

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

JULIANA SOARES

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE ESTUDANTES NO CURSO DE PORTUGUÊS
PARA FINS ACADÊMICOS NA FEAH-UNTL**

UBERLÂNDIA

2025

JULIANA SOARES

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE ESTUDANTES NO CURSO DE PORTUGUÊS
PARA FINS ACADÊMICOS NA FEAH-UNTL**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda

UBERLÂNDIA

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S676
2025

Soares, Juliana, 1992-
Práticas de letramentos de estudantes no curso de
português para fins acadêmicos na FEAH-UNTIL [recurso
eletrônico] / Juliana Soares. - 2025.

Orientadora: Flávia Danielle Sordi Silva Miranda.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.139>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Miranda, Flávia Danielle Sordi
Silva, 1987-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III.
Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado PPGEL				
Data:	Sete de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12312ELI019				
Nome do Discente:	Juliana Soares				
Título do Trabalho:	Práticas de letramentos de estudantes no curso de português para fins acadêmicos na FEAH-UNTL				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Letramentos acadêmicos: da formação à atuação do professor de língua portuguesa e suas implicações em práticas de ensino.				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professoras Doutoras: Flávia Danielle Sordi Silva Miranda - UFU, orientadora da Dissertação; Fernanda Costa Ribas - UFU; Joice Eloi Guimarães - UFSC.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dra Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/02/2025, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joice Eloi Guimarães, Usuário Externo**, em 24/02/2025, às 12:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/02/2025, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6123549** e o código CRC **45A821CD**.

Referência: Processo nº 23117.007526/2025-75

SEI nº 6123549

DEDICATÓRIA

A meus pais (pai *in memoriam*), a meus irmãos, cunhados e meus queridos sobrinhos.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e por me conduzir até aqui, sendo a minha força quando estava cansada e me fazendo superar todas as complexidades.

À professora Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, sou profundamente grata por sua orientação dedicada, incentivo constante, amizade e valiosas experiências compartilhadas. Sua presença foi essencial para meu crescimento acadêmico e pessoal, inspirando-me a acreditar no meu potencial. Levo comigo, com muita gratidão, cada ensinamento e exemplo de generosidade.

Às integrantes da banca de qualificação e da defesa desta dissertação: professora Dra. Fernanda Costa Ribas e professora Dra. Joice Eloi Guimarães, pelas leituras atentas e pelos apontamentos preciosos que enriqueceram este trabalho.

Ao Decano da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, professor Dr. Teodoro Soares, pela autorização, que permitiu que esta pesquisa fosse realizada no âmbito daquela faculdade.

À Diretora do Departamento de Ensino de Língua Portuguesa, professora Ms. Eugênia de Jesus Neves, pela cooperação imensa e por autorizar a participação dos professores do departamento, os quais enriqueceram enormemente este estudo.

À Leitora do Leitorado Guimarães Rosa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, professora Dra. Érica Marciano de Oliveira, pela disposição em colaborar e por facilitar a coleta de dados no Leitorado. Seu apoio foi essencial para o avanço desta pesquisa e permitiu o acesso a informações importantes para o desenvolvimento do estudo.

Aos professores colaboradores, Abelita Miranda da Silva, Agripina Faria Bobo, Esmeralda de Oliveira Ramos, Domingos Soares, Dircia Pereira Madeira, Leonardo Alexandrino Moniz, e Sandra Alves Martins, pela generosidade em compartilhar informações sobre o Curso de Português para Fins Acadêmicos, bem como pela valiosa assistência na seleção dos participantes e pelo envio dos resumos dos alunos. Suas colaborações foram decisivas para a qualidade e abrangência do trabalho.

Aos meus quatro participantes da pesquisa, Beldan's, Kailoi, Lúcia e Mau Adan, que gentilmente compartilharam suas histórias pregressas de letramentos e contribuíram com seus diários de escrita sobre o curso, bem como com os resumos, agradeço pela confiança e disposição em participar deste estudo. Suas experiências foram fundamentais para o entendimento das práticas de letramentos no contexto educacional e cultural no Timor.

Às colegas do Grupo de Pesquisa Transdisciplinares e Acadêmicas em Linguística Aplicada, coordenado pelas professoras Flávia Sordi e Larissa Paris, pelas leituras e imensas contribuições na escrita desta dissertação: Adriana, Cláudia, Isabela, Soraya, Valcirley e tantas outras.

À professora Dra. Larissa Giacometti Paris, obrigada por ler atentamente o último capítulo desta dissertação. Sua análise e suas sugestões valiosas tiveram um impacto significativo na melhoria do meu trabalho, tanto a estrutura quanto o conteúdo exposto.

Sou grata aos meus pais, especialmente ao meu pai (*in memoriam*), pelo amor e sacrifício que moldaram minha vida, e à minha mãe por seu apoio incondicional. Também reconheço com carinho o apoio incansável dos meus irmãos e cunhados, que compreenderam minha ausência e me ofereceram força e incentivo nos momentos mais desafiadores.

As manas brasileiras, Márcia Cavalcante e Renata Anunciação, que sempre estiveram ao meu lado, mesmo de longe, incentivando-me a estudar e aprender mais. Com carinho e paciência, elas me apoiaram, tanto no Brasil quanto no Timor-Leste, compartilhando o que sabiam e me orientando em cada passo da minha jornada acadêmica e profissional. Nunca vou esquecer os conselhos valiosos que recebi delas, que guardarei comigo com muita gratidão.

Às amigas timorenses Ana Sarmiento, Filomena Marques, Leonia Fernandes, Maria da Rosa, Natalícia Magno, Natércia Maia, Olga Boavida e Sandrina Viana por todas as palavras de carinho e ânimo. Com suas amizades e apoios constantes, me fortaleceram nos momentos difíceis e celebraram comigo as pequenas conquistas.

Aos colegas, Ana Carolina, César Morais, Marta Matsimbe e Suzimara Dantas, quatro presentes que a UFU me deu. Vocês são companheiros de jornada, sempre presentes nos momentos de apoio, nos desafios e nas conquistas. Agradeço por tornarem essa caminhada mais leve e significativa com suas risadas, conversas e incentivo constante.

Ao governo do Brasil, por meio da Mobilidade do Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (MOB-GCUB) e com o suporte financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), processo nº 23117.016748/2023-17, pelo apoio concedido para minha estadia no país.

Cada um de vocês fez de mim essa pessoa, me ajudou a não desistir, por isso, obrigada *BARAK*.

“Nós todos vivemos dentro do nosso próprio mundo, nosso próprio modo de vida, nossa própria língua. Temos nossas formas de entender o mundo, fomos socializados para isso. Então, quando encontramos outro mundo, outra língua, começamos como a tartaruga e os peixes. Nós nos mudamos da água para a terra seca e não temos uma língua para a terra seca” (Street, 2010, p. 43).

RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia, UFU. A colaboração com o Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras - MOB-GCUB também oferece suporte à realização deste estudo. Portanto, o trabalho visa relacionar as “histórias pregressas de letramento dos estudantes” (Oliveira, 2016, p. 226) de um grupo de quatro alunos do Curso de Português para Fins Acadêmicos, na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e com as práticas de letramentos acadêmicos vivenciadas naquele contexto multilíngue para compreender a produção acadêmica do gênero resumo. A base teórica utilizada engloba elementos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Rojo, 2007), bem como as teorias dos Novos Estudos de Letramentos/NEL (Street, 1984; 2010; Kleiman, 1995; 2005), Letramentos Acadêmicos (Lea e Street, 1998; 2014; Fiad, 2011, 2013, 2015, 2016; Fischer, 2007, 2008, Marinho, 2010; Oliveira, 2009, 2016; Zavala, 2010) e gêneros discursivos (Bakhtin, 2011). A pesquisa em questão é justificada pela complexidade de escrever gêneros acadêmicos em um cenário onde os participantes do CPFA da FEAH-UNTL, em colaboração com o Letorado Guimarães Rosa, são solicitados a ler e escrever gêneros acadêmicos, como o resumo, em português. Este estudo emprega uma metodologia qualitativa (Paiva, 2019), de cunho etnográfico (Lillis, 2008). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas *online* com os alunos para gerar informações, realizadas nas duas línguas oficiais do Timor-Leste, tétum e português. Adicionalmente, os participantes produziram diários de escrita sobre o curso, que foram enviados individualmente a mim. Ao final do curso, com o apoio dos professores timorenses, os participantes do CPFA elaboraram resumos acadêmicos, que foram enviados para a minha análise e discussão. A pesquisa, baseada em diários de escrita sobre o curso e entrevistas *online*, revelou uma gama de experiências de letramentos compartilhadas pelos alunos. Isso inclui práticas de leitura e escrita desenvolvidas em contextos escolares, universitários e familiares, muitas das quais podem ser categorizadas como práticas vernaculares. Os resultados indicam que os estudantes enfrentam desafios significativos, principalmente na interpretação de textos acadêmicos, na elaboração de resumos e no uso adequado de vocabulário especializado, bem como na estrutura da língua portuguesa. Apesar dessas complexidades, as evidências mostram que os alunos valorizam o apoio dos professores para se integrarem ao processo de formação acadêmica. Ademais, as opiniões dos participantes espelham uma perspectiva mais tradicional acerca das *habilidades de estudo* e *socialização acadêmica* para a escrita, centrada no domínio do idioma e com pouca ênfase em elementos sociais, como identidade, autoridade e relações de poder no ambiente acadêmico, como ressaltado por Lea e Street (2006; 2014). Contudo, conforme destaca Fiad (2013a), fundamentada em Bakhtin (1997), e Guimarães (2018), que também se baseia nesse autor (Bakhtin, 2011) e seu círculo, a escrita acadêmica pode ser percebida como um ambiente de (Re)escrita e negociação de significados, em que os alunos não só seguem normas, mas também criam suas próprias vozes e se assumem como “autores-criadores” (Guimarães, 2018). Nesse contexto, os resumos dos quatro participantes do CPFA, apesar dos desafios no uso da língua portuguesa, revelam práticas emergentes de engajamento discursivo, refletindo como os alunos interagem com os textos, atribuem significados e desenvolvem suas identidades autorais em um ambiente multilíngue e repleto de complexidades.

Palavras-chave: Timor-Leste; Histórias pregressas de letramentos; Letramentos acadêmicos; Resumo acadêmico; Poder e autoridade.

ABSTRACT

This master's dissertation is linked to the Postgraduate Program in Linguistic Studies of the Federal University of Uberlândia. The collaboration with the International Cooperation Group of Brazilian Universities also supports the realization of this study. It aims to relate the "previous literacy histories of students" (Oliveira, 2016, p. 226) from a group of four students of the Portuguese for Academic Purposes Course, at the Faculty of Education, Arts and Humanities of the National University Timor Lorosa'e with the academic literacy practices experienced by them in that multilingual context. It is intended to understand the academic production of the genre summary by participants. The theoretical basis used encompasses elements of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; Rojo, 2007), as well as theories of New Literacy Studies/NEL (Street, 1984; 2010; Kleiman, 1995; 2005), Academic Literacies (Lea and Street, 1998; 2014; Fiad, 2011, 2013, 2015, 2016; Fischer, 2007, 2008, Marinho, 2010; Oliveira, 2009, 2016; Zavala, 2010) and discursive genres (Bakhtin, 2011). The research is justified by the complexity of writing academic genres in a setting where participants in the FEAH-UNTL CPFA, in collaboration with Leitorado Guimarães Rosa, are asked to read and write academic genres, such as the summary, in Portuguese. This study employs a qualitative methodology (Paiva, 2019), with an ethnographic nature (Lillis, 2008). Semi-structured online interviews were conducted with students to generate information, conducted in the two official languages of East Timor, Tetum and Portuguese. Additionally, participants produced writing diaries about the course, which were sent to me individually. At the end of the course, with the support of Timorese teachers, CPFA participants prepared academic summaries, which were sent to me for analysis and discussion. The research, based on written documents about the course and online interviews, revealed a range of literacy experiences shared by students. These experiences, include reading and writing in school, university and family contexts, can be mostly categorized as vernacular practices. The results indicate that students face significant challenges, especially in interpreting academic texts, writing summaries and using specialized vocabulary appropriately, as well as in the structure of the Portuguese language. Despite these complexities, the evidence shows that students value the support of their teachers to integrate into the academic training process. Furthermore, the participants' opinions reflect a more traditional models on *study skills* and *academic socialization* for academic writing, centered on language proficiency and with little emphasis on social elements, such as identity, authority, and power relations in the academic environment, as highlighted by Lea and Street (2006; 2014). However, as underlined by Fiad (2013a), based on Bakhtin (1997), and by Guimarães (2018), who is also based on him (Bakhtin, 2011) and his circle, academic writing can be perceived as an environment of (re)writing and negotiation of meanings, in which students not only follow norms, but also create their own voices and assume themselves as "creator-authors". In this context, the summaries of the four CPFA participants, despite the challenges in using the Portuguese language, reveal emerging practices of discursive engagement, reflecting how students interact with texts. They attributed meanings to their texts, and they developed their authorial identities in a multilingual environment full of complexities.

