO, Diva. **Leitura e produção textual acadêmica I**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

BALTAR, Marcos; BEZERRA, Charlene. Paulo Freire e os Estudos Críticos do Letramento: o sulear e a relação norte-sul. **Revista Línguas & Letras - Unioeste** - Vol. 15 - nº 28, 2014.

BARTON, D. ; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

BEVILAQUA, Raquel. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências. Goiás: **Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, 2013.

BOTELHO, Laura Silveira. Letramentos Acadêmicos: questões epistemológicas e metodológicas. Minas Gerais: **Portal de Periódicos UFJF**, 2022.

BOTELHO, Laura Silveira; **Vianini**, Carolina (org). **Letramentos e ensino**: reflexões a partir da linguística aplicada. Mercado de Letras, Campinas, SP, 2024

BOTELHO, Laura; SILVA, Leonardo. Letramentos acadêmicos: as “dimensões escondidas” em práticas de leitura. Juiz de Fora: **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v.26, n.1, 2022.

BRITO, Danielle Santos de. A Importância da Leitura na Formação Social do Indivíduo. **Revista Revela**, n. VIII, 2010.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro; CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACHADO, Maria Zelia Versiani. **Letramentos acadêmicos como prática social**. Belo Horizonte: Autêntica Business, 2023.

CÓ, Vaz Pinto. A língua e a cultura: uma abordagem sobre o português guineense. Njinga & Sepé: **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), Vol.2, nº1, 2021.

CO, Vaz Pinto. **A manifestação do olhar exotópico na escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do português como língua adicional (PLA) na UNILAB**. Orientador: Prof.^a Dra. Nukacia Meyre Silva Araújo. 2021 Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2021.

CORREIA, Nuna Nunes. **Ensino da Língua Portuguesa no Contexto da Diversidade Linguística da Guiné-Bissau: uma Proposta para o Ensino Básico**. Orientadora: Profa. Dra. Cellina Rodrigues Muniz. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

CORREIA, Nuna Nunes; MUNIZ, Cellina Rodrigues; CAMPOS, Sulemi Fabiano. O ensino de português como língua adicional em Guiné-Bissau: um olhar a partir de atividades de leitura e escrita. Alagoas: **Revista Leitura**, 2024.

COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. **Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: Um país de CPLP**. Brasília: Papia, 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique. O Etíope: Uma escrita africana. **Revista Educação Gráfica**. 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FEITOZA, Eliane. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**, 2011. Dissertação (mestrado) - Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. As vídeoaulas com tecnologias acessórias à leitura de textos acadêmicos: estudos de caso a partir do curso de extensão a distância pensamento lésbico contemporâneo. Rio de Janeiro: **Revista Docência e Ciberultura**, v.4 n.1, 2020.

FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre Letramento (s) no Ensino Superior: Objetos de Estudo em Pesquisas Acadêmicas. Blumenau: **Revista Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 1, 2011.

FISCHER, Adriana; PELANDRÉ; Nilcéa Lemos. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. Blumenau: **Revista Perspectiva**, v. 28, n. 2, 2010.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. [Recurso eletrônico] São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. Primeira Carta: Ensinar – Aprender leitura do mundo- Leitura da palavra. In: **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d 'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antônio Carlos, Questionário. In GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. S.A.6 ed., 2008.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar uma pesquisa. In. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulos: Atlas. S.A. 4 ed., 2002.

GOMES, Rosivaldo. Práticas de leitura de compreensão responsiva ativa e letramento crítico em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. São Leopoldo: **Calidoscópio** – v. 18, n. 3, 2020.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupo focal como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Ribeirão Preto: **Paidéia**, 2003.

GRANDE, Paula Baracat, O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n.23, 2011.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol. Os Novos Estudos do Letramento: um novo campo de investigação das práticas de leitura e escrita. **Caletroscópio**, vol. 7, nº1, 2019.

GUIMARÃES, Maria Otilia, et al, Questionários: Instrumentos de Reflexão em Pesquisas em Lingüística Aplicada. In: **Contexturas**, 2005.

JANKS, Hilart. **Literacy and power**. By Routledge. New York: Madison Ave,, 2010.

JANKS, Hilary; SOUZA, Tradução por Mila Soares. A importância do letramento crítico. Uberlândia: **Letras & Letras**, vol 34 / 1, 2018.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. Unioeste: **Revista Línguas & Letras**: Cascavel: v. 8, n. 14, 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? In: Dánie Marcelo de Jesus; Divanize Carbonieri. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e**

Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. 1ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2016.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos.** Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp – Ministério da Educação, 2005.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; DE GRANDE, P. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 17, n. 4, 2019.

KLEIMAN, Angela B (org). **Os significados do Letramento: nova perspectiva sobre prática social sobre a escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura, Belo Horizonte: **SCRIPTA**, v. 7, n. 14, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. Santa Cruz do Sul: **Signo**, v. 32 n 53, 2007

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática.** Campinas, SP: Pontes. 2002

KLEIMAN, Angela. Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura, **Campinas: Pontes**, 2004.

KLEIMAN, Angélica. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematização. In: MOITA LOPES, L. P (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Parábola, 2013.

LEA, Mary R; STREET, Brian V.O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. São Paulo: **Filol. Linguíst. Port.** v. 16, n. 2, 2014.

LEFFA, Vilson J. A teoria de esquemas. In: LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LIMA, Francisco Renato; BRITO, Ana Maria Alves de. Letramento social e leitura do mundo e palavras “Gentileza” de Marisa Monte. **Rev. Inf. Cult., Mossord**, v.3, n.1, 2021.

LIMA, Samantha Dias de. Narrativas escritas: o que ‘narram’ as formadas de pedagogia sobre suas aprendizagens acerca das infâncias durante a graduação. Santa Cruz do Sul: **Revista Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, 2017.

MELO, Glenda Cristina Valim de. Roda de conversa entre mulheres negras: performatividade de raça, gênero e sexualidade. In: MELO, Glenda Cristina Valim; JESUS, Danie Marcelo (org). **Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

MENEZES de Souza, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? 2011. In JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio ; HALU, Regina Célia (Orgs) **Formação desformatada - práticas com professores de língua inglesa. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, Vol. 15, 2011.

MICCOLI, Laura. A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 6, n. 2, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: Regina Celi Pereira e Pilar Roca. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P (org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, Vol. 10, nº 2, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio** – v. 17, n. 4, 2019.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2014.

MONTEIRO, Rosemeire Selma. Linguística Aplicada e o processo de letramento. **Rev de Letras** n 21 v1/2, 1999.

MONTEIRO, Rosemeire Selma. **Linguística Aplicada e o processo de letramento**. **Rev de Letras** n 21 v1/2, 1999.

OLIVEIRA, Feitoza Eliane. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. Orientadora: Sylvia Bueno Terzi. 2011. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, A pesquisa narrativa: uma introdução. Minas Gerais: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 8, núm. 2, 2008.

PANICHELLA, Fernanda Callefí. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura**, v.2, n. 56, 2015.

PEIXOTO, Camila Maria Marques. **Análise da Proposta de Planejamento de Aulas de Leitura do Material Didático do Projovem**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P (org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PINTURA, J. Using the e-questionnaire in **Qualitativa Applied Linguistics Research, Research Methods** in Applied Linguistics. ELSEVIER, 2022.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo, 2004.

SAHÃO, Fernanda Torres. Como ler um texto acadêmico? Diretrizes para estudantes universitários. **Revista Educação**, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista/RR, v. 2. 2021, p. 1-13. Disponível em: <https://revista.ufr.br/revista/article/view/e202113>. Acesso em: 31 dez. 2024.

