



INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS (ILL)

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

MARTINIZA JOSÉ CAMPARAM

**FORMAÇÃO LEITORA DOS ESTUDANTES GUINEENSES DO CURSO DE
LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA DA UNILAB-CE**

**REDENÇÃO – CE
2023**

MARTINIZA JOSÉ CAMPARAM

**FORMAÇÃO LEITORA DOS ESTUDANTES GUINEENSES DO CURSO DE
LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA DA UNILAB - CE**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa do Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para aquisição do título de Licenciada em Letras-Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Gislene Lima Carvalho

REDENÇÃO-CE

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Camparam, Martiniza José.

C195f

Formação leitora dos estudantes guineenses do Curso de Letras-
Língua Portuguesa na Unilab-CE / Martiniza José Camparam. -
Redenção, 2023.

58f: il.

Monografia - Curso de Letras - Língua Portuguesa, Instituto de
Linguagens e Literaturas, Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

Orientador: Profa. Dra. Gislene Lima Carvalho.

1. Leitor - Formação. 2. Leitura - Estudo e ensino. 3.
Estudantes guineenses. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 028.9

MARTINIZA JOSÉ CAMPARAM

**FORMAÇÃO LEITORA DOS ESTUDANTES GUINEENSES DO CURSO
DE LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA DA UNILAB – CE**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa do Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito para aquisição do título de Licenciada em Letras Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Gislene Lima Carvalho

Aprovado em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gislene Lima Carvalho (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Profa. Dra. Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Profa. Dra. Antonia Suele de Souza Alves Pereira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Dedico este trabalho aos meus pais, Leontina Nancassa (Minha Rainha) e José Camparam (in memoriam) e ao meu tio (pai) Herculano Biague. Vocês são muito importantes e sou grata eternamente por tudo que fizeram por mim nessa vida!

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha jornada nessa vida sempre tive pessoas importantes que contribuíram significativamente na minha evolução enquanto ser humano. Pessoas que abraçaram o meu sonho de cursar ensino superior e junto lutaram incansavelmente, tornando a caminhada mais significativa, através de apoio, companhia, carinho e principalmente por meio de ensinamentos que me transformaram em uma pessoa melhor. Eu me identifico muito com a música Trem- Bala -Ana vilela que diz seguinte:

“Não é sobre ter todas as pessoas do mundo para ti”.

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 no universo tão vasto e bonito.

“E saber sonhar”

Por isso, sinto a obrigação de agradecer todas as pessoas que zelaram e dançaram comigo na chuva dessa vida!

Primeiramente louvo a Deus e Universo pela vida e por torcer sempre ao meu favor, não só nesses anos como universitária, mas sim em todos os momentos nessa viagem da vida. Agradeço a minha mãe, a razão do meu ser e viver, a heroína que sempre deu e continua dando vida por mim, gratidão pela vida, apoio e cuidado. Ao meu pai, (in memoriam) endereço minha imensa gratidão, por tudo, e principalmente por acreditar e investir no meu percurso escolar. Daria tudo para ter você aqui, pai, a fim de ver a sua menina chegando ao lugar que sempre almejaste para mim, mas mesmo vivendo no céu, sei que ainda estás comigo e sua estrelinha continua iluminando e torcendo para mim.

Ao meu tio (pai) Herculano Biague, pelo cuidado, amor e incentivos nos momentos difíceis. O universo tirou de mim um pai, mas em compensação me presenteou com você. É e sempre será meu papai de coração, obrigada por me fazer experimentar o amor mais puro e doce que um pai pode dar a sua filha! E por acreditar em mim, mesmo nos momentos que não consigo acreditar em mim mesma.

Ao meu tio, Alberto Biague, pelo cuidado, amor e incentivo. À minha tia Dominga Biague pelo encorajamento. Á minha tia Ema, pelo acolhimento nesse país que pensava que não tinha ninguém e ao meu querido mano Divaldo Alberto pelo apoio e incentivo.

Aos meus irmãos e às minhas irmãs: Gizela José Camparam, Elizângelo José Camparam, Dionisia José Camparam, Raul Nancassa, Jacques Camparam e Wilma Quade. Agradeço-vos pelo apoio e encorajamento e sua contribuição na minha vida.

Agradeço em especial a minha excelentíssima professora orientadora, Dra. Gislene Lima Carvalho, primeiro por aceitar abraçar esse projeto e por ter me ensinado bastante durante todo esse processo de construção do nosso trabalho. Gratidão eterna! Pois sem seu suporte esse trabalho não seria uma realidade. Quero que saibas que admiro muito a sua personalidade e profissionalismo. A senhora é e será um exemplo que vou seguir sempre.

De modo especial agradeço ao meu querido Vaz Pinto Có, por ser essa pessoa importante na minha vida, pelas significativas contribuições na concretização deste trabalho. Gratidão pelo carinho, incentivo e por contribuir sempre na minha formação social, humana e, sobretudo acadêmica. Agradeço aos meus queridos, Fidel Quessana, Mamadu Saliu e Abudo João Mane, por fizeram parte da minha vida, pelas suas contribuições e por estiverem sempre prontos para me estender os braços sempre que eu precisar.

A todos os meus colegas de turma que ao longo dessa jornada universitária partilhamos angústias, conhecimentos e momentos bons. Grata por terem contribuído na minha formação!

Agradeço a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) pela oportunidade de realizar o sonho de estar na Universidade e ser uma licenciada, obrigada por tudo que tem me proporcionado e pelos ensinamentos. A todo o corpo docente, em especial do Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL). Obrigada por contribuírem imensamente na minha formação docente e humana.

Ao programa Educação Tutorial de Humanidades e Letras (PETHL), e as pessoas especiais com qual trabalhei durante esses dois anos. Grata por fazer parte desse espaço que sempre nos incentivou a inserir no mundo da pesquisa e produção.

Especialmente agradeço a todos os estudantes guineenses de curso de Letras Língua Portuguesa da Unilab que participaram desta pesquisa. Gratidão por terem contribuído para a concretização do nosso trabalho.

Á todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação e do meu mundo, meu muito obrigada! Vocês são importantes para mim!

“EU SOU PORQUE NÓS SOMOS”.

“UBUNTU”

RESUMO

Formar leitores competentes é um desafio crucial e indispensável para a constituição de um sujeito autônomo, pois a leitura nos possibilita compreender o mundo à nossa volta e construir uma capacidade crítica-reflexiva enquanto seres humanos. Neste sentido, a presente produção objetiva investigar como o percurso leitor dos estudantes guineenses do curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB influencia no seu desenvolvimento acadêmico. Partimos da hipótese de que esses estudantes, ex-alunos do sistema de ensino guineense, só são preparados para desenvolver a capacidade de leitura em voz alta e decodificar os símbolos gráficos, pois acreditamos que nesse sistema de ensino a prática de leitura é meramente enfadonha, ou seja, não há uma intervenção didática que visa constituir uma prática significativa de leitura na qual os alunos terão a capacidade de imergir no texto e compreender suas leituras. O estudo fundamenta-se nas bases teóricas de: Solé (2014), Peixoto (2007), Silva (2017), Antunes (2003), Kleiman (2011), Leffa (1996) e Ié e Có (2021). Para descrever o percurso leitor desses estudantes, aplicamos questionário estruturado a 18 estudantes guineenses do curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB. E referente aos resultados, constatamos que a cultura leitora foi ou está sendo adquirida pela maioria dos participantes no ensino superior, o que contribuiu significativamente para reparar a carência da prática de leitura que esses estudantes tinham antes, no Ensino Básico e médio. Conclui-se que, embora a formação leitora adquirida pela maioria dos participantes no ensino básico não seja o ideal, o percurso leitor dos estudantes guineenses do curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB influenciou e continua influenciando positivamente nos seus desenvolvimentos acadêmicos, principalmente a prática de leitura cultivada na universidade, tendo em vista que a constituição leitora é um processo contínuo do qual esses alunos ainda participam e isso influencia no processo de desenvolvimento acadêmico.

Palavras chaves: Formação leitora. Prática e Percurso de leitura. Estudante guineense de Letras LP da UNILAB

RISUMU (Bissau- guineensi)

Forma letoris kapazis i um dizafiu importanti pa djuda konstrui um pekadur libri. Leitura ta djudanu ntindi mundu, kria na nos um kapasidadi di tene pensamentu kritiku i refleto suma humanus. Na es sentidu, es tarbadju tene suma panu di fundu, buska sibi kuma ku puresu di formason di leitor di studantis guineensis kuna fasi kursu di Letras – Língua Portuguesa na UNILAB kontribui na se aprendizadu suma studantis. No parti ku hipotisi kuma es studantis ki era ba alunus na eskolas di Guiné–Bissau e purparadu ba so pa tene kapacidadi di lei na voz altu, purnunsia palabras diritu i rispita pontuason. Na es sistema di nsinu, leitura ta tarbadjadu di forma ku i kata fasi sintidu pa alunus o mindjor, tekinkas ku ta usadu na atividadi di leitura dentru di sala di aulas kata djuda alunu kria kapasidadi di ntindi textu ki na lei. Tarbadju i apoiadu na es autoris: Solé (2014), Peixoto (2007), Silva (2017), Antunes (2003), Kleiman (2011), Leffa (1996) i Ié e Có (2021). Pa odja rusultadu, no fasi um kistionariu na nternet nunde ku no punta 18 studantis di kursu di Letras- Língua Portuguesa di UNILAB. I suma resultadu no odja di kuma mangadel di studantis ku partisipa na pisquisa adiquiri o sta na adiquiri kustumi di lei na universidadi, ke ku sta na sedu muito bom pa kurugi kil falta di kultura di lei ku e tene ba na ensinu basiku ku mediu. Enton, no tchiga konkluson di kuma embora formason di leitor ku mangadel des studantis risibi na ensinu basiku ka sedu bom, se perkursu di formason suma letoris kontribui i kontinua na kontribui pusitivamenti na se susesu suma universitarius, sobritudu kultura di lei ku e konstrui na Universidadi, pabia forma leitor i um puresu i es studantis e sta inda nes puresu di kontruson.

Palabras-chabi: Formason leitora. Perkursu di leitura. Studantis guineensis di Letras- Língua PL na UNILAB.

ABSTRACT

Forming competent readers is a crucial and indispensable challenge for the constitution of an autonomous subject, as reading enables us to understand the world around us and build a critical-reflective capacity as human beings. In this sense, the present production aims to investigate how the reading path of Guinean students of the Portuguese Language course at UNILAB influences their academic development. We start from the hypothesis that these students, former students of the Guinean education system, are only prepared to develop the ability to read aloud and decode graphic symbols because we believe that in this teaching system reading practice is merely boring, that is, there is no didactic intervention aimed at constituting a meaningful reading practice in which students will be able to immerse themselves in the text and understand their readings. The study is based on the theoretical bases of Solé (2014), Peixoto (2007), Silva (2017), Antunes (2003), Kleiman (2011), Leffa (1996), and Ié and C6 (2021). In order to describe the reading path of these students, we applied a structured questionnaire to 18 Guinean students of the Portuguese Language course at UNILAB. And regarding the results, we found that the reading culture was or is being acquired by most participants in higher education, which contributed significantly to repairing the lack of reading practice that these students had before, in Basic Education. It is concluded that, although the reading training acquired by most participants in basic education is not ideal, the reading path of Guinean students of the Portuguese Language course at UNILAB influenced and continues to positively influence their academic development, especially the practice of reading cultivated at the university, considering that the reading constitution is an ongoing process in which these students still participate and this influences the academic development process.

Keywords: Reading formation. Practice and Reading Path. Guinean student of Letters LP at UNILAB

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 16 |
| 2.1 Uma abordagem sobre a concepção de leitura para além do explícito | 16 |
| 2.2 Práticas de leitura para constituição de leitores eficientes | 19 |
| 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 27 |
| 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 29 |
| 4.1 A concepção de leitura dos estudantes guineenses de curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB | 29 |
| 4.2 Prática e percurso de leitura dos estudantes guineenses do curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB..... | 33 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 46 |
| REFERÊNCIAS | 48 |
| APÊNDICE | 50 |

Letras de Carvão¹

Gosto tanto de ver você escrevendo seus contos, meu filho. Às vezes eu também escrevo. Sabes, quando tinha a sua idade, não sabia ler nem escrever.

Você quer que eu conte a história de como aprendi a ler? Depois podemos escrevê-las juntos.

O que acha dessa ideia?

Então vamos começar...

Antes, aqui no povoado, quase ninguém sabia ler. E muito menos escrever.

O senhor Veloso, o dono da mercearia, era um dos poucos que sabia. Ele anotava na parede, com giz, o nome de todos os vizinhos e quanto cada um deles lhe devia. Assim, quando as dívidas eram pagas, ele as apagava.

As letras estavam presentes em todas as partes, mas quase ninguém reparava nelas.

Os jornais velhos eram usados para embalar as compras e para tapar os furinhos das paredes. Dessa forma, nas noites frias o vento não conseguia atravessá-las. As letras viviam nas cozinhas, nas mesas, diante dos olhos de todo o povoado de Pelenque, mas ninguém era capaz de entender o que elas diziam.

As frutas e as verduras chegavam toda semana ao porto. Com as mercadorias, vinham também algumas cartas, que o carteiro levava até a prefeitura. Depois de alguns dias, Gina, minha irmã mais velha, recebeu uma carta. Isso acontecia uma vez em cada mês.

Gina abriu o envelope com timidez. Sabia que quem enviava as cartas era o Miguel, o jovem médico que havia trabalhado alguns meses no povoado.

À sombra da grande mangueira, Gina permanecia horas observando aquelas cartas cheias de letras que não conseguia ler, mas que, tinha certeza, traziam muitas promessas de amor.

Eu morria de vontade de saber o que diziam aqueles papéis. Imaginava que o Miguel pedia Gina em casamento e lhe oferecia uma casinha para viverem juntos em algum lugar bem longe, tão longe que nem minha imaginação alcançava. Gina certamente sonhava coisas parecidas. A verdade é que nenhum de nós podia ler o que Miguel escrevia. Passávamos cartas de mão em mão, procurando decifrá-las. Subíamos no galho mais alto da mangueira, desdobrávamos folha por folha e procurávamos pela letra “O”, a única que conhecíamos.

¹ A obra original possui ilustrações que dialogam intrinsecamente com o texto escrito, mas devido à extensão das páginas não deu para colocar essas imagens.

Aquelas cartas se tornaram uma obsessão para mim. Queria decifrar o que as letras diziam para contar a Gina. E foi assim que decidi aprender a ler.

-O que está escrito aqui? - eu perguntava ao senhor Veloso sempre que podia.

-Eu posso ensinar você a ler se você me ajudar na mercearia-ele um dia me propôs.

-Ajudar a fazer o quê? - perguntei.

-A empacotar os grãos. É preciso pesar o arroz, o feijão, o milho. Depois devem ser colocados em sacos de papel. Cada saco deve pesar um quilo, nem mais, nem menos.