Keywords: Timor-Leste; Previous histories of literacies; Academic literacies; Academic summary; Power and authority.

REZUMU

Disertasaun ida-ne'e liga ba Programa Pós-Graduasaun iha Estudu Linguístiku sira - PPGEL iha Universidade Federál Uberlândia, UFU. Kolaborasaun ho Grupu Kooperasaun Internasionál hosi Universidade Brazileiru sira - MOB-GCUB mós apoia realizasaun hosi estudu ida-ne'e. Tanba ne'e, traballu ne'e hakarak relasiona "istória anteriór letramentu nian husi estudante sira" (Oliveira, 2016, p. 226) husi grupu kanorin na'in haat husi Kursu Portugés ba Fin Akadémiku, iha Fakuldade Edukasaun, Arte no Umanidade husi Universidade Nasionál Timor Lorosa'e ho prátika letramentu akadémiku ne'ebé esperiénsia iha kontestu multilinge ne'ebá hodi komprende produsaun akadémiku jéneru rezumu nian. Baze teórika ne'ebé uza abranje elementu sira hosi Linguístika Aplikada (Moita Lopes, 2006; Rojo, 2007), no mós teoria sira hosi Estudu Letramentu Foun (Street, 1984; 2010; Kleiman, 1995; 2005), Letramentu Akadémiku sira (Lea no Street, 1998; 2014; Fiad, 2011, 2013, 2015, 2016; Fischer, 2007, 2008, Marinho, 2010; Oliveira 2009, 2016; Zavala, 2010) no jéneru diskursivu sira (Bakhtin, 2011). Peskiza ne'ebé iha kestaun ne'e justifika ho kompleksidade hakerek jéneru akadémiku sira iha senáriu ida ne'ebé partisipante sira hosi CPFA, FEAH-UNTL nian, iha kolaborasaun ho Leitorado Guimarães Rosa, husu atu lee no hakerek jéneru akadémiku sira, hanesan rezumu, iha lian portugés. Estudu ida-ne'e uza metodolojia kualitativa (Paiva, 2019), ho natureza etnográfika (Lillis, 2008). Atu hetan dados sira, halo entrevista semi-estruturadu *online* ho estudante sira, iha lian ofisiál rua Timor Lorosa'e nian, Tétun no Portugés. Adisionalmente, partisipante sira produz diáriu hakerek nian kona-ba kursu, ne'ebé haruka individualmente mai ha'u. Ho tulun hosi manorin timor-o'an sira, partisipante CPFA sira hakerek rezumu akadémiku, iha kursu nia rohan, ne'ebé haruka mós mai ha'u hodi halo análize no diskusaun. Peskiza, bazeia ba diáriu hakerek nian konaba kursu no entrevista *online*, hatudu esperiénsia letramentu oioin ne'ebé fahe hosi estudante sira. Ida-ne'e inklui prátika lee no hakerek ne'ebé dezenvolve iha kontestu eskola, universidade no família nian, ne'ebé barak bele kategoriza hanesan prátika vernakulár. Rezultadu sira hatudu katak estudante sira hasoru dezaflu signifikativu, liuliu iha interpretaun testu akadémiku sira, hakerek rezumu no uza vokabuláriu espesializadu ho apropriadu, no mós iha estrutura lian portugés nian. Maski iha kompleksidade sira-ne'e, evidénsia hatudu katak estudante sira valoriza tulun profesór nian hodi integra iha prosesu formasaun akadémika. Aleinde ne'e, partisipante sira-nia opiniaun reflete perspetiva ida ne'ebé tradisionál liu kona-ba *habilidade estudo* nian no *sosializasaun akadémika* ba hakerek, ne'ebé sentradu iha profisiénsia lian nian no ho énfaze uitoan de'it ba elementu sosiál sira, hanesan identidade, autoridade no relasaun poder nian iha ambiente akadémiku, hanesan destaka hosi Lea no Street (2006; 2014). Maibé, hanesan destaka hosi Fiad (2013a), bazeia ba Bakhtin (1997), no Guimarães (2018), ne'ebé mós bazeia mós ba autór ida-ne'e (Bakhtin, 2011) no nia sírkulu, hakerek akadémiku bele kompriende hanesan ambiente ida hosi hakerek filafali no negosiasaun hosi signifikadu sira, iha ne'ebé estudante sira la'ós de'it tuir norma sira, maibé kria mós sira nia lian rasik no asume sira-nia an nu'udar "autor-kriadór" (Guimarães, 2018). Iha kontestu ida-ne'e, rezumu sira hosi partisipante CPFA na'in haat, maski iha dezaflu ba uza lian portugés, revela prátika emerjente hosi envolvimentu diskursivu, ne'ebé reflete oinsá estudante sira-nia interasaun ho testu sira, atribui signifikadu no dezenvolve sira nia identidade autorál iha ambiente multilinge ida ne'ebé nakonu ho kompleksidade.

Liafuan Xave: Timor-Leste; Istória anteriór sira kona-ba letramentu; Letramentu akadémiku; Rezumu akadémiku; Poder no autoridade.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 -	Orientação para o diário de escrita sobre o curso	60
Figura 2 -	Observação sobre as línguas utilizadas na produção do diário	61
Figura 3 -	Observação sobre a produção de texto/resumos para a compilação	62

QUADROS

Quadro 1 -	Descrição esquemática de <i>abstract</i> (Motta-Roth; Hendges, 1996, p. 68, com base em Bittencourt, 1995, p. 458)	49
Quadro 2 -	Características linguísticas do resumo/ <i>abstract</i> acadêmico	49-50
Quadro 3 -	Alunos selecionados para o curso em 2023	55-56
Quadro 4 -	Perfil dos participantes da pesquisa	57-58
Quadro 5 -	Diário da escrita sobre o curso	61
Quadro 6 -	Entrevistas <i>online</i> realizadas com os quatro participantes do CPFA	65
Quadro 7 -	Resumo de Kailoi após a formação	95
Quadro 8 -	Produção do resumo final de Lúcia após a formação	99-100
Quadro 9 -	Produção do resumo final de Beldan's após a formação	103-104
Quadro 10 -	Produção do resumo final de Mau Adan após a formação	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPFA	Curso de Português para Fins Acadêmicos
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRDTL	Constituição da República Democrática de Timor-Leste
FEAH	Faculdade de Educação, Artes e Humanidades
MOB-GCUB	Mobilidade do Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras
LA	Linguística Aplicada
LBE	Lei de Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
ME	Ministério da Educação
NEL/NLS	Novos Estudos de Letramentos/ <i>New Literacy Studies</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PCM	Programa do Conselho Ministro
PED	Plano Estratégico de Desenvolvimento
PENE	Plano Estratégico Nacional da Educação
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNTAET	<i>United Nations Transitional Administration in East Timor</i>
UNTIM	<i>Universitas Timor Timur</i>
UNTL	Universidade Nacional Timor Lorosa'e
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	CAPÍTULO 1 - BREVE INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE EDUCAÇÃO E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO TIMOR-LESTE	17
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE AS HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO NO TIMOR-LESTE	17
1.1.1	Timor-Leste: uma perspectiva histórica e uma análise do sistema educacional...	17
1.1.2	Política linguística e educativa no Timor-Leste	20
1.1.3	O lugar da língua portuguesa na UNTL e as perspectivas de trabalho com os gêneros acadêmicos	25
2	CAPÍTULO 2 - LINGUÍSTICA APLICADA, ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS	30
2.1	LINGUÍSTICA APLICADA E SUA HISTÓRIA	30
2.2	ESTUDOS DOS LETRAMENTOS	32
2.2.1	Eventos e práticas de letramento	34
2.2.2	Letramentos acadêmicos	38
2.3	GÊNEROS DISCURSIVOS NAS PRÁTICAS ACADÊMICAS	43
2.3.1	Resumo acadêmico	47
3	CAPÍTULO 3 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	52
3.1	PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA	53
3.2	O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS DOS PARTICIPANTES	54
3.2.1	Seleção dos participantes	55
3.2.2	Participantes da pesquisa	57
3.3	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PARA A GERAÇÃO DOS DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	58
3.4	COMPILAÇÃO DE TEXTOS/RESUMOS E GERAÇÃO DE DIÁRIOS PRODUZIDOS PELOS PARTICIPANTES.....	59
3.4.1	Geração de diários de escrita sobre o curso pelos participantes	59
3.4.2	Compilação de textos/resumos pelos participantes	62
3.5	ENTREVISTAS <i>ONLINE</i> EM PORTUGUÊS E EM TÉTUM INDIVIDUALMENTE	64
4	CAPÍTULO 4 - AS HISTÓRIAS PREGRESSAS DOS PARTICIPANTES E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
4.1	OS ALUNOS TIMORENSES E SUAS HISTÓRIAS PREGRESSAS DE LETRAMENTOS.....	67
4.1.1	Ambiente familiar com limitações e as práticas culturais de leitura e escrita	71
4.1.2	As mudanças tecnológicas e o desenvolvimento das práticas de letramentos na atualidade.....	74
4.1.3	Letramentos como práticas sociais	77
4.2	DESAFIOS ENFRENTADOS NOS EVENTOS E NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS	82
4.3	PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE CIÊNCIA: A PRODUÇÃO DOS RESUMOS NA FEAH-UNTL.....	91
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	115

APÊNDICE	120
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

Início este trabalho compartilhando o contexto em que estou inserida e os motivos que me levam a explorar este fazer acadêmico. Como estudante timorense, estou no Brasil, pela segunda vez, buscando aprimorar meus conhecimentos acadêmicos. Agradeço a oportunidade de aprender aqui e reconheço o impacto positivo da educação brasileira em minha jornada universitária.

Essa experiência internacional, ao me colocar em contato com diferentes abordagens educacionais, despertou meu interesse por compreender, analisar e discutir como as práticas de letramentos acadêmicos podem contribuir para a formação acadêmica em contexto multilíngue, como o de Timor-Leste. Este estudo, portanto, está inserido na linha de pesquisa “Linguagem, ensino e sociedade” do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia e compõe esta dissertação, que trata das práticas de letramentos de estudantes do curso de português para fins acadêmicos na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa’e, doravante FEAH-UNTL.

A pesquisa apresentada é uma continuação de meu trabalho **O português como língua de ciência: subsídios para o ensino de letramento acadêmico em português como língua não materna na UNTL**, de 2022. Naquela ocasião, desenvolvi uma monografia para a conclusão do curso de Ensino de Língua Portuguesa, na FEAH-UNTL, sob orientação da professora Dra. Renata Franck Mendonça de Anunciação. Essa pesquisa anterior, iniciou-se em 2021, após o Leitorado Guimarães Rosa¹ oferecer oportunidade para professores interessados em participar do projeto de extensão de Letramento Acadêmico, criado e coordenado pela ex-Leitora Guimarães Rosa na FEAH-UNTL, Profa. Dra. Renata Anunciação². O objetivo desse programa de Português como Língua de Ciência em Timor-Leste era fomentar a produção e a divulgação científica em Língua Portuguesa no país, além de desenvolver materiais didáticos específicos para os letramentos acadêmicos em Português como Língua Adicional.

¹ O Leitorado é um programa do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, criado em 1953, para divulgação da Língua Portuguesa e da cultura brasileira. Hoje, ele faz parte do Instituto Guimarães Rosa, que foi criado em 2022. Informação disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/instituto-guimaraes-rosa>. Acesso em: 25 de abril de 2024.

² Gostaria de agradecer à Renata Anunciação pela iniciativa em cooperar com a FEAH-UNTL para trazer esse projeto, que foi verdadeiramente inspirador e benéfico para todos os envolvidos. Mais uma vez, obrigada pela sua contribuição para o desenvolvimento acadêmico e profissional de todos nós que tivemos o privilégio de participar daquele programa. Espero que haja mais colaborações futuras entre o Leitorado Guimarães Rosa e a FEAH-UNTL.

