

Trajетórias de letramentos e desafios na Educação Básica de estudantes indígenas e quilombolas da UFPA: reflexos no Ensino Superior

*Literacy trajectories and challenges in Basic Education of indigenous and quilombola
affirmative action students at UFPA in Basic Education: reflections on Higher
Education*

Bruna Ferro e Silva Pinto*
Universidade Federal do Pará
Belém, Pará, Brasil

Célia Zeri de Oliveira**
Universidade Federal do Pará
Belém, Pará, Brasil

Resumo: O presente artigo busca compreender os desafios nas trajetórias de letramentos na educação básica e possíveis reflexos no ensino superior de estudantes indígenas e quilombolas do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Para isso, analisa-se as percepções e vivências desses estudantes em seus percursos acadêmicos. A pesquisa foi realizada com estudantes participantes no/do Projeto de Ensino e Aprendizagem *Literacia e Integração Acadêmica: a autonomia pelas vias da aprendizagem e inclusão* - PLIA, da Universidade Federal do Pará. O projeto de ensino visa promover o desenvolvimento acadêmico dos(as) ingressantes aos cursos de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica por meio do atendimento às suas necessidades educacionais. Situado no âmbito da Linguística Aplicada, fundamenta-se nos estudos sobre Alfabetização e Letramento (KLEIMAN, 1995, 1998; SOARES, 2003, 2004 2005; FREIRE, 1989, 2000) e nas concepções de políticas públicas e ações afirmativas. Como base metodológica, adotou-se a abordagem qualitativo-interpretativista, de viés etnográfico. O *corpus* para análise é constituído por dados gerados a partir de entrevista semiestruturada e observação em campo. Os resultados apontam que os(as) participantes não tiveram a oportunidade de ter uma escolarização adequada com ações pedagógicas de alfabetização e letramento para o pleno desenvolvimento social e cognitivo, interferindo e refletindo desta forma nas atividades atuais da graduação principalmente no que tange à leitura e escrita. Sugerimos que outras pesquisas e projetos de ensino referentes ao letramento como práticas sociais de uso da língua(gem) em contextos específicos de leitura e produção de textos, sejam postos em voga a fim de promover o uso da linguagem como ferramenta de interação/socialização e pleno desenvolvimento para o exercício de cidadania e equidade na formação acadêmico-profissional.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação Básica. Ações Afirmativas.

Abstract: This article seeks to understand the challenges in literacy trajectories in basic education and possible repercussions in higher education for indigenous and quilombola students on the Degree in Literature – Portuguese Language. To this end, the perceptions and experiences of these students in their academic careers were analyzed. The research was carried out with students participating in the Teaching and Learning Project *Literacy and Academic Integration: autonomy through learning and inclusion*, at the University Federal of Pará. The teaching project aims to promote the academic development of

* Mestranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), da linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: modelos e ações. Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. E-mail: bruna.pinto@ilc.ufpa.br.

** Doutora e Mestre em Linguística Aplicada. Professora Associada – UFPA/ILC – da Faculdade de Letras (FALE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). E-mail: celiazeri@ufpa.br.

those entering undergraduate courses in situations of socioeconomic vulnerability by meeting their educational needs. Located within the scope of Applied Linguistics, it is based on studies on Alphabetization and Literacy (KLEIMAN, 1995, 1998; SOARES, 2003, 2004 2005; FREIRE, 1989, 2000) and in the conceptions of public policies and affirmative actions. As a methodological basis, a qualitative-interpretivist approach, with an ethnographic bias, was adopted. The corpus for analysis consists of data generated from semi-structured interviews and field observation. The results indicate that the participants did not have the opportunity to have adequate schooling with literacy and literacy pedagogical actions for full social and cognitive development, thus interfering and reflecting on current undergraduate activities, especially with regard to reading and writing. We suggest that other research and teaching projects related to literacy, such as social practices of using language in specific contexts of reading and text production, be put into vogue in order to promote the use of language as an interaction/socialization tool and full development for the exercise of citizenship and equity in academic-professional training.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Basic Education. Affirmative Actions.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a educação escolar é um direito fundamental para o pleno desenvolvimento do ser humano, pois através dela há possibilidades de melhorias tanto para o indivíduo como para uma sociedade mais democrática, justa e altruísta (FREIRE, 2000; CANDAU *et al.*, 2013).

Além disso, é um direito assegurado no Art. 205 da Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, tendo como finalidade a formação plena do indivíduo, conforme o Art. 2º da LDB, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1).

Compreendemos que a infância é uma fase de grande importância na formação humana. Nesse período, há aquisição da linguagem de modo espontâneo e natural. No entanto, a escola, além da família, cumpre uma parte da responsabilidade de desenvolver habilidades de linguagem e comunicação como instrumentos para aprendizagem e socialização.

Nos anos iniciais escolares da educação básica, as crianças são estimuladas a desenvolverem as habilidades de leitura e escrita por meio da alfabetização e do letramento contínuo. Essas habilidades são essenciais para o ser humano compreender e integrar a sociedade na qual vive e participa.

Enquanto a alfabetização possibilita e desenvolve a aprendizagem inicial da leitura e da escrita através de determinados métodos de ensino, segundo Soares (2009) trata da codificação e decodificação das letras do alfabeto, do reconhecimento das letras, da formação silábica, da leitura e interpretação de palavras, frases e textos. Procedimentos e fases importantes para a leitura e compreensão de textos futuramente mais complexos.