Uma vez por semana, lá ía eu ajudar o senhor Veloso. Com muito cuidado [...] Enquanto isso estudava as letras que ele me ensinava.

-Veja, aqui está o nome da sua mãe: **J O S E F I N A**. Me mostre, onde está a letra “A”? Sim, esse foi muito fácil. E a letra “J” ? Ah, sim, sim, muito bem.

De nome em nome, de vizinho em vizinho, de dúvida em dúvida terminei por aprender todas as letras. Ao cair do sol, eu brincava que era o senhor Veloso. Gina se sentava ao meu lado e, algumas vezes, meus irmãos e os vizinhos se juntavam a nós. Com um pedaço de carvão de cozinha, eu escrevia as palavras no chão e pedia que descobrissem as letras.

-Quero ver, onde está a letra “G” de **GINA**? Onde está a letra “C” de **CÃO**? E a Gina, com vontade de aprender para poder ler as cartas de Miguel, se esforçava para encontrar todas as letras. E, no final do ano, eu e Gina já sabíamos ler. Líamos devagar, mas entendíamos tudo.

Mas, enquanto aprendíamos as letras, as cartas começaram a ficar cada vez mais e mais raras. Próximo ao Natal chegou uma carta de Miguel. Gina e eu subimos na mangueira, abrimos o envelope e começamos a ler. [...] Quando Gina terminou de ler, tinha os olhos cheios de lágrimas. Mas ela logo guardou a carta no bolso e disse:

-Ainda não acabamos de costurar nossos vestidos para a festa de Natal! Temos muito que fazer. Vamos, outro dia voltamos a ler a carta.

Durante a festa, Gina conheceu João José... mas essa é uma outra história. E eu, toda orgulhosa, recebi o mais lindo presente que alguém me havia dado: meu primeiro livro de contos. O senhor Veloso havia encomendado para mim. Nesse Natal, eu me senti a menina mais feliz do mundo. Assim que a festa terminou, li o livro em voz alta para todas as pessoas do meu povoado. Desde então, meu filho nunca mais deixei de ler para mim mesma... e também para todo mundo.

Irene Vascom

Juan Palomino/ Márcia Leite

1 INTRODUÇÃO

Assim como a irmã da Gina, também “as letras estavam presentes em todas as partes” do meu convívio, principalmente em casa e na escola. Em casa “as letras viviam” até nas cozinhas, (confesso que sou uma das que utilizava livros para acender o fogão afim de a mamãe preparar almoço). Pois, ao longo do meu² percurso escolar, na Guiné-Bissau, tive pouca prática de leitura, não sabia a importância do livro e da leitura no processo de construção do conhecimento. Embora a escola na qual frequentei o Ensino Básico (Ensino Fundamental I e II) trabalhava e desenvolvia atividades voltadas ao incentivo e à prática de leitura, através de leituras de livros didáticos nas salas de aulas, assim como atividades de leituras que eram organizados pela secretaria³ da escola. Também a referida instituição tinha biblioteca, que frequentávamos a fim de que o bibliotecário nos auxiliasse na resolução da tarefa de casa e ler alguns livros.

Apesar disso, não consegui me aproximar da cultura da leitura nem desenvolver a competência e o prazer pela leitura, pois não fui ensinada qual era a real contribuição da leitura no meu processo de construção de conhecimento e do aprendizado, ou seja, não sabia por que preciso ler e como devia ler para obter a compreensão do texto, uma vez que todas as atividades e leitura que os professores trabalhavam em sala de aula, assim como a que era realizada na secretaria da escola, se limitavam somente em trabalhar leitura em voz alta. No nível da interpretação, só é trabalhada a dimensão literal, que é reconhecer as personagens do texto, tempo e espaço, ou seja, tudo que era trabalhado em nós era a capacidade de descodificação dos símbolos gráficos e sonoros. Não a prática de leitura numa dimensão mais pedagógica, literal e de inferências, que nos ajudaria a encontrar motivação para atividade de leitura e desenvolver capacidade não só de decodificar símbolos gráficos, mas sim de fazer inferências e compreender as nossas leituras.

Outro fator também é que eu não tinha incentivo à prática de leitura por parte dos meus familiares, a única coisa que recebia deles eram os mesmos acompanhamentos técnicos que recebia na escola, por exemplo, o auxílio na resolução da atividade de casa. Segundo Santos et al (2021), a família também desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da prática de leitura de uma criança, porque o processo de aquisição da leitura por parte da criança precisa começar no seio familiar para depois ser reforçado na

² Utilizo a primeira pessoa do singular por estar narrando o meu percurso escolar e leitor como justificativa da escolha do tema para a pesquisa.

³ 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 presentia o aluno de acordo com o seu nível de leitura.

escola. Com base em tudo que relatei até aqui, percebe-se que na minha infância eu era cercada de um ambiente em que podia adquirir a competência e prazer pela leitura.

No entanto, isso não aconteceu porque faltava incentivo e ensino sobre a importância da leitura, ou melhor, porque eu precisava desenvolver o gosto pela leitura. Ainda para Silva (2021), Santos et al (2021), o desenvolvimento da prática de leitura é um ato essencial e indispensável para o aprendizado do aluno em todos os níveis escolares, começando das séries iniciais até o ensino superior, isso pode contribuir para que o aluno possa desenvolver sua competência leitora e ter interesse e prazer pela leitura. Krug (2015), evidenciando sobre a importância da leitura, ressaltou que para o desenvolvimento dessa prática, é primordial que a leitura seja realizada em um espaço que possibilite aquisição dessa competência.

Além disso, é preciso que o mediador/professor e professora considerem o nível sociocultural dos alunos; também deve conscientizá-los sobre a importância da realização desse ato, explicitando que além de que a leitura possa lhes possibilitar conhecer o mundo, conseguirão ampliar suas capacidades reflexivas, tornando-se assim, sujeitos cultos, justos, solidários, sábios, críticos e criativos. Sendo assim, durante o Ensino Básico, tudo que eu podia era realizar leitura em “voz alta”, decodificar os símbolos gráficos sem compreender minha leitura e saber interpretá-la. No Ensino Médio, minhas leituras eram mais técnicas, voltadas para o único material “caderno de apontamento” com a finalidade de realizar provas. Quando terminei o Ensino Médio, ingressei numa escola de formação de professores, Tchico Té⁴, para fazer o curso de ‘FIS/MAT’, ou seja, para ser professor de Física e Matemática. Até então minha prática de leitura continuou sendo técnica e voltada para conteúdos limitados do meu curso.

Segundo Almeida e Barros (2014), ler textos diversificados desde cedo ajuda na formação leitora do aluno através do seu contato com diferentes literaturas e experiências que possam levar para vida toda. Silva (2021) e Santos (2021) destacaram a mesma importância da leitura de textos diversificados e acrescentam que o ambiente da realização de leitura deve possuir textos diversos, ou seja, textos de diferentes modalidades literárias. Por exemplo, nas bibliotecas, aonde os alunos vão se sentir à vontade para realizar escolhas de livros para leitura de acordo com os seus interesses. Pois, segundo os autores, não se formam bons leitores apenas com leituras de livros didáticos ou leitura de conteúdos limitados da disciplina,

⁴ Tchico Té - Escola Normal Superior de formação dos professores em diferentes áreas específicas em que os formados são preparados para lecionar no Ensino Médio.

mas sim a mais importante estratégia de formar bons leitores é trabalhar com textos diversificados.

Ao ingressar na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 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 certa dificuldade no que tange à compreensão e interpretação textual. E isso me levou a refletir sobre como eu deveria ter desenvolvido a competência leitora e o prazer pela leitura desde as séries iniciais, dado que, percebi que saí no Ensino Básico com lacunas sobre a leitura e isso teve impacto em relação à compreensão das minhas leituras no Ensino Superior. Desde então, comecei a pesquisar estratégias para compreender e interpretar os textos, porque a leitura e a compreensão dos textos das disciplinas é a base para o meu desenvolvimento acadêmico.

Também na disciplina de Leitura e Produção de Texto 1 (LPT1), comecei a perceber que eu não precisava só desenvolver essa competência para fazer inferência nas minhas leituras, mas a leitura é base para a aquisição de uma boa escrita acadêmica. Além do mais, vale ressaltar também, que a disciplina de “Teoria e Prática do Ensino da Língua Portuguesa” ajudou-me bastante a compreender que a prática de leitura é crucial e indispensável para os docentes e futuros docentes. Esta questão é tema do livro de Irlandé Antunes (2003) “Aula de português, Encontro e Interação” no qual aponta que os futuros professores são futuros mediadores da leitura e da construção do aprendizado do aluno, assim, precisam ter o hábito e o prazer de leitura para que possam contribuir no sentido de que seus alunos possam também ter esse hábito, ou seja, para se desenvolverem como leitores.

No Programa de Educação Tutorial de Humanidades e Letras (PETHL), no qual sou bolsista, trabalhamos muito a questão da leitura e produção acadêmica, uma vez que o programa tem como uma das finalidades inserir os discentes no campo da pesquisa e produção acadêmica. Sendo assim, desde que entrei na UNILAB, a leitura despertou muito o meu interesse, pois como destacado anteriormente, esta era uma das minhas principais dificuldades ao ingressar na Universidade. Assim, como futura docente que um dia deseja lecionar no meu país de origem, interessei-me em investigar como o percurso da formação leitora dos estudantes guineenses na UNILAB influencia nos seus desenvolvimentos acadêmicos.

A nossa escolha justifica por esse serem ex-alunos que passaram pelo mesmo sistema de ensino guineense em que a nosso ver, a prática de leitura é meramente enfadonha, ou seja, como foram destacados anteriormente os alunos só são preparados para desenvolver a capacidade de leitura em voz alta e decodificar os símbolos gráficos, não há uma intervenção didática que visa constituir uma prática significativa nos alunos, em que terão a capacidade de

imersão no texto e compreender suas leituras. E agora esses estudantes estão cursando Ensino Superior numa Universidade internacional, que pela experiência exige uma prática de leitura mais densa como forma de proporcionar o sucesso na carreira acadêmica.

Também por serem futuros professores e mediadores de leitura, estão realizando um curso de licenciatura que objetiva lhes habilitar para lecionar como docentes da língua portuguesa, assim, podem desejar lecionar um dia na Guiné-Bissau. Nesse sentido, é fundamental que esses potenciais professores refletissem sobre suas práticas docentes como formadores de leitores não só vão saber decodificar frases soltas, mas também ter a capacidade de interagir com texto, estabelecer inferências e construir o hábito e prazer de leitura. É importante realçar que para além dos destacados anteriormente, a nossa motivação por escolha desse público não se baseia na ideia preconcebida no contexto escolar, que só os profissionais de letras possuem a responsabilidade de formar leitores, ou trabalhar leitura em sala de aula, principalmente em contexto guineenses, em que os professores de português acabam assumindo essa tarefa sozinha.

A prática de leitura precisa ser tomada como uma demanda escolar e projetos curriculares, em que todos os docentes devem se engajar, pois a leitura precisa ter espaço em todas as disciplinas escolares (SOLÉ, 2014), considerando que os textos são instrumento de ensino e aprendizagem e os sucessos escolares desses alunos dependem direta e indiretamente da compreensão das matérias ou texto trabalhado nas disciplinas. Por isso, Solé (2014) explica que as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aulas precisam interligar o objetivo de aprender a ler ao objetivo maior que a de ler para compreender e aprender.

Assim como um professor de português é responsável pela formação leitora dos seus alunos, um professor de matemática também deve desenvolver em sala de aula ações didáticas que permitam os alunos a construírem a cultura pela leitura. Embora não se tire a responsabilidade maior do profissional de letras que é especificamente preparado para alfabetizar e incluir o aluno ao mundo do letramento, através do desenvolvimento da competência da leitura, escrita, oralidade e gramática.

Com isso, o desenvolvimento desta pesquisa é de extrema relevância principalmente voltada para o contexto guineense em que a leitura é pouco pesquisada, ou seja, existe ainda carência de pesquisas na área de formação leitora voltada a esse contexto. Encontramos poucos trabalhos sobre a leitura voltada ao contexto guineense, como o de Ié e Có (2021), que trazem reflexões sobre “a importância da mediação de leitura no contexto guineense”, Embaló, Silva e Anna (2019) que abordaram sobre o processo de letramento na Guiné Bissau e o trabalho da Almeida e Carvalho (2019), que abordam sobre a “alfabetização e letramento

em língua portuguesa em Guiné-Bissau”, no entanto nenhum deles aborda a formação leitora, proposta desta pesquisa. No Brasil são muitos os trabalhos desenvolvidos sobre a formação leitora e importância do desenvolvimento dessa prática pode citar Leffa (1996), Peixoto (2007), Antunes (2003), Lajolo (1944), Freire (1997), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) Spanichella (2015), Silva (2017), Kleiman (2011), Solé (2014), Kalantzis (2020) entre outros.

Nessa ordem de ideia, o trabalho irá auxiliar os estudantes que cursam o ensino superior, em especial os do curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB e outros cursos de licenciatura, os professores/as e futuros professores/as na Guiné-Bissau a refletirem sobre suas práticas de leitura como acadêmicos/as e futuros mediadores do aprendizado e pensarem sobre as metodologias de ensino da leitura que precisam utilizar para estimular os seus futuros alunos a desenvolver a competência e o prazer pela leitura, dado que é um processo fundamental para a aquisição de conhecimento e formação social de qualquer ser humano.

Pois nos possibilita ser indivíduos mais autônomos e capazes de compreender o mundo que nos rodeia. É através da leitura que conseguimos nos transformar em cidadãos críticos-reflexivos capazes de exercer a cidadania de forma plena, na medida em que seremos capazes de compreender as diferentes vozes que se manifestam nos debates sociais e políticos, e ainda ser consciente dos nossos direitos e deveres e estar aptos para lutar por eles de uma forma ativa (BRITO 2010). No que se refere ao campo acadêmico, à leitura é muito importante, a prática de leitura é a base para a construção de conhecimento e desenvolvimento acadêmico, ou melhor, é através da leitura que conseguimos desenvolver o letramento acadêmico, conseguindo assim criar um olhar crítico-reflexivo sobre o conhecimento científico e do mundo, a fim de nos tornarmos cidadãos conscientes e engajados no que diz respeito à preservação da ciência, da cultura e do bem estar da humanidade.

E, para responder as indagações levantadas no presente trabalho, propomos como objetivo geral: investigar como o percurso leitor dos estudantes guineenses do curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB influencia nos seus desenvolvimentos acadêmicos. Na base disso, o primeiro objetivo específico visa a buscar compreender a concepção de leitura desses estudantes e a importância que dão à leitura e o segundo propôs investigar a prática e o percurso da formação leitora desses estudantes desde Guiné-Bissau até o ensino superior (UNILAB).