Fui selecionada para integrar o projeto, como professora voluntária, com base em um teste diagnóstico, que seguiu o padrão do Exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) do Brasil. Durante o meu envolvimento no projeto, de 2020 até 2022, tive muitas oportunidades de aprender e adquirir conhecimento com o grupo. Ao longo daquele, estudamos e discutimos textos. Geralmente, eram artigos que, em sua maioria, trabalhavam com a temática da educação timorense, linguística e letramentos, escritos por autores nacionais e internacionais.

Com esse envolvimento, me despertou o interesse por fazer a pesquisa de monografia, em 2021, a qual foi conduzida sob a orientação da ex-Leitora supracitada. A intenção do meu estudo monográfico era conhecer os níveis de letramentos acadêmicos, em Português como língua não materna, dos alunos finalistas da FEAH-UNTIL.

O trabalho feito mostrou que a maior parte dos alunos participantes desconheciam o conceito de “gêneros acadêmicos” e não tinham proficiência suficiente em língua portuguesa para escrever sequer um texto simples, devido ao contexto multilíngue do país, além de outros fatores, como a ausência de materiais didáticos adequados e a limitação de práticas formais de escrita em português (Soares, 2022).

A partir daquele estudo, que forneceu subsídios essenciais para a definição dos conteúdos do curso de Português para Fins Acadêmicos³, foi possível consolidar e aprimorar a proposta original, elaborada pela ex-leitora e aprovada por Brasília em 2020. Com o início, em 2021, do projeto de extensão em Letramentos Acadêmicos na FEAH-UNTIL, em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa, tornou-se necessária a criação do CPFA em 2022, sob a coordenação da mesma leitora. O curso, que continua em funcionamento, tem como objetivo ensinar os estudantes a escreverem textos científicos em língua portuguesa

Assim, em 2022, no primeiro semestre, assumi algumas turmas para oferecer formação de escrita científica. Naquele momento, também observei que haviam alunos que não tinham familiaridade com o gênero trabalhado, o resumo⁴ bem como não tinham

³ “O CPFA surge por meio de um projeto de extensão em letramento acadêmico iniciado em 2020, na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa’e (FEAH-UNTIL), em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa, coordenado pela, então Ex-Leitora, Profa. Dra. Renata Franck Mendonça de Anunciação. O projeto compreende cursos de formação de professores, desenvolvimento de pesquisas sobre letramento acadêmico em português como língua adicional, produção de material didático e oferta de cursos de extensão gratuitos de escrita científica a estudantes e docentes da FEAH-UNTIL”. Informações retiradas do currículo *Lattes* de Anunciação. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5880590118744796>. Acesso em 25 de fevereiro de 2024.

⁴ Vale salientar que, no CPFA, os alunos, participantes desta pesquisa, aprenderam dois tipos do resumo: tanto indicativo quanto informativo. Neste trabalho, optei por selecionar apenas o resumo indicativo, que é diferente do resumo informativo. O resumo indicativo informa o leitor sobre os principais temas de um trabalho,

proficiência suficiente para escrever textos em português. Novamente, emergiu o interesse por desenvolver uma pesquisa sobre aquele contexto. Dessa forma, propus esta investigação para, em uma nova entrada no campo timorense, relacionar as “histórias pregressas de letramento dos estudantes” (Oliveira, 2016, p. 226), de um grupo de quatro alunos do CPFA, na FEAH-UNTL, com as práticas de letramentos acadêmicos vivenciadas naquele contexto multilíngue para compreender a produção acadêmica do gênero resumo.

Ao iniciar o CPFA, na FEAH-UNTL, em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa, os estudantes trazem consigo uma variedade de vivências relacionadas aos letramentos, as quais representam as complexidades linguísticas e culturais presentes em suas experiências educacionais anteriores e que vivenciam na universidade.

Nesse contexto, procuro discutir, nesta dissertação, uma questão que julgo ainda pouco explorada no âmbito das práticas de letramentos que focalizam a escrita acadêmica de alunos de diferentes departamentos da FEAH-UNTL, participantes do CPFA, a saber: Como compreender as práticas de letramentos acadêmicos relativas à produção do gênero resumo de alunos de graduação em contexto multilíngue, no Timor-Leste? Sendo essa, portanto, minha pergunta de pesquisa.

Vale salientar que há pesquisas que abordam as práticas de letramentos no contexto timorense, porém, pautam-se em formação e atos pedagógicos, proposta com gêneros textuais na sala de aula, bem como escritas autorais⁵, entre outras, o que não é a minha intenção. Meu objetivo atual busca relacionar as “histórias pregressas de letramento dos estudantes” (Oliveira, 2016, p. 226) de um grupo de quatro alunos do CPFA, na FEAH-UNTL, com as práticas de letramentos acadêmicos vivenciadas naquele contexto multilíngue para compreender a produção acadêmica do gênero resumo. E especificamente: i) analisar e discutir as histórias pregressas de letramentos de 4 alunos timorenses, participantes do CPFA; ii) identificar eventos e práticas de letramentos acadêmicos desses estudantes, participantes do CPFA e iii) Compreender como o uso do português, como língua não materna, pode se manifestar no desenvolvimento de letramentos acadêmicos.

O diálogo que procuro travar aqui reflete uma preocupação de estudiosos que integram a vertente teórica dos Novos Estudos de Letramentos/NEL (Street, 1984, 2010; Kleiman,

ajudando-o a decidir se a pesquisa é relevante para ele (Motta-Roth e Hedges, 2010). No capítulo 2, especialmente na subseção 2.3.1, chamada “Resumo Acadêmico”, explicarei esses pontos com mais detalhes.

⁵Ver os estudos de Guimarães: **Da formação ao ato pedagógico**: caminhos do ensino da escrita por professores timorenses (2020) e **Língua Portuguesa no Timor-Leste**: escrita e autoria (2018), bem como o de Belo, **Políticas linguísticas e formação de professores de língua portuguesa no Timor-Leste**: uma proposta com gêneros textuais na sala de aula (2015).

1995; 2005), Letramentos Acadêmicos (Lea e Street, 1998, 2014; Fiad, 2011, 2013, 2015, 2016; Fischer, 2007, 2008; Marinho, 2010, Oliveira, 2009; 2016, Zavala, 2010) e gêneros discursivos (Bakhtin, 2011), os quais possibilitarão avançar em pesquisas sobre os letramentos acadêmicos no contexto multilíngue em foco, ainda escassas.

A partir das teorias apresentadas e estudadas, destaquei, por exemplo, os trabalhos de Street (2014) e Fiad (2011, 2013b), que ressaltam a relevância de pesquisas etnográficas voltadas a explorar a relação entre elementos sociais, históricos, culturais e cognitivos, delineando os variados procedimentos e práticas de letramentos presentes na multiplicidade de comunidades sociais (Fiad, 2016).

Dessa forma, nesta investigação, também utilizo as contribuições da etnografia para os estudos de letramentos acadêmicos, considerando três possíveis níveis, etnografia como “método”, “metodologia” e “forma de teorização profunda”, apresentados por Lillis (2008) e reforçado por Fiad (2013b) e Miranda (2016).

Para a organização do estudo, esta dissertação divide-se em quatro capítulos. No primeiro, apresento uma breve introdução e contextualização das histórias de educação e políticas linguísticas do Timor-Leste. No segundo, reflito acerca da base teórica que dará sustentação à análise, no que tange às reflexões sobre a Linguística Aplicada, Estudos dos Letramentos e gêneros discursivos. No terceiro capítulo, apresento a metodologia da pesquisa e realizo uma espécie de reflexão, assim como Miranda (2016), ao explicar como o conceito de etnografia é relevante para os letramentos acadêmicos, apresentando diferenças entre etnografia como “método”, “metodologia” e “forma de teorização profunda”, baseada em Lillis (2008) e Fiad (2013b). No quarto capítulo, analiso e discuto sobre os alunos timorenses, e suas histórias pregressas de letramentos, desafios enfrentados nos eventos e nas práticas de letramentos acadêmicos e português como língua de ciência: a produção dos resumos na FEAH-UNTL. Por fim, trago as considerações finais.

CAPÍTULO 1 - BREVE INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE EDUCAÇÃO E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO TIMOR-LESTE

O propósito deste capítulo é resumir as histórias da educação e as políticas linguísticas no Timor-Leste, essenciais para entender os obstáculos e progressos na área educacional do país. A metodologia adotada neste estudo busca situar o leitor no cenário histórico, social e político que definiu as práticas educacionais e as escolhas linguísticas, ressaltando como esses elementos impactaram a formação de identidades e práticas de ensino. A discussão sugerida é fundamental para compreender os processos que apoiam as iniciativas atuais de formação acadêmica e letramentos no cenário multilíngue do Timor-Leste.

1.1 CONTEXTUALIZAR AS HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO NO TIMOR-LESTE

Início esta seção apresentando a trajetória da educação no Timor-Leste, desde o período colonial português até a invasão indonésia e pós-independência para, depois, discutir as políticas linguísticas integradas que também contribuem significativamente na formação letrada dos alunos no país.

1.1.1 Timor-Leste: uma perspectiva histórica e uma análise do sistema educacional

O subtópico em questão proporciona uma perspectiva completa de como tanto fatores internos quanto externos tiveram um papel fundamental na construção da realidade social do Timor. A história do país é complexa, abrangendo períodos de colonização, ocupação e, por fim, a luta pela independência. Em meio a essa variedade, o sistema educacional do Timor tem enfrentado vários desafios ao longo dos anos. Conforme Belo (2015), é essencial investigar alguns aspectos importantes para compreender a dimensão histórica do país e os desafios que a nação enfrentou e continua a enfrentar nas esferas sociocultural, educacional, linguística, econômica e política ao longo dos anos.

Timor-Leste é uma nação jovem situada na parte oriental da ilha de Timor, localizada no extremo sudeste asiático. De acordo com Belo (2015), o objetivo da política governamental é promover o progresso das ciências e tecnologias em toda a região. Portanto, a autora defende que, ao discutir a Educação no Timor, é importante destacar três eventos históricos que tiveram um papel relevante na construção da educação formal da população

timorense. Esses englobam o vasto período colonial português, que se prolongou por mais de quatro séculos e meio; a fase de ocupação pela Indonésia, que perdurou por 24 anos, e a fase de evolução da educação em Timor como uma nação autônoma, que se refere ao presente.

Belo (2015) sustenta que Timor-Leste, considerada a primeira nação do século XXI, possui uma trajetória de 450 anos sob o domínio português, 24 anos de ocupação indonésia e dois anos sob a administração temporária das Nações Unidas (UNTAET). A proclamação da independência ocorreu em 20 de maio de 2002, sendo reconhecida internacionalmente. Conforme o Censo Nacional de 2022, a divisão política do país se dá em 13 municípios, 66 postos administrativos e 452 sucos⁶. A estimativa da população é de cerca de 1,3 milhão de pessoas.

Timor-Leste é conhecido não apenas pela sua organização política, mas também pela sua variedade cultural e linguística, que constitui um elemento fundamental da sua identidade nacional. De acordo com Albuquerque (2012), o país possui duas línguas oficiais (Tétum e Português), duas línguas de trabalho (Inglês e *Bahasa*⁷ Indonésia), além de mais de 16 dialetos (número que varia entre os autores), sendo empregados em várias regiões do país. Essa riqueza linguística reflete a complexidade histórica e cultural do país.

Contudo, durante o período colonial português até 1975, a educação adotava um currículo comum para todo o território ultramarino, usando o português como único idioma oficial para ensino e administração. Para Fonseca (2010, *apud* Paulino, 2022) e Pinto (2010, *apud* Paulino, 2022) essa política, embora beneficiasse os interesses coloniais, teve consequências adversas para a comunidade local, restringindo o acesso à educação e a valorização das línguas e culturas locais. Isso gerou desigualdades e afetou negativamente a identidade cultural do Timor. Conforme as pesquisadoras mencionadas pelo autor, esse período não investiu muito no desenvolvimento da educação local. A implementação do ensino básico no Timor, sob a supervisão das ordens religiosas no século XVIII, encontrou vários obstáculos. Mesmo com os esforços missionários até 1915, a implementação do ensino básico para os timorenses persistiu sem um plano definido e uma regulamentação apropriada, favorecendo principalmente a elite.