SANTOS, Ramos Santos; SILVA, Adriane Alves da; PAN, Miriam Aparecida Graciano. Práticas de leitura na universidade: uma revisão sistemática. Curitiba: **Revista Transmutare**, v. 8, 2023.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagem e Cidadania**, V, 20, 2018.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. O Letramento Crítico na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa. Professora Orientadora: Dra. Esther Kuperman. 2017. Dissertação (mestrado) Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Cristina Vicente Da. **O aluno não gosta de ler ou não lê o que não gosta?** Um estudo da dimensão afetividade da leitura nas de língua portuguesa. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, ILHÉUS – Bahia, 2017.

SILVA, Elizabeth Maria. O que Dizem Graduandos em Pedagogia sobre suas Práticas de Leitura: o olhar dos letramentos acadêmicos. Campina Grande: **Revista Leia Escola**, v. 19, n. 1, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. - 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**; tradução: Cláudia Schilling ; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014. e-PUB.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R.F & Araújo, V.A. (Org.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paço Editorial, 2011, v. 1, p. 1-250.

STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B. **Incursões na Escrita Acadêmico- Universitária: letramento, discurso, enunciação [online]**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

STREET, B.V. Literacy and multimodality. 2012. Disponível em: <<http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

STREET, Brian. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento apresentado durante a **Teleconferência Unesco Brasil** sobre ‘Letramento e Diversidade’, outubro de 2003.

STREET, Brian. Perspectivas Interculturais sobre o Letramento. **Filologia**, 2007.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de BAGNO, Marcos. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V. Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Campinas: **Cad. Cedes**, v. 33, n. 89, 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

Street, Brian. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 28, n. 2, 2010. 541-567.

STREET, Brian; Catanheira, Maria Lúcia. Práticas e eventos de letramento In, FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org). **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. Belo Horizonte: **RBLA**, v. 12, n. 4, 2012.

TERRA, Márcia Regina, Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**. 2013 p,2013.

TFOUNI. Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo- SP: Cortez, 2006.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Regulamentação do Programa Pulsar. Resolução Consepe nº 31/2020**, Redenção/CE, 2020.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Projeto Político Pedagógico Graduação em Letras – Língua Portuguesa**. Redenção/CE, 2017.

VIANNA Carolina Assis Dias, et al. O Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In KLEINAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves. (Org). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural** sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Glossário: nome étnicos e seus significados

Nomes	Bissau-guineense (crioulo)	Português
Bakoá	E burgonhu	Estão envergonhados
Bampeli	E ka mas	Não são melhores
Namiram	Bo sufri	Perdoem-me
Ponu	Badjuda	Moça
Di Mar	Na Mati	Estarei presente/ / presenciarei
Bakachi	E djusta*	Nome usado comumente para filha/o caçula/o.
Ndjilini	N'kontenti	Estou contente
Baonandji	E sta kumi	Estão comigo
Ndani	Bibi	É o nome que os pais dão às filhas, simbolizando que vão beber vinho que será dado no dote de casamento dessas meninas.
Ndjonande	N'sta ku bos	Estou com vocês, nomes comuns para homens
Npli náná	badjuda de mama*	Nome do carinho para referir à filha querida da mãe
Dimir	N'sufri	Eu perdoo-os/as
Banumiam	E prisiza dei mi	Eles precisam de mim
N'duba	Rapas	Rapaz
Banuma	E prisiza	Elas/es precisam
Bobyrne	Kilis ki negan	Aqueles que me negaram
Nacaliam	Bo tene pena di mi	Tenham penas de mim!
Nadilé	Si bo seta	Se vocês aceitarem
Napothi	Mininu	Menino

Apêndice 2- Quadros de excertos de análise do segundo capítulo da análise

Quadro 14- excerto de análise nº 7

Como os professores de leitura e produção de texto 1 e 2 trabalhavam ou trabalham a leitura, principalmente de textos acadêmicos e que metodologias eram ou são usados por esses/as professores/as?	
Bakoá	Não tinha aulas que focava especificamente em ler e ensinar como se ler gêneros acadêmicos. Na aula do fulano você prepara slides e chega e explica os slides, pronto a aula acabou, por exemplo se a intenção é de falar por exemplo da resenha, vai trazer uns slides explicando o que é resenha e no exemplo pode até projetar uma resenha, mas não com intenção de ler no momento da aula. Ele manda esse gênero acadêmico para ser lido (baixa no sigaa para ler), mas o que é que ele especificamente fazia na sala de aula era explicar sobre esse gênero, mostrar a estrutura desse gênero e mandar para ler. e uma das coisas que eu falei por exemplo de sublinhar com cores foi também no slides que ele falou disso: olha quando vocês estão lendo textos acadêmicos, por exemplo como eu faço, vocês vão lá separam as leitura de cores diferentes, porque isso pode ajudar nas leituras. Eu não lembro uma aula específica para leitura, por exemplo, assim projetando o gênero, lendo o gênero