Para além da introdução e das considerações finais, o trabalho está organizado em três capítulos: no primeiro refletimos sobre a concepção de leitura para além de explícito e sobre a prática de leitura para a constituição de leitores eficientes. No segundo, descrevemos os

procedimentos metodológicos, no terceiro refletimos sobre a concepção e percurso de leitura dos estudantes guineenses do curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Uma abordagem sobre a concepção de leitura para além do explícito

Nesta pesquisa, a leitura é compreendida como uma prática complexa que ultrapassa a dimensão da palavra, ou seja, uma boa leitura precisa ir além dos elementos explícitos do texto, dado que, a dimensão implícita é determinante no processo da interpretação e compreensão textual. Segundo Leffa (1996), a leitura pode ser definida de várias maneiras, não só no campo linguístico e social. Essa concepção depende do grau da generalidade com que pretende defini-la. Sendo assim, de uma forma geral a leitura é um processo de “representação que envolve o sentido da visão” (p, 10), em que o leitor vai conseguir olhar por elemento materializado e enxergar o não materializado, por intermédio do “espelho” que nos permite estabelecer as inferências a partir do conhecimento do mundo antes adquirido pelo leitor. O autor acrescenta:

Leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p. 10).

O entendimento da leitura como processo de representação demonstra que a leitura está por além da dimensão linguística, já que, não lemos só as palavras gráficas, mas também o mundo que nos rodeia. E na leitura do mundo, o objeto para qual se olha funciona como um “espelho” através do qual é possível fazer leituras variadas de acordo com o posicionamento do leitor ou do conhecimento antes acumulado por ele. Entretanto, ler de forma geral para o autor, é usar um segmento da realidade para conseguir enxergar outros segmentos muitas vezes implícitos.

E numa dimensão da leitura da palavra, ou seja, de textos escritos, Peixoto (2007) considera que o ato de ler é comunicar com a consciência do autor e outros enunciados, construindo assim os sentidos ao longo da leitura, e não extrair o significado diretamente do texto como se o leitor fosse uma “tábua rasa” e o texto é, por exemplo, um poço cheio de água em que indivíduo só precisa puxar água por meio de um recipiente ou abrir a torneira para

água sair. Ela é um processo complexo de construção de sentido que acontece a partir da interação entre “a materialidade linguística e o conhecimento prévio do leitor” (PEIXOTO, 2007, p. 10). Antunes (2003) também considera a ação de leitura como uma prática interativa entre dois sujeitos (autor e leitor).

Em vista disso, para dar mais conta a essa reflexão referente à concepção de leitura baseamos em alguns autores para apresentar algumas concepções de leitura como: a mecanicista ou ascendente (top-down), a psicolinguística ou descendente (top-down), a interacionista e a sociopsicolinguística. O primeiro modelo, a mecanicista ou ascendente (top-down), é baseado na teoria behaviorista e no estruturalismo americano de Bloomfield que considera a linguagem como um sistema fechado em que os significados são extraídos diretamente do texto. Com isso, a leitura é apenas uma prática de decodificação, isto é, o leitor tem somente a função de extrair o significado através do “reconhecimento dos grafemas, palavras, sintagmas frases” no texto lido (SILVA 2017.p, 24). Nota-se que esse modelo considera que os sentidos estão unicamente aprofundados nas palavras e frases presentes no texto. Por isso, a compreensão do leitor depende diretamente da forma e das palavras gráficas que precisam ser decodificadas (PEIXOTO, 2007; SPANICHELLA, 2015, SILVA, 2017, KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 2014; KALANTZIS, 2020).

Leffa (1996, p.12) também discute em sua obra essa definição restrita de leitura como forma de extrair significado no texto, pois segundo ele, o texto para essa concepção é como uma mina cheia de riqueza que precisa ser explorada pelo leitor de uma forma persistente, porque os significados contidos nos textos são completos, precisos e exatos e o leitor só precisa explorá-los com persistência e esforço para obter os conhecimentos almejados. Além do mais, percebe-se muito a valorização do texto e da leitura oral correta, ou seja, pronunciar as palavras de uma forma correta, isso comprovaria que o leitor tem a capacidade de compreender o texto, já que, nessa vertente a leitura é vista como um processo linear, que o leitor precisa desenvolver palavra por palavra, acumulando conhecimento à medida que essas palavras vão sendo processadas sucessivamente.

Vale ressaltar que esse modelo de leitura ainda é adotado nas práticas pedagógicas que dão ênfase à decodificação de texto, considerando que a riqueza do conhecimento se encontra, especificamente, nos elementos linguísticos materializados no texto e na pronúncia correta das palavras, por isso, muitas atividades de leituras trabalhadas nas salas de aulas, principalmente no sistema de ensino guineense, conforme a experiência da pesquisadora focaliza-se na extração de significado no texto e na realização de leitura em voz alta.

Referente ao modelo psicolinguística ou descendente (top-down), diferente do modelo apresentado anteriormente que enfatiza o texto como fonte de conhecimento exato, o foco dessa perspectiva está voltado ao leitor e o seu conhecimento prévio, ou seja, a ênfase aqui é no conhecimento antes adquirido pelo leitor não no texto, considerando que o ato de ler está intimamente ligado a atribuição de significados ao texto, através do processo de levantamento de hipótese, inferências e suposições que o leitor estabelece no decorrer da leitura. Por isso, seus conhecimentos prévios são primordiais para a compreensão da leitura, pois segundo Solé (2014), quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação o que significa que nesse viés o controle desse processo de construção de significado depende unicamente do leitor. (PEIXOTO, 2007; LEFFA, 1996; SPANICHELLA, 2015, SILVA, 2017, KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 2014; KALANTZIS, 2020).

No que tange ao terceiro modelo, a interacionista, conforme (PEIXOTO, 2007; ANTUNES, 2003 e SILVA 2017), o foco na atividade de leitura não se encontra só no texto nem só no leitor, mas sim, no diálogo interativo entre o leitor e o texto, com isso, percebe-se que a atividade de leitura nessa perspectiva leva em conta tanto os aspectos linguísticos assim como experiências antes acumulada pelo leitor. Essa questão pode ser observada nesta citação de Peixoto (2007):

A leitura é um processo ativo de busca de significado que se norteia pela necessidade real de comunicação. Vale ressaltar que a noção de processo ativo envolvido na construção de sentido, assumido pelo modelo psicolinguístico, é bem distinta da noção assumida pelo modelo interacionista. A noção assumida pelo último modelo de leitura tem como base a necessidade real de comunicação; diferente da noção de processamento ativo, orientadora do modelo psicolinguístico, que não leva em consideração, na construção de sentidos do texto, os aspectos relacionados aos usos da linguagem (PEIXOTO, 2007, p. 31).

A leitura não é percebida como um processo isolado em que o conhecimento é adquirido individualmente tendo como fenômeno central o texto ou o leitor e seu conhecimento prévio, mas sim, os autores dessa perspectiva consideram que o conhecimento se constrói dentro da interação, ou comunicação, portanto a leitura é um ato de comunicação entre o autor e leitor através do texto. Leffa (1996) defende o mesmo ponto de vista, mas destaca que, um simples encontro entre leitor e texto não é suficiente para desenvolver todos os acontecimentos que envolvem o ato da leitura, sendo assim, a compreensão só acontece se houver afinidade entre os dois elementos: leitor e texto, além disso, o leitor precisa dispor para além das competências do ato de leitura, a capacidade de estabelecer interação entre ele e o texto no sentido de poder atingir seu propósito.

Concernente ao quarto e último modelo de leitura, o sociopsicolinguístico. Peixoto (2007), com base em Braggio (1992), demonstra que, essa concepção se assemelha ao modelo interacionista, que enfatiza a interação entre o autor e o leitor, pois considera que a interação é indispensável no processo de construção de sentido, mas também a presença do sujeito mais experiente no “evento de leitura” como professor/a, educadores e outros alunos são fundamentais no processo de construção de sentidos, sendo assim, os estudiosos desse modelo defendem a ideia não só da interação entre o autor e o leitor por meio de texto, mas sim, a mediação de professor ou outros indivíduos mergulhados no mundo da leitura:

[...] Para os autores que defendem esse modelo de leitura, leitores e formador de leitores, são concebidos em uma dimensão diferente, uma vez que a interação necessária para ocorrer a construção de sentido do texto não acontece apenas entre leitor-autor do texto, mas também através dos sujeitos envolvidos no evento de leitura (professores e alunos) na construção de novos sentidos. Assim, a partir da mediação do formador de leitores, o texto passa a ser um espaço de interação, construído coletivamente através do debate em sala de aula. E o leitor utiliza-se da leitura para compreender a sua realidade em uma perspectiva de transformação social que também é construída coletivamente (PEIXOTO, 2007, p. 32).

Verifica-se que a leitura para os que defendem esse modelo, não é só uma prática individual, mas também é uma atividade social, cultural e histórica ao mesmo tempo. Sendo assim, a partir do que foi exposto sobre os quatro modelos de concepção de leitura, como futura professora e mediadora da leitura, que almeja contribuir para a formação de leitores competentes e críticos, a meu ver, é preciso adotar uma prática metodológica que não só se limita a pensar a leitura como um processo individual e, sim uma prática interativa, também coletiva, em que o aluno ou o leitor terá a oportunidade não só de interagir com o conteúdo do autor a partir do seu conhecimento antes adquirido, mas também estabelecer inferências e obter a compreensão do texto na sua plenitude a partir de um contexto real e do conhecimento dos outros indivíduos mais experientes no evento de leitura.

2.2 Práticas de leitura para constituição de leitores eficientes

Formar leitores competentes é uma tarefa crucial e indispensável para a constituição de um sujeito autônomo, pois a leitura nos possibilita compreender o mundo à nossa volta e construir uma capacidade crítica-reflexiva enquanto seres humanos e cidadãos capazes de exercer a cidadania de modo plena. Por isso, a escola como instituição educativa, professores e familiares ou encarregados de educação, têm grande responsabilidade concernente ao desenvolvimento da prática e o prazer pela leitura por parte dos seus alunos ou filhos.

E, como destacado anteriormente, neste trabalho compreendemos a leitura como uma prática complexa, isso não só porque a leitura ultrapassa a dimensão da palavra, mas também devido à série de conhecimentos linguísticos que o próprio evento exige, por exemplo: “o reconhecimento de letras, fonemas, morfemas”, a estrutura do texto, elementos semânticos (SILVA, 2017.p, 26), também, o conhecimento e experiências do mundo do leitor. Levando em conta essa complexidade, trabalhar a leitura dentro ou fora da sala de aulas exige muita responsabilidade e dedicação por parte do professor/mediador, assim como do próprio aluno/leitor. Não se constitui leitores eficientes só através de realizações de leituras obrigatórias, com a finalidade de realizar as atividades presentes nos livros didáticos, mais sim é preciso fazer com o aluno desenvolvam a competência leitora.

Pois, leitor eficiente ou competente é aquele que através dos seus conhecimentos antes adquiridos e algumas estratégias de leitura conseguem interagir ativamente com o texto, construindo, assim, a significação plena da sua leitura. Para Solé (2014, p.98) “Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos” e refletir sobre sua própria compreensão, através do estabelecimento do dialogo entre o que foi lido e o que faz parte “do seu acervo pessoal”. Assim sendo, formar leitores autônomos é fazer que a prática de leitura dos alunos ultrapassasse o nível da decodificação, em que através da imersão textual, a busca pela compreensão terá um peso maior na realização da atividade de leitura.

Também a constituição leitora exige o desenvolvimento do hábito e prazer pela leitura, pois esses tipos de leitores conseguem imergir na cultura leitora frequentemente e para além de ter o hábito de entrar em contato com diferentes tipos de textos, lê por motivos diversificados. Por exemplo: refugiar na leitura e desfrutar de uma obra por lazer ou para compreender um assunto específico, ou seja, são leitores que constituíram a prática e gosto de ler regularmente. E para construção desse hábito, o desenvolvimento do interesse e motivação pela leitura é algo indispensável, pois desenvolver a competência leitora não significa necessariamente construir hábito e gosto pela atividade de leitura. Um indivíduo pode ter a capacidade de ler e compreender sua leitura, já que este é um processo cognitivo, mas não possuir o gosto e a prática de ler constantemente. Isto porque o hábito, o interesse e o gosto pela leitura, muitas vezes, é algo construído através das relações sociais.

Por isso, Solé (2014) considera que, nenhuma atividade de leitura deve começar sem que o aluno se sinta motivados para tal. Primeiro esse aprendiz precisa da informação, do apoio e do incentivo do professor ou outra pessoa mais experiente, antes de inserir os alunos ou crianças na cultura da leitura, é importante que elas saibam da relevância da leitura sobre

suas vidas, informar porque precisam ler e a finalidade que se pretende alcançar com essa atividade, caso contrário à leitura se tornará uma prática enfadonha e sem sentido.

Além do mais, considerando que os alunos são seres sociais, e os conhecimentos são construídos dentro do universo social, ao trabalhar a leitura em sala de aulas deve-se considerar o universo em que o aluno está inserido e suas experiências, isso pode contribuir na construção dos seus conhecimentos (SILVA, 2017). Essa questão demonstra que os alunos não são tábuas rasas, pelo contrário, indivíduos sociais que chegam às salas de aulas munidos de alguns saberes, experiências e vivências que são cruciais e devem ser levadas em conta no processo de desenvolvimento da prática da leitura. Porque esses conhecimentos de mundo antes adquirido por eles são indispensáveis para compreensão leitora.

No entanto, Silva (2017, p. 38) considera o letramento como conjunto de habilidade para que a leitura e escrita sejam trabalhadas de uma maneira significativa nas práticas sociais, e não como uma prática mecânica de ler e escrever sem fazer sentido alguma na vida do aluno/aprendiz, pois é preciso ensinar a leitura e escrita no contexto das práticas sociais, considerando que todos nós pertencemos uma comunidade e essas "idiossincrasias devem ser respeitadas e também vivenciadas na escola".

Santos (2021) enfatiza que, o papel do professor/mediador é de auxiliar o aluno a aprimorar o prazer e o gosto pela leitura. Pois a afetividade pela leitura desempenha um papel fundamental na constituição leitora dos alunos, considerando que é através disso que os alunos interessaram pela cultura leitora e por meio de algumas estratégias e metodologias adotadas em sala de aula pelo professor/mediador conseguem desenvolver a competência leitora e serem capaz de criar um pensamento crítico-reflexivo sobre suas leituras.