Paulino (2022) destaca três governantes que tiveram um papel principal no progresso do ensino básico no Timor durante o período colonial: Filomeno da Câmara, Teófilo Duarte e

⁶ Suco em Timor-Leste é uma pequena comunidade ou vila. No Brasil, se chama de “distrito”, “subdistrito” ou “vila”. Para mais informações oficiais acerca da divisão administrativa, acessar: [Divisões Administrativas « Governo de Timor-Leste \(http://timor-leste.gov.tl/?p=91\)](http://timor-leste.gov.tl/?p=91). Acesso em 22 fevereiro de 2024.

⁷ A palavra *bahasa* em português significa língua.

Álvaro da Fontoura. Filomeno da Câmara destacou a importância do ensino básico para os timorenses, assinando a Portaria nº 98/1916, mesmo diante de desafios na sua implementação. Teófilo Duarte, em 1927, apresentou a Proposta Legislativa nº 110, enquanto Álvaro da Fontoura, em 1938, assinou o Diploma Legislativo nº 154/1938. As duas ações definiram as orientações para a execução do ensino fundamental, levando em conta as necessidades da comunidade local. Conforme o pesquisador, eles foram os primeiros gestores a conseguirem um impacto significativo na melhoria do sistema educacional do Timor, ajustando a educação às circunstâncias locais e priorizando a formação geral e profissional. Ainda segundo o escritor, a ocupação japonesa⁸ resultou na destruição das escolas e na paralisação do ensino. Depois da saída das forças nipônicas, começou a reconstrução de escolas e outros locais de ensino.

No que diz respeito à educação, durante a invasão indonésia, segundo Reis (2011 *apud* Souza, 1991), esse país utilizou seu idioma oficial, o *bahasa* indonésio, como a principal forma de instrução e comunicação em seu território. Esta medida fazia parte de uma estratégia para consolidar o controle sobre Timor, que, após a Revolução dos Cravos em Portugal, estava em processo de descolonização. Com a ocupação, a imposição do idioma indonésio nas escolas e outros setores da sociedade intensificou a dominação cultural e política.

Assim, Reis (2011) declara que a invasão do Timor, em dezembro de 1975, resultou em uma destruição total, afetando desde as estruturas fundamentais até a vasta infraestrutura educacional. No período de domínio do invasor, o principal desafio no país foi a mudança linguística do português para o *bahasa* indonésio. Conforme a autora, a mudança linguística do português para o *bahasa* indonésia foi uma das maiores dificuldades para Timor-Leste. Isso afetou todas as áreas da vida pública e desafiou a identidade cultural e linguística das pessoas. A relação dos timorenses com a língua portuguesa é marcada pela educação formal e pela influência do período colonial, deixando impactos duradouros que ainda influenciam a linguagem no país.

De acordo com Reis (2011), após a escolha pela independência, Timor se deparou com desafios ainda mais severos, já que, antes da retirada dos indonésios, houve uma devastadora destruição das cidades e perda de vidas. Milhares de indivíduos morreram, enquanto outros

⁸ Em fevereiro de 1942, durante a Segunda Guerra Mundial, o Japão invadiu Timor, que estava dividido entre a colônia portuguesa de Timor-Leste e a colônia holandesa de Timor Ocidental. Esse período foi marcado por conflitos intensos e muito sofrimento para a população local. A ocupação japonesa trouxe execuções, trabalho forçado, fome e doenças. A infraestrutura foi destruída e muitas pessoas foram forçadas a deixar suas casas. A ocupação japonesa terminou em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial. As tropas aliadas retomaram o controle de Timor, que voltou ao domínio colonial português e holandês (Ramires, 2006; Paulino, 2012).

procuraram refúgio, inclusive nas montanhas. Todas as escolas foram danificadas, deixando professores e estudantes sem instalações apropriadas para o ensino. Isso marcou o começo de uma nova etapa educacional, onde o idioma indonésio foi substituído pelo português e tétum.

Paulino (2022) declara que, atualmente, a educação no Timor está lidando com desafios em relação ao currículo e à metodologia de ensino, pois os encarregados do programa educacional do governo estão dando prioridade aos seus próprios interesses partidários. Segundo o investigador, em certas circunstâncias, o Ministério da Educação tem trocado ou demitido profissionais dedicados que trabalham “arduamente” (Paulino, 2022, p. 9) para melhorar a qualidade da educação, sem consultar ou considerar o esforço deles. Além disso, desde a restauração da independência, especificamente nos governos IV e V, assim como no VIII Governo da RDTL⁹, houve a implementação da Lei de Bases da Educação e de diversos decretos ministeriais relacionados à área educacional.

Paulino (2022, p. 9) alega que, apesar da expectativa de um ambiente pedagógico otimista, o que se percebe na prática é um cenário marcado pelo “pessimismo”. Para o autor, durante essas gestões, a educação tem sido um tema recorrente de debate sem que soluções claras sejam implementadas, como é o caso das questões relacionadas ao currículo escolar, políticas linguísticas, infraestrutura, biblioteca escolar, merenda escolar, saúde escolar, entre outras.

Diante de tudo que foi exposto, torna-se evidente que a educação no Timor enfrenta desafios multifacetados, desde a falta de recursos até questões culturais e linguísticas. Esse panorama complexo inspira reflexão e ação, enfatizando a importância de abordagens inclusivas e contextualizadas para promover um sistema educacional mais equitativo e eficaz no país.

1.1.2 Política linguística e educativa no Timor-Leste

Conforme Monteiro (2017), no Timor-Leste, lidar com a diversidade linguística é um grande desafio para os líderes políticos. Eles precisam criar políticas que mantenham a união entre as pessoas e fortaleçam a identidade como nação. A educação é fundamental para alcançar esses objetivos.

⁹ Para facilitar a compreensão, segue o mandato de cada governo: o IV Governo Constitucional (2007-2012), o V Governo Constitucional (2012-2015) e o VIII Governo Constitucional (2018-2020). Disponível em: <https://www.gov.tl/>. Acesso em: 18 fevereiro de 2025.

Segundo o escritor, após a independência, alcançada em 2002, a educação tornou-se uma prioridade nas decisões políticas do governo timorense. Isso levou a várias decisões sobre política linguística, respaldadas por vários métodos no âmbito educacional. O compromisso do governo incluiu a reinserção das línguas oficiais no sistema de ensino, a valorização dos valores culturais e a salvaguarda do ambiente natural.

Neste contexto, Ramos e Teles (2012 *apud* Monteiro, 2017) ressaltam que, devido à ênfase dada pelo governo timorense à educação, foram criados diversos documentos estratégicos no campo educacional. O Programa do IV Governo Constitucional 2007-2012 (PCM-RDTL, 2007), o Plano Estratégico de Desenvolvimento¹⁰ (PED) para o período de 2011 a 2030 (ME-RDTL, 2011) e o Plano Estratégico Nacional de Educação¹¹ (PENE) para Timor-Leste são exemplos disso.

Assim, no contexto da política educacional do país, Monteiro (2017) enfatiza a aprovação da Lei de Bases da Educação (Lei nº 14/2008, de 29 de outubro). De acordo com o pesquisador, essa lei baseada nos princípios constitucionais da República Democrática de Timor-Leste-RDTL e na Política Nacional de Educação estabelece a fundação jurídica para a reformulação do sistema de ensino. Conforme expresso no documento normativo, “a todos os cidadãos é garantido o direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República e da lei” (LBE, Artigo 2.º, alínea 1).

Com base neste documento, Monteiro (2017) declara que a estrutura do Ensino Básico está organizada em um período de nove anos, divididos em três ciclos de ensino: o 1.º ciclo (do 1.º ao 4.º ano), o 2.º ciclo (5.º e 6.º ano) e o 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º ano). O Ensino Secundário¹², por sua vez, possui uma subdivisão em Ensino Secundário Geral e Ensino

¹⁰ Segundo Monteiro (2017), o Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED) de 2011 a 2030 é um documento que delineia uma visão abrangente para Timor-Leste ao longo de duas décadas, focalizando quatro setores considerados relevantes para a intervenção: capital social (abrangendo educação, formação, saúde, inclusão social, ambiente, cultura e património), desenvolvimento de infraestruturas (compreendendo seis áreas: estradas e pontes, água e saneamento, eletricidade, portos marítimos, aeroporto, telecomunicações), desenvolvimento econômico (com objetivos centrados no desenvolvimento rural, agricultura, petróleo, turismo e setor privado) e quadro institucional (incidindo sobre segurança, defesa, negócios estrangeiros, justiça, gestão e boa governação do setor público, agência nacional de desenvolvimento). Conforme o pesquisador, o PED 2011-2030 coloca ênfase no investimento em educação e formação como uma das prioridades. Isso é importante para assegurar que a população timorense viva em uma nação onde as pessoas sejam instruídas, cultivadas e tenham acesso a um sistema educacional de qualidade.

¹¹ De acordo com Monteiro (2017), o Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) de 2011 a 2030 focaliza o setor educacional de Timor-Leste, delineando as metas a serem alcançadas ao longo de duas décadas. Esse documento leva em consideração as responsabilidades do país conforme estabelecidas na Constituição da RDTL, o compromisso em relação à realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) das Nações Unidas até 2015 e as metas delineadas no Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED) de 2011 a 2030.

¹² Corresponde ao ensino médio no Brasil.

Técnico-Vocacional. Por fim, o Ensino Superior é separado entre Ensino Superior Universitário e Ensino Superior Técnico.

Assim, levando em consideração que o tétum e o português são as línguas oficiais do Timor-Leste, Monteiro (2017) salienta que a lei aprovada em 2008 evidencia a importância dessas duas línguas no contexto educacional. Além disso, segundo o autor, o documento normativo mencionado estabelece, no Artigo 8.º, a implementação de uma política bilíngue, com ênfase na língua portuguesa como idioma oficial nos ambientes educacionais.

Monteiro (2017, p. 37) também menciona que o Artigo 57.º da Lei de Bases da Educação (LBE) estabelece que “a partir do ano letivo 2010 apenas poderão integrar o sistema educativo timorense os estabelecimentos de educação e ensino que utilizem como línguas de ensino as línguas oficiais de Timor-Leste”. Este artigo reconhece o tétum e o português como as línguas de ensino no sistema educacional do país.

No entanto, mesmo que o Artigo 8.º da Lei de Bases da Educação (Lei nº 14/2008), mencionado anteriormente por Monteiro (2017), indique o tétum e o português como línguas de ensino do sistema educativo timorense, Batoréo (2012, p. 4) enfatiza a importância de garantir que o papel do português como língua oficial vá além da mera presença em documentos oficiais. Ele adverte sobre o perigo de que essa designação se limite a uma “lei teórica”, sem efeito concreto na prática educacional.

Considerando o contexto de diversidade linguística do Timor, a implementação da língua portuguesa como língua oficial enfrenta obstáculos significativos. Dentre esses, posso ressaltar a formação de professores proficientes na língua, a elaboração de materiais didáticos apropriados e a educação de alunos em um ambiente onde outras línguas locais são predominantes. Nesse contexto, o tétum aparece como a língua mais acessível à população em geral, necessitando de esforços coordenados para equilibrar o uso das línguas oficiais e, ao mesmo tempo, promover a inclusão social e o fortalecimento da identidade nacional.

Monteiro (2017) indica que a Resolução do Parlamento Nacional n.º 1/2004, datada de 14 de abril, tem um papel essencial nesse cenário, ao formalizar um padrão ortográfico para o tétum. O autor salienta que essa ação reflete a Política de Línguas instituída pelo governo, que visa regular o uso de uma norma linguística e a aplicação das línguas oficiais e de trabalho, reforçando a coesão nacional diante da diversidade cultural e linguística.

Neste cenário linguístico complicado, onde as línguas étnicas e aquelas oficialmente reconhecidas pela Constituição exercem funções diferentes, nos deparamos com uma realidade de multi/plurilinguismo. Nesse contexto, os timorenses se veem obrigados a utilizar

mais de uma língua, independentemente do grau de proficiência que tenham em cada uma delas, conforme ressaltado por Batoréo

A Constituição de Timor-Leste – e particularmente a sua secção 13 – bem como os documentos governamentais posteriores (p. ex. n.º 1/2004 de 14 de abril) são muito claros quanto ao estatuto privilegiado concedido no país às línguas oficiais (Português e Tétum) em contraste com o papel secundário desempenhado pelas línguas de trabalho (Indonésio e Inglês). Segundo esta legislação, as outras línguas nacionais além do Tétum devem ser objecto de valorização e desenvolvimento, bem como preservação e protecção pelas autoridades oficiais, representadas oficialmente pelo Instituto Nacional de Linguística (Batoréo, 2009, p. 55).