Já o letramento contínuo promove a inserção de pessoas de qualquer idade nas práticas sociais do uso da leitura e da escrita. É de fundamental importância que crianças, jovens e adultos participem de eventos de letramento (Heath, 1983) para que possam exercer e executar as práticas de letramento (Street, 2014) com eficiência em seus diversos contextos.

No que tange ao ensino superior, considerando o letramento como um processo contínuo, pesquisadores buscam/ram compreender as práticas de leitura e escrita nesta

etapa de ensino, tendo como um dos conceitos o de letramento acadêmico, concebido por Lea e Street (2006). No Brasil, como consequência do aumento do número de ingressantes de grupos sociais diversos na universidade, os desafios quanto às atividades que envolvem a leitura e a produção de gêneros discursivos dessa esfera se tornaram mais evidentes

Podemos também historicizar que o maior ingresso e acesso de grupos sociais diversos à universidade no Brasil, ocorreu por volta de 2005, no Brasil, o que antes era privilégio da elite. De acordo com Juchum (2016), foi a partir de políticas públicas como o Prouni (Programa Universidade para Todos) e o Fies (Fundo de financiamento ao estudante do ensino superior), por exemplo, que abriram oportunidades de estudos para pessoas de baixa renda, de grupos sociais étnicos diversos e/ou em vulnerabilidade socioeconômica.

Como consequência desse maior acesso dos grupos sociais étnicos e/ou em vulnerabilidade ao ensino superior, para combater heranças históricas das diferenças de grupos sociais raciais, étnicas e de mulheres, surgiu o termo ações afirmativas, que embora tenha iniciado na Índia, na década de 40, ficou mais conhecido nos Estados Unidos, na década de 60 (SITO, 2018).

Com a democratização do ensino superior no Brasil, em 2012, houve a implementação de Ações Afirmativas que a partir da Lei das Cotas (12.711/2012) tornou obrigatória a reserva de vagas para grupos sociais diversos, dando oportunidade de acesso aos alunos provenientes de povos indígenas e de comunidades quilombolas (MORELO, 2014).

Tendo em vista o exposto em tela, buscamos neste artigo compreender como se deu o processo de alfabetização e letramento de estudantes indígenas e quilombolas que ingressaram no ensino superior via políticas de ações afirmativas e de que forma essas políticas viabilizam propostas para minimizar os problemas destes estudantes.

A pesquisa foi realizada no projeto de ensino *Literacia e Integração Acadêmica: a autonomia pelas vias da aprendizagem e inclusão* (PLIA), aprovado em edital específico pela Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da Universidade Federal do Pará (UFPA). A SAEST foi criada, a partir da Resolução 763 de 20 de outubro de 2017, que considera a Assistência Estudantil “como políticas definidas para o provimento e manutenção dos auxílios diretos (financeiros) e indiretos (prestação de serviços) e as condições necessárias à permanência de discentes, na perspectiva de garantia de direitos sociais (SAEST, 2019).

Para isso, analisamos os dizeres desses estudantes, sobre suas vivências e experiências relacionadas às trajetórias de letramentos na educação básica a partir de entrevista semiestruturada e observação em campo no decorrer do projeto. Como base metodológica, adotou-se a perspectiva qualitativo-interpretativista, de viés etnográfico. O referencial teórico fundamenta-se nos conceitos sobre Alfabetização e Letramento (KLEIMAN, 1995, 1998; SOARES, 2003, 2004 2005; FREIRE, 1989, 2000) e nas concepções de políticas públicas e ações afirmativas.

No presente artigo discorreremos sobre as concepções e relações entre alfabetização e letramento. Em seguida, apresentamos os conceitos de políticas públicas e ações afirmativas e o papel da Assistência Estudantil, bem como o índice de ingresso e

permanência de estudantes indígenas e quilombolas na UFPA. Na sequência, ilustramos os procedimentos metodológicos da pesquisa. E por fim, realizamos as análises, discussão dos resultados e tecemos as considerações finais.

2 LETRAMENTOS: PERSPECTIVAS, ABORDAGENS E DIMENSÕES

Para iniciar esta seção, como ponto de partida, apresentamos os conceitos de alfabetização e letramento, que embora sejam processos que mantêm relações indissociáveis e complementares, são de natureza diferentes, pois cada um, com suas particularidades designam processos de competências, habilidades, conhecimentos e formas de aprendizagem diferenciadas.

O termo letramento – traduzido do inglês *literacy* – começou a ser apropriado pelos campos da Linguística e da Educação com a necessidade de investigar os processos de leitura e escrita em contexto escolar e diferenciando-se conceitualmente de alfabetização. Acredita-se que a primeira ocorrência do termo no Brasil à obra de Mary Kato, de 1986, intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, no entanto ainda sem definição conceitual. Posteriormente, em 1988, ganhou estatuto enquanto termo técnico, no capítulo introdutório do livro de Leda T'founi “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, em que a autora distingue *alfabetização* de *letramento*. Com a frequência de utilização do léxico por especialistas, tornou-se título do livro “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” organizado por Ângela Kleiman, em 1995. (SOARES, 2003, p.15).

É válido ressaltar que a palavra letramento foi incorporada ao universo científico no âmbito da Educação e da Linguística visando diferenciar do termo alfabetização. De acordo com Soares:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2003, p. 39)

A alfabetização está relacionada ao ensino inicial de leitura e escrita, seja de crianças ou de adultos, por diferentes métodos, que no Brasil foram se modificando e se constituindo em decorrência das mudanças nas abordagens da psicologia, ex.: behaviorista, cognitivista, construtivista, sociointeracionista. Trata da codificação e decodificação das letras do alfabeto, do reconhecimento das letras, da formação silábica, da leitura e interpretação de palavras, frases e textos.