Desse modo, considero indispensável o que Silva (2017) chama da construção da "gostatividade" que se refere à inclusão dos gostos da leitura dos alunos nos planejamentos escolares, em que a escola cria um espaço de diálogo, na qual os professores podem ouvir o aluno e levar para sala de aulas ou outros lugares educativo diferentes tipos de texto de acordo com o que ele gosta de ler e os gêneros relacionados ao seu cotidiano. Silva (2017) demonstra a importância da escolha do material de leitura por meio de interesse do leitor:

[...] quando os textos são escolhidos a partir do gosto do leitor, pode ocorrer que a leitura flua de modo mais prazeroso, já que o leitor – o aluno – também se apresenta como participante no processo de construção do saber, considerando, para isso, a presença de seu gosto pessoal[...]Desse modo, ao pensar em textos que suscitam a curiosidade do aluno, o professor pode utilizar diversos gêneros e tipos textuais que fazem parte do cotidiano do leitor/aluno, que vão desde uma postagem nas redes sociais, até um texto em prosa mais canônico, desde que a diversidade dos gêneros e tipologias textuais seja explorada nas aulas de LP, a fim de contribuir para que a leitura seja algo envolvente e estimulante (SILVA, 2017.p, 17)

Desenvolver eventos da leitura com textos escolhidos juntamente com o leitor pode contribuir para que haja uma prática de leitura mais significativa e prazerosa. Uma vez que, uma escolha baseando no gosto e interesse do leitor, o aluno acaba se sentindo como participante desse processo de construção de saberes, ou seja, uma agente ativa e não passiva a este processo como acontece em muitos contextos educativos, principalmente guineenses em que, às vezes, as matérias didáticas são únicos materiais de leitura, que trazem textos fragmentados, descontextualizados e, muitas vezes, nem despertam o interesse dos alunos. Sendo assim, a autora versa que esse momento deve proporcionar uma aproximação entre o sujeito aprendiz e o objeto de leitura (livros), permitindo a escuta e trazendo para aquele espaço aquilo que gostam de ler e os textos que fazem parte das suas situações cotidianas. Solé (2014) considera essa opção didática como uma forma de criar motivação aos alunos, considerando que sem a motivação a compreensão não procede.

Ié e Có (2021) realçaram a importância da mediação docente, como um indivíduo mais experiente para formação crítica- reflexiva dos alunos, em que os alunos não vão só ler texto por ler, essa mediação deve ajudá-los a refletir e transformar suas práticas de leitura em aprendizagem. Principalmente em contexto guineense em que para além dos textos são trabalhadas de uma forma fragmentadas e descontextualizadas, o contexto social é multilíngue⁵, com isso, os autores enfatizaram que “o ensino da leitura nesse contexto deve ser conduzido de uma forma diferenciada levando em consideração a realidade da língua portuguesa no país” (língua de ensino) e os textos precisam ser trabalhados de uma forma contextualizadas.

Podemos ver como exemplo, a antologia de textos: português 11^a classe, material utilizado no Ensino Médio na Guiné-Bissau, que foi analisada por Ié e Có (2021), conforme os autores, essa antologia é composto de diversos textos literários, mas não foi realizada a contextualização desses textos e, também não há perguntas de interpretação textual, cujo

⁵ Com base em Couto e Embalo (2010), a nação guineense é multilíngue e multicultural, um país como diversidades étnicas, cada etnia possui a sua própria língua e cultura. E, dentre eles são falados vinte (20) línguas, além do Bissau-guineense (crioulo) que é considerado língua de unidade nacional e é a mais falada pela população local. E o português, a língua oficial, língua de trabalho, e serve para intermediação da comunicação do Estado guineense e o resto do mundo. Pelo fato de ser língua oficial, o português também é a língua do ensino no país, com isso, toda a escolarização se dá nessa língua, com permissão do uso do Bissau-guineense nos dois primeiros anos do ensino básico (1^o e 2^o ano do fundamental I). Ainda é importante destacar que, segundo o mesmo autor a português mesmo sendo língua oficial, não é praticamente uma língua vernácula no país, ou seja, não é utilizado predominantemente nas comunidades guineenses, uma vez que só 13 % da população a falam como língua segunda e até como terceira língua, considerando que uma boa parte da população só consegue ter contato com essa língua na escola, ou melhor, muitos apreendem suas línguas étnicas, o Bissau-guineense para depois apreender o português na escola.

papel é orientar a compreensão da leitura do texto. Por isso, conforme os autores, à mediação de leitura nesse contexto de ensino é indispensável e qualquer material didático deve possuir perguntas interpretativas como forma de levar o aluno a refletir sobre o texto e “dialogar esses conhecimentos com a sua realidade.” (IÉ; CÓ, 2021.p,46).

Solé (2014), em seu livro *Estratégias de leitura*, descreveu algumas perguntas que deveriam ser utilizadas, ou seja, formuladas ao leitor, cujas respostas poderiam ajudar na compreensão do que se lê:

1)Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo? 2)- Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outra coisa sabe que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...? 3)[...] Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informação pode considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo? 4)[...] Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldade apresenta? (SOLÉ 2014. P, 100). 5)[...]Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo – ? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos? 6)Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? O que pode acontecer com este personagem? (SOLÉ, 2014. P, 100)

Diferentes de muitos materiais didáticos e das atividades propostas em salas de aulas para interpretação dos textos, que muitas das vezes se limitam a explorar o texto numa dimensão mais literal. Essas perguntas permitem que o leitor estabeleça inferências no texto e alcançar a compreensão de uma forma mais profunda. Em vista disso, os materiais didáticos precisam possuir perguntas interpretativas e reflexivas como essas no sentido de permitir que o leitor crie reflexões e estabeleça diálogo com os textos de uma forma mais profunda e significativa.

Silva (2017) defende que para haver a formação leitora, as atividades de leitura não devem focar unicamente em trabalhar os textos numa dimensão literal:

Observamos, também que para que haja a formação do leitor, deve-se, na escola, ter a presença de leituras em sala de aula que não se restrinjam a trechos ou adaptações de textos, para posteriormente ser entregue uma lista de exercícios vocabulares e/ou atividades de interpretação as quais somente requeiram dos alunos que copiem e colem (com o advento da internet fora chamado ctrlc/ctrlv) deixando de fora a possibilidade de reflexão dos temas presentes, demarcando só o campo da literalidade. [...] (SILVA, 2017.p,...)

A leitura não deve ser vista como uma prática de leitura de texto fragmentada, nem realização de atividade que permite o leitor explorar o texto só no nível literal, por exemplo, conhecer as personagens, modo e tempo em que a ação se desenrola no texto, mas sim, uma prática que transcende o nível da decodificação, ou seja, está por além da decodificação de símbolos gráficos, visto que, o leitor precisa estabelecer interação com texto de uma forma crítica e imersiva que vai lhe permite acessar a dimensão implícita do texto no processo de interpretação e compreensão de leitura.

Isso não quer dizer que a decodificação não deve ser trabalhada nas escolas, ela é importante e deve ser ensinada, conforme aponta Solé (2014, p.70), “[...] ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar. [...] o fato de estar formado por um sistema de símbolos, por um código, para ter acesso ao texto, é preciso ter acesso ao seu código”. Sendo assim, como a prática de leitura objetiva alcançar uma finalidade maior, o desenvolvimento de saberes críticos-reflexivos e a construção de uma “aprendizagem significativa” (KLEIMAM, 2024, p. 53, SILVA, 2017, p. 36-37). Nesse sentido trabalhar a leitura só no viés da decodificação é negar os alunos possibilidade de desenvolver as competências primordiais dessa prática, dado que, os aprendizes podem saber decodificar os signos gráficos, ler em voz alta de forma correta, mas não alcançaram o nível da compreensão como objetivo fundamental de qualquer que seja leitura.

Diante disso, Silva (2017.p, 39) realça a importância de adotar “a concepção de leitura como uma prática social e o letramento como principal foco” para o desenvolvimento da competência crítica-reflexiva e formar alunos que não só vão ser capaz de pronunciar corretamente os vocabulários, mas sim, os leitores com a capacidade de compreender suas leituras e estabelecer inferências nos textos. Como aponta Solé (2014.p, 60), “ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. [...]”. Em vista disso, consideramos muito importante a construção de uma prática pedagógica no sistema de ensino guineense que considera a leitura como um ato social que ultrapassa o nível da alfabetização.

Silva (2017) enfatiza a necessidade da mediação como elemento suporte ao leitor, uma vez que, propicia o exercício do entendimento do aluno, conseqüentemente, servindo-lhe de apoio no processo da compreensão das suas leituras. Na base disso, considera que o professor exerce o papel da mediação servindo assim de “andaime”, ou seja, suporte para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno. Kleiman (2004) destaca que a formação leitora da criança/aprendiz dependerá do papel que o professor desempenha na prática de ensino da leitura nas escolas. Assim sendo, é importante destacar a relevância desse

professor/mediador primeiro desenvolver o hábito e prazer pela leitura, considerando que, a competência leitora não se alcança sem o desenvolvimento da prática constante da leitura e construção da “gostatividade” e afetividade por essa atividade.

Já Antunes (2003) e Wells (1982) apud Solé (2014) consideram que o professor enquanto mediador da aprendizagem precisa ter o hábito e o prazer pela leitura para que possam ajudar os seus alunos a construírem esse hábito. O que deve ser considerado indispensável também em caso de famílias, uma vez que, a escola não é o único responsável na formação de leitores, elas também desempenham um papel muito crucial para motivação e aquisição da prática de leitura dos seus filhos ou parentes. Por isso, dada à complexidade da leitura, consideramos sua a medição precisa ser iniciada no seio familiar para depois ser reforçada na escola.

Segundo Solé (2014) e Freire (1989), a leitura se aprende na prática, ou melhor, aprende-se a ler lendo e vendo outras pessoas ao seu redor a desenvolver essa prática. Pois para Solé (2014) e Silvia (2017), o que mais incentiva os alunos/crianças a ler é quando veem os professores ou os adultos mais próximo deles lendo, o que é considerável, a nosso ver, não é o suficiente para a criança ou aluno cultivar essa prática, em muitas ocasiões às crianças não vão se interessar pela leitura só porque viram um adulto muito importante para elas lendo. É preciso demonstrar a relevância da prática de leitura e porque precisam realizar essa atividade, construindo assim um ponto motivacional para elas. Conforme Solé (2014) é importante também à criação de grupos pequenos e grandes de leitura, dentro ou fora de casa ou da escola, em que as crianças/aprendizes sentiram parte da atividade e mergulharam nas suas tentativas.

Ainda a autora acrescenta que para além de estar em um contexto familiar em que se promova o uso de livros e da disposição dos pais quanto atividade de leitura, outra forma de motivar o aprendiz a se interessar pelo mundo da leitura, é dos pais ou encarregado de educação cultivar o hábito de lerem para suas crianças desde pequeno, realizar contações de histórias e conversar sobre os pareceres do texto lido. Isso enfatiza novamente que o dever de formar leitores não é uma tarefa única da escola. Como exemplo, podemos observar a história relatada como epígrafe “*Letras do Carvão*”, em que uma mãe encantada ao ver seu filho imerso na escrita, o conta à história de todo o seu processo inicial de aprendizagem de leitura e de construção de interesse por essa atividade. A partilha da experiência dessa mãe com o filho através da história é uma das formas de construir a motivação, fazer a criança criar gostatividade pela leitura e, também, conhecer a importância da leitura para sua vida.

Solé (2014) também defende que a escola não deve considerar a leitura como uma atividade competitiva ou de punição dos alunos, pois, assim como os bons leitores assim mergulham na leitura para apreender, encontrar o prazer e bem-estar, os que não gostam da leitura tendem a evitá-la. Então sancionar o aluno/aprendiz com leitura seria uma forma de fazê-la ver essa prática não como uma atividade prazerosa de construção de conhecimento e sim um castigo. E as competições em leitura entre colegas muitas vezes acaba restringindo-se à leitura em voz alta de forma correta e outros elementos da decodificação. Deixando de lado a compreensão como algo essencial. Em vista disso, enfatizamos novamente a importância da construção da motivação leitora nos alunos por parte dos professores e encarregados de educação.

Pois, a compreensão não depende só do texto a ser lido e do conhecimento antes adquiridos pelo leitor, mas também a motivação e objetivos da leitura são cruciais nesse processo, como podemos constatar nesta citação a seguir de Solé (2014):

[...] a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor, entre as quais gostaria de ressaltar pelo menos as seguintes: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura [...] “A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê.[...] (SOLÉ, 2004, 56-67)

Essa passagem mostra a importância do leitor conhecer a atividade de leitura e o objetivo da sua leitura, como um mecanismo que pode contribuir na construção do significado do texto e também de estabelecer as estratégias de controle durante a leitura, sendo assim, a autora defende que fundamental ensinar os alunos/ leitores a estabelecer diferentes objetivos, ou seja, que os alunos “aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos” isso vai ajudar-lhes a compreender que a leitura pode ser útil para diferentes finalidades. Kleiman (2004) compartilha esse entendimento e ainda considera que a formulação de hipótese durante a leitura é também muito importante, segundo ela, “[...] vários autores consideram que a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto”. [...] (KLEIMAN. p, 35-36).

E, para além dos objetivos e elaboração de hipótese, o professor/mediador tem o papel de ajudar o aluno a mergulhar no texto através de conhecimentos e estabelecimentos de diferentes estratégias da compreensão descrita pela Solé (2014) que é ativar conhecimentos prévios sobre o texto a ser lido, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, fazer previsão, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc. Essas estratégias

permitem ao aluno juntamente com o professor planejar suas atividades de leitura antes, durante e depois da leitura. No capítulo seguinte, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a concretização da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para concretizar esta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, pois o trabalho não visa somente pesquisar a formação leitora dos estudantes guineenses do curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB, pretende-se também, imergir profundamente no sentido de compreender a dedicação dos participantes em relação ao hábito de leitura e como essa prática contribuiu nos seus desenvolvimentos acadêmicos como futuros professores e mediadores desse processo. Conforme Silveira e Córdova (2009), uma pesquisa qualitativa não se preocupa com a representação numérica, mas busca aprofundar e entender o processo estudado, tentando assim explicar o porquê das coisas e como devem ser feitos, sendo assim, o “objetivo da amostra é de que ela seja capaz de produzir novas informações” sem se basear na quantificação dos dados (DESLAURIERS, 1991, p.58 apud SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p.32).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é de caráter exploratória, porque para além de buscar compreender a trajetória dos estudantes guineenses do curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB, o trabalho também permitiu que esses estudantes, assim como as pesquisadoras refletissem sobre a influência dessa prática nos seus sucessos acadêmicos e sobre os engajamentos que precisam ter nesse processo como futuros formadores de leitores eficientes. Com base em Gil (2002), uma 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.

No que concerne ao método, adotamos o método participante, para Gil (2002, p.55-56), a pesquisa participante consiste na “interação entre o/a pesquisador/a e os participantes 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 pesquisa, uma vez que, a pesquisa não visa apenas coletar os dados e posteriormente analisá-los. Pelo contrário, nesse método o/a pesquisador deve assumir sua participação ativa, através 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 o percurso leitor desses

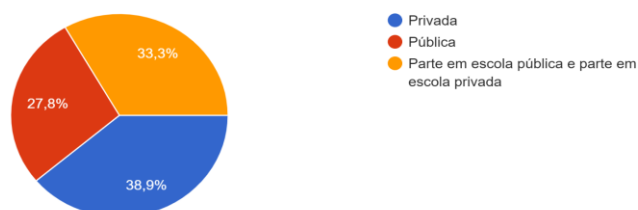
estudantes, mas tomar parte como sujeito responsável e ativo, que para além de passar pelo mesmo sistema de ensino e mesma experiência acadêmica tanto na Guiné-Bissau assim como no Brasil (UNILAB), também precisa refletir sobre sua prática e trajetória leitora e como contribuir para formar bons leitores enquanto futura docente.