Além disso, a autora aponta que a situação linguística no Timor é caracterizada por um sistema poliglóstico, onde cada língua tem funções específicas e carrega diferentes formas de poder – que podem ser de natureza geopolítica, administrativa, cultural ou religiosa. Esse sistema reflete a complexidade do contato linguístico no país, evidenciada pela coexistência e interação de diversos idiomas, incluindo as línguas oficiais, as de trabalho e mais de dezesseis línguas nacionais presentes no território timorense.

Sobre esse contexto, o Ministério da Educação do Timor ressalta os desafios enfrentados para consolidar as línguas oficiais no ambiente local

A questão das Línguas Oficiais em Timor-Leste é delicada. O Tétum é uma língua em construção-sobretudo como língua escrita e corretamente falada como língua oral enquanto que o português é uma língua em reconstrução. Ambas têm respaldo da lei como línguas oficiais e línguas de instrução, mas que são fracas na prática: o Tétum quanto ao seu uso é carreto (*sic*) e o português de fato é pouquíssimo falado nas universidades, nos ministérios e nas escolas em geral, pelo que ainda não temos nem sequer 15% da população que fala/entende português. Quantos anos ainda vão levar para chegarmos a ter uma percentagem expressiva de 40% -50% (ME, 2008, p. 5).

Apesar dessa realidade, os docentes receberam orientações para dar aulas em português, mas uma parte considerável deles não tem proficiência adequada nesse idioma. Como menciona Monteiro (2017), a maioria dos professores foi formada em indonésio, durante o tempo de ocupação. Da mesma forma, seus alunos também não tinham fluência nessa língua. Diante dessa realidade, os educadores tinham a tendência (e ainda têm) de ensinar em tétum e em outros dialetos e/ou línguas locais (Belo, 2015; Guimarães, 2020, Monteiro, 2017).

Em outubro de 2010, o Parlamento Nacional sancionou a Resolução n.º 24/2010, tratando do uso das línguas oficiais, na qual são feitas recomendações ao governo:

- a prossecução de uma efetiva política bilíngue na Administração Pública, promovendo o uso das línguas oficiais em todos os domínios da sua atuação (...);
- a utilização do Tétum e do Português em todos os atos da Administração Pública, nomeadamente nas comunicações internas e externas e em quaisquer anúncios públicos e investindo nos serviços de interpretação e tradução;
- o reforço do apoio ao INL da UNTL, com vista a apoiar o desenvolvimento do Tétum, (...) através do recrutamento de linguistas para a investigação e para publicações relativas à Língua Tétum;
- o aumento do investimento no Português (...) para o recrutamento de Professores de Língua Portuguesa (...);
- reforçar os laços de cooperação com os países irmãos da CPLP, ao nível do desenvolvimento linguístico (Resolução do Parlamento Nacional, 2010, p. 1)

Assim, percebo uma política robusta de incentivo ao uso do português no Timor, especialmente no âmbito educacional, sendo esse governo amplamente apoiado pelas cooperações estrangeiras, como a Cooperação Portuguesa e a Cooperação Brasileira com diversos projetos. Citando alguns: a Cooperação Portuguesa através da Porto Editora e do Instituto Camões com seus programas e a Brasileira (CAPES e Instituto Guimarães Rosa) apoiam serviços de formação de professores tanto na formação inicial quanto na formação continuada e educadores em todas as áreas.

Destaco, entre as iniciativas, o projeto de extensão que está em funcionamento, implementado pela FEAH-UNTL, em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa, já mencionado. Essa proposta, como apresentado anteriormente, tem o objetivo de oferecer programas de capacitação para docentes, conduzir pesquisas sobre letramentos acadêmicos em português como língua adicional, criar materiais didáticos e disponibilizar cursos de extensão gratuitos sobre redação científica para alunos e professores daquela instituição.

Como indica Monteiro (2017), todos esses projetos surgiram de uma política comum. De um lado, o governo do Timor manifesta interesse em preservar o apoio de Portugal e Brasil. Por outro lado, ambos os países expressam disposição em auxiliar na reconstrução do sistema educacional no Timor, bem como em promover o uso da língua portuguesa no ensino e na disseminação do conhecimento.

Em síntese, as informações apresentadas nesta subseção foram fundamentadas nas análises de documentos oficiais, nas leituras dos autores mencionados e nas contribuições das cooperações estrangeiras, como as de Portugal e Brasil. Essas fontes oferecem uma visão

abrangente e esclarecedora sobre a política linguística educacional no Timor, revelando tanto os desafios quanto as complexidades desse processo.

A partir dessas contribuições, fica evidente que a língua desempenha um papel essencial na educação do país. Contudo, é importante ressaltar que, ao invés de uma perspectiva homogênea sobre a função da língua, as questões linguísticas no Timor estão inseridas em um contexto histórico e cultural repleto de conflitos e desafios. Ademais, os debates sobre o uso do tétum ou do português nas escolas do Timor são complicados por apresentarem desafios distintos. De um lado, desejamos preservar nossa cultura e nossa língua, o tétum. De outro lado, precisamos aprender português para nos conectar com o mundo, além de ter oportunidades de produzir e divulgar ciências nesse idioma de lusofonia, dado o cenário que enfrentamos. Encontrar esse equilíbrio é, sem dúvida, um processo “complexo, desafiador, difícil, porém necessário e possível” (Soares, 2021, p. 116).

No âmbito da UNTL, a interação entre as línguas tétum e português no contexto educacional provoca tensões, principalmente em relação ao acesso ao conhecimento acadêmico e científico. A utilização do português é fundamental para essa inclusão, mas as dificuldades em equilibrar os dois idiomas evidenciam a complexidade de uma política linguística que favoreça uma educação inclusiva e multilíngue. Este assunto será tratado no próximo subtópico, com ênfase no papel do português e nos obstáculos no desenvolvimento de gêneros acadêmicos.

1.1.3 O lugar da língua portuguesa na UNTL e as perspectivas de trabalho com os gêneros acadêmicos

Antes de abordar o papel da língua portuguesa na UNTL e as perspectivas de trabalho com os gêneros acadêmicos, apresento um breve histórico dessa instituição para entender melhor as práticas de letramentos e o uso dessa língua nesse contexto universitário.

Segundo De Cristo (2022), a UNTL foi criada pelo Engenheiro Mário Viegas Carrascalão, quando ele era governador de Timor, durante a ocupação indonésia, e foi chamada de *Universitas Timor Timur* (UNTIM), em 1986. Ainda conforme o autor, naquele tempo, a universidade era privada e recebia jovens timorenses que tinham terminado o ensino secundário em todo o país. O objetivo da universidade era formar administradores, técnicos agrícolas e professores para o ensino pré-secundário e secundário.

De Cristo (2022) conta que, durante a invasão, os estudantes desse instituto lideraram várias manifestações contra o regime invasor, usando a língua portuguesa em seus protestos,

por meio de panfletos, faixas e cartazes que mostravam sua insatisfação e revolta contra as injustiças do regime militar indonésio. De acordo com o pesquisador, o referendo¹³ de 1999, organizado pelas Nações Unidas (ONU), levou à destruição de muitas instituições, causada por milícias apoiadas pelos militares indonésios. A destruição de duas universidades e a saída em massa de 95% dos professores interromperam o ensino nas universidades, especialmente na UNTIM.

De Cristo (2022) explica que, para atender às necessidades do ensino superior, a UNTL recuperou as instalações do antigo Liceu Dr. Francisco Machado, da Escola Canto Resende, da Escola Técnica Dr. Silva Cunha, do antigo Escritório do Departamento Social em Caicoli e do antigo Politécnico de Hera. Os primeiros a criarem a UNTL foram ex-alunos da UNTIM e do Politécnico, juntamente com alguns professores que mais tarde se tornaram os fundadores da universidade.

De Cristo (2022) narra que, o nome UNTL começou a ser usado em 17 de novembro de 2000, após Timor se libertar da ocupação indonésia, pelo referendo de 1999. A universidade foi formada pela união de duas instituições de ensino superior que já existiam: a UNTIM, criada em 1989, e a Politécnica, criada em 1991. Ainda conforme o pesquisador, com o Decreto-Lei N.º 16/2010, a UNTL foi oficialmente estabelecida como Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Como universidade pública, a instituição fundamenta seus princípios nesse decreto, que enfatiza a “inovação, evolução do saber e promoção da interdisciplinaridade do conhecimento”. De Cristo (2022, p. 116) destaca ainda que a UNTL tem como objetivo atender às necessidades educacionais dos timorenses nos três níveis do ensino superior e promover a transmissão de conhecimentos científicos e tecnológicos, capacitando-os para “competir no mundo moderno e globalizado”.

Essa universidade fica em Díli, a capital do país, e segundo De Cristo (2022), adota um modelo organizacional que se conecta com o desenvolvimento socioeconômico para atender às necessidades do país.

Como mencionado na subseção anterior, o artigo 13.º da CRDTL, de 2002, define o português como uma das línguas oficiais do país. Esse artigo solicita que o povo timorense, incluindo governantes, sociedade civil, funcionários públicos, agentes administrativos e, principalmente, os acadêmicos façam uso do português em suas interações sociais, atendimentos públicos e atividades acadêmicas.

¹³ O termo referendo refere-se à consulta popular realizada em 30 de agosto de 1999, na qual os timorenses decidiram pela independência (Paulino, 2022).

Conforme De Cristo (2022, p. 19), o português deve ser ensinado e praticado com “seriedade” em todas as etapas da educação, especialmente no ensino superior, como na UNTL, que é a única universidade pública do Timor-Leste e, por isso, deveria liderar o desenvolvimento e progresso do país. De Cristo também destaca que, embora o governo timorense tenha promovido o uso do português em todas as atividades acadêmicas por meio da Lei de Bases da Educação (LBE) N.º 14 de 2008, ainda é evidente que o uso desse idioma pela comunidade acadêmica, tanto nas interações quanto no ensino e aprendizagem, está aquém do esperado.

Como mostra em entrevista ao *website* de “Diligente”¹⁴ uma estudante de Contabilidade na UNTL, Madalena: “Todos os conteúdos são apresentados em tétum, e as explicações também são feitas nessa língua. Posso afirmar que, em nossas aulas, desde as explicações até a comunicação, tudo ocorre em tétum. O português está presente apenas na disciplina de língua portuguesa”¹⁵.

A situação relatada pela aluna remete à reflexão proposta por De Cristo (2022, p. 85-86), que questiona “até que ponto o português é realmente aceito pelos timorenses e em que medida essa língua tem sido vista como uma ferramenta importante para o progresso da população em geral, assim como para o desenvolvimento acadêmico no país”.

A esse respeito, Viegas, Ramos e Antunes (2015) afirmaram que

Há que reconhecer, contudo, a par do inegável interesse científico pelo cenário linguístico timorense, a dificuldade que este representa para os decisores políticos, que devem conceber e desenvolver políticas linguísticas capazes de preservar e robustecer a unidade, a coesão e a paz sociais como instrumentos da identidade e da independência nacionais. Para a concretização deste desígnio, o sistema de ensino é um importantíssimo instrumento de política linguística que pode ser posto em ação. A necessidade de a única universidade pública nacional assegurar o ensino e a investigação em língua portuguesa é óbvia, pelo que encerra de poder multiplicador, ao instituir práticas de uso da língua portuguesa e ao naturalizar estados de coisas (Viegas, Ramos e Antunes, 2015, p. 61).

Viegas, Ramos e Antunes (2015) ainda destacam que se espera que os professores da UNTL consigam ensinar em português, tanto oralmente quanto por escrito; que leiam e recomendem materiais bibliográficos em português; orientem trabalhos acadêmicos na mesma

¹⁴ Como primeiro *website* informativo totalmente em português, em Timor-Leste, o Diligente tem a preocupação acrescida de produzir conteúdo de fácil compreensão e explicar assuntos complexos de forma simples.