	junto conosco, mostrando estratégia de leitura desse gênero, não, não lembro. A única coisa que eu lembro são as <u>questões da pintura, pedir para ler, falar da estrutura desses gêneros, a importância desses gêneros no mundo acadêmico</u> . Assim, é tipo <u>falar de algo sem explorar algo especificamente com a pessoa</u> . E, na verdade, essa é uma forma de ensino que eu pela experiência que eu já tenho aqui, eu não espero fazer como professor nos próximos tempos
Ndani	As metodologias que são usadas pelos professores de leitura e produção texto 1 e 2 é ensinar os <u>estudantes de primeiro segundo semestres de saber fazer resenha, fichamento, e o projeto de forma bem acadêmico</u> , onde vai precisar de colocar os seguintes critérios da pesquisa: <u>introdução, objetivo geral, objetivo específico, metodologia e resultados esperados... etc.</u>
Bakachi	[...] eu fiz essas disciplinas online e <u>tinha também objetivos específicos</u> , por exemplo <u>no LPT2 fizemos pré-projeto de pesquisa, aí era explicação, orientação e produção</u> . O professor explicava, orientava e a gente fazia. E na LPT 1, também era online, <u>tinhamos aulas e depois disso o professor deixava atividade para fazer sobre gênero pedido, neste caso. A gente fazia leitura específicas para essas produções textuais</u> , por exemplo, <u>se for um resumo ele trazia um resumo, aí para a gente identificar as partes de como é feito e depois para fazer a construção</u> . [...] as disciplinas de LPT 1 e 2 são muito mais direcionadas, mesmo trazendo textos com um determinado assunto <u>o foco é, por exemplo aprender fazer resumo esquemático</u> aí você lê e ele vai demonstrando <u>como fazer resumo na base daquele texto</u> . Então <u>tinha esse propósito independentemente do conteúdo do texto</u> , mas o propósito final era demonstrar o gênero que ele pretendia ensinar. Às vezes o foco não é o que o texto traz, mas como você vai ler esses textos e <u>fazer um resumo esquemático na base desse texto</u> .
Di Mar	Os professores de leitura e produção de texto 1 e 2 <u>enviavam-nos para cada aula diferentes textos acadêmicos, na aula explicavam sobre cada um, depois nos davam atividade relacionada ao texto acadêmico ensinado</u> .
Nadilé	Eles <u>ensinavam como fazer os textos acadêmicos. No final pediam para fazer um</u> .
Bobyryne	No meu caso não, não sei se outras pessoas tiveram essa oportunidade, mas eu não. Na LPT1, temos uma professora, ela não nos deu muita aula, posso dizer assim, <u>só nos mostraram resenha, fichamento, resumo, tentando explicar como eles funcionam</u> . Ai LPT2 o professor também explicou sobre esses gêneros, falou sobre resumo, resenha e fechamento, parece um pouco de projeto e escrita de artigo. Ele explica assim, o resumo é assim e assim que é feito; resenha é feita assim e assim, <u>não fazíamos leitura na turma e também não nos mostrou nenhuma estratégia de leitura</u>
Nduba	[...] a metodologia que a minha professora usou, a professor fulana. Primeira coisa, ela passou <u>um esquema do que é um texto acadêmico. Texto acadêmico não é um texto, por exemplo como um romance, um conto, uma novela, não</u> . Textos acadêmicos são textos com formatos, então ela primeiramente explicou esses formatos ou <u>as estruturas que vão ser encontrados em todos os textos acadêmicos, dependendo do tipo do texto, se é um artigo vai encontrar uma estrutura se é uma dissertação vai encontrar essa estrutura, se é a resenha crítica tem essa estrutura</u> . Então, partindo disso, e ela começou dos textos mais simples, por exemplo, <u>resumo, o abstract do artigo, começou com isso mostrando as partes, como é que essas partes vão se adicionando para formar o corpo do texto</u> . Aí começamos a desenvolver parte por parte; aí começamos a ler textos mais extensos, o próprio artigo cabalmente. A a gente partia de coisas mais simples, como agente partir disso, <u>dividimos as partes do próprio texto, porque ela sempre dizia assim: quando você parte do resumo do texto, você sabe como é estruturado o texto</u> , então sabendo disso, <u>você foca lendo e olhando ao próprio título do texto</u> . Então feito isso, a <u>primeira leitura é uma leitura de fechamento</u> , não é uma leitura completa é só de fechamento como ela dizia, fichavamos, se é no computador a gente fechava de acordo e se era também o texto impresso fichavamos <u>com caneta, ou lápis de cor</u> . Essa primeira leitura era de fechamento e também de destacar as palavras, os substantivos que <u>requerem uma explicação para melhor entender o texto</u> ; E, a segunda leitura é uma leitura com mais pente fino, aí a gente lia a segunda leitura para poder compreender, tendo já os <u>significado das palavras difíceis</u> . Então tendo isso, a terceira leitura é uma leitura de já do diálogo com o próprio texto. Sempre ela falava que tem que passar por três momentos de leitura, passando por isso, no final acaba entendendo realmente o que é que o texto dizia. Mas uma coisa que ela sempre nos alertava a fazer era <u>compartilhar a leitura</u> , mas era um compartilhamento que tinha que ser depois de acontecer a leitura. Compartilhar a ideia com os colegas antes de chegar na escola[...]. Também ela <u>nos mandava procurar artigo com temática que nos era mais chegado</u> , que agente pretendia, aí cada um pesquisava um artigo com essa temática. Ao mesmo tempo que ela vai nos ensinando essa técnica <u>essa leitura</u>

	estava sendo prazerosa, porque cada um procurava o que lhe interessava. Foi fantástico a metodologia que ela utilizou para nos ensinar e eu acho que é por isso que até hoje isso ficou impregnado na minha mente, por conta da metodologia mesmo. Já no LPT2, fiz com outra professora. Como essas disciplinas eram <u>complementares</u> [...]. <u>LPT2 já é a fase de construção</u> o que é que ensinam lá na verdade <u>é construir essas partes que aprendemos no LPT1</u> , que tem <u>metodologia, tem objetivo, objeto de pesquisa, delimitação</u> [...]
Ndjilini	<u>Não, nunca trabalhamos a leitura na verdade. Na LPT1 o que a gente fazia era como se fosse interpretação de textos, né. Tipo o professor traz um texto ou imagem, como a imagem que você mostrou e com frases ai pedia para interpretar, tipo pedia um grupo de cinco alunos, porque as aulas eram online na altura e mandava a imagem no whatsapp, pedia para a gente reunir em grupo e depois cada grupo falava o que entendeu; às vezes também colocava pergunta ou um texto assim para a gente explorar, era isso. Também lembro que a gente fez na última aula como fazer resenha. Só na LPT2, que o professor tentou explicar, ou seja, foi mesmo uma elaboração do projeto, tipo 1ª aula como fazer um título, 2ª aula como fazer objetivos, 3ª aula problema, só isso, mas foi proveitoso, mas nunca fizemos leitura.</u>

Quadro 15- excerto de análise nº 8

Consideras que a leitura deve ser ensinada na Universidade?	
Bakoá	<u>A leitura, cada vez que estamos lidando com a leitura nós estamos ao mesmo tempo aprendendo a ler, porque assim, imagina um aluno que saiu do ensino médio, você vai dizer que não vai ensinar essa pessoa a leitura, a resenha? Essas pessoas não vão poder ler o artigo, não vão poder ler outros gêneros acadêmicos, porque é o seu contato com esse gênero pela primeira vez. Então esse contato é de ensinar a ler, não só de conhecer, mais de ensinar ler, então a leitura, temos que ensinar a ler, temos que aperfeiçoar a leitura desses estudantes.</u>
Ndani	<u>Sim, para mim deve ser ensinada, porque essas leituras são diferentes com as leituras de ensino básico e secundário</u>
Bonandji	<u>Sim.</u>
N'duba	<u>[...] tem que ser ensinado, porque imagina se eu não corresse atrás e depois não tivesse a oportunidade de ter uma professora que ensinou o método de leitura eu acho que algumas lacunas eu teria até agora. [...] Falando nisso, hoje eu vejo assim muitas pessoas com um tempo significativo já na universidade, mas que têm uma certa dificuldade de produzir certo gênero, mas eu vejo que isso não tem haver só com a capacidade da pessoa, e sim, com que essa pessoa foi ensinado. Então, para mim é fundamental ensinar as pessoas a ler, principalmente tem que ser um ensino para todos os cursos, independente de ser curso de área exata ou humanas. A universidade tem que ser um espaço para ensinar as pessoas a lerem. Porque se nós temos uma política de leitura no ensino básico como um contínuo ate universidade, a universidade da parte inicial tem que ser mesmo de ensinar a leitura. Porque, para ensinar a pessoa a escrever tem que ensinar a pessoa a ler, quando a pessoa sabe ler, vai saber escrever; então ensinar o estudante ler na universidade é algo que fundamental, tem que ser básico do básico.</u>
Ndjonande	<u>Sim, a leitura deve ser ensinada na universidade porque tem alguns alunos que entram na universidade sem dominar a leitura, por isso, deve ser ensinado.</u>
Bakachi	<u>É óbvio, uma vez que a gente vai à universidade para saber as coisas, então a pessoa precisa saber ler, conhecer as letras é um passo importante, soletrar, chamar as palavras e depois das letras saber também os sentidos. Precisa ser ensinado sim.</u>
Banuma	<u>Sim, a leitura deve ser ensinada e desenvolvida na universidade, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Texto (LPT) 1 e 2. São fundamentais para o aprimoramento das habilidades de leitura, escrita e compreensão crítica dos estudantes.</u>
Bobyrne	<u>Sim, principalmente na disciplina de LPT1. o aluno já tem gêneros a estudar. Porque, assim, no meu ponto de vista, quando a pessoa está entrando na universidade se eu fosse professor essa disciplina que eu estou dando, vou procurar primeiramente fazer avaliação para saber qual é a dificuldade do aluno, aí ao fazer essa avaliação você sabe a onde é que vai começar, por exemplo, muitas das vezes as pessoas não têm esse hábito de ler sabe, vai saber juntar as sílabas e chamar palavras, mas muitas vezes não compreende o que está lendo, se a universidade fazer isso no primeiro semestre, por exemplo, quando saímos do ensino básico, outros saem bem, outros mais ou menos ou mal e quando você chega a</u>