Concernente à coleta dos dados, aplicamos questionário estruturado, através da ferramenta *Google forms* com dezoito (18) participantes, todos de nacionalidade guineense, estudantes de Letras Língua Portuguesa pela UNILAB, localizada na cidade de Redenção/Acarape, no estado de Ceará/Brasil.

E, na aplicação do questionário, primeiro procuramos saber a distribuição acadêmica dos participantes de acordo com os seus semestres. Dentre eles, houve predominância dos estudantes do 5º semestre com total de cinco (5) participantes, 1º e 3º semestre com três (3) participantes e 7º semestre com dois (2) participantes 4º, 8º e 9º com apenas um (1) participantes. Ainda é relevante destacar que dentre esses estudantes, cinco são mulheres e treze (13) homens, uma divisão não proposital, mas que se deu devido à disposição dos estudantes em participar da pesquisa. Percebemos que o semestre dos participantes de um lado teve impacto nos dados coletados e de outro não, principalmente no primeiro objetivo, observa-se que tanto alguns estudantes do primeiro semestre assim como alguns do semestre avançado, consideram o ato de ler numa visão mecanicista.

Com o intuito de caracterizar os participantes da pesquisa, apresentamos o gráfico a seguir, que mostra em que contexto escolar esses alunos frequentaram o ensino básico (fundamental I e II e médio):

Frequentou Ensino Básico (Fundamental e Médio) em instituição:
18 respostas



Fonte: autora

No gráfico percebe-se que, a maioria dos participantes estudou somente em uma escola privada, pois 38,9% dos informantes frequentaram o ensino básico e médio numa escola privada, 33,3% estudaram por um período ou ano numa escola privada e outro em uma escola pública e 27,8% estudaram somente em uma escola pública. O que no contexto

guineense é muito recorrente, devidos às greves constantes que acontecem nas escolas públicas, muitos pais acabam optando em colocar seus filhos numa instituição privada. E, como ex-aluno que já passou nesses dois contextos de ensino, considero que a prática pedagógica voltada ao ensino de leitura nas escolas públicas assim como privadas limitam a trabalhar a leitura numa dimensão tradicional e literal. Por isso consideramos que estas informações não influenciaram nos dados, pois tanto os que estudaram na escola privada assim como pública apresentaram o mesmo processo em que a leitura é trabalhada em sala de aulas.

Relativamente à análise dos dados, utilizamos dois procedimentos: primeiro foi realizada uma leitura aprofundada das respostas coletadas e através de uma tabela no *Word* selecionamos e agrupamos as respostas que vão de acordo com os objetivos propostos e descartamos as que não contemplam as questões levantadas. Em seguida, dividimos em colunas as respostas semelhantes em relação a cada objetivo e as que divergem em outra coluna, depois seguimos analisando cada unidade de acordo com sua categoria, estabelecendo diálogo triangular entre as teorias discutidas na fundamentação teórica, os dados registrados e os nossos posicionamentos. Ainda vale destacar que não utilizamos todos os dados coletados devido a grande semelhança referente às respostas apresentadas pelos participantes, assim sendo, o demais corpus aqui apresentado contempla as falas dos participantes não apresentados. E, para garantir anonimato, optamos em nomear os participantes de *Estudante* mais a posição numérica em que se encontram no questionário. Por exemplo: o quinto estudante que respondeu o questionário foi nomeado de *Estudante 5*.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A concepção de leitura dos estudantes guineenses de curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB

Dentre os dados coletados percebe-se que a maioria dos participantes tem uma concepção de leitura que se baseia na perspectiva mecanicista ou tradicional. Isso significa que não consideram a leitura como uma prática interativa em que o sentido é construído ao longo do processo de leitura do texto. (PEIXOTO, 2007; ANTUNES, 2003). Essa prática não é tomada como uma atividade que precisa ultrapassar o nível da palavra e atingir o implícito, ou seja, é uma prática que se limita apenas a decodificação da dimensão explícita no texto.

O estudante 3 compreendeu a leitura como uma atividade de decodificação: *a leitura é o ato de decodificar a escrita dentro de um texto*. O estudante 11 definiu a leitura de modo semelhante, no entendimento dele, a leitura é a prática que se realiza com o intuito de retirar os significados contidos nos textos, isso pode ser constatado nesta citação *“leitura é uma forma de extrair/adquirir conhecimento por meio de contato com um texto, livro etc”*. Já o estudante 6 considera a leitura como uma prática de aprender a conhecer as palavras contidas no texto. Sendo assim, para esses estudantes, o texto é visto como centro no ato de ler, ou melhor, têm a visão estruturalista de leitura que compreende o texto como um produto pronto, acabado, em que as palavras têm um significado fechado que só precisa ser explorado pelo leitor para desprendimento dos conhecimentos. Para os estudiosos que defendem essa visão tradicional a decodificação é suficiente para compreender o texto, o que significa que, o leitor consegue chegar à compreensão do texto porque consegue decodificá-lo totalmente (SOLÉ, 2014).

O estudante 4 também apresentou a mesma definição de leitura, considera essa prática de modo geral como um ato de decodificação do texto, e também enfatiza a leitura num processo linear, quando diz seguinte: *“a leitura de uma forma geral é nada mais do que saber juntar as fonemas formando sílabas, sendo assim, saber explorar esses recursos como forma de compreender o que está lendo”*. O que implica que, para alcançar a compreensão, o leitor precisa realizar o movimento ascendente (de baixo para cima) um movimento que parte do texto para o leitor, ou seja, o leitor só possui o papel de receber os conhecimentos presentes no texto de uma forma linear (PANICHELLA, 2015; LEFFA, 1996).

Leffa (1996) considera que a leitura não é um processo linear em que o significado do texto é extraído direto do texto através de leitura de palavra por palavra. E sim, como um momento de levantamento de hipóteses e suposições que podem ser confirmadas ou refutadas ao longo da leitura, com isso, a riqueza da leitura não se encontra somente em texto, mas também na experiência do leitor, O autor ainda realça que uma leitura pode ser cuidadosa, assim como rápida e superficial, nesse processo a adivinhação do leitor é indispensável para compreensão do texto. Assim como outros participantes, o estudante 14 também considera a leitura nesse mesmo viés, que aprendemos sobre o que lemos através dos significados unicamente presentes nos textos.

Leffa (1996) e Antunes (2004) afirmam que o texto não traz dentro de si todos os elementos precisos para entender o texto, uma vez que, nenhum texto chega ao leitor de forma hipercompleto. Pelo contrário, possui lacunas, que são conhecimentos de mundo, que o escritor pressupõe que já são sabidos pelo leitor, que precisa preencher essas lacunas com

esses saberes. O que nos leva a perceber que os elementos linguísticos são dissociáveis dos elementos extralinguísticos, ou seja, não se devem separar esses dois fenômenos, visto que, o leitor necessita relacionar os dois na atividade de leitura. Por isso, Antunes (2004, p. 67) crítica à forma tradicional de trabalhar a leitura, definindo a leitura como uma “atividade de interação entre sujeitos”, nesse caso, o leitor como um sujeito dessa interação deve atuar ativamente, buscando, a partir de o seu conhecimento prévio compreender os referentes representados no texto, ou melhor, ele precisa “recuperar, interpretar, compreender o conteúdo e intenções comunicativos do autor”.

Neste sentido, para a autora, a atividade de leituras desenvolvidas em sala de aulas baseadas no modelo que considera unicamente a decodificação é como se não houvesse a leitura, visto “não há encontro interativo com ninguém do outro lado do texto”, ou seja, não há uma comunicação a distância entre o leitor e o autor por meio do texto. Isso nos leva a concordar com Leffa (1996), quando exemplifica metaforicamente o texto como um “espelho” que carrega os segmentos materializados e ajuda na reflexão dos não materializados, pois o texto é uma base (suporte) para o leitor conseguir dialogar com o autor, estabelecer inferências, acessar os implícitos e chegar à compreensão de uma forma eficiente.

Diferente da maioria, cinco (5) estudantes consideram a leitura como uma atividade na qual não só entramos em contatos com textos ou conteúdo do mundo para ser lido, mas sim, uma prática cuja necessidade é alcançar o nível da compreensão dos textos, ou seja, a atividade de leitura não se limita à decodificação dos signos, mas visa chegar à compreensão do texto lido. Como demonstra a estudante 5:

Entendo a leitura como um ato que pode acontecer a partir do momento em que o indivíduo entra em contato com alguma informação, sendo esta através dos textos, livros, placa de informações, imagens, entre outros. “Posto isto, é necessário que a haja a compreensão do que se leu, isto é, entender o assunto conteúdo presente no material lido” (ESTUDANTE, 5)

Para esse participante, a leitura é uma atividade em que conseguimos entrar em contato com diferentes gêneros textuais, seja ele construídos de signos linguísticos (palavras escritas) ou não. Ainda acrescenta que o objetivo maior do ato de ler é a necessidade de o leitor chegar ao nível da compreensão do texto lido. Assim como a estudante 5, a estudante 7 também compartilha a mesma compreensão da leitura, enfatiza que *é através da leitura que alimentamos a nossa habilidade de compreensão de certo assunto presente no livro, artigo, monografia, etc.* Com essa fala supõe-se que esse estudante considera o ato de ler como um processo indispensável em que a competência leitora se desenvolve ao longo da imersão do indivíduo na prática de leitura e que contribui para o aperfeiçoamento do *“repertório acerca*

da leitura” e na retórica, se tornando assim o indivíduo mais *influyente na oralidade*. O que nos faz perceber que esse estudante percebe a importância da leitura para a construção do conhecimento e desenvolvimento de certas habilidades, principalmente a de comunicação.

Para o estudante 17, a leitura *é uma forma de aprender novas coisas e de compreender também os fenômenos ou tudo que está à nossa volta. É um guia que nos dá a capacidade interpretativa de ter um conhecimento vasto sobre certa área que desejamos aprofundar*, observa-se que, assim como estudante 5, a definição apresentada por 17 não se restringe só na dimensão da palavra, quando afirma que, *é uma forma de aprender novas coisas e de compreender também os fenômenos ou tudo que está à nossa volta*. Isso demonstra que compreendeu a leitura numa dimensão mais ampla, em que não lemos só palavras materializadas nos textos, mas também o mundo, ou seja, os fenômenos, existentes à nossa volta (LEFFA, 1996 e FREIRE,1921). O que implica que se pode imergir no mundo da leitura diariamente sem pegar um livro ou manual escrito, através dos muitos fenômenos existentes à nossa volta, como os acontecimentos do dia a dia, aos sinais de trânsito nas vias, etc.

Por sua vez, o estudante 8 considera a leitura como *a capacidade de entender e interpretar os textos escritos*, diferente do 17, a estudante 8, apresentou uma definição muito mais restrita de leitura, compreendendo assim essa prática como a habilidade de compreender somente os discursos materializados nos textos, ou seja, a capacidade de lermos unicamente os textos escritos. E, a estudante 18 definiu a leitura como uma forma de descobrir o mundo, pois através dela podemos viajar sem sair do lugar. Percebe-se que esse estudante entende a leitura como uma atividade que estabelece contatos com diferentes realidades, ter contato com livros nos possibilita conhecer e mergulhar no mundo, ideias e vivências de outras pessoas do mesmo lugar que nós ou diferentes.

Embora o conceito de leitura apresentado por esses pequenos números de estudantes não se enquadra nas concepções de leituras apresentadas anteriormente, observa-se que eles compreenderam a finalidade maior da atividade de leitura, que é desenvolver uma compreensão significativa do texto. Pois a prática de leitura deve objetivar sempre formar leitores fluentes, capazes de criar um olhar crítico e reflexivo sobre suas leituras. Como muitos autores apresentados neste trabalho, a nosso ver, ler é um ato comunicativo, uma prática social interativa, que o leitor consegue comunicar imensamente com as ideias representadas no texto pelo autor. Não uma prática de decifração dos símbolos gráficos, porque essa competência não dá conta de conduzir o leitor a compreender e interpretar o texto lido de uma forma eficiente.

E, como consideramos necessário o sistema de ensino guineense adotar uma prática metodológica que não só se limita a pensar a leitura como um processo individual de decodificação. É importante compreender a leitura como uma prática interativa e coletiva em que o aluno ou o leitor terá a oportunidade não só de interagir com o conteúdo do autor a partir do seu conhecimento antes adquirido, mas também estabelecer inferências e obter a compreensão do texto na sua plenitude a partir de um contexto real e do conhecimento dos outros indivíduos mais frequentes no evento de leitura.

4.2 Prática e percurso de leitura dos estudantes guineenses do curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB.

Como foi destacado ao longo do trabalho, a leitura é uma prática complexa em que o leitor precisa de mediação de um indivíduo mais experiente no sentido de poder imergir e constituir-se como um leitor autônomo. Considerando isso, a aquisição dessa prática, é uma questão que deve ser estimulada desde a infância e praticada de forma diferenciada. O que significa que, a mediação leitora precisa começar no seio familiar, depois ser continuada na escola e permanecer durante toda vida do indivíduo. Visto que, formar-se como leitor requer o prazer e comprometimento por parte do aprendiz e mediador. Diferente disso, treze (13) dos entrevistados mostraram que os seus processos de aquisição da leitura, se iniciou de uma forma inversa, ou seja, ao contrário do que defendemos nesta produção, não iniciaram esse processo nos seus contextos familiares, e sim, aprenderam a ler na escola e essa habilidade foi se desenvolvendo ao longo dos seus percursos escolares. Como podemos verificar na fala do estudante 2 e 8:

Aprendi a ler nos primeiros anos do ensino básico, e essa habilidade tem se consolidado na medida em que eu fui passando em cada série. Lembro-me que comecei a ler de uma a sílabas, mais extensas e complexas, palavras por aí vai, através de livros de leituras. (*ESTUDANTE, 2*)

Aprendi a ler na escola através dos livros didáticos. Comecei o percurso da leitura através da junção das sílabas para formar as palavras, como acontece com a maioria das pessoas no meu país, foi assim gradualmente lendo as palavras indo para frases, textos curtos, como fábulas, contos e hoje leio qualquer livro. (*ESTUDANTE, 8*)

A aquisição leitora desses estudantes teve início no ensino básico (fundamental I), durante o período de alfabetização, que se inicia com conhecimento das letras e os seus sons, junção das sílabas, leitura de palavras e frases soltas até na leitura dos textos. Ainda os dois destacaram que aprenderam a ler através do material didático (livros disponibilizados pela escola). Como realçado anteriormente, os manuais didáticos são os únicos materiais que

muitos alunos acabam tendo contato no contexto de ensino guineense. Principalmente nas séries iniciais. E, como os seus processos de aquisição da leitura não se iniciou em casa supõe-se que para além dos textos fragmentados trazidos nos materiais didáticos, esses estudantes não tiveram a oportunidade de terem contato com outros tipos de gêneros textuais, por exemplo: livros infantojuvenis, que poderia ajudar lhes muito no seu processo de aquisição da prática e prazer pela leitura. Claro com a intermediação de um parente ou professor.