¹⁵ Transcrição de trecho de entrevista realizada em 12 de julho, 2024. “O que diz a comunidade acadêmica sobre a Lei de Bases do Ensino Superior?”. Disponível em: <https://www.diligenteonline.com/o-que-diz-a-comunidade-academica-sobre-a-lei-de-bases-do-ensino-superior/>. Acesso em: 06 de outubro de 2024.

língua; além de realizar pesquisas e publicar nesse idioma. Para os autores, essa abordagem do ensino em português é essencial para desenvolver uma variante local da língua, apoiar seu uso em todo o sistema educacional e ajudar a concretizar a decisão do Estado timorense de adotar o português como língua cooficial, juntamente com o tétum, seguindo a política linguística nacional.

Com base nessa declaração dos pesquisadores, Elísio, professor do Centro de Língua Portuguesa da UNTL, em entrevista no já referido *website* “Diligente” também afirma que

Não podemos ver o português como um idioma externo, e sim reconhecê-lo como parte do nosso passado, presente e futuro. Isso facilita a sua aprendizagem. O uso da língua portuguesa no ensino superior não significa uma discriminação ao tétum, mas sim uma maneira de tentar equilibrar a utilização dessas duas línguas oficiais de Timor-Leste na comunidade académica¹⁶.

Além do professor Elísio, De Cristo (2022), em seu trabalho, reforça que

A importância do português decorre de permitir o acesso à ciência e ao conhecimento, por um lado, e também de permitir ligações privilegiadas com os restantes países da CPLP. Acresce ainda que muito léxico continua a migrar do português para o tétum. E, finalmente, a LP tem valor identitário em Timor, porque, com a religião católica, distingue fortemente os Timores dos povos vizinhos (De Cristo, 2022, p. 84-85).

Assim, De Cristo (2002) afirma que a UNTL desempenha o papel de entidade responsável pela implementação da política de oficialização do português dentro da instituição. Ela estabelece regras, diretrizes e normas e promove programas e atividades por meio de planejamento, organização, execução e monitoramento, com o objetivo de garantir o sucesso do uso do português. Para o autor, a escolha do português como língua oficial foi estabelecida por um acordo nacional para impulsionar o desenvolvimento sociopolítico, cultural e econômico do país.

Com base nas discussões apresentadas nesse subitem, concluo que a UNTL, como a única universidade pública do Timor-Leste, desempenha um papel essencial na promoção do português como língua oficial, juntamente com o tétum, no ensino. Contudo, essa política também impõe desafios, como a marginalização de outras línguas locais, que são

¹⁶ Reprodução de trecho de entrevista realizada em 12 de julho, 2024. “O que diz a comunidade académica sobre a Lei de Bases do Ensino Superior?”. Disponível em: <https://www.diligenteonline.com/o-que-diz-a-comunidade-academica-sobre-a-lei-de-bases-do-ensino-superior/>. Acesso em: 06 de outubro de 2024.

fundamentais para a identidade cultural do país. A imposição do português, ao lado do tétum, como língua acadêmica pode representar uma barreira para estudantes e professores que não dominam totalmente o idioma, especialmente o português. Portanto, é essencial pensar em um modelo educacional que respeite a diversidade linguística do Timor, incorporando também outras línguas locais de forma equilibrada.

Considerando o contexto multilíngue em desenvolvimento do Timor, no próximo capítulo, abordarei conceitos importantes sobre a leitura e a escrita acadêmica, refletindo sobre práticas de letramentos que considero relevantes para o contexto. Cada seção e subseção trarão uma discussão sobre esses letramentos, destacando sua importância nesse cenário.

CAPÍTULO 2 – LINGUÍSTICA APLICADA, ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS

Este capítulo está estruturado em três seções distintas, cada uma abordando conceitos (eventos e práticas de letramentos, letramentos acadêmicos e gêneros discursivos) e estudos relevantes de campos específicos como Linguística Aplicada e Estudos dos Letramentos. Na primeira seção, será abordada a Linguística Aplicada, doravante LA, para contextualizar a pesquisa na área. Na segunda, serão discutidos os conceitos de letramentos, eventos e práticas de letramentos, bem como explorados os Letramentos Acadêmicos, adotando a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS) e enfatizando os letramentos como uma prática social. Por fim, na terceira seção, será explorado o conceito de gêneros discursivos, situando-o em práticas do contexto acadêmico.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA E SUA HISTÓRIA

Nesta seção, abordo a LA, partindo do pressuposto de que esse campo de estudo interage com diversas disciplinas acadêmicas, incluindo a análise das práticas sociais no uso da linguagem e dos letramentos, mediadas por sujeitos, no ambiente universitário (Rojo, 2006).

Ao trazer a LA para este estudo, adoto uma perspectiva que considera a linguagem como prática social, indissociável de seu contexto de uso. Conforme destacado por Rojo (2007), a LA contemporânea busca construir seu próprio campo de investigação, valorizando a complexidade das relações que constituem seus objetos de estudo. Essa abordagem transdisciplinar promove a criação de teorias e métodos originais, ao invés de se limitar a aplicá-los. Ainda segundo a autora, o estudo dos letramentos é um exemplo disso, pois permite explorar como práticas de leitura e escrita são utilizadas em diferentes situações sociais, revelando a diversidade e a complexidade dessas interações.

Para compreender plenamente essa abordagem, apresento, inicialmente, uma breve síntese histórica sobre sua evolução e o que ela representa na atualidade. Como afirmam Kleiman, Vianna e De Grande (2009, p. 225-226), “na década de 1940, o problema socialmente relevante para o momento histórico era o de, com base em métodos ‘científicos’, avançar o ensino de línguas estrangeiras a fim de contribuir para o esforço militar da guerra”.

Portanto, a importância da LA pode ser observada desde o seu início, quando estava principalmente relacionada ao ensino de línguas estrangeiras. Isso ocorreu em um contexto socio-histórico-cultural marcado pela necessidade de se avançar no uso das línguas, especialmente em períodos de guerra.

Rojo (2007, p. 15) reforça que a “LA é uma área de investigação recente e que se volta, fortemente, em seus primórdios para o ensino de língua estrangeira (LE)”. No entanto, é importante observar que, embora a autora tenha usado o termo “recente”, a LA consolidou-se significativamente desde então, ampliando seu alcance e incorporando abordagens interdisciplinares. A autora ressalta que, no Brasil, o campo de estudo da LA já havia começado, na década de 1980, a expandir-se para além do ensino de línguas, movido pela necessidade de compreender os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos sociais e culturais. Como ela pontua: “no Brasil, já na década de 80, a LA começa a apelar a disciplinas diversas, num esforço de dar conta de maneira mais adequada dessas práticas e processos” (Rojo, 2007, p. 15).

Diante disso, Moita Lopes (2006, p. 10, grifos do autor) destaca que, “Tal perspectiva tem levado à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar [...] ou como *antidisciplinar* e transgressivo”, visto que os estudos realizados na área buscam promover uma ampla discussão que vai além do próprio campo científico.

Rojo (2007, p. 15-16), ainda, aponta para o fato de que, “Na década de 90 [...] os objetos de estudo se diversificavam – para o uso da linguagem não somente em situações de ensino, mas também no campo do trabalho, das clínicas de linguagem, da produção dos bens culturais”. Compreende-se, com base no exposto, que como ciência a LA estuda a linguagem em variados contextos, com o objetivo de identificar e analisar diferentes situações de uso, dentro ou fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, Rojo (2007, p. 13) alega que “o pensar e o fazer do linguista aplicado brasileiro tem mudado substancialmente nos anos recentes, embora as práticas de pesquisa também se sedimentem, fazendo da LA hoje um campo de investigação heterogêneo”. Vale ressaltar que o “hoje” ao qual a autora se refere remonta ao contexto de quase 20 anos atrás, período em que a LA passava por transformações significativas. Desde então, o campo continuou a se expandir, acompanhando as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam os usos da linguagem.

A estudiosa destaca que as maneiras como usamos a linguagem estavam em constante transformação e esse processo se intensificou nos últimos anos, especialmente com o advento de novas mídias e práticas sociais. Como resultado, a LA também se adaptou, tornando-se um

campo de pesquisa diversificado, com o objetivo de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14).

Conforme Moita Lopes (2006), as pesquisas na área da LA se concentram, entre outros aspectos, nos desafios do ensino e aprendizagem nos dias atuais. As investigações exploram como a linguagem é usada em diferentes contextos. Ainda para o autor, a LA busca, portanto, ajudar a resolver problemas reais relacionados ao uso da linguagem, entendendo-os e examinando como eles se relacionam com outras áreas de conhecimento.

Assim, a LA segundo Moita Lopes (2006, p. 102-103), “tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”. Para tanto, posicionando-me na LA, proponho o tema deste estudo, com o objetivo de compreendê-lo de forma mais aprofundada, questioná-lo e sugerir ações que possam ajudar as pessoas que são moldadas pela sociedade, pela história e pelas ideologias de poder, no caso, os estudantes timorenses. Logo, trata-se de uma pesquisa, na LA, com base nos letramentos, conforme exploro a seguir.

2.2. ESTUDOS DOS LETRAMENTOS

Nesta parte, apresento uma breve introdução do conceito de *letramento*, logo após, discuto outros conceitos teóricos relacionados, que são *eventos e práticas de letramento* para abordá-los no campo dos Letramentos Acadêmicos.

Conforme Kleiman (2005, p. 12), na década de 1980, o conceito de letramento foi introduzido em vários países, “carregado de novas associações e significados”. Nesse mesmo período, no Brasil, o termo foi utilizado em português, primeiramente, pela autora Mary Kato (1986) em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, na qual definiu letramento como uma habilidade individual de uso da pluralidade culta da língua. No contexto brasileiro, Santos (2014) menciona que pesquisadoras como Magda Soares, Leda Verdiani Tfouni e Angela Kleiman foram pioneiras na investigação do conceito de letramento, buscando delimitar e esclarecer seu significado para estabelecer os contornos teóricos e práticos que o diferenciam de outras noções, como a alfabetização.

Kleiman (1995, p. 15) afirma que o conceito deu-se no meio acadêmico na tentativa de separar os estudos sobre “o impacto social da escrita” daqueles da alfabetização. Conforme a autora, a alfabetização é considerada como prática de letramento dominante no meio escolar, que “desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros” (Kleiman, 1995. p. 19).

Nesse sentido, Kleiman (2005) afirma que, entre os anos 1980 e 1990, os Novos Estudos de Letramento (NEL/NLS) expandiram-se no espaço acadêmico brasileiro. A autora destaca que, em meados da década de 1990, a pesquisa sobre letramento consolidou-se como uma área relevante no Brasil, especialmente no campo aplicado aos estudos da linguagem, mantendo seu perfil de interface entre diferentes áreas, como os estudos sócio-históricos e discursivos. Além de Kleiman (1995), Rojo (2009) também destaca que

As abordagens mais recentes dos letramentos, em parcial aquelas ligadas aos estudos dos letramentos (NEL/NLS), tem apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e tem insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (Rojo, 2009, p. 102, grifos da autora).

Esse posicionamento das autoras (Kleiman, 1995; Rojo, 2009) direciona-nos para os múltiplos letramentos, conceito apresentado por Street (2003). Conforme o autor, o reconhecimento dos **múltiplos letramentos** implica a necessidade de compreender que eles

variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (Street, 2003, p. 77).

Nessa perspectiva, compreende-se os letramentos como práticas sociais que vão além da mera decodificação do código escrito, abrangendo sua funcionalidade, os usos, e os significados sociais atribuídos à linguagem nos diferentes contextos. Como aponta Street (2013), essas práticas nos convidam a refletir sobre como a linguagem é vivenciada em eventos específicos e nos usos cotidianos, destacando o impacto social e cultural dos letramentos. Assim, o autor afirma que *os eventos e as práticas de letramento*, embora abordados separadamente para facilitar a compreensão do leitor, são indissociáveis, pois os eventos representam as situações concretas em que o letramento ocorre, enquanto as práticas revelam os valores, normas e significados culturais que os sustentam.

Portanto, a subseção seguinte discutirá os conceitos de *eventos e práticas de letramento*, além de apresentar exemplos de maneira detalhada, destacando como esses elementos se interrelacionam para construir uma visão abrangente dos letramentos como práticas sociais.

2.2.1 Eventos e práticas de letramento

Os *eventos e as práticas de letramento* se articulam. Heath (1983 *apud* Street, 2013, p. 54-55) explica o primeiro como “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Nessa perspectiva, *os eventos de letramento* realizam-se no momento no qual se utiliza a língua escrita em uma situação de prática sociodiscursiva, isto é, de uso da língua(gem).