Já o termo letramento volta-se às vivências de imersão da leitura e da escrita a partir de diversos gêneros, ou seja, atende às demandas sociais do uso da leitura e da escrita, como por exemplo, reconhecer determinado gênero, como ele é organizado, de que forma devo escrevê-lo, etc., ou seja, é ir além de decodificar, é saber-fazer e manipular a leitura e a escrita nas diversas situações e contextos sociais.

Para Kleiman (1995, p. 11), letramentos “são práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”. Enquanto sujeitos estamos em constante processo de (trans)formação e (des)aprendizagem. Adentrar nas práticas de letramento na universidade implica em nos inserirmos, apropriarmos e reconhecermos o uso da variedade formal da língua, de ler, escrever e falar nos modos legitimados pelas classes dominantes, reconhecendo que há variedade linguística, mas que em cada situação de comunicação discursiva utilizamos a língua(gem) de modo adequado em determinado contexto.

Logo, a alfabetização e o letramento são mediados por diferentes métodos e práticas pedagógicas. As diferenças entre alfabetização e letramento tornam-se evidentes inclusive nas políticas públicas e exames de avaliação como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) relacionados à decodificação; e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (tradução do inglês *Programme for International Student Assessment – Pisa*) e do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) relacionados aos níveis de letramento.

Possivelmente, o termo alfabetização pode vir a cair em desuso devido às mudanças ocorridas nos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inclusive extingue a antiga série denominada “Alfabetização”, o ciclo final da educação infantil e início do fundamental, atualmente conhecida como anos iniciais da Educação Básica. No entanto, historicamente, não há como haver esse apagamento do termo devido a grandes contribuições de estudiosos como Paulo Freire e Magda Soares na ampla discussão de tais conceitos. De acordo com o documento:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a *alfabetização*, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos *se apropriem do sistema de escrita alfabética* de modo articulado ao *desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita* e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de *letramentos*. (BNCC, 2018, p. 59, grifos nossos).

Desta forma, Soares (2004, p.11) enfatiza “A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade”.

De acordo com as relações propostas por Magda Soares (2005) em “Alfabetização e Letramento”, proponho um quadro para representar visualmente as interdependências entre ambos.

Quadro 1: Alfabetização e Letramento - relações

Alfabetização	Letramento
- Aprendizagem inicial.	- Aprendizagem contínua.
- Processo complexo.	- Fenômeno contínuum.
- Aquisição da leitura e da escrita.	- Desenvolvimento da leitura e da escrita em diferentes níveis.

- Ação de alfabetizar, ou seja, ensinar/aprender a ler e escrever.	- Estado ou condição que adquire um indivíduo ou grupo social em relação à leitura e à escrita.
- Torna o indivíduo capaz de ler e escrever.	Apropriação das práticas sociais de leitura e escrita em contextos específicos.

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Soares (2005).

Na mesma obra, Magda Soares faz uma discussão epistemológica do termo em questão. Cabe salientar que o termo letramento, traduzido e apropriado no Brasil, difere-se do termo alfabetização visto que nos países desenvolvidos que utilizam o termo letramento não há utilização do termo alfabetização.

Letramento é, portanto, um conceito que está para além da alfabetização. Enquanto a alfabetização está intrinsecamente ligada à aquisição da linguagem, seja de crianças ou de jovens e adultos, relaciona-se ao processo complexo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, como à codificação e decodificação de textos, por exemplo.

Como mencionado, o letramento é um processo contínuo de formação, que envolve autonomia, maturidade e pensamento crítico. É um conjunto de habilidades e competências desenvolvidas ao longo da existência humana, que além de envolver codificação e decodificação de textos, propicia principalmente o entendimento e a produção de sentidos da leitura e da escrita em diversos eventos de letramento, como também contribui para determinado comportamento na sociedade que em diferentes situações de comunicação, a partir da bagagem sociocultural, adequará o repertório linguístico para manifestar o pensamento, opinião, julgamento, etc.

O letramento é a possibilidade de interpretar o mundo em diferentes contextos, de ter participação cidadã, de interagir com os outros, de ter conhecimento dos direitos e deveres, ou seja, é um processo *ad infinitum*.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA/DA UFPA

De modo geral, o termo “ações afirmativas” surgiu para definir uma política ou medidas que visam(vam) promover benefícios como direitos civis, políticos, econômicos e culturais, de caráter público ou privado, a determinados grupos sociais e/ou étnico-raciais, principalmente aos que sofreram discriminação ou exclusão. Manifestou-se inicialmente na década de 40, na Índia, como já mencionado na introdução. No entanto, ganhou maior repercussão e visibilidade na década de 60, nos EUA, em meio às reivindicações de movimentos sociais em busca por direitos à igualdade de oportunidades. No Brasil, ganhou maior estatuto na década de 90 em decorrência de transformações nas abordagens e debates em relação ao tema com foco nas desigualdades raciais, promovido, principalmente, pelo movimento negro. Nas palavras de Joaquim Gomes Barbosa, ações afirmativas são:

[...] como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por

deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (BARBOSA, 2005, p. 55)

Cabe esclarecer a diferença entre política pública e ações afirmativas. A política pública é um termo utilizado para designar um conjunto de ações em busca de solucionar problemas da sociedade, correspondem aos direitos constitucionais. As ações afirmativas, diferente da política pública, são medidas especiais com foco específico em combater a discriminação étnica, racial, de gênero, religiosa, de classe, etc. Com caráter reparatório, buscam retratar desigualdades históricas, com o objetivo de diminuir a lacuna dos privilégios da população branca. Ambas são indispensáveis para edificar a democracia.