	<u>universidade os professores não vêem isso, eles costumam entrar em correia com você, não querem saber eles já dizem você já sabe fazer isso, já pode fazer isso.</u>
Di mar	<u>Sim. Considero que a leitura deve ser ensinada na Universidade, levando em consideração pessoas de perfis diferentes que entram por ali.</u>
Nadilé	<u>Na Universidade acredito que pode ser ensinada sim, mas também os estudantes devem saber que é um campo de partilha, tanto pelo professor, como pelo aluno. É preciso um esforço dos dois lados.</u>
Ndjilini	<u>Não, não deve porque para mim, todo mundo já sabe ler desde o ensino básico, então se eu já sei ler, porque ensinar de novo? Então por mim, não deveria ser. Tipo devia focar nessa questão de interpretação mesmo, porque a gente lê e às vezes não entende, principalmente nós guineenses, porque nós falamos mais crioulo, às vezes, a gente costuma ter dificuldade em entender a língua portuguesa, então poderia focar nessas coisas de interpretar o que você leu, porque às vezes a gente só lê, mas se perguntar o que você leu não vai saber entender. Às vezes a gente vê a imagem, mas se perguntar para você o que significa essa imagem a pessoa não vai saber.</u>

Quadro 16- excerto de análise nº 9

Que tipo de ajuda procura ou estratégias mobiliza quando não consegue entender um texto que deve ser lido na disciplina ou em outra leitura pessoal?	
Bakoá	<u>Uma das estratégias que desenvolve logo no primeiro, lembro muitíssimo bem disso, com professor Gustavo era trabalhar com as cores ao ler um artigo ou um gênero acadêmico, hoje até já tenho cores padronizado, por exemplo eu sei o que é que vou sublinhar com amarelo, com verde, com azul tenho isso na memória mesmo. Então até para os livros, eu utilizo os marcadores de computador para os livros em PDF e os livros impressos eu já comprei as cores correspondente às cores que uso no computador, para ser as mesmas cores que vou usar nos livros e no computador. Então essas são uma das estratégias muito importantes que eu desenvolvi logo no início do contato com gêneros acadêmicos que eu não tinha, porque isso torna fácil quando você volta por texto, não é preciso ler texto todo para pegar o essencial, é tipo um fechamento das cores dentro do próprio texto. Por exemplo, passando no computador eu vi um trecho sublinhado de amarelo eu fico já com noção de que mais ou menos o que é que pode estar naquele espaço sublinhado com amarelo em detrimento ao conteúdo que o texto está a trabalhar, então foi uma das estratégias que nunca vou esquecer que até hoje está servido para minha leitura.</u>
Ndani	<u>Pois, sempre recorro aos vídeoaulas e também para as pessoas que têm experiências nessas disciplinas para entender mais rápido esses textos[...]</u>
Bonandji	<u>Procuro vídeos no YouTube com o mesmo tema.</u>
N'duba	<u>Eu sou o tipo de pessoa que cobra muito, porque assim eu falo, assim eu sou exemplo para muitas pessoas, eu tenho que dar conta para que as pessoas me perguntem qual é a saída, aí eu dou a resposta da saída. Então quando comecei a me deparar com esse problema, eu pensei, não vou me dar o luxo de sentar aqui e achar que tudo vai cair. Então eu perguntava para as pessoas os colegas mais experientes que já estavam aqui com mais tempo eu falo assim: sos estou lendo nem entendendo, mas aqui, quando pego esse texto para ler custa muito entender, sabe e quando chego lá no final do texto eu esqueço tudo que tinha lido no início. Aí conversei com a professora, com os colegas mais experientes, e aí me disseram que é só continuar a ler. Mas foi exatamente isso, no início essa resposta parecia tão simples, mas deu certo. Aí eu percebi que no final eu tinha que me familiarizar; então familiarizando com o texto, deu certo. Um dia de repente comecei a entender, a leitura começou a fluir</u>
Ndjonande	<u>Procuro sempre resumos e análises para obter mais uma visão do texto de forma geral, pesquiso termos e conceitos desconhecidos das palavras, divido o texto em partes menores para facilitar a compreensão e procuro colegas ou professores para obter diferentes perspectivas de esclarecimentos.</u>
Banuma	<u>Assistir vídeo aula no Youtube ou palestra relacionada ao tema do texto.</u>
	<u>Acho que faço do meu jeito, a minha forma de ler, eu leio diferentes assuntos num único dia, quando o texto também é extenso não leio uma vez, procuro dividir as partes; quando você fica cansado na leitura, às vezes você lê e termina o texto, mas nada entra. Então, eu tento dividir as partes da leitura quando o texto é extenso. Também leio com caderno e caneta, tomando as notas das partes dos textos e escrevendo, isso já é minha leitura, meu estudo, não preciso mais voltar naquele assunto, a não ser uma coisa mais específica.</u>

Bakachi	Também a interação, ao ler uma coisa eu <u>procuro interagir para certificar as minhas ideias, se na verdade eu entendi daquela forma.</u> Interaço com outras pessoas, <u>eu me lembro que até ligava para outras pessoas para pedir esclarecimento ou para falar sobre um determinado assunto, tema, eu me lembro dessa técnica.</u>
Npli náná	Recorro muitas das vezes <u>releitura de artigos, resenhas e vídeos sobre texto.</u>
Dimir	Quando não estou a compreender o texto, eu costumo sempre recorrer ao <u>YouTube assistir vídeo aulas sobre o tal assunto.</u>
Bobyрни	Não, busquei estratégias para compreender a leitura, nós de área exata quando você não está entendendo uma coisa, <u>você procura pessoas para te ajudar com a explicação daquela área que você não está entendendo, você não recorre a pesquisar mais coisas para ter mais bagagens. Tem que procurar a pessoa que já entendeu aquele conteúdo para explicar você.</u>
Di Mar	Para poder compreender um texto, antes eu procurava <u>um veterano do curso para me ajudar na compreensão, também ia para youtube,</u> a fim de procurar explicações que tratam do assunto que não tinha compreendido. Mas agora, <u>a estratégia que eu uso é de ler várias vezes até compreender.</u>
Nadilé	<u>Faço pesquisas, procuro no dicionário se for um termo. Também tento interagir com outras pessoas que já têm conhecimento avançado sobre a questão.</u>
Ndjilini	<u>Não procuro ajuda, eu só, geralmente eu deixo o computador, aí costumo relaxar tipo deixar alguns minutos e voltar de novo. Porque, às vezes acontece que eu fico chateado com muitas demandas ou quero aprender rápido o que estou lendo e acaba atrapalhando. Geralmente eu não costumo continuar lendo mesmo, porque para mim, não adianta continuar lendo uma coisa que não está entendendo.</u>