Para Fischer (2007, p. 28), “eventos são atividades onde o letramento tem uma função, são ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações das participações e de seus processos interpretativos”. Da mesma forma, Kleiman (2005, p. 22) afirma que *eventos de letramento* são momentos “em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão de texto”. Esse processo está relacionado tanto ao entendimento do texto quanto às características da vida social, ou seja, à forma como os textos e suas interpretações se conectam com as práticas sociais. Com base nisso, entendo que a discussão de letramentos deve considerar não apenas a decodificação dos textos, mas também as interações sociais e culturais que os cercam.

Desse modo, a título de ilustração, cito um exemplo de *eventos de letramento* apresentado por Kleiman (2005): a leitura de uma história para uma criança antes de dormir. Trata-se de uma situação que podemos considerar como uma atividade mediada por um texto escrito, executada, normalmente, por um adulto mais experiente nas práticas letradas. Ambos - criança e adulto - constroem significação, de forma particular, na interação um com o outro. Posso ainda citar, como outros exemplos da autora sobre eventos de letramentos: discutir um texto em sala de aula, verificar o horário, ler sinais de trânsito, escrever uma carta, participar de um ritual religioso ou cultural.

As atividades mencionadas anteriormente, conforme Kleiman (2005), apresentam características particulares em cada contexto sociocultural de uso da língua(gem) e variam de acordo com os significados atribuídos por cada sujeito participante dessas práticas sociais letradas.

Todavia, Street (2013) afirma que há uma diferença entre *eventos e práticas de letramento*. Segundo o autor, essas últimas possuem um sentido mais amplo, pois englobam os comportamentos dos participantes e as suas concepções sociais e culturais. No entanto, o autor argumenta que essa diferença é apenas metodológica, uma vez que os eventos de letramento fornecem um contexto concreto e observável que auxilia na interpretação e compreensão das práticas de letramento. Ainda conforme o estudioso, esses conceitos são

úteis para pesquisadores e praticantes, pois permitem que eles se concentrem em uma situação específica de leitura ou escrita em tempo real. Isso possibilita a observação e análise dos acontecimentos enquanto estão ocorrendo.

Marinho (2010a, p. 78), por sua vez, afirma que *eventos de letramento* surgem nos estudos sobre a “*etnografia da fala* ou *etnografia da comunicação*”, que tem como objetivo descrever regras. Desse modo, essas normas são analisadas para entender “as normas de comunicação em uma comunidade de fala, incluindo fatores verbais, não verbais e sociais” (Heath, 1982 *apud* Marinho, 2010a, p. 78). A escritora brasileira ainda alega que para entender como funcionam os *eventos de letramento*, é necessário realizar uma série de ações e atitudes, como observar as atividades, conversar com as pessoas, fazer perguntas e participar ativamente das interações. É importante entender as regras, convenções e pressupostos que estão por trás dessas atividades. Portanto, compreender os significados, as “regras subjacentes a um evento remete às práticas de letramento e aos contextos socioculturais das instituições nas quais esses eventos ocorrem” (Marinho, 2010a, p. 79).

Assim, os *eventos de letramento* são atividades dinâmicas e diversas que abarcam uma variedade de objetivos individuais ou sociais, os quais englobam tanto a leitura quanto a escrita. Segundo Marinho (2010a), essas situações estão intrinsecamente ligadas às interpretações e significados que as pessoas atribuem às suas práticas de letramentos, as quais são moldadas pelo contexto cultural em que estão inseridas e influenciadas por ideologias e estruturas de poder.

Dessa forma, pensando além da descrição, “para compreender os significados desses eventos, alçando-os à categoria de práticas de letramento, é necessário situá-los no contexto sócio-histórico das práticas culturais e das instituições que os produzem assim como confortá-los com as relações de poder” (Marinho, 2010a, p. 80) presentes no contexto social e cultural onde as pessoas estão integradas.

Segundo Marinho (2010a, p. 80), “analisar eventos de letramento, em qualquer espaço social, significa descrever as regras a eles subjacentes, levando em conta a situação de interação (os sujeitos e seus objetivos, o referente ou objeto da interação)”. A autora ainda salienta que, durante a análise dos textos, é importante examinar a aplicação dos diferentes tipos de escrita e de fala, assim como os meios pelos quais são desenvolvidos. Também é essencial avaliar as trocas verbais que indicam a negociação de significados e os impactos de sentido contidos nos textos (Marinho, 2010a).

Dessa forma, conforme a autora, é importante não apenas contar o que aconteceu, mas também situar os eventos em seu contexto. Ao fazer isso, podemos entender como os

significados e interpretações das situações de leitura e escrita se formam. Isso é relevante para desenvolver práticas de letramento, pois nos permite compreender o significado mais amplo das práticas de linguagem.

Nesse sentido, Street (2007) destaca que *práticas de letramento* são variadas, complexas e não neutras, pois são constituídas por poder e ideologias. Isto posto, o autor apresenta dois modelos: o *letramento autônomo* e o *letramento ideológico*. O primeiro modelo significa ter a capacidade de decodificar as palavras através da leitura e codificá-las em uma forma visual por meio da escrita. Nota-se que, sobre o conceito de modelo autônomo, Street (2007) argumenta que a mera codificação e decodificação de palavras em sons e em imagens não são suficientes para que um indivíduo esteja apto para agir e para interagir nas mais variadas situações comunicativas.

Por essa razão, Street (2007) advoga que o *modelo ideológico* de letramento, segundo o qual os letramentos são práticas sociais, não se limita à aquisição da tecnologia da escrita, mas direciona o indivíduo para o seu uso como cidadão crítico em situações do cotidiano. De acordo com o estudioso, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e do discurso. Assim, o *modelo ideológico* de letramentos ultrapassa o domínio do código linguístico, pois está ligado às situações que envolvem os aspectos culturais, socioeconômicos, políticos e educacionais que inserem o indivíduo na sociedade.

Frente aos conceitos expostos, vou tomar o exemplo de Street (2010a), no início da década de 1970, em seu trabalho de campo nos povoados iranianos, em que o autor observou os usos e os significados de leitura e da escrita em três domínios sociais, os quais são: comercial, religioso (Alcorão) e escolar. Naquele ambiente específico, o pesquisador percebeu que havia uma diferença das práticas de letramentos em cada situação nas quais emergiam os letramentos.

Para o antropólogo, foram os usos e significados identificados por ele em três domínios de atividade social: 1) Práticas de letramento *maktab*, vinculadas à educação primária religiosa, sendo influenciadas pela autoridade tradicional da comunidade local no ensino da fé islâmica, com uma estrutura social hierárquica liderada por homens; 2) práticas de letramentos escolarizadas, ligadas ao ambiente escolar, que é mais secular e voltado para a modernização educacional e, por fim, 3) práticas de letramentos comerciais, referentes às atividades de compra e venda de frutas para serem transportadas para cidades vizinhas e mercados. De acordo com Street (2010a), essas formas de letramentos, envolvendo a redação de notas, cheques, listas e etiquetagem de caixas visam simplificar as transações comerciais de grandes quantidades de frutas em diversos eventos.

Na observação etnográfica do autor, essas práticas não apenas refletiam identidades específicas, mas também se distinguiram entre si, especialmente aquelas relacionadas ao domínio de atividade social do comércio, que se destacava de maneira distinta dos outros dois conjuntos de atividades.

A experiência etnográfica do pesquisador no Irã não só revela os usos e significados dos *eventos*, mas também destaca a diversidade e complexidade das *práticas* sociais envolvendo letramentos. Isso evidencia a existência de diversos tipos de letramentos em diferentes esferas da vida social, ao mesmo tempo em que ressalta a presença de identidades, ideologias e estruturas de poder nas sociedades contemporâneas.

Portanto, é possível afirmar, com base nos estudos do pesquisador, que cada ambiente social e cultural exibe suas próprias formas de leitura e escrita, além de padrões específicos de uso da linguagem e comportamentos linguísticos. Essas práticas estão intrinsecamente ligadas a uma variedade de textos, cada um com seus objetivos, produtores e destinatários distintos, englobando uma gama de atividades que demandam diferentes gêneros discursivos. Isso ressalta a inexistência de uma única maneira de utilizar a linguagem; ao invés disso, existem práticas e eventos de letramento, cujas características e significados precisam ser compreendidos e contextualizados em cada contexto sócio-histórico onde tais práticas de leitura e escrita ocorrem (Street, 2010a).

Na mesma linha, vou tomar outro exemplo, agora de Kleiman (2005) sobre um adulto analfabeto que pode ser considerado letrado. A autora questiona como se pode explicar que alguém que não saiba ler nem escrever consiga ditar o texto de uma carta para que outra pessoa alfabetizada a escreva. Além disso, Kleiman (2005) observa que essas pessoas conseguem distinguir funções específicas de textos, como um bilhete, uma carta, etiquetas ou rótulos de produtos, mesmo sem serem alfabetizadas. Esse exemplo nos leva a refletir sobre situações em que a leitura e a escrita formais não são necessárias para interações com o mundo. Com isso, pergunto: como explicar, então, que uma pessoa alfabetizada tenha dificuldades em produzir um gênero acadêmico ou mesmo textos utilizando o computador? Essa é minha questão, que surge a partir da reflexão proposta por Kleiman. Como vemos, cada situação demanda diferentes competências, que variam de acordo com os contextos sociais e culturais.

No contexto acadêmico, foco desta pesquisa, a leitura e a escrita são essenciais para o domínio das práticas desse meio. Por isso, apresentarei a seguir o conceito de letramentos acadêmicos e explorarei o campo dos *Academic Literacys* - ACLITS, que são fundamentais para compreender as práticas necessárias para a atuação no ambiente acadêmico.

2.2.2 Letramentos acadêmicos

Antes de iniciar esta subseção, é fundamental apresentar uma breve contextualização sobre os estudos e práticas de letramentos acadêmicos, destacando as diferenças entre as universidades brasileiras e a UNTL. De acordo com Oliveira (2016), o interesse por parte de alguns pesquisadores em investigar os Letramentos Acadêmicos surgiu nos Novos Estudos do Letramento (NLS), que entendem os letramentos como práticas sociais diversas e situadas, envolvendo questões epistemológicas, relações de poder e conflitos identitários.

Da mesma forma, Fiad (2015, p. 26) reforça essa perspectiva, ao afirmar que “Os Novos Estudos do Letramento [...] entendem o letramento como prática social, dependente dos contextos sociais nos quais a língua escrita se inscreve”.

No Brasil, as discussões sobre os letramentos acadêmicos têm ganhado destaque, especialmente no contexto universitário. Pesquisadores como Fiad (2011; 2015; 2016), Fischer (2007; 2008), Marinho (2010b) entre outros destacam em seus estudos a importância de promover práticas de leitura e escrita que permitam a inserção efetiva dos estudantes no meio acadêmico. Esse contexto exige práticas específicas, como a compreensão e a produção de textos científicos — resumos, resenhas e artigos, por exemplo. Diferentemente de uma visão limitada ao domínio técnico da língua, esses estudos reconhecem que os letramentos acadêmicos envolvem práticas sociais e discursivas que variam conforme o contexto, os objetivos e as demandas institucionais.

No entanto, ao discutir as práticas de leitura e escrita promovidas na UNTL, é importante considerar as particularidades daquele ambiente. A UNTL enfrenta desafios específicos, como a diversidade de línguas, a história recente de conflitos e a necessidade de desenvolvimento educacional após a independência do Timor. A presença de várias línguas no cotidiano acadêmico, como o português, o tétum, o inglês, o indonésio e as outras línguas locais (como apresentado no Cap. 1) influencia diretamente as práticas de leitura, escrita e comunicação dos estudantes universitários. Assim, como afirma Guimarães,

O nível dos estudantes que frequentam o ensino superior do país reflete um ensino básico de baixa qualidade, resultado do histórico educativo que congrega momentos de reconstrução e recomeços radicais (como a troca abrupta de línguas utilizadas na escola, da LP para a língua indonésia e desta para o tétum e novamente o português); a destruição de praticamente todos os espaços destinados à educação ao final da ocupação indonésia e os altos índices de analfabetismo e baixos de cultura escrita e leitora (Guimarães, 2020, p. 26-27).

Nesse cenário apresentado pela autora, procuro entender como essas práticas de leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos — como resumos — estão sendo desenvolvidas, quais são os desafios enfrentados pelos estudantes universitários e quais estratégias podem ser adotadas para melhorar suas práticas acadêmicas.