Sabemos que o acesso ao ensino superior no Brasil é historicamente limitado no sentido de que a maioria dos ingressantes são de classe com poder econômico mais alto, ou seja, pessoas brancas e de classe média e média alta. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), somente 20% da população entre 25 e 34 anos possui graduação completa. O mesmo levantamento de 2019 demonstra que 40% dos ingressantes em universidades, pertenciam aos 20% da população com maior poder econômico. No mesmo ano, só 5% pertenciam aos 20% mais pobres da população. (JORNAL USP, 2021)

Os dados demonstram claramente a diferença de ingresso e acesso ao ensino superior entre os grupos de maior e menor poder econômico. Além dos dados socioeconômicos, fatores como grau de escolarização e cor/etnia também influenciam no acesso para o ensino superior. Enquanto o acesso está diretamente ligado às possibilidades de ações de inclusão que visem diminuir as diferenças sociais, o ingresso está voltado para as habilidades, competências e documentações necessárias para ingressar em uma educação formal de nível superior. É uma discussão que vem de longas datas e de grande importância para a democracia, visto que todos e todas têm direito à educação de qualidade de acordo com a Constituição Federal.

Ao longo dos anos devido as diferenças de acesso e permanência ao ensino superior diversas discussões foram fomentadas e ações foram implementadas. Principalmente, a partir da segunda década do século XXI, o Brasil passou por transformações e reformas educacionais significativas. No que tange às cotas, o debate se deu em torno da adequação dos vestibulares para ingresso de determinados grupos sociais às universidades, por meio das reservas de vagas (AMORAS; COSTA; SILVA, 2019).

No âmbito universitário, as cotas são uma modalidade de política de ação afirmativa, que reserva um número de vagas a candidatos(as) indígenas, quilombolas, pretos(as), pardos(as) e às pessoas com deficiência (PCD). Algumas universidades também destinam vagas, no sistema de cotas a outras categorias de vulnerabilidade social, como por exemplo pessoas trans e refugiados, como é o caso do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. A finalidade desta política é democratizar o acesso ao ensino superior, dando oportunidades aos grupos sociais vulneráveis e de reparar as desigualdades sociais.

A Lei de Cotas foi sancionada em 2012, por meio da Lei Federal 12.711/12, que passou a regulamentar as cotas nas universidades e institutos federais de ensino técnico

de nível médio. Conforme Silva (2018), três categorias de cotas passaram a integrar a lei: 1) cota escola (estudantes egressos que concluíram o ensino médio em escolas públicas), 2) cota renda (estudantes advindos de escolas públicas com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário-mínimo); 3) cota étnico-racial (estudantes autodeclarados(as) negros ou indígenas).

Em 2013, algumas alterações foram adaptadas pela UFPA de acordo com a Resolução 3.361 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Além do quantitativo percentual de vagas, houve uma pequena mudança no critério cota renda, que antes era exclusivo para estudantes de escolas públicas de baixa renda e agregou exclusividade para estudantes de baixa renda. O que parece justo, visto que, já havia um percentual para estudantes advindos de escolas públicas. E um estudante de baixa renda pode ser estudante bolsista em escola particular. Contemplando assim outro grupo social.

De acordo com Amoras *et al.* (2019), desde 2009, a UFPA passou a adotar o Processo Seletivo Especial, diferenciado para estudantes indígenas e quilombolas, com regulamentos das resoluções 3.869, de 22 de junho de 2009 e 4.309, de 27 de agosto de 2012, estabelecendo assim um quantitativo de reservas de vagas para todos os cursos de graduação para este grupo social, ampliando o acesso destes estudantes ao ensino superior da UFPA. Esse crescimento pode ser observado a partir dos registros do Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos – CIAC:

Tabela 1: Estudantes indígenas na/da UFPA - ingresso e permanência (2013-2018)

Ano	Ingresso	Suspensão	Evasão
2013	35	-	5
2014	24	-	3
2015	41	-	10
2016	37	-	6
2017	45	1	2
2018	69	-	-
TOTAL	251	1	26

Fonte: Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos – CIAC/UFPA, 2018. Adaptado de Amoras *et al.* (2019).

Tabela 2: Estudantes quilombolas na/da UFPA - ingresso e permanência (2013-2018)

Ano	Ingresso	Suspensão	Evasão
2013	41	-	12
2014	105	-	29
2015	205	-	38
2016	222	1	33
2017	297	-	24
2018	334	-	6
TOTAL	1204	1	142

Fonte: Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos – CIAC/UFPA, 2018. Adaptado de Amoras *et al.* (2019).

Os dados acima apontam para o crescimento do acesso de estudantes indígenas e quilombolas ao ensino superior na UFPA. É notória a verificação da permanência através do quantitativo apresentado e pouca suspensão e evasão. Isso prova que as políticas de permanência se efetivam para que os estudantes consigam concluir seus respectivos cursos de graduação, visto que grande parte desses estudantes passam por grandes desafios tanto de adaptação à vida na cidade quanto em relação à rotina e as exigências da esfera científica.

É válido destacar também que além das cotas existem outras políticas que envolvem a permanência desses grupos na universidade. Não basta somente ingressar, é preciso permanecer e concluir. Outras ações que visam dar suporte são os auxílios permanência, moradia, de apoio pedagógico, psicológico, entre outros. A UFPA, através da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST), propõe diversas modalidades e critérios para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada (doravante LA) em que a linguagem é usada em seus diversos contextos por sua natureza inter/transdisciplinar, discussão epistemológica advinda de longas datas (SIGNORINI E CAVALCANTI, 1998; MOITA LOPES, 2006). Caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, de viés etnográfico.