Quadro 17- excerto de análise nº 10

Como e que tipos das metodologias achas que os/as professores/as deveriam adotar nas disciplinas LPT 1 e 2	
Bakoá	<u>Considerar o contato com o texto, o gênero que você quer ensinar como elemento chave para compreensão e produção de gêneros acadêmicos. Percebo que há uma tendência sempre de colocar sempre elementos estruturais, de colocar sempre as críticas em primeira posição em relação ao texto. Em vez que montar uns slides para falar da estrutura de resenha crítica, dessas coisas padronizados, estruturais da resenha crítica, porque não projetar uma resenha na sala para mandar os alunos ler, ou seja, manda essa resenha para os alunos em casa, quando chegam e sala de aula, toma tempo, pelo menos 30 min, considerando na UNILAB temos 4h na sala normalmente, pode até pegar 1 hora, para começar a ler essa obra. Entrega mesmo a resenha crítica imprimida ou manda os alunos abrirem no computador, manda os alunos lerem de forma silenciosa, depois vamos ler em conjunto duas três vezes e analisar a estrutura da composição desses gêneros acadêmicos a partir da nossa leitura. Vamos ler, descodificando as coisas, vendo as coisas. Só no último o professor vai projetar os slides para discutir isso. Como pode ser feita essa discussão? Vão fazer aquilo que chamamos de intertextualidade, tanto das questões sociais, da importância disso no contexto social, do que essa resenha crítica está a tratar? Saiu de onde? Alguém fez a resenha crítica de que textos? se podemos ainda ler aquele texto que é a fonte da resenha crítica ou ler o contexto que é fonte da resenha crítica. Então isso vai permitir ter um horizonte mais vasto e conceitual tanto no conhecimento daquele gênero, quanto na efetivação e produção do próprio gênero.</u>
Ndani	As Metodologias que devem ser usadas pelos professores é <u>fazer as leituras dos gêneros textuais em todas as aulas</u> para ajudar os estudantes a superarem nas suas vidas acadêmicas.
N'duba	<u>A metodologia que eu falei da professora tem que ser uma metodologia a ser adotada, se eu for acrescentar algo, eu diria assim que tem que ser algo ensinado para todos os cursos, como falei, também precisavam acrescentar uma disciplina ainda LPT 1, LPT2 e LPT3. LPT1, seria de só ensinar a ler, sem mais nada, só ensinar a ler textos acadêmicos, porque, imagina assim, uma pessoa está no universidade cinco, quatro ano, três anos no mínimo, só a ler textos acadêmicos, então o básico a fazer é ensinar a pessoa a ler textos acadêmicos, sabendo ler o texto acadêmico todo o resto flui, mas quando a pessoa tem entraves em ler textos acadêmicos não funciona lá na frente, porque para apresentar o seminário a pessoa tem que entender o texto acadêmico, tem que poder organizar para depois poder apresentar, se a pessoa não entende como é que vai explicar para o outro?.</u>

	Tem quem disse que “se a pessoa não pode explicar alguma coisa de uma forma simples é porque não entendeu”. Então na prática é isso, <u>se não ensinarmos os estudantes a ler, não adianta não vão entender</u> . LPT2, após os alunos serem ensinados a ler, <u>os alunos têm que ser ensinados a estrutura do próprio texto e já LPT3 seria o LPT2 em que estamos agora</u> . Porque eu disse que precisamos de LPT1, 2 e 3 ? <u>Porque, às vezes o que falta em LPT1 não tem tempo de ser acrescentado no LPT2 e lá na disciplina de LPT2 não tem também tempo de consumir toda matéria, aí essa lacuna vai, nós sabemos que depois da graduação tudo que o alunos faz é sobre o gênero acadêmico, para quem quer seguir a vida acadêmica, mas eu fico com pena de quem não aprendeu tudo isso na graduação</u> .
Djonande	Professores de LPT1 e 2 <u>deveriam usar metodologias como leitura crítica guiada, discussões dos textos em grupo, oficinas de escrita e análise textual</u> .
Bakachi	Como o nome diz: LPT, como falei a leitura é muito mais direcionada para produção de texto é isso também que disciplina fala, só que tem coisa que pode atrapalhar para estudantes de primeiro e segundo semestre se as especificidades <u>não foram atendidas podem atrapalhar nessa questão de leitura e produção de texto, porque o nosso sistema de ensino tem diferença com o do Brasil, às vezes essas questões não são trabalhadas, trabalhar as diferenças</u> . Por que é que esses leem dessa forma e essas aqui não? Por que é que <u>entendem assim ? Quais são as expressões que podem dificultar, então essas questões precisam ser trabalhadas</u> . Acho primeiro passo, trabalhar as diferenças socioculturais dos <u>estudantes</u> . Então na base disso pode facilitar a própria leitura e produção de texto. Porque, às vezes tem professores que não vão tão profundo no assunto, deixam essa lacuna nos alunos e isso acaba complicando. <u>O primeiro passo seria considerar as experiências dos alunos, considerando que vieram de espaços diferentes, não têm as mesmas compreensões sobretudo com os nacionais e isso pode de certa forma dificultar a leitura e compreensão do texto e a sua produção</u> .
Di mar	As metodologias que acho os professores deveriam adotar nas disciplinas de LPT1 e 2, <u>é de instigar a leitura e promover as leituras compartilhadas dos estudantes na sala de aula, [...]</u>
Ndjilini	<u>Acho que a primeira coisa é a UNILAB, como sendo uma universidade de integração, os professores deveriam pensar num sentido de entregar mesmo, porque viemos de realidade diferente, então não pode simplesmente só focar no ensino totalmente tipo brasileiro e nos deixar de lado; eles também precisam entender como funciona método de ensino tipo da Guiné para assim poderem saber como lidar com a gente</u> . Porque a gente vem e parece que a gente às vezes nunca estudou, então se talvez os professores fizessem esse trabalho de base, sabendo que nós não temos essa base ajudaria muito nesse sentido, né. Por exemplo: eu não sabia como procurar um livro, como entrar no Scielo, mas eu acho que são <u>metodologias que poderiam ser adotadas na disciplina de LPT [...]</u> . Na LPT1 era para a gente ter aula de como fazer fechamento, mas não deu tempo, <u>estava na grade curricular essa coisa de ensinar tipo fechamento e outras coisas</u> . Porque além dos textos, só fizemos <u>resenha, não tivemos tempo de ele explicar como fazer resumo nem resenha</u> , eu acho que é uma coisa que poderia ser feita. <u>Acho que poderia também ser incluído até LPT3, porque no LPT2 apenas desenvolvemos o projeto e isso não é suficiente</u> . E, <u>lá para frente os professores te compram como se elas já entendessem tudo</u> . Não dá tempo de explicar <u>como se faz artigo, como se faz relatório e nós por exemplo na Biologia deparamos muito com isso, tipo o letratório, desde o primeiro semestre o professor te pede aulas de campo, de laboratório e você nem sabe onde começar, então eu acho que LPT poderia dar essa aula de como fazer relatório</u> .