O Estudante 9 também passou pelo mesmo processo, ou seja, aprendeu a ler no ensino primário e, ainda relata ter dificuldade nesse processo, considerando que a didática utilizada pelo professores não era eficiente, uma vez que, segundo a fala dele: *“não me ensinou de que leitura não é só ler a correr, mas ler é preciso saber o que é a leitura e como deve ser feita. Então vim entender isso já no ensino médio e isso me dificultou muito...”*. Com isso, percebe-se que, esse estudante foi inserido ao mundo da leitura sem primeiro ser ensinado sobre a importância da leitura, os objetivos das suas realizações e estratégias necessárias para realização dessa atividade, considerando que a leitura precisa ser tomada como um objeto de ensino e aprendizagem, em que para além dos alunos aprenderem com a leitura, também aprendem como devem ler.

Pois contrário disso, em muitas práticas pedagógicas do ensino guineense a única coisa taxada como importante é do aluno saber pronunciar as palavras corretamente e ler muito rápido, e os que são considerados que leem bem, são os alunos que desenvolveram uma capacidade de pronunciar as palavras rápidas, corretamente e respeitando as pontuações. Então, pressupõe-se que para esse estudante também, as ações sobre a leitura desenvolvidas em sala de aulas eram práticas de decoração de textos fragmentado e descontextualizados, com interpretação objetiva, em que o texto a ser lido fica cada vez mais distante do aluno, limitando-lhe dá oportunidade de reconhecer suas vivências e experiências dentro do texto. (SILVA, 2017).

Assim como Solé (2014), defendemos que o mediador de leitura (professor, encarregado de educação etc..) precisa contribuir para que os alunos compreendam o evento da leitura como um momento de constituição de leitor, conhecer sua importância, e ajudá-los a encontrarem dentro do texto e ter clareza das suas motivações para realização dessa atividade, e não trabalhar a leitura como pretexto, ou seja, em que os alunos vão ler só para ler sem ter consciência concreta e crítica sobre o que está fazendo. Ninguém lê só para ler, toda a prática de leitura possui uma motivação e um objetivo e o professor precisa conhecê-la de modo a orientar os aprendizes a imergir ativamente no texto.

Ao contrário da maioria, cinco (5) entrevistados versaram que os seus processos de aquisição da leitura começaram em casa, através da mediação dos familiares e depois foi reforçado ao longo das suas trajetórias escolares, como podemos observar na fala do participante 14 e 13:

Aprendi a ler em casa, com ajuda dos meus irmãos e primos. E, isso foi se desenvolvendo com o tempo na escola e pelo meu gosto pela leitura, pois eu era uma criança curiosa e gostava tanto dos livros. (*ESTUDANTE, 14*)

Começou a aprender a ler em casa, com o meu pai. Aos 4 anos de idade fui para escola e lá continuei com o processo de aprendizagem de leitura. (*ESTUDANTE, 13*)

Observa-se que esses estudantes tiveram a oportunidade de estar num contexto familiar favorável ao processo inicial da aquisição da leitura, pois como foi apontado pelos participantes alguns membros das suas famílias participavam ativamente os seus processos de constituições leitoras, ou seja, esses parentes têm consciência da importância da leitura, com isso assumiram suas responsabilidades como indivíduos mais experientes de ser suporte para entrada desses alunos ao mundo da leitura. Apesar de percebemos que essa mediação se deu através de um processo básico, a alfabetização, sem chegar ao nível da compreensão e de construção de pensamento crítico-reflexivo, mas por ser uma fase de iniciação, acreditamos que os aprendizes deveriam passar por esse processo, pois a alfabetização é um processo importante, embora precise ser acompanhada de uma prática interativa e reflexiva que vai ajudar o aluno a constituírem-se aos poucos pensamentos críticos alcançar ao poucos o nível do letramento.

Solé (2014.p, 69) diz que: "[...] a alfabetização pode ser útil quando se pretende avançar na compreensão do processo que nos leva a ser leitores eficientes". Em vista disso, consideramos que esse processo de leitura iniciado em casa sob a responsabilidade de alguns membros da família é um passo significativo para esses estudantes, uma vez que, muitos dos nossos participantes não tiveram a oportunidade de ter uma presença ativa dos parentes nesse processo, ou melhor, os familiares leitores não tiveram uma participação ativa e responsiva na constituição leitora dos seus mais novos. Embora doze (12) dos dezoito (18) deles juram que alguns membros das suas famílias possuem prática de leitura frequente, dentre eles foram citados como leitores frequentes “pai, tio, irmãos e irmãs mais velhos, primos, etc...” como podemos observar nesta citação de estudante 17 e 4:

Obviamente, só uma pessoa da minha família que gosta de ler com frequência, visto que ele é professor formado em Tchico Té. Os restantes não têm hábito de leitura. (*ESTUDANTE, 17*).

Respondendo essa pergunta diria que sim, o meu pai e meu irmão mais velho ela é professor (ESTUDANTE, 4).

Uma das justificativas mostradas por esses e outros estudantes, é que os membros da sua família leem com frequência porque são professores, pois não se sabe se as práticas desses indivíduos é de uma prática de leitura técnica, voltada unicamente ao conteúdo específico das suas áreas de formação ou se é uma prática imersiva que o indivíduo também possui o hábito de ler diferentes gêneros textuais por aprendizado, prazer, diversão etc. Pois ser formado não equivale ser um bom leitor, se a prática pedagógica nas quais esses professores estão inseridos não lhes possibilitam constituir como leitor e conhecer a importância da leitura e da sua mediação enquanto profissional. Esses indivíduos não vão constituir como leitores nem vão poder ajudar outras pessoas a mergulharem no mundo da leitura.

Isso comprova a discussão levantada na fundamentação teórica, Solé (2014) e Silva (2017), nem sempre uma criança interessa pela cultura da leitura só porque tem um indivíduo leitor ao seu redor. Ou seja, uma ação individual de leitura de um indivíduo mais velho perto de uma criança é insuficiente, é preciso que ela seja incluída numa atividade de leitura conjunta, por exemplo, para além de fazer o aprendiz conhecer a importância da leitura, essa pessoa pode tirar um tempo do dia para realizar leitura e refletir sobre o texto lido junto com o aprendiz. Isso significa que a construção da gostatividade também é algo ensinado e a inclusão da prática da leitura é como uma viagem que uma criança precisa percorrer, mas nessa viagem ela precisa começar-lá juntamente com uma pessoa mais experiente para poder imergir, tentar e desfrutar da viagem com muito prazer.

Também percebemos que, dentre alguns estudantes cujo processo de leitura se iniciou em casa, a maioria dos parentes que os ajudaram a nesse processo, em casa possuem prática de leitura frequente, caso do estudante 14, que mencionou o seu primo, uma das pessoas que lhe ajudou a gostar de ler, quando diz seguinte: “[...] *um primo que é um leitor ávido. E foi ele uma das pessoas que me inspira a gostar da leitura*”. E, além desses, dois entrevistados mostraram que nenhum membro da sua família possui prática de leitura e esses participantes fizeram parte dos que tiveram contato com leitura só na escola.

E, como realçado ao longo dessa produção, a aquisição de hábito e prazer pela atividade de leitura é um dos pontos primordiais para a constituição leitora, em vista disso, um indivíduo no processo de formação leitora necessita ler frequentemente para poder desenvolver a competência leitora. (SOLÉ, 2014 e FREIRE, 1989). No entanto, dez (10) estudantes, mostraram que durante os seus percursos escolares na Guiné-Bissau não constituíram a cultura leitura, tiveram pouco hábito e gosto pela leitura, ou seja, suas práticas

de leitura eram mais técnicas, voltada unicamente para leitura dos materiais didáticos e conteúdo específico das disciplinas, como podemos verificar neste trecho do estudante 2, *eu me preocupava só em ler conteúdos específicos das disciplinas. Não havia aparentemente prazer na leitura.* O estudante 12 também enfatizou o mesmo e ainda considera que essa prática *era aquela leitura de ler às vezes sem raciocinar sobre o que estás a ler, tipo ler e não entender nada.*

Uma atividade de leitura que se limita apenas na dimensão técnica não ajuda o aluno a desenvolver o costume pela leitura, porque para além de ser uma ação que acaba se restringir só aos conteúdos dos materiais didáticos, não são leituras feitas de uma forma reflexiva que o aluno vai conseguir interagir com texto e criar um pensamento crítico-reflexivo sobre o que leu. Sendo assim, esses tipos de ações didáticas não criam possibilidades de o aluno inserir no mundo da leitura de uma forma plena, como também mostra o estudante 17, [...] *eu não tinha o hábito de ler frequentemente, não é que não sei ler, mas o ensino do meu país não me dava essa opção de me tornar uma pessoa com hábito de leitura.* Aqui o participante levanta uma crítica ao sistema de ensino guineense, que ao invés de aproximar os alunos ao hábito de leitura acaba afastando-os do mundo da leitura.

Além disso, cinco (5) dos participantes afirmaram que sim, tiveram hábito de ler desde o ensino básico, caso do estudante 13, que disse que amava ler romances de todos os tipos, lia Bíblia e outras literaturas religiosas, também o estudante 14 afirma que tinha prática de leitura, lia com a maior frequência quando estava na Guiné- Bissau de que quando chegou ao Brasil. Lembrando que esses estudantes são os que têm privilégio de estar num contexto familiar em que os parentes assumiram seus papéis de mediador de uma forma responsiva para lhes ajudar a imergir no mundo da leitura. Em relação às aulas de leitura e as metodologias que são utilizadas, dezassete (17) participantes mostraram que costumavam ter aulas reservado especificamente para a atividade de leitura e dentre as dezessete (17), onze (11) estudantes evidenciaram que essas atividades focalizavam na leitura em voz alta, que era realizada de modo individual assim como coletivo, conforme podemos constatar nesta colocação do estudante 11:

Havia sim. Essas aulas aconteciam da seguinte forma: Às vezes eram leituras em grupo, às vezes eram leituras individuais, tudo em voz alta e com essas aulas os alunos exploraram mais a parte da pronúncia, dificilmente compreendam o conteúdo porque não manuseiam bem o material. (ESTUDANTE 11)

Conforme o estudante versa, as atividades de leituras desenvolvidas em salas de aulas durante o seu ensino básico, se limitava a trabalhar a leitura numa perspectiva tradicional, uma prática restrita, cuja única preocupação é ensinar os alunos a pronunciar corretamente as

palavras. Deixado assim de lado uma mediação que cria um evento interativo em que o aluno terá a possibilidade de conhecer as estratégias de leitura para poder emergir e compreender o texto de uma forma mais significativa. Estudante 6 e 3 também descreveram a mesma prática metodológica, em que muitas vezes baseiam unicamente no material didático para realizar sua leitura, ou seja, o professor indicava o capítulo do livro didático que será lido, às vezes também o professor escrevia o texto no quadro e chamava cada aluno para ir ler.

Ainda o estudante 13 enfatiza que praticavam leitura em sala de aulas dessa mesma maneira, só que de uma forma repetitiva em que os professores liam e os alunos repetiam depois realizavam leitura coletiva e, por fim, cada um lia individualmente. Como podemos verificar nesta citação dele: *Sim. De modo repetitivo. Professor lia e nós repetimos depois nós líamos em grupo e por fim, cada aluno lia individualmente em voz alta.* Todas essas práticas metodológicas descritas de como a leitura são trabalhadas em sala de aulas, corroboram com a concepção de leitura apontada pelos estudantes, conforme discutimos no capítulo anterior. Isso mostra o porquê à leitura para a maioria desses participantes se baseia numa perspectiva mecanicista.

O estudante 17 disse que a sua atividade de leitura era voltada a memorização dos conteúdos presentes nos livros, quando diz seguinte: *Os professores não importavam se um aluno sabe ler sem memorizar o importante é você ler da forma que está nos livros [...].* Essa fala mostra mais uma vez a despreocupação do ensino guineense com a compreensão textual. Também observamos que em nenhuma fala os participantes apontaram se depois da leitura realizavam atividade interpretativa sobre os textos que liam, através de alguns exercícios ou diálogo interativo com o professor ou os colegas.

Mesmo não demonstrados, supõe-se que essas atividades aconteciam, mas através da realização de exercícios e esses textos são explorados numa dimensão mais explícita, ou seja, mais literal, uma vez que, muitos materiais didáticos trabalhados nesse contexto trazem perguntas mais explícitas e diretas que o aluno só precisa retirá-las no texto para caderno de exercício, sem nenhuma reflexão. Por isso, consideramos que muitos materiais didáticos a ser utilizados nos sistemas educacionais, principalmente do ensino guineense precisam adotar perguntas mais reflexivas, um exemplo são as perguntas descritas pela Solé (2014.p, 100), apresentadas no capítulo teórico, em que através da mediação interativa do professor, o aluno não vai se limitar só em responder às questões colocadas, mas sim refletir sobre elas e chegar à compreensão do texto lido.

Além do mais, entre os mesmos dezessete estudantes, cinco (5) mostraram que no ensino básico, os professores utilizavam as mesmas metodologias apresentadas pelos colegas

e ainda enfatizaram a competição e punição como uma das estratégias utilizada pelos professores como forma lhes motivar a se dedicarem e aprenderem a ler. Isso pode ser constatada nesta citação de estudante 12 e 16:

Sim, havia, mas era árduo, pois precisávamos esforçar mesmo porque era como competição se um/uma colega conseguir ler melhor que você aí você recebe porrada do seu colega na mão, [...] (ESTUDANTE 12)

Sim havia aulas de leitura, em que os professores dividiam grupos de aulas como equipes para competirem no desafio dos melhores leitores geralmente essas atividades acontecem em cada sexta feira. (ESTUDANTE 16)

Assim como discutimos na fundamentação teórica, a punição e a competição não são métodos adequados e nem devem ser utilizados como estratégias para incentivar os alunos a esforçar e imergir ativamente na cultura leitora (SOLÉ, 2014), pois ao contrário do almejado, adotar esses métodos é nada mais que criar uma forma de afastar o aluno dessa prática, ou seja, fazê-las acreditar que ler é um ato difícil e de repressão, o que não ajuda os alunos construírem a “gostatividade e afetividade” pela leitura. Piaget (1949, p. 28) considera que a “coerção é o pior dos métodos” utilizados para estimular o aluno a interessar por qualquer tipo de aprendizagem.