A presente pesquisa foi realizada no Projeto de Ensino e Aprendizagem - aprovado em Edital da SAEST - *Literacia e Integração Acadêmica: a autonomia pelas vias da aprendizagem e inclusão (PLIA)*, da Universidade Federal do Pará com estudantes indígenas e quilombolas que ingressaram na universidade através de Processo Seletivo Especial para Indígenas e Quilombolas (PSE-IQ).

De acordo com a proposta do projeto, o PLIA visa promover o desenvolvimento acadêmico de estudantes de graduação da UFPA em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especificamente, os alunos indígenas, os quilombolas por meio do atendimento às suas necessidades educacionais, visto que, muitos estudantes ao ingressarem na universidade precisam se familiarizar com os gêneros próprios da academia. Os atendimentos e as atividades foram realizados na modalidade presencial no prédio Multiuso do ILC.

A partir de entrevista semiestruturada e da observação participante em campo da pesquisadora foram coletados dados de estudantes participantes do PLIA. Este instrumento tem como objetivo obter declarações e informações sobre determinado assunto. A utilização desse instrumento permite-nos compreender com mais profundidade a realidade dos participantes e identificar suas crenças, sentimentos, valores e percepções de mundo.

Em conformidade com as boas práticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) e com a Resolução CNS 466/2012, o projeto detalhado foi enviado ao CEP, através da Plataforma Brasil, com Parecer Consubstanciado Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, número 6.226.923.

4.1 PARTICIPANTES

Inicialmente foram inscritos no projeto, de acordo com dados do questionário de inscrição, os seguintes acadêmicos: indígenas (2), pardos (2), quilombolas (13). Esses grupos se caracterizam por uma grande diversidade de modos de vida, de cultura, além de serem de diferentes cursos de graduação da UFPA. No entanto, no decorrer do projeto e da pesquisa, devido a algumas exigências documentais e a frequência dos participantes no PLIA, foram selecionados quatro estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Português da UFPA. Os dados apresentados são de dois participantes do projeto: um indígena e um quilombola, representados por código alfabético e numérico como forma de preservar as suas identidades.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com intuito de verificar como se deu o desenvolvimento dos estudantes na educação básica (do ensino fundamental ao médio), período crucial para o pleno desenvolvimento cognitivo e social do ser humano, este trabalho investiga como foram as experiências dos(as) participantes da pesquisa nesse período. A coleta dos dados foi realizada a partir do gênero do discurso entrevista, tendo conteúdo temático trajetórias de letramento, a partir de duas questões centrais: 1) Experiências escolares e 2) Experiências de leitura.

5.1 EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

A seguir, apresentamos um excerto da entrevista com P1 sobre suas experiências escolares.

P1: Eu estudei praticamente lá. Como meus irmão se formaram muito cedo antes de... antes de mim. Eu entrei, eu estudei só o fundamental na escola eu frequentava a escola mesmo assim. Do primeiro. Até a quarta, que eles chamavam de quarta série antes. Então foi até lá que eu estudei. Depois eu entrei na quinta série, até sexta série, sexta série eu acho. Lá eles eles chamam diferente... foi no sexto. Aí, daí eu parei, porque eu [...] Não, eu não estudei, aí não estudei mais na sala de aula, praticamente eu estudei em casa com os meus irmãos [...] foi lá que eu me formei. Eles me deram, porque eu... quando eu estudava na sala de aula, eu sofri muito bullying, preconceito esses negócio dos colega... aí eu não estudei na sala de aula. Foi aí que eu parei na sexta série que eu parei. Aí eu fui estudar em casa, mesmo que os meus irmãos começou a me ensinar e ensinar. Eu estudei só em casa. Foi aí que eu estudei no ensino fundamental, ensino médio completo, aí praticamente estudei tudo em casa. Aí quando eu terminei, precisava assim, pra ter um certificado tem que estudar dentro da sala de aula. Aí eu fui fazer o Enceja. Aí eu fiz, em três anos eu terminei. Aí, como eu, quando eu terminei de estudar todas as disciplinas com eles, aí eu parei dois anos sem estudar. Depois

eu terminei. Aí quando abriu o Encceja na cidade eu fui fazer, eu consegui. (Entrevista, Participante 1, 2023)

P1 é indígena, oriundo da Aldeia Kumarumã, do povo Galibi Marworno, aldeia localizada no Amapá, fronteira com a Guiana Francesa. É falante da língua crioula. O participante relata que frequentou a escola pública rural até o 6º ano. No entanto, devido a questões de preconceitos sociais, o estudante quando ainda era criança interrompeu seus estudos por sofrer *bullying* na sala de aula. Seu processo de aprendizagem se deu em casa por seus irmãos mais velhos que são professores na comunidade.

De acordo com P1 seus pais concluíram apenas o ensino fundamental, os quais possuem baixa escolarização. Apesar dos irmãos serem professores conforme relatado, não houve incentivo para a criança frequentar a escola. Podemos observar que não houve responsabilidade em resolver a situação de discriminação, nem por parte da família e nem da escola, prejudicando, desta forma, o processo de letramento do aluno e sua integração e participação em sociedade e nas relações sociais. Apesar dos irmãos serem professores, não incentivaram a criança a frequentar a escola.