Quadro 18- excerto de análise nº 11

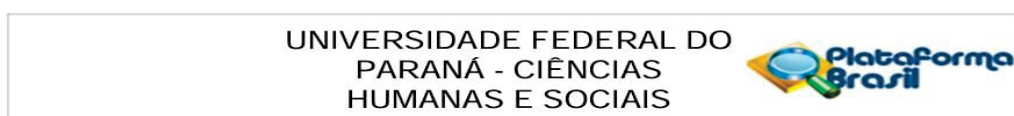
Na sua opinião quais são as ações que a universidade deve ou pode desenvolver para ajudar os estudantes nos seus primeiros contatos com os textos acadêmicos	
Bakoá	Primeiro eu ia dizer assim: <u>criar um clube de leitura dos gêneros acadêmicos</u> . Por exemplo, a <u>coordenação de cada curso na UNILAB pode criar um clube de leitura dos gêneros acadêmicos</u> que vai ser muito bem trabalhado, muito bem estruturado, <u>que vai acolher os alunos recém chegados para esse clube de leitura desses gêneros acadêmicos, até pode ser obrigatória</u> . Qual disciplina deveria ter o objetivo de acolher os alunos na universidade para poderem lidar com os gêneros acadêmicos de uma forma mais efetiva e eficaz, tanto no conhecimento como na produção desses gêneros? <u>Deve ser LPT, mas LPT 1 e 2 parece que estão fingindo do seu propósito inicial. Razão pelo qual eu ia sugerir a criação de uma clube de leitura acadêmicos que vão estar especificamente para</u>

	<u>fazer trabalhos (até pode ser obrigatório), por exemplo a pessoa está fazendo LPT1 e 2, ainda deve estar nesse clube especificamente para leitura dos gêneros acadêmicos. Porque hoje você encontra só com LPT, a pessoa fez, por exemplo LPT 1 e 2, ainda chega no 4º semestre e ainda está com dificuldade de poder começar a escrever uma resenha e a pessoa ainda tem dificuldade na leitura desse gênero. Então, isso seria um dos requisitos que eu ia pedir às coordenações, pensando na questão da leitura. Que criasse um clube de leitura de gêneros acadêmicos.</u>
Ndani	<u>Na minha modesta opinião, a Universidade deveria propor as ações de leituras e discussões dos textos acadêmicos para ajudarem os estudantes a superarem suas dificuldades. Porque têm estudantes que sentem muitas dificuldades nos seus primeiros contatos com os textos acadêmicos.</u>
Bonandji	<u>Minicurso sobre leituras e interpretação do texto.</u>
N'duba	<u>A disciplina de “Introdução à Vida universitária” deveria ser transformada em “Ambientação a vida acadêmica”, mas essa ambientação tinha que ser ambientação na área de leitura acadêmica, como é que funciona o gênero acadêmico e qual é o gênero que circula mais[...]. Como eu disse antes, tem que ser algo contínuo, um contínuo não é algo que se volta, e sim, que deve ser aprendido paulatinamente e cobrado. A estrutura que é montada da nossa grade curricular é um pouco complicado, eu acho que alguns professores também têm que passar por seminários, de pensar assim, nós os professores de primeiro semestre temos primeiro que ambientar os nossos alunos no que toca com a leitura de gêneros acadêmicos, porque tem professores que acha que não, eu não, eu não sou professor de Letras, então para mim não tem nada haver isso, então eu vou dar para aluno entregar e cumprir com o horário e com o meu planejamento, mas não tinha que ser assim, porque o que estamos apelando é por bem da própria universidade, bem da universidade tem que ser visto na evolução dos alunos e quando isso não é visto é só uma utopia. Então todo o olhar do aluno tem que ser voltado para o ensino da leitura dos gêneros acadêmicos, porque o aluno vai viver seis, cinco anos no mínimo lendo textos acadêmicos.</u>
Ndjonande	<u>As universidades devem oferecer oficinas de leitura e escrita acadêmica, tutoriais de orientação dos alunos e grupos de estudo, além de acesso a recursos como bibliotecas, criar plataformas online, para apoiar os alunos universitários em seus primeiros contatos com textos acadêmicos a fim de melhorar mais na leitura.</u>
Banuma	<u>Para ajudar os estudantes nos seus primeiros contatos com os textos acadêmicos, a universidade pode implementar várias ações importantes: Orientações Iniciais, cursos de leitura e escrita, minicursos sobre Gêneros textuais...</u>
Bakachi	<u>Assim, os tempos são diferentes, até o programa PULSAR que dantes era por curso, agora por instituto eu acho que pode ajudar, né. O programa PULSAR eu aposto muito, para dar acompanhamento aos estudantes, porque assim, o professor também às vezes sozinhas não consegue dar conta de trinta quarenta alunos, é bem desgastante. O programa PULSAR pode dar acompanhamento aos estudantes em termo de integração, pode ser a nível mesmo acadêmico, cultural e até gastronômico, levando em consideração os assuntos a serem tratados aí. Programa PULSAR o aluno pode ter maior espaço para colocar as dúvidas, para entender melhor os textos, compartilhar ideia e estimular leitura, o PULSAR pode ser um dos mecanismos de fazer esses alunos, sobretudo os recém-chegados integralizar mais rápido em termos acadêmicos, tanto na leitura assim como na produção de texto.</u>
Npli náná	<u>Criar oficina e minicurso.</u>
Bobyrne	<u>Criar um projeto relacionado em que todo o mundo vai poder entrar, ou criar uma disciplina mesmo e quando uma pessoa está ingressando vai ter que passar nessa disciplina para mostrar a pessoa como ele deve fazer a leitura, como ele pode entender o que está lendo... mas eu acho que muitas das vezes, né, quando você está lendo, vendo a palavra que não conhece tem que procurar a gramática. Dizem assim, quem lê muito escreve bem, porque já familiarizou com várias palavras e para você que não tem esse hábito familiarizar com várias palavras não vai ser tão fácil.</u>
Ndjilini	<u>Eu acho que só a disciplina “Inserção a Vida Universitária” ia bastar né, que colocassem umas outras coisas, tipo que as aulas poderiam durar cinco meses como as outras disciplinas, poderiam implementar essas coisas, como buscar livro, por exemplo. Pode até não ser na disciplina de LPT, pode ser na disciplina de Inserção na Vida Universitária, justamente porque estamos inseridos na universidade sem experiência nenhuma. Então eu acho que é uma das coisas que a universidade poderia adotar, mas só que focam em</u>

	explicar ao aluno quem é reitor, proex, como trabalhar no sigaa, mas eu acho que deveriam voltar mais no sentido acadêmico mesmo.
--	---

ANEXOS

Anexo nº 01 – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES GUINEENSES FALANTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA) NA UNILAB: práticas de leitura na formação universitária

Pesquisador: Rosivaldo Gomes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78730024.6.0000.0214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Paraná - Ciências Humanas e Sociais

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.840.145

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa LETRAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES GUINEENSES FALANTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA) NA UNILAB: práticas de leitura na formação universitária tem como pesquisador responsável Rosivaldo Gomes (orientador) e como pesquisadora assistente Martiniza José Camparam (orientanda). Desenvolvido no âmbito do no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da UFPR, o estudo enquadra-se no campo da Linguística Aplicada crítica tomando a leitura como prática social, situada e coletiva. Dentre as aspirações da pesquisa estão "não só compreender questões sobre a prática de leitura dos estudantes guineenses no contexto universitários, como futuros professores e formadores de leitores, mas trazer para o debate, olhares outros que busquem problematizar a atividade de leitura não como um meio de adquirir conhecimentos técnicos e sim, uma atividade dialógica na qual podemos forma cidadãos ativo-críticos capazes de se compreenderem e compreenderem as conjunturais sociais, lutar responsivamente sobre as injustiças sociais cometidas historicamente e não só, principalmente na sociedade guineense" (Informações Básicas do Projeto). A abordagem é qualitativa interpretativista e de caráter exploratório.