Consideramos também que a “coerção”, a punição e a competição não devem ser utilizadas nas aulas de leituras. Pois a maioria dos participantes que evidenciaram sobre esse ponto são os que não possuíam hábito e prazer pela leitura durante o seu ensino básico e médio e com isso pressupõe-se que as metodologias apresentadas anteriormente e essas “coerção” contribuíram para que esses alunos não inserirem na cultura de leitura e construíram o gosto e prazer por essa atividade. O trabalho de leitura em sala tem o propósito de formar alunos leitores e não afastá-los desse campo indispensável. Assim sendo, propomos que o ensino guineense adote uma nova forma de trabalhar a leitura, por exemplo, utilizar estratégias motivadoras como democratização das ações do planejamento das atividades de leitura nas escolas, em que os alunos terão a oportunidade de escolher textos para leitura juntos com o professor, considerando os seus gostos e interesses de leitura. Isso faz o aluno sentir-se um indivíduo ativo nesse processo, não passivo (SILVIA, 2017.p, 17).

Também deve-se proporcionar um espaço dentro assim como fora da sala de aulas para a realização da prática de leitura, sem que essa prática passe necessariamente por uma avaliação, ou melhor, em que o professor não vai fazer uma avaliação imediata, além disso, sugerimos que os docentes assim a escola em si criem projetos voltados a atividade de leitura, cujo nome pode ser escolhido pelo professor junto com os alunos, como: clube de leitura, leitura compartilhada, etc. Essas atividades podem ser realizadas em diferentes espaços

escolares, nas salas de aulas, recintos escolares, principalmente nas bibliotecas, lugares nas quais os alunos conseguem ter contato com diferentes gêneros textuais e sentir vontade para escolher livros de acordo com os seus interesses. Segundo Bari, Bispo e Santos (2018, p.50), a biblioteca não é só um ambiente de suporte do conhecimento formal, mas sim um espaço de lazer e de formação leitora, conforme podemos verificar no trecho abaixo:

[...] um ambiente de apoio à aprendizagem na educação formal, mas também como espaço de lazer cultural e formação de leitores. Por se encontrar acessível às crianças e adolescentes, que ainda estão descobrindo as propriedades da leitura e incorporando gostos e hábitos leitores, a biblioteca escolar é um espaço privilegiado, no qual o indivíduo pode desenvolver amor pela leitura, senso crítico e alargar o seu conhecimento do mundo e da humanidade. A biblioteca escolar tem um papel norteador na formação dos discentes e no contexto escolar é um instrumento facilitador e provocador de conhecimento. Deste modo, este tipo de unidade deve ser entendido como um laboratório de aprendizagem, interligando a sua visão e objetivos às demandas educacionais e proporcionando, à comunidade escolar, pleno acesso aos seus recursos. (BARI; BISPO; SANTOS, 2018, p.50)

Os autores aqui mostraram o papel crucial que uma biblioteca desempenha na construção dos aprendizados e na formação leitora dos discentes, principalmente para as crianças adolescentes em processo de compreensão do ato de ler e construção e gosto pela cultura leitora. Por isso, esse ambiente é um lugar estratégico para o desenvolvimento de prática de leitura. Embora muita escola no contexto de ensino guineense não tem bibliotecas, pois quinze (15) dos dezoito (18) participante julgaram que as escolas nas quais frequentaram o ensino básico não tinham biblioteca, assim como podemos verificar na fala do estudante 8 e 7:

A maioria das escolas do ensino básico na Guiné não tem biblioteca, aliás, esse fato se verifica até nas escolas de formação. A minha escola estava incluída nessas escolas que não tinha biblioteca.(ESTUDANTE 8)

Não tinha biblioteca. Mas tinha apenas livros que eram doados pelo FEC o que permitia que cada aluno tivesse o seu livro de leitura assim como de exercício voltado à leitura, como não tinha biblioteca fizemos exercícios em sala de aula. (ESTUDANTE 7).

Esses estudantes não tiveram a oportunidade de frequentar esse espaço muito importante e significativo para os seus processos de formação social, cultural e humana, não podiam ter contato com diferentes livros e aprimorar muitos conhecimentos, assim, tiveram os livros didáticos como único material de leitura. Por isso, consideramos que todas as instituições escolares precisam possuir infraestruturas necessárias para um bom desempenho escolar dos alunos e as instituições escolares guineenses não fogem desse parâmetro, é importante que o Ministério da Educação desenvolvessem políticas educativas voltadas para a construção de bibliotecas escolares e comunitárias, considerando que cada cidadão tem direito

ter acesso aos diferentes fontes de conhecimento e domínio cultural. A ausência ou debilidade de uma biblioteca pode prejudicar a construção da cultura e prazer de leitura para os estudantes e também impedem os indivíduos, principalmente as crianças, de acessar um espaço onde vão ter contato com muitos livros (BARI, BISPO, e SANTOS, 2018).

Diferente dos outros, três (3) participantes versaram que as escolas onde frequentaram o ensino básico têm bibliotecas, mas os professores não os levavam lá, como o estudante 11 ressalta: *na escola onde estudei ensino básico tinha biblioteca, mas os nossos professores não nos levavam lá para ler e eu também não frequentava*. Dada a importância desse espaço realçado anteriormente, os professores precisam ajudar os alunos a conhecerem a importância desse lugar e a construir o hábito de frequentar a biblioteca sempre. Dessa forma, criar projetos de leituras elencadas anteriormente ou levar aulas para esse espaço é uma das formas de fazer o aluno conhecer e construir o hábito de ocupar esse espaço.

Avaliando o percurso de leitura desses estudantes desde ensino básico e médio (Guiné-Bissau) até o ensino superior (Brasil/UNILAB), observa-se que as suas práticas de leitura progrediu bastante e continua evoluindo, pois ainda estão nesse processo de contínuum evolução. Considerando a que a formação leitora é um processo. A maioria deles mostra que esse processo vem se evoluindo ao longo do tempo, como mostram os estudantes 13 e 18, que consideram que esse processo foi muito bom e progressivo, isto é, essa prática vem se melhorando a cada avanço dado no ensino e através das leituras feitas. Estudante 7 e 2 também abordam essa evolução, agora no ensino superior eles conseguem ir além das leituras técnicas, ou seja, consegue incluir na sua vida diária, leitura de outros tipos de textos que estão fora da obrigatoriedade das disciplinas. O estudante 15 relata sobre o seu percurso de leitura, considerando assim que no seu país de origem sua prática de leitura era péssimo, porque não tinha constituído o hábito de ler frequentemente:

No Guiné- Bissau, meu percurso de leitura era péssimo, porque não esforçava muito, ou seja, não tinha esse hábito de ler constantemente. Quando cheguei na Unilab nas primeiras semanas das aulas, dificultei-me bastante lendo vinte e tal páginas dos livros e com o tempo consegui adaptar ao sistema de leitura e foi legal. (ESTUDANTE 15)

Ao mostrar que o seu insucesso no ato de ler, se deriva da falta de esforço, percebe-se que o estudante entende que a aquisição da prática e hábito pela leitura é uma ação individual que depende unicamente da dedicação do aprendiz. Essa prática não é vista como uma ação social e coletiva que também depende intrinsecamente do contexto sócio-cultural que o indivíduo está inserido. Kleiman (2004) considera que a formação leitora dos alunos dependerá da concepção e da percepção que o professor tem sobre o ato de ler, visto que, são

esses saberes que influenciam no fazer docente do professor. Com isso, para a autora a influência do docente possui um papel muito importante para ensino da leitura, principalmente as crianças que os seus universos familiares não são estimulantes e nem possui estruturas para acesso ao mundo dos textos escritos. Então a constituição leitora não é da responsabilidade única do leitor e sim do professor/mediador e dos familiares.

O estudante 16 afirma que o seu percurso de leitura foi um processo que teve base na Guiné-Bissau e vem de evoluindo ao longo dos tempos, pois ao ingressar no ensino superior (Unilab) aprendeu novas estratégias de pós-leitura, mencionada pelo Solé (2014) como elaboração de resumo, resenhas, métodos esse que lhe ajudaram muito no desenvolvimento da compreensão e aquisição dos conhecimentos. Para Kleiman (2004, p.65), essas estratégias ajuda o leitor a retomar e refletir sobre as ideias construídas ao longo da leitura e “desenvolver vários tipos de atividades cognitivas, as quais permitam ao discente: criticar, elaborar opiniões, fazer comparações, fazer conexões pessoais com outras obras”. O estudante 14 avaliou o seu percurso de leitura de uma forma positiva, embora percebesse uma queda referente ao hábito de leitura frequente que tinha no seu país de origem.

Além do mais, quinze (15) dos dezoitos (18) avaliaram positivamente suas práticas de leitura e compreensão textual, pois a maioria versa que diferente de antes, agora no ensino superior conseguem não só decodificar suas leituras, mas sim chegar ao nível da compressão e também destacaram que essa prática está em constante desenvolvimento. Como mostra o estudante 14, *Bom. Estou desenvolvendo ainda mais o hábito pela leitura. E um dos meus desafios agora é ler pelo menos um livro em cada mês.* Da mesma forma, o estudante 5 avalia positivamente esse processo e considera que agora tem mais habilidades de leitura, porque para além de acesso às informações consegue familiarizar-se com várias tipologias e gêneros textuais. O estudante 16 explica que diferente que antigamente, agora no ensino superior cresceu muitos em relação ao ato de ler:

Avaliando minha leitura agora no ensino superior é necessário eu retroceder para o passado em que fazia leitura para decorar o texto, lendo em voz alta, no entanto hoje cresci muito em termo da leitura, pois agora é ler para familiarizar com o assunto e resumindo-o com minhas palavras, através deste processo cresci muito na leitura e nos conteúdos que tenho para estudar. (ESTUDANTE 16)

Através desse relato percebe-se a progressão que esse participante teve durante o seu processo de construção enquanto leitor, a sua atividade de leitura deixou de ser um ato enfadonho. Pois em vez de se focar unicamente em decodificar os símbolos gráficos, ele busca compreender o texto, ou seja, por meio de uma das estratégias de pós-leitura procura alcançar a finalidade maior de qualquer ato de ler. O estudante 13 considera que a sua

capacidade de compreensão tende a ser cada vez maior graças ao hábito pela leitura de diferentes livros e gêneros variados. Assim como estudante 13, o estudante 17 também considera que a sua compreensão textual melhorou bastante, em relação ao do ensino básico e médio, porque na Universidade consegue ter contato com vários livros, oportunidade na qual não tinha anteriormente. Ao contrário da maioria, três (3) estudantes mostraram que seus níveis de compreensão leitora ainda se encontram num nível baixo, porém também estão nesse processo de construção e desenvolvimento. Caso do estudante 11 que explica que embora conseguisse superar alguns entraves, a pobreza que tinha no ato de ler ainda está influenciando na sua compreensão textual, contudo está se esforçando bastante nesse processo de melhoramento.

Tudo isso revela que a formação leitora não é algo que acontece de imediato, ou melhor, ninguém nasce e se torna leitor eficiente de dia para noite, a constituição leitora é um processo. Isso significa que o indivíduo leitor vai se desenvolvendo essa competência ao longo dos tempos, tomando como base as relações e as experiências estabelecidas no decorrer do processo (KLEIMAN, 2004). Em vista disso, analisando o percurso de formação leitora desses estudantes, percebe-se um progresso significativo nos seus processos de formação de leitores. Os dados nos mostram que diferente de antes, dezesseis (16) estudantes agora têm uma prática de leitura que vai além dos conteúdos específicos do seu curso, ou seja, além dos conteúdos técnicos, gostam de ler diferentes gêneros textuais e assuntos que estão fora das suas áreas específicas de formação, dentre eles foram citados: conteúdo sobre medicina, livros de geografia, contos, poesias, romances, críticas literárias, literaturas religiosas, livro de filosofias, livros de histórias, livros de literatura guineense, jornais, gramáticas, artigos científicos e tirinhas.

Como se pode observar na fala do estudante 3: *além dos conteúdos voltados para o meu curso, gosto mais de ler livros da História, da Geografia e um pouco também de medicina.* O estudante 14 diz que, particularmente, gosta da filosofia, portanto no seu tempo livre, lê livros de alguns pensadores e filósofos, também gosta de ler alguns gêneros literários como conto, romance e obras de autoajuda. Além dos citados, o estudante 13 também explica que gosta de ler *críticas literárias e literaturas religiosas.* Já o estudante 9 mostra que no seu tempo livre *gosta de ler revistas, gramáticas, contos e romances.* E dois deles mostraram que suas práticas de leitura continuam sendo técnicas. Caso do participante 12 que diz o seguinte: *Na verdade, dificilmente leio livros que não são do meu curso.* Almeida e Barros (2014) e Antunes (2003) consideram que ter contato com textos diversificados ajuda na formação

leitora do aluno, pois para além de ser uma fonte de aquisição de novos conhecimentos, o leitor adquire outras experiências que possam ser levadas para vida toda.

Com isso, constata-se que a cultura leitora adquirida pela maioria dos participantes no ensino superior contribuiu significativamente para reparar a carência da prática de leitura que esses estudantes tinham antes, sendo assim, podemos considerar que, apesar da formação leitora adquirida pela maioria dos participantes no ensino básico não seja o ideal, o percurso leitor desses estudantes influenciou e continua influenciando positivamente nos seus desenvolvimentos acadêmicos. Uma vez que, dezessete (17) informantes consideraram que suas práticas ajudaram-lhes no desenvolvimento de alguns fenômenos que vão de acordo com as quatro competências estabelecidas no BNCC, que é o desenvolvimento de saberes sobre a prática da leitura, escrita, oralidade e dos elementos linguísticos.

Pois, assim como outros, o estudante 5 afirma que a sua prática de leitura influenciou bastante no seu desenvolvimento acadêmico, visto que, conseguiu aprender sobre vários assuntos e conteúdos da sua área de formação assim como das outras áreas. O estudante 4 e 7 compartilham esse entendimento, ainda destacam que suas práticas de leitura ajudaram no conhecimento de novas palavras, ganho de novos vocabulários e no desenvolvimento da escrita acadêmica. Ainda o estudante 8 mostra que esse processo lhe ajudou muito no seu desenvolvimento acadêmico, conforme evidencia o trecho abaixo:

Claro, ajudou-me muito não só em compreender e interpretar os textos como sempre frisei, mas também em compreender e interpretar o mundo. Voltando para o âmbito acadêmico, a leitura me ajudou, a saber, conversar bem, ou seja, melhora muito a minha dedicação e me ajuda no domínio da escrita. Quando temos o hábito de leitura a nossa visão dentro e fora da academia aumenta, tornamos cada vez mais seres humanos melhores. (ESTUDANTE 8).