Uma criança, de acordo com Estatuto da Criança e do Adolescente, deve estar sob a responsabilidade de adultos sendo “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

Percebemos que a discriminação e preconceito se iniciam na infância. As escolas podem criar projetos para resolver esses conflitos que para alguns podem ser meras “brincadeiras”, mas que deixam marcas nos agredidos. É necessário também educar, acima de tudo, com respeito.

Os projetos podem funcionar como estratégias para promover, conscientizar, combater e/ou prevenir determinadas ações a partir de temas geradores. Neste caso, seriam fundamentais projetos escolares para combater a discriminação de diversas temáticas, como: a discriminação racial, a violência e *bullying*, intolerância religiosa e de gênero, entre outros temas que podem ser dialogados com/entre a comunidade escolar.

Na adolescência, conforme seu relato, continuou seus estudos em casa, não desfrutando e sendo privado de estabelecer relações sociais e desenvolver determinadas habilidades e competências na escola e ampliar seus conhecimentos de mundo além de ter acesso a outras culturas. Somente quando precisou de um documento é que realizou o exame por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). O estudante declara que conseguiu ser aprovado no exame mesmo não tendo frequentado a escola.

Este exame tem a finalidade de certificar através de avaliação realizada por provas, em nível de conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, estudantes que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade própria e que tenham, no mínimo, 15 anos completos para quem busca a certificação do ensino fundamental, ou, no mínimo, 18 anos completos para certificação do ensino médio.

A seguir, excerto extraído da entrevista com **P3** a respeito de suas experiências escolares.

P3: Olha... foi bem difícil... porque na minha infância que eu lembro, não tinha escola no meu quilombo. Eu nem lembro a idade mais ou menos que eu tinha, mas a escola que tinha, era mais distante. Na verdade era só um prédio assim de madeira, mas era uma professora, a professora Antônia, que era da comunidade de Palmeirinha. E a minha mãe me deu pra casa da minha tia pra mim ir pra lá estudar e eu só vinha final de semana porque era a distante, tipo... meu pai me deixava na segunda-feira e na sexta ia me buscar. E fiquei um tempo lá estudando, porque hoje quando eu aprendi. Depois fizeram um prédio lá na minha comunidade que era também de madeira, bem simples e assim a pessoa que sabia um pouquinho dava aula. Tanto que eu aprendi com a minha tia que hoje em dia acho que ela só tem até a terceira série. Foi ela que foi a nossa professora. Aí com o tempo... já chegou um professor que foi daqui de Belém. Aí eu lembro que esse professor, ele ia daqui de Belém e morava na casa de alguém, no caso, ele morava na casa da minha vó, passava a semana, até mês... porque ele ganhava pouco também e ele ficava lá na comunidade dando aula até conseguir fazer uma escola lá. Mas isso, foi muito tempo que levou, tipo pra conseguir, tipo... ter prefeitura... essas coisas... porque era uma localidade bem distante. Até para vir para Belém a gente tinha... era só de barco, não existia Alça Viária. A gente vinha, tinha que vir um dia pra vir pra Belém, só podia voltar no outro dia porque dependia de maré. Então foi um tempo bem...assim... bem distante pra conseguir ter um prédio de prefeitura lá até conseguir ter essa diferença de prefeitura, essas coisas lá onde eu morava. Já em relação ao ensino médio que já existia a escola, já existia professores. Foi um trauma muito grande para mim e eu não sei até que ponto eu vou conseguir reverter (Entrevista, Participante 3, 2023)

P3 é quilombola originária do Quilombo Monte Alegre, que fica localizado na Alça Viária, Km 25, no estado do Pará. cursou a educação básica em escola pública rural. Seu pai estudou até o segundo ano e só sabe escrever o nome e sua mãe cursou a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar da baixa escolarização dos pais, eles buscaram alternativas para que a filha pudesse ser inserida na escola.

A estudante relata as dificuldades para ter acesso à escola. Durante a sua infância foi morar na casa de sua tia para poder estudar, pois não havia escola na sua comunidade, retornava para a casa dos pais somente nos fins de semana. A tia a ensinava, pois não havia professores na comunidade. Ou seja, não havia profissionais com formação para o exercício do magistério na comunidade. O ensino ocorria através da contribuição de pessoas que compartilhavam conhecimento a partir de suas experiências e saberes com baixo índice de formação adequada para desempenhar atividades de ensino e aprendizagem.

Na época ainda não tinha sido construída a ponte da Alça Viária, a qual integra a Região Metropolitana de Belém aos interiores do Pará. O meio de transporte para P2 conseguir chegar à escola era o barco. As condições para navegação dependiam da maré para haver locomoção, o que dificultava ainda mais o acesso à uma instituição escolar.

Observamos através de seu relato as condições precárias do ambiente escolar além de não ter profissional qualificado para ministrar aulas. Posteriormente, a comunidade conseguiu construir uma escola e obter um professor qualificado, no entanto, o profissional tinha péssimas condições de trabalho e remuneração, precisava de abrigo dos moradores, pois o salário não era adequado o suficiente para sua sobrevivência.

A aluna relata que teve seu acesso à escola negado na infância, o que provocou comprometimento na base da sua formação. Não houve a alfabetização inicial, período crucial para o desenvolvimento das habilidades e competências em leitura e escrita. A participante diz ter tido acesso à escola já no ensino médio, com ambiente propício e profissionais qualificados.

P3, apesar de ter tido a educação escolar na infância descomprometida, consegue se expressar bem e é altamente crítica e luta em busca de seus direitos. Descreve com detalhes as memórias de sua infância no que diz respeito à educação. Essa criticidade é importante enquanto cidadã e estudante universitária e futura profissional da educação.