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.840.145

2

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o projeto de pesquisa apresentado, o objetivo geral é "Analisar práticas de leitura acadêmica de estudantes guineenses da Unilab, na perspectiva do letramento crítico". São objetivos específicos: "Analisar a concepção dos estudantes guineenses da UNILAB sobre práticas de letramento acadêmico e crítico envolvendo leitura; Compreender as práticas metodológicas desenvolvidas nas disciplinas Leitura e produção de texto 1 e 2; Identificar dificuldades dos estudantes guineenses da UNILAB a partir de suas inserções em eventos de letramento acadêmico envolvendo práticas de leitura; Discutir as estratégias mobilizadas por esses estudantes para sanar as dificuldades em relação à leitura em práticas de letramento acadêmico" (Informações básicas sobre o projeto).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios superam os riscos. De acordo com a justificativa apresentada, "A referida pesquisa possui baixo índice de risco. Mas mesmo assim, partindo de um olhar prévio, pressupomos que os riscos que envolvem esse trabalho parte da possibilidade de suceder danos psíquicos, morais, reativação de traumas vividos nos processos escolar, familiar, assim como universitário, desencadeamento dos mecanismos de silenciamento, ou seja, de glossofobia, uma vez que, nas sessões do grupo focal serão discutidos temas voltados às trajetórias e vivências individuais dos participantes, com relação a cultura leitora, no ensino médio assim como no ensino superior. Como forma de minimizar os riscos os pesquisadores informam as seguintes cautelas: "Será, portanto, garantido o máximo de respeito aos valores culturais, sociais, linguísticos, práticas e costumes, formas de enxergar e se enxergar dentro do mundo, trajetórias, assim como quaisquer particularidades ou subjetividades apresentadas pelos colaboradores/as ao longo da pesquisa. Também propôs-se possibilitar transparências na explicação do trabalho que se pretende desenvolver com a pesquisa: tema, objetivos, a importância da pesquisa, os métodos a ser adotados, os potenciais benefícios e possíveis riscos, assim como, sobre seu direito enquanto colaborador de querer permanecer na pesquisa ou de decidir abandonar a qualquer momento que achar necessário. Para isso, será elaborado um documento explicativo, que todos os participantes terão acesso antes de assinar o termo de consentimento, assim como usaremos os primeiros minutos de cada sessão da entrevista ou grupo focal para explicar e tirar dúvidas a respeito do trabalho" (PROJETO atualizado, p. 15).

No que concerne aos benefícios, como futuros professores, a realização da pesquisa vai criar espaços de escuta atenta, de discussões e aprendizagem coletiva em que cada um terá a oportunidade de expressar seu entender sobre a leitura no contexto universitário, partilhar,

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.840.145

problematizar e escutar experiências, vivências, formas outras de como a leitura precisa ser encarada e trabalhada no contexto acadêmico, assim como no ensino básico e médio, e que abordagens metodológicas e teóricas adotaram nos seus agir professoral para ensinar a leitura." (Informações Básicas da Pesquisa)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa visa envolver 10 participantes que sejam estudantes guineenses matriculados nos cursos de licenciatura da Unilab (Letras-Língua Portuguesa, Letras-Língua Inglês; Antropologia; Matemática; Física; História, Pedagogia, Sociologia; Química e Ciências Biológicas), com idade maior de 17 anos que sejam falante do português como língua adicional. Serão utilizados quatro (4) instrumentos de pesquisa, a saber: questionário semiestruturado, grupo focal, entrevista de exploração e narrativas autobiográficas ou narrativas autorreflexivas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto, instrumentos de pesquisa e TCLE foram incluídos devidamente. O TCLE foi corrigido conforme solicitação do primeiro parecer.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.840.145

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2296748.pdf	02/05/2024 20:46:23		Aceito
Outros	Roteirodepesquisaatualizado.pdf	02/05/2024 20:44:53	Martiniza José Camparam	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoatualizado.pdf	02/05/2024 20:43:38	Martiniza José Camparam	Aceito
Outros	Cartasimples.pdf	02/05/2024 20:42:17	Martiniza José Camparam	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconcentimentoatualizado.pdf	02/05/2024 20:41:11	Martiniza José Camparam	Aceito
Outros	declaracaodebolsista.pdf	25/03/2024 00:13:53	Martiniza José Camparam	Aceito
Cronograma	gronografa.pdf	25/03/2024 00:03:50	Martiniza José Camparam	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	25/03/2024 00:03:27	Martiniza José Camparam	Aceito
Folha de Rosto	folhadorosto.pdf	24/03/2024 23:15:55	Martiniza José Camparam	Aceito
Outros	roteirodepesquisa.pdf	22/03/2024 01:06:01	Martiniza José Camparam	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaodeconcordancia.pdf	20/03/2024 15:53:25	Martiniza José Camparam	Aceito
Outros	Extratodeatadecopol.pdf	20/03/2024 15:49:47	Martiniza José Camparam	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.pdf	20/03/2024 15:48:39	Martiniza José Camparam	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimentoivreeseclarecido.pdf	18/03/2024 18:48:32	Martiniza José Camparam	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

4

Página 04 de 05

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.840.145

Endereço: Rua General Carneiro, n° 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

Página 04 de 05

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.840.145

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CURITIBA, 22 de Maio de 2024

Assinado por:
Simone Cristina Ramos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, n° 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

Página 05 de 05

Anexo nº 02 – Termo de consentimento livre e esclarecido

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Letramento Acadêmico de Estudantes Guineenses Falantes de Português como Língua Adicional (PLA) na UNILAB: práticas de leitura na formação universitária

Pesquisador/a responsável: Rosivaldo Gomes (orientador)-Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Paraná.

Pesquisador/a assistente: Martiniza José Camparam (orientanda) - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Paraná.

Local da Pesquisa: Brasil- Ceará- UNILAB

Endereço: UNILAB- **Campus de liberdade:** Avenida da Abolição, 3 – Centro. CEP: 62790000-Redenção- CE- Brasil.

Campus de Palmares: Rodovia CE 060- Km51. CEP: 6278500 - Acarape- CE- Brasil.

Campus de Aurora: R. José Franco de Oliveira, s/n - Zona Rural. CEP: 62790-970 Redenção – CE- Brasil.

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto a pesquisadora. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada Letramento Acadêmico de Estudantes Guineenses Falantes de Português como Língua Adicional (PLA) na UNILAB: práticas de leitura na formação universitária, tem como objetivo geral: analisar práticas de leitura acadêmica dos estudantes guineenses da Unilab, na perspectiva do letramento crítico e para alcançar esse objetivo propomos: analisar a concepção dos estudantes guineenses da UNILAB sobre práticas de letramento acadêmico e crítico envolvendo leitura; compreender as práticas metodológicas desenvolvidas nas disciplinas Leitura e produção de texto 1 e 2; identificar dificuldades dos estudantes guineenses da UNILAB a partir de suas inserções em eventos de letramento acadêmico envolvendo práticas de leitura e discutir as estratégias mobilizadas por esses estudantes para sanar as dificuldades em relação à leitura em práticas de letramento acadêmico.

A etapa de registro dos dados será dividida em três (3) fases, sendo assim, participando como colaborador/a da referida pesquisa, você está sendo convidado/a: na primeira fase a responder um questionário semiestruturado, através da ferramenta *Google Forms*, que conta com questões fechadas e aberta e tem com objetivo conhecer o perfil sociocultural, linguísticos e alguns elementos de identificação dos/as colaboradores/as da pesquisa. O preenchimento desse formulário pode durar de 10 a 20min. Na segunda fase serás convidado a participar de um grupo focal, que será dividida em

Rubrica do pesquisador:_____

Rubrica do participante:_____

Versão: XX/XX/20XX

três sessões: na primeira sessão, a partir de um texto base, debateremos sobre o que vocês (os/as colaboradores da pesquisa) entendem sobre as práticas do letramento acadêmico e crítico envolvendo a leitura; na segunda, a discussão centralizará nas práticas metodológicas adotadas e desenvolvidas nas disciplinas Leitura e produção de texto 1 e 2, e como essas práticas desenvolvidas pelos professores na sala ajudam vocês a desenvolver práticas de letramento e leitura dos gêneros e discursos acadêmicos. E, também abordaremos sobre as dificuldades que vocês enfrentam nos eventos de letramento acadêmico envolvendo atividade de leitura.