Esse participante sublinha que o desenvolvimento da cultura leitora influenciou não só no seu sucesso acadêmico, mas também na compreensão e na interpretação do mundo a sua volta, pois como o próprio participante evidencia, a leitura pode contribuir na constituição da capacidade de mudar a visão do mundo de um leitor, principalmente a leitura de textos literários, obras essas que não só proporcionam uma fonte de lazer e prazer, mas possuem um papel crucial na humanização Segundo, Candido (2011, p. 182-188) o acesso à literatura é um “direito das pessoas de qualquer sociedade”, pois corresponde uma necessidade básica que precisa ser realizada, porque “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta dos caos e, portanto nos humaniza”, Com isso, negar o direito das pessoas usufruírem da literatura é nada mais que “mutilar a nossa humanidade”. Cosson (2006, p.17), também compartilha da mesma ideia e considera que “a literatura nos diz o que

somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”, pois através desses textos conseguimos saber sobre a vida através das experiências de outras pessoas e vivenciar essas experiências. O estudante 13 considera que para além do conhecimento adquirido, essa prática ajudou-lhe no domínio da língua portuguesa e no melhoramento da escrita acadêmica.

Com isso, concordamos com Antunes (2003, p.70) ao considerar que a cultura leitora para além de nos favorecer na "aplicação de repertórios de informações”, passar pela experiência de ler por simples gosto, possibilita o leitor conhecer as características da escrita, principalmente o domínio das características da escrita formal. O estudante 14 também realça que suas leituras sempre impactaram diretamente no seu crescimento enquanto acadêmico. Porque a prática de leitura sempre influencia no progresso estudantil de um leitor assíduo, pois à medida que construímos um bom gosto pela leitura e passamos a entrar em contato com livros cujos conteúdos são ricos e de grande reflexão, tendemos a crescer muito mais como leitores. Com isso, percebemos que o percurso leitor de muitos desses estudantes influenciou significativamente não só nos seus sucessos acadêmicos, mas sim, nos seus desenvolvimentos pessoais enquanto seres sociais e humanos.

Assim sendo, analisando toda a trajetória descrita até aqui, percebemos que a maioria dos participantes da pesquisa compreendem a leitura como um ato de extração de significados do texto, o que se deve à forma como essa atividade de leitura foi trabalhada com eles. O contexto familiar, social e escolar no qual estavam enseridos não possibilitou a maioria dos estudantes mergulharem na cultura leitora de uma forma ativa e responsável durante o ensino básico (fundamental I e II) e médio.

Agora que estes estudantes estão cursando o ensino superior, um contexto social que criou possibilidades de acesso a diferentes lugares de construção de saberes como o ambiente acadêmico, acesso maior a bibliotecas, internet, variados textos. Assim, a comunidade universitária os convida a construir esse hábito, através de leituras frequentes recomendadas pelos professores, além das indicações de colegas. Com isso, percebe-se uma evolução significativa referente à realidade de constituição leitora desses estudantes, embora ainda participam desse processo, dado que constituir-se como leitor resulta de um processo em constante evolução.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a cultura leitora é uma base indispensável para a formação social, acadêmica e humana de qualquer ser humano, este presente trabalho tem como objetivo geral investigar como o percurso leitor dos estudantes guineenses do curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB influencia nos seus desenvolvimentos acadêmicos. Na base disso, o primeiro objetivo específico visa buscar compreender a concepção de leitura desses estudantes e a importância que dão à leitura e o segundo propôs investigar a prática e o percurso da formação leitora desses estudantes desde Guiné-Bissau até o ensino superior (UNILAB).

Relativamente ao primeiro objetivo específico, após análise, percebemos que a maioria dos participantes tem uma concepção de leitura que se baseia na perspectiva mecanicista, em que o texto é visto como um produto hipercompleto e autêntico, cujo leitor possui o papel unicamente de extrair o significado direto do texto, ou seja, para eles a leitura não é tomada como uma prática interativa em que o sentido é construído ao longo do processo de leitura do texto, mais sim, um ato de decodificação dos elementos materializados do texto. Além disso, observamos também um número pequeno de participantes que, embora não tenham apresentado nenhuma definição de leitura discutida ao longo do trabalho, compreenderam a finalidade maior da atividade de leitura, que é a de desenvolver uma compreensão significativa do texto, considerando que a prática de leitura objetiva sempre formar leitores autônomos, capazes de compreender e criar um olhar crítico e reflexivo sobre suas leituras.

Concernente ao segundo objetivo específico, constatamos que o contexto social familiar e escolar na qual a maioria dos participantes estava inserida não os possibilitou mergulharem na cultura leitora de uma forma ativa e responsável, considerando que durante os seus percursos escolares na Guiné-Bissau tiveram pouco hábito e gosto pela leitura, ou seja, suas práticas de leitura eram mais técnicas, voltadas unicamente para leitura dos materiais didáticos e conteúdos específicos das disciplinas. Agora, no ensino superior, (UNILAB), um contexto social que os possibilita ter acesso a diferentes lugares de construção de saberes como bibliotecas, internet, partilha e recomendações de leituras por parte dos professores e colegas. Observamos um progresso significativo concernente às suas práticas de leitura, pois diferentes de antes, a maioria desses participantes conseguiu desenvolver a cultura de leitura, visto que, para além dos conteúdos específicos das disciplinas, conseguem incluir em suas leituras diárias outros tipos de gêneros e tipologias textuais de acordo com os seus interesses. Assim sendo, levando em conta que a constituição leitora é um processo,

consideramos também que esses estudantes ainda estão nesse processo de contínuum evolução.

Levando em conta os caminhos traçados até aqui, constatamos que embora a formação leitora adquirida pela maioria dos participantes no ensino básico não seja o ideal, o percurso leitor dos estudantes guineenses do curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB influenciou e continua influenciando positivamente nos seus desenvolvimentos acadêmicos. Pois, além de que a prática de leitura adquirida pela maioria dos participantes no ensino superior contribuiu significativamente para reparar a carência de leitura que esses estudantes tinham antes, suas culturas leitoras contribuíram no desenvolvimento de algumas competências necessárias como formandos em letras e futuros professores/mediadores de aprendizado, que são: saberes sobre a prática da leitura, escrita, oralidade e dos elementos linguísticos.

Cientes que esse trabalho possui uma limitação, esperamos contribuir para que os professores assim como futuros professores, principalmente os que lecionam no contexto de ensino guineense, refletissem sobre a importância da leitura, como essa prática contribuiu para seus desenvolvimentos acadêmicos e humanos. E Pensar sobre o lugar que a leitura ocupa no projeto curricular e como pode ser feito para que as crianças ou alunos guineenses aprendam a ler com eficiência e utilizarem a leitura para aprender?

Para isso, reforçamos a importância da democratização dos planejamentos escolares, principalmente das aulas de leitura, em que os alunos também vão poder participar ativamente na seleção de livros de acordo com os seus interesses. Sugerimos também que os docentes, assim como a escola em si criem projetos voltados à atividade de leitura, como: clube de leitura, leitura compartilhada, etc. Atividades essas que não devem ser utilizadas como competição, nem para punir os alunos, ao contrário, devem ser utilizadas para aproximar os alunos da cultura leitora e construir a gostatividade. E essas atividades podem ser realizadas em diferentes espaços escolares, nas salas de aulas, recintos escolares, nas bibliotecas etc.

Ainda é necessário que a formação leitora seja tomada não só como uma demanda escolar, mas também familiar, uma prática que precisa começar em casa e continuar sendo reforçada na escola. Com isso, sugerimos que os pais ou encarregados de educação construam o hábito de desenvolver ações ativas e responsivas que possam motivar e aproximar seus filhos da cultura leitora. Como por exemplo: a cultura de ler para a criança desde pequena, partilha de leitura e contação de história, também podem ser criados grupos de leitura entre família, em que a criança vai se sentir incluída nesse processo para fazer suas tentativas de leitura, refletir e partilhar suas reflexões, lembrando que, mais importante é que essa atividade

seja realizada de uma forma mais prazerosa e significativa para que essas crianças possam construir a gostatividade e afetividade pela leitura.

É fundamental também que o estado da Guiné-Bissau, especificamente o Ministério da Educação, assuma sua responsabilidade no desenvolvimento de políticas de incentivo à aquisição de leitura, formação continuada dos professores, criação de infraestruturas adequadas para que os alunos, assim como a população em geral, tenham acesso aos diferentes fontes de conhecimento e domínio cultural, nomeadamente bibliotecas escolares e comunitárias.

E, por fim, considerando a carência das pesquisas voltadas à leitura no contexto guineense, é necessário que futuras pesquisas pautem em investigar sobre a leitura nesse contexto de ensino, com o intuito de saber o lugar que essa temática ocupa no projeto curricular e como ela é trabalhada em sala de aulas. Além do mais, é importante pesquisar sobre como os materiais didáticos abordam sobre a leitura, que tipos que gêneros textuais são selecionados para leituras, visto que são materiais que os alunos acabam tendo mais contatos, e outra temática não menos importante é sobre a concepção de leitura dos professores, considerando que são esses saberes que norteiam suas didáticas em sala de aulas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40359?mode=full>. Acesso em: dez 2021
- ALMEIDA, S. V. Marques; BARROS, A. L. de Escobar Chaves de. A Importância dos Gêneros Textuais para o Desenvolvimento da Leitura, Escrita e Oralidade no Ensino Fundamental. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 20, n.58, jan./abr.2014.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Editora Parábola, Ática, 2011.
- BARI, Valéria Aparecida; Bispo, BISPO, Isis Carolina Garcia; Santos, Melânia Lima. **A biblioteca escolar como espaço de lazer cultural e formação do leitor**. ConCI: Conv.Ciênc. Inform., São Cristovão/SE, v.1,2018. p, 50-57.
- BRASIL, Ministerio da Educação, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018
- BRITO, Danielle Santos de. A Importância da Leitura na Formação Social do Indivíduo. **Revista: Revela**, n. VIII, Jun, 2010.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários Escritos. Ouro sobre Azul. Riu de Janeiro, 2011. P. 171-193.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. **Administração on-line**, v. 1, n. 1, p. 25, 2000.

CÓ, Vaz Pinto. Uma Reflexão Sobre a Importância da Mediação de Leitura no Contexto Guineense. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 13, nº 01, 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. – 1. Ed, 3a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.

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

EMBALÓ, M. Mamadu; SILVA, V. Camargo da SANT' ANNA, Sita Mara Lopes. Ensino de língua portuguesa e o processo de letramento na Guiné Bissau. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 2, 2019. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: dez,2021

FREIRE, Paulo. Primeira Carta: Ensinar – Aprender leitura do mundo- Leitura da palavra. In: **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editor Olho d 'Água, 1997.p. 19-26.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar uma pesquisa**. In. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Ed: Atlas. S.A.4 ed., 2002, p. 41-54 IÉ, Edina;

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

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**, Campinas. SP: Pontes. 9ª Edição. 2004.

KRUG, Flavia Susana. A Importância da Leitura na Formação do Leitor. **Revista da Educação de IDEAU**. v. 10, n. 22, 2015. LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: 2011.

KRUG, Flavia Susana. A Importância da Leitura na Formação do Leitor. **Revista da Educação de IDEAU**. V. 10, n. 22, 2015.

LEFFA, Vilson J. A teoria de esquemas. In: LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto,1996. P.25-44.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LÍLIAN, Paula Leitão Barbosa. **Uma Visão Interacionista Sociodiscursiva de Leitura: por uma Proposta Interventiva Para a Aula de Leitura no Ensino Básico**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, Katya Luciane de BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia A. Angeli dos. **Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental**. Paidéia, 2008, 18(41), 531-540.

PANICHELLA, Fernanda Callefi. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura**, v.2, n. 56, jul/dez, p-42-59, 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.

PIAGET, Jean; MUNARI, Alberto. 2010. Disponível em: [8 Texto Piaget.pdf](#). Acesso dez 2022.

SANTOS, Débora Luiza Souza; MARQUES, Fagner. **Reflexões e Importância da Prática da Leitura e Escrita no Ensino Superior**. ISSN – 2176-1396, 2017.

SANTOS, Ronielle Batista Oliveira; OLI; et al. A importância da leitura na sala de aula - Publicado: 12/04/2021.

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. P. 17-203.

SILVA, Zeiza Santos Da. Importância da leitura na formação de leitores desde os anos iniciais do ensino fundamental. **Monografias Brasil** Escolas. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/importancia-leitura-formacao-leitor-des-de-anos-iniciais-do-ensino-fundamental.htm>. Acesso em: out.2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA. A Pesquisa Científica. In. GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T (Org). **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS 2009, p. 31- 42

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**; tradução: Cláudia Schilling ; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6. ed. – Porto Alegre : Penso, 2014. e-PUB

VASCO, Irene; PALOMINO, Jaun; LEITE, Márcia. **Letras de Carvão** – 1ºed ,SP: Ed: Pulo de Gato, 2016.

VERONEZ, Daniele Giacomo Eleutério. Construindo Sentidos: Processos de Leitura à Luz de uma Aprendizagem Significativa. Franca, **Revista Primus Vitam** nº 9, 2017.

APÊNDICE

Prezado/a estudante,

Você está sendo convidado (a) para colaborar respondendo o questionário a seguir. Ele é um instrumento referente à pesquisa de trabalho de conclusão do curso (TCC), de autoria de Martiniza José Camparam, estudante do curso de Letras - Língua Portuguesa pela UNILAB,

sob a orientação da Profa. Gislene Lima Carvalho. Esta pesquisa tem como finalidade investigar como o percurso leitor dos estudantes guineenses do curso de Letras - Língua Portuguesa da UNILAB, falantes do Português como Língua Adicional (PLA), influencia no seu desenvolvimento acadêmico.

Antecipadamente, agradeço!

Obs: Sua identidade será preservada, será solicitada apenas no sentido de orientar o processo de coleta dos dados.

| | |
|--------------|------------------|
| Nome: | Semestre: |
| Sexo: | Curso: |

Frequentou Ensino Básico (Fundamental e Médio) em instituição:

Privada ()

Pública ()

Parte em escola pública e parte em escola privada ()

- 1) Formule, com suas palavras, o que você entende por leitura.
- 2) Conte-nos um pouco sobre sua trajetória de leitura, como e onde aprendeu a ler?
- 3) Os membros da sua família leem com frequência? Se sim, quem são?
- 4) Para além da leitura do conteúdo específico voltada para o seu curso. Quais tipos de livros ou gêneros textuais gosta de ler?
- 5) Durante o seu percurso escolar na Guiné-Bissau, você tinha o hábito de ler? Havia prazer na prática da leitura?
- 6) Havia aula de leitura no Ensino Básico? Se sim, como eram essas aulas, o que e como faziam?

7) A escola onde estudou o Ensino Básico tinha biblioteca? O professor costumava levar os alunos à biblioteca no sentido de realizar as atividades voltadas para a leitura? ou você costumava frequentar sozinho/a ?

8) Como avalia sua prática de leitura agora no Ensino Superior?

9) Como você avalia seu percurso de leitura desde a Guiné-Bissau até aqui, na UNILAB?

10) Levando em conta o seu percurso de leitura desde a Guiné -Bissau até aqui, na UNILAB, como avalia o seu nível de compreensão de leitura atualmente?

11) Você considera que a sua formação leitora ao longo do Ensino Básico influenciou no seu desenvolvimento acadêmico? De que forma? Justifique.