5.2 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

A seguir conheceremos as experiências escolares de práticas de leitura dos estudantes indígenas e quilombolas na educação básica.

P1: Hoje eu leio, leitura bem pouco. Tinha. Parece que talvez se eu tivesse praticado mais eu teria mais experiência de compreender. Por isso estou tendo uma dificuldade agora nessa parte. (Entrevista, Participante 1, 2023)

P1 relata que lê muito pouco. Apesar de ter biblioteca na escola, o estudante não a frequentava e os professores não utilizavam este espaço como ambiente com possibilidades em promover atividades diversas de leitura.

O aluno acredita que se tivesse praticado a leitura com mais frequência durante a educação básica teria mais conhecimento para realizar inclusive as atividades atuais da graduação, as quais diz ter muita dificuldade para executar.

Abaixo, segue o excerto retirado da entrevista com P3 a respeito de suas experiências de leitura na educação básica.

P3: Não me lembro na minha infância de ler que falando tipo, nem professor tinha... quadro lá né... então esses livros nunca chegaram. Era só mesmo aquele folha, folha de papel e tipo... o pouco que aquela professora sabia ia passar pra gente saber. Por isso que eu digo que hoje em dia a minha dificuldade é muito grande. Essa coisa de tipo de verbo. Eu tipo... acho que foi... foi horrível pra mim, porque eu estou no quarto semestre e não consigo muitas... muita dificuldade em relação a isso, porque eu não tive essa base. Acho que foi a preocupação era ensinar o aluno, no mínimo fazer o nome dele, porque não foi com o professor formado. Era aquela, aquele, aquela pessoa da comunidade que sabia alguma coisa, que dava aula. Então não teve essa base de formação, nada de alfabetização, nada. Foi assim. A minha experiência com a leitura já foi com uns dez anos de idade. Foi quando eu vim morar pra Belém que a minha irmã já morava aqui, porque sempre foi assim... no interior... tipo... tinha as meninas, que a família tinha muito filho pequeno, que os pais davam né... pra cidade... pra vir morar. Então eu e minhas duas irmãs mais velhas, meu pai deu... vieram morar pra Belém. A minha irmã mais velha, já depois de ter vindo, já fez, constitui família. E quando a filha dela tava com um ano e pouco, ela pediu pro papai pra mim vir morar com ela pra cuidar da minha sobrinha. E em troca disso eu estudava né... e ela ajudava as coisas porque a gente... eram seis irmãos. Aí eu me lembro que eu vim morar com a minha irmã. Antes, assim...na

metade do semestre, aí já tive contato com a escola, com biblioteca, já, já foi... com essa parte, só que com o tempo...tipo... ela ficou desempregada e eu voltei, eu fiquei só um ano, na verdade nem consegui concluir todo um ano. Foi só esse tempo que eu vim e voltei pro interior, mas o meu contato foi só aqui em Belém. Em relação com o livro durou até que foi quando já comecei a ler. (Entrevista, Participante 3, 2023)

P3 relata que nos anos iniciais de seu processo educativo não havia nem quadro, muito menos bibliotecas. Suas experiências com leitura se deram com 10 anos de idade. A aluna diz ter muita dificuldade em atividades de leitura. Podemos sugerir que a dificuldade em atividades com leitura em seu desempenho atual na graduação, como exposto pela estudante, pode ter sido consequência de uma baixa escolarização adequada.

Mais uma vez a participante retoma e critica a falta de profissional qualificado e ambiente escolar adequado, além de não ter sido alfabetizada, o que consideramos uma etapa fundamental para o desenvolvimento inicial de atividades de leitura e escrita.

Informa ainda que para estudar na cidade numa escola mais adequada teve que ser babá de sua sobrinha para em troca disso poder frequentar a escola. Nessa idade a criança deveria apenas estudar, mas essa é realidade de muitas crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica familiar.

Podemos dizer que ler é fundamental e necessário para o desenvolvimento do ser humano. A leitura promove diversos benefícios como obter informações, ampliar e enriquecer o vocabulário, desenvolver o senso crítico, conhecer seus direitos, aprender outras línguas, melhorar a habilidade de escrita, pois leitura e escrita são intrinsecamente ligadas, ter melhores condições de trabalho, conhecer outras culturas, entre outros.

Para desenvolver essa habilidade, a instituição responsável por ensinar a ler e escrever é a escola, através de práticas pedagógicas adequadas. No entanto não basta somente ler e escrever, de acordo com Paulo Freire (1989, p. 32) “Quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é aprender também a pensar”. A educação tem o papel de formar leitores críticos e competentes, incentivando as práticas de leitura de textos diversos.

Uma das formas de ter a oportunidade de acesso a diferentes livros e textos com conteúdos diversos é visitar e/ou frequentar uma biblioteca, atividade esta que pode inclusive ser realizada ou incentivada pelos professores.

Verificamos que os participantes pouco tiveram acesso a práticas de leitura na educação básica. A biblioteca pode ser um espaço para instrumentalizar e incentivar o hábito da leitura, fundamental para o desenvolvimento crítico do ser humano. Paulo Freire (1989) defendia as bibliotecas populares como forma de tornar o sujeito crítico e desenvolver autonomia, além de promover o debate sobre determinados temas geradores nos círculos de cultura.