Na terceira e última sessão, embora ainda seja um grupo focal será reservado para realização de uma entrevista de explicitação o objetivo dessa entrevista é conversar com vocês sobre as estratégias mobilizam para sanar suas dificuldades, em relação à leitura em práticas de letramento acadêmico e como vocês pensam o processo de mediação leitora nas salas de aulas, como futuros/as professores/as. Também conversaremos sobre o papel da língua de ensino na compreensão textual. Ainda é importante destacar que todas as três sessões do grupo focal contará com participação de sete (7), no máximo dez (10) colaboradores/as, com duração de 1h, no máximo 1h30min e pode ser realizado em formato presencial ou online (no *google meets* ou em outras ferramentas digitais), dependendo do espaço que vocês acharem mais viável.

Consciente dos desafios e de alguns fatores de interferências possíveis de acontecer, por exemplo, de o colaborador/a desenvolver bloqueio durante as discussões, para além dos instrumentos descritos acima pensamos adotar narrativas autobiográficas ou narrativas autorreflexivas, como outro recurso metodológico para complementar os dados da pesquisa, assim que seja necessário, ou melhor, para acessar alguns dados não possíveis de serem acessados por meio das discussões, utilizaremos esse mecanismo para escutar as vozes dos/as colaboradores/as que por algum motivo não se sentiram à vontade para debater, discutir e partilhar sua experiência acadêmica com o grupo. Por isso, será o último recurso a ser utilizado e para os/as colaboradores/as que achamos necessário. Nesse texto o/a colaborador/a será solicitado a narrar autorreflexivamente, por meio de um texto corrido suas experiências com leitura e compreensão de textos acadêmicos, durante o seu percurso na universidade. Ainda é importante destacar que esses textos serão escritos de forma anônima para segurança das informações e deixar os/as autores/as mais à vontade.

Desconfortos e riscos:

Consideramos que a referida pesquisa possui baixo índice de risco. Mas mesmo assim, partindo de um olhar prévio, consideramos que os riscos que envolvem esse trabalho parte da possibilidade de reativação de traumas vividas nos processos escolar, familiar, assim como universitário, desencadeamento dos mecanismos de silenciamento, ou seja, de glossofobia, uma vez que, nas sessões dos grupo focal serão discutidos temas voltados às trajetórias e vivências individuais dos participantes, com relação a cultura leitora, no ensino médio assim como no ensino superior.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Versão: XX/XX/20XX

Como futuros/as professores/as esperamos que a realização desta pesquisa contribua na criação de espaços de escuta atenta, de discussões e aprendizagem coletiva em que cada um terá a oportunidade de expressar seu entender sobre a leitura no contexto universitário, partilhar, problematizar e escutar experiências, vivências, formas outras de como a leitura precisa ser encarada e trabalhada no contexto acadêmico, assim como no ensino básico e médio, e que abordagens metodológicas e teóricas precisam ser adotadas para ensinar e formar leitores. Também esperamos que esse trabalho possa contribuir na construção de suportes teóricos, que servirão de base para outras pesquisas e para o desenvolvimento de pensamentos outros sobre a leitura no contexto guineense. Levando em conta que existe carência de estudos que investigam a prática de leitura.

A pesquisa resguardará todos os direitos consagrados na Resolução nº 466, de 13 de junho de 2012, que trata de pesquisas e testes em seres humanos e Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016. Todos do Conselho Nacional de Saúde. Garantindo sigilo ou proteção das informações geradas durante todas as fases dos estudos no campo. Os dados registrados não serão divulgados para nenhum fim que vai contra as intenções e objetivos estabelecidos nesta pesquisa, assim como as que possam pôr em risco a integridade, física, moral e intelectual de qualquer colaborador/a. Nesse sentido, Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável. E, esses dados serão armazenados em um gravador de voz digital.

Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

A sua participação como colaborador/a da pesquisa é gratuita e voluntária, com isso, não haverá nenhuma compensação pelas despesas como, alimentação, transporte e diárias etc. E, em caso de danos ou prejuízos causados pela participação na pesquisa, você será ressarcido pela equipe, ou seja, terá direito à indenização do valor gasto, que pode ser pago por de uma transferência bancário. Sendo assim, tens total autonomia de decidir se quer ou não participar, bem como desistir de participar a qualquer momento. Em caso de não compreensão do TCLE por questões linguísticas, ou uso de termos de difícil interpretação, pro favor solicite a pesquisadora que também é falante do Português como Língua Adicional (PLA), e ela estará aberta para esclarecer todas as dúvidas, através de uma

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Versão: XX/XX/20XX

pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Caso esse documento for emitido por meio digital, após assinar e enviar para pesquisadora, os/as colaborador/a deve guardar em seus arquivos o mesmo documento ou solicitar a pesquisadora em qualquer momento, garantindo assim o seu direito ao livre acesso ao TCLE.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº **78730024.6.0000.0214** e aprovada com o Parecer número 6.780.122 emitido em [data - campo a ser preenchido após a aprovação]

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Data: ____/____/____.

Rubrica do pesquisador: _____

Versão: XX/XX/20XX

Rubrica do participante: _____

Anexo nº 3 – Termo de anuência da UNILAB

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DE COPARTICIPAÇÃO EM PROTOCOLO DE PESQUISA

Redenção, 05/ 03/ 2024

Senhor/a Coordenador/a,

Declaramos que nós da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa: **Letramento Acadêmico de Estudantes Guineenses Falantes de Português como Língua Adicional (PLA) na UNILAB: práticas de leitura na formação universitária** sob a responsabilidade do Prof. Dr. **Rosivaldo Gomes (orientador)** e **Martiniza José Camparam (orientanda)**, nas nossas dependências tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, até o seu final **em 30 de maio de 2024**.

Estamos cientes que os dados serão obtidos por meio da aplicação de questionário semiestruturado, grupo focal, entrevista de explicitação e escrita de narrativas autobiográficas ou narrativas autorreflexivas com estudantes guineenses que estão cursando do 1º ao 10º semestre de um dos dez (10) cursos de licenciatura, ofertados em formato presencial, na UNILAB, a saber: Letras-Língua Portuguesa, Letras-Língua Inglês; Antropologia; Matemática; Física; História, Pedagogia, Sociologia; Química e Ciências Biológicas e esperamos contar com colaboração de homens e mulheres com idade maior de 17 anos.

O trabalho proposto deve resguardar todos os direitos consagrados na Resolução nº 466, de 13 de junho de 2012, que trata de pesquisas e testes em seres humanos e Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016. Manteremos a garantia de sigilo ou proteção das informações geradas durante todas as fases dos estudos no campo. Além disso, os dados registrados não serão divulgados para nenhum fim que vai contra as intenções e objetivos estabelecidos nesta pesquisa, assim como as que possam pôr em risco a integridade, física, moral e intelectual de qualquer participante. Portanto, os dados gerados a partir da interação com os/as colaboradores/as da pesquisa serão usados exclusivamente com finalidade de compreender e interpretar as questões levantadas nesta pesquisa. Utilizando assim diversos recursos digitais que ajudam na preservação e garantia do anonimato.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
 **THIAGO MOURA DE ARAÚJO**
Data: 05/03/2024 08:31:36-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

THIAGO MOURA DE ARAÚJO
Pró-reitor de Graduação