Observamos através dos relatos desses estudantes de grupos sociais étnicos distintos (indígenas e quilombolas) questões ligadas às suas trajetórias de letramento na educação básica como: a desigualdade social, a falta de instituições de ensino, restrição de oportunidade de acesso à escola, dificuldades de locomoção, preconceitos, escassez de profissionais qualificados, entre outros vários fatores que contribuíram para a uma educação básica precária.

É de extrema necessidade que esses grupos tenham a oportunidade, acesso e políticas públicas educacionais que possam contribuir para a plena formação cidadã e profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre os resultados, constatamos que esses sujeitos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem renunciaram dificuldades diversas no percurso escolar da educação básica, reconhecendo que as dificuldades apresentadas atualmente no ensino superior em relação às atividades acadêmicas de leitura e produção textual podem ter sido em decorrência da falta de atividades relacionadas a essas práticas no processo de escolarização.

Em virtude das políticas de ações afirmativas voltadas ao acesso e ingresso dos grupos sociais étnicos no ensino superior, a partir da Lei das Cotas (12.711/2012) tornou obrigatória a reserva de vagas para grupos heterogêneos, verificamos o crescente aumento desses grupos na universidade. Faz-se necessário, portanto, mudanças no sentido do redimensionamento dos princípios teóricos e procedimentos metodológicos orientadores das atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita acadêmica para a permanência e conclusão dos cursos desses estudantes.

Essa necessidade fica bastante evidente nos dizeres desses alunos. A partir da amostragem, tanto de acadêmicos(as) indígenas como quilombolas que relataram ter as mesmas dificuldades. Como subsídios para iniciar esse redimensionamento, defendemos que a assistência pedagógica e o acompanhamento desses acadêmicos promovido pela SAEST – Superintendência de Assistência Estudantil através do PLIA é de extrema necessidade em relação a dar suporte para o desenvolvimento da autonomia e para a realização das atividades de produção de textos acadêmicos passa, necessariamente, pelo ensino da interpretação das diferentes operações de linguagem.

É no trabalho com a linguagem que se torna possível desenvolver a identidade acadêmica, de forma a proporcionar habilidades e competências para os desafios das situações que são requeridas ao acadêmico.

O letramento como a materialização de uma ação constituída por uma série de operações de uso da língua(gem) que, necessariamente, devem ser vistas pelos agentes da prática de formação e pela instituição universitária que envolvem a linguagem, constituindo uma unidade cuja responsabilidade de realização é atribuída ao indivíduo/sujeito/estudante.

Concluimos que o trabalho do professor em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e produção de textos acadêmicos, alinhados à universidade, enquanto instituição de ensino, tem a responsabilidade, visando ao letramento contínuo (capacidade/habilidade de ler e produzir gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica), de promover atividades de inclusão e suporte educacional. Ou seja, tendo em vista que o letramento ocorre em todas as áreas do conhecimento e os(as) alunos(as) são provenientes de vários cursos, podemos dizer que o trabalho de letramento deve partir das ações conjuntas das diversas instâncias da instituição de ensino superior, como a Pró-

Reitoria do Ensino de Graduação (PROEG), até chegar aos professores das diversas áreas de ensino, e não somente responsabilizar os professores da área de Letras.

Como a investigação não é extenuante, sugerimos que outras pesquisas e projetos de ensino referentes ao letramento, como práticas sociais de uso da língua(gem) em contextos específicos de leitura e produção de textos, sejam postos em voga a fim de promover equidade de oportunidades e preparo para a formação profissional.

REFERÊNCIAS

AMORAS, Maria S. R.; COSTA, Solange M. G.; SILVA, Derick L. F. Educação Superior e Permanência de Estudantes Indígenas e Quilombolas na UFPA. *IX Jornada Internacional de Políticas Públicas*. Civilização ou Barbárie: o futuro da humanidade. Belém/PA: Centro de Ciências Sociais, 2019.

BARBOSA, Joaquim B. G. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 47–82.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 29 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, Vera M. et al. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL É HISTORICAMENTE LIMITADA E NECESSITA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO. *Jornal USP*, 30 ago. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/formacao-na-educacao-superior-nao-pode-prescindir-de-politica-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HEATH, Shirley B. What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and at School. *Language in Society*, vol. 11, p. 49-76, 1983. Disponível em: doi:10.1017/S0047404500009039. Acesso em: 11 mai. 2023.

JUCHUM, Maristela. *Letramentos Acadêmicos: projetos de trabalho na universidade*. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2016.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MORELO, Bruna. *Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, Célia Z. Literacia e Integração Acadêmica: a autonomia pelas vias da aprendizagem e inclusão. *Projeto de Ensino e Aprendizagem*. Belém/PA: Universidade Federal do Pará, 2022/2023.

SITO, Luanda. *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas/SP, 2016.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.* (25), abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 07 mai. 2023.

STREET, Brian. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Resolução 3.361, de 5 de agosto de 2005*: Estabelece normas para o acesso de estudantes egressos da escola pública, contemplando

cota para negros, aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, Belém-Pará, UFPA: 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Resolução 3.869 de 22 de junho de 2009*: Aprova a reserva de vagas a indígenas nos cursos de graduação da UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, Belém-Pará, UFPA: 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Resolução 4.309, de 27 de agosto de 2012*: Aprova a reserva de vagas nos cursos de graduação da UFPA aos quilombolas. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, Belém-Pará, UFPA: 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Resolução 762, de 20 de outubro de 2017*: aprova a criação da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da Universidade Federal do Pará. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, Belém-Pará, UFPA: 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Resolução 763, de 20 de outubro de 2017*: aprova o Regimento da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da Universidade Federal do Pará. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, Belém-Pará, UFPA: 2017.