Desse modo, as teorias apresentadas a seguir podem fundamentar teoricamente as pesquisas tanto no contexto acadêmico brasileiro quanto no timorense, pois ambas as realidades demandam a compreensão dos letramentos acadêmicos como práticas sociais. Essas práticas, que incluem a leitura e a produção de textos científicos, são fundamentais para que os estudantes se insiram de maneira efetiva no meio acadêmico e desenvolvam práticas discursivas e comunicativas necessárias para a construção do conhecimento científico.

Zavala (2010) define que o letramento acadêmico pode ser entendido como as maneiras sociais pelas quais a oralidade e a escrita são utilizadas no ambiente universitário, incluindo diversas culturas e relações de poder presentes nesse contexto. A autora argumenta que aqueles que dominam as práticas de produzir e disseminar conhecimento científico, ou seja, os que escrevem e publicam suas pesquisas são mais legitimados e reconhecidos dentro da comunidade acadêmica.

Para discutir e refletir sobre as práticas de letramentos acadêmicos no ensino superior, Fischer (2007, p. 46) alega que “o letramento característico do meio acadêmico refere-se à influência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a contextos escolares/acadêmicos”. Essa ideia da pesquisadora acerca dos letramentos acadêmicos abrange os três modelos de ensino da escrita acadêmica apresentados por Lea e Street (1998 apud Street, 2010b, p. 545-546), quais sejam: a) estudo das formas linguísticas, concebendo estas como uma *habilidade individual* e cognitiva; b) *socialização acadêmica*, em que os estudantes adquirem diferentes modos de falar, pensar e escrever baseados em temas e em disciplinas; c) *letramentos acadêmicos*. Segundo o autor, o último

tem por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de que concebe os processos envolvidos na aquisição de usos mais apropriados e efetivos de letramento como sendo mais complexos, dinâmicos, com nuances diferenciadas, envolvendo tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, incluindo as relações de poder entre as pessoas e instituições, e as identidades sociais (Street, 2010b, p. 545).

Essa apresentação dos modelos também se popularizou no Brasil, em português, quando Komesu e Fischer (2014) publicaram a tradução do texto “*The academic Literacies*”: *Model: Theory and Applications*” - original de 2006. Na obra, Lea e Street (2006; 2014) apresentam essa perspectiva, segundo a qual, os três modelos não são mutuamente excludentes; de outro modo, são sobrepostos.

Dessa forma, sobre o primeiro modelo, *habilidade de estudo*, os autores afirmam que esse reconhece o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes têm que adquirir para transpor ao contexto acadêmico sem quaisquer problemas. Fiad (2015) critica essa perspectiva porque ela tende a enxergar o aluno a partir de um viés de *déficit*, focando naquilo que ele ainda não domina em relação aos letramentos acadêmicos, ao invés de considerar os conhecimentos prévios e os percursos de letramentos que ele já possui.

No segundo modelo, a respeito da *socialização acadêmica*, Lea e Street (2006; 2014) alegam que esse modelo tem uma grande tendência de integrar os alunos em uma nova cultura, na qual eles devem se apoderar, principalmente, dos discursos e dos gêneros discursivos específicos de suas áreas de estudo, como em temas e em disciplinas.

E, por último, os autores apresentam o modelo de *letramentos acadêmicos* que tem “relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (Lea; Street, 2014 [2006], p. 470).

Assim, desses três modelos, o mais importante para o estudante universitário, segundo os autores, é o dos Letramentos Acadêmicos, pois prioriza a escrita do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades, sendo assim, letramentos que englobam toda a complexidade de construção de sentidos no contexto universitário.

Fiad (2016), no texto “Uma prática de letramento acadêmico sob análise”, conecta os estudos de letramentos à perspectiva dialógica dos estudos da linguagem. Para ela, a abordagem dialógica tem sido fundamental na análise da linguagem escrita em diversos gêneros, abrangendo tanto os produzidos no ambiente escolar quanto no acadêmico. A autora também destaca que a abordagem dialógica da escrita acadêmica, considerando a perspectiva dos letramentos acadêmicos, está alinhada ao quadro delineado por Lillis (2003).

Nesse contexto, Fiad argumenta que Lillis (2003) critica as abordagens convencionais do ensino de escrita acadêmica, que são predominantemente monológicas e baseadas no modelo autônomo de letramento. Ainda de acordo com Fiad (2016), essas abordagens refletem as características do modelo autônomo mencionado anteriormente, incluindo a visão deficitária da escrita dos alunos. A autora argumenta que, embora a perspectiva do modelo

dos Letramentos Acadêmicos possa oferecer alternativas a essa abordagem monológica, ela é criticada pela falta de propostas concretas.

De acordo com Fiad (2016), surge então a proposta de uma abordagem dialógica dentro do quadro do modelo dos Letramentos Acadêmicos. Nesse sentido, a autora introduz o conceito de *dialogismo*, na perspectiva de Bakhtin, que é compreendido como um objetivo a ser incorporado nas práticas de letramentos acadêmicos. Essa abordagem, na visão da autora, busca incluir uma perspectiva dialógica como uma forma de criticar a maneira tradicional como os textos são interpretados no contexto acadêmico, sem levar em conta quem são os alunos que estão escrevendo ao ingressarem na universidade. Segundo a pesquisadora, a escrita nesse ambiente, muitas vezes, é considerada monológica, embora se reconheça que a linguagem nunca é verdadeiramente monológica.

Para Fiad (2016), uma outra maneira de integrar a perspectiva dialógica com os estudos de letramentos é evidenciada no trabalho de Fischer e Pelandré (2010). Fiad destaca que, nesse estudo, a visão dialógica da linguagem serve como base para a análise da escrita em contextos de letramentos acadêmicos. A pesquisadora ainda alega que, na obra dessas autoras, é proposto o modelo de Letramentos Acadêmicos Dialógicos como parte do processo de desenvolvimento de habilidades de escrita de estudantes universitários, demonstrando como isso ocorre nas interações entre alunos e professores.

Nessa perspectiva, Corrêa (2011 *apud* Fiad, 2016, p. 209) afirma que a integração entre teorias fundamentadas no discurso e teorias baseadas em uma abordagem etnográfica, como os estudos de letramento acadêmicos, é “conflituosa”. Conforme analisado pela estudiosa, há aspectos que permanecem ocultos e que poderiam ter sido elucidados durante o processo de escrita dos alunos. Em outras palavras, a pesquisadora destaca que a universidade não parece se preocupar em ensinar aos alunos como se apropriar dos gêneros acadêmicos em suas práticas discursivas, incluindo aspectos como a indicação de um ponto de vista e o gerenciamento de diferentes vozes no texto, conforme também discutido por Zavala (2010).

Segundo Zavala (2010), na universidade, há uma crença errônea na objetividade e neutralidade da escrita acadêmica. Isso faz com que os letramentos sejam vistos como algo claro e neutro, uma ideia que, para a autora, está incorreta. De acordo com a autora, na prática, os alunos, muitas vezes, não seguem alguns dos padrões de escrita acadêmica não intencionalmente, mas devido à ausência de familiaridade com os efeitos de sentido que determinados recursos linguísticos, como substantivos, adjetivos e verbos podem ter em diferentes gêneros discursivos.

Por essa razão, Oliveira (2016) argumenta que os estudantes podem não atender a esses requisitos mencionados, como anteriormente apontado por Zavala (2010), em relação aos padrões de produção textual no ambiente acadêmico, pois, em suas trajetórias educacionais, não foram introduzidos de maneira sistemática a certos aspectos da redação acadêmica e aos elementos dos gêneros exigidos, os quais são essenciais para a adaptação ao contexto universitário. Essas preocupações podem levar muitos professores universitários a expressarem o discurso da crise ou *déficit* de letramento, conforme discutido por Fischer (2007).

Para negar essa narrativa de *déficit*, em várias situações de ensino universitário, é importante considerar as “histórias pregressas de letramento”, conceito introduzido por Oliveira (2016, p. 226). De acordo com a autora, para desenvolver as práticas necessárias para possibilitar que “o saber dizer e o saber fazer sejam desenvolvidas” (Oliveira, 2016, p. 228), os professores devem considerar as experiências de letramentos anteriores dos alunos. Eles podem ajudar os estudantes promovendo reflexões sobre as convenções da escrita acadêmica.

Isso significa que a produção do “Discurso Acadêmico”, como apontado por Signorini (1995 *apud* Oliveira, 2016, p. 228), envolve a integração de diferentes vozes e discursos, além de reconhecer as vozes e discursos legitimados na academia. Esses aspectos não se limitam à busca por neutralidade, transparência, racionalidade e objetividade, mas refletem uma dinâmica de poder e de construção de conhecimento. Assim, o conhecimento científico é produzido ou reproduzido por meio dos gêneros específicos dessa esfera, que é entendida como uma “esfera especializada/formalizada, mediada por letramentos institucionais dominantes e gêneros estabelecidos” (Oliveira, 2016, p. 228).

Portanto, a produção do discurso acadêmico vai além das regras formais, exigindo que os próprios estudantes e acadêmicos reconheçam as dinâmicas de poder envolvidas na construção e legitimação do conhecimento. Esses processos afetam a forma como os alunos se posicionam e se integram ao ambiente acadêmico, influenciando suas identidades como produtores de saberes dentro de um contexto social e cultural (Lea e Street, 1998). Essa relação entre identidade acadêmica e as práticas discursivas revela a importância de compreender os gêneros discursivos utilizados no meio acadêmico, que serão explorados na próxima seção.

2.3 GÊNEROS DISCURSIVOS NAS PRÁTICAS ACADÊMICAS

Nesta parte, abordo os gêneros discursivos e seus impactos na esfera acadêmica. Ao tratar dessa temática, é importante mencionar a teoria de gêneros proposta por Bakhtin, pois muitos estudos acadêmicos sobre o assunto foram influenciados por essa perspectiva. Assim, o autor, em sua obra *Estética da criação verbal* (2011), principalmente com o capítulo sobre gêneros do discurso trouxe uma grande contribuição para os estudos linguísticos.

Nessa obra, o pesquisador afirma que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2011, p. 261). Esses campos/esferas produzem “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 262, grifos no original), denominados gêneros do discurso.

Dessa forma, Bakhtin (2011) classifica os gêneros discursivos entre *primários* e *secundários*. Segundo o autor, os primeiros são os que estão mais próximos da realidade cotidiana, como a conversa familiar e social, os relatos, as cartas pessoais, etc. Já os outros são os que se encontram ligados às ideologias sistematizadas, tais como os gêneros do discurso das esferas científica, política, jornalística, bem como da literatura. Neste estudo, foco no gênero secundário resumo acadêmico, que é um dos mais comuns no ambiente universitário.

Mota-Roth e Hedges (2010) alegam que, no contexto acadêmico, a utilização de diferentes gêneros discursivos desempenha um papel importante nas práticas de letramentos. Esses gêneros, que variam desde artigos científicos, resumos e resenhas até relatórios de pesquisa e teses, são fundamentais para a comunicação e a produção de conhecimento dentro da comunidade acadêmica.

Ainda segundo as autoras, quando os estudantes entendem e usam bem esses gêneros, eles não apenas conseguem acompanhar as demandas do ambiente universitário com mais eficiência, mas também desenvolvem competências críticas, analíticas e discursivas que os ajudam a se posicionar como participantes ativos em suas áreas de estudo. Assim, conforme Bakhtin

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2011, p. 285).

Nessa perspectiva, Fiad (2013a), retomando as ideias de Bakhtin (1997), discute a emergência da individualidade no processo de aquisição da escrita. Ela observa que, mesmo nas primeiras etapas da escrita, é possível identificar traços de estilo individual nas escolhas dos gêneros discursivos e nos recursos linguísticos. No entanto, a autora ressalta que o papel da escola, muitas vezes, vai contra essa manifestação da individualidade, promovendo um “estilo escolar” padronizado que busca a homogeneização. Assim, a autora conclui que, enquanto o desenvolvimento natural da escrita revela escolhas estilísticas únicas, a prática escolar tende a limitar essa expressão criativa.

Portanto, para Fiad (2013a), o estilo é visto como um resultado das escolhas que o sujeito faz ao trabalhar com a língua, influenciado tanto pelo gênero do discurso quanto pelas normas e expectativas da escola e da sociedade. A compreensão do estilo, segundo Fiad (2013a), baseando-se na ideia de Bakhtin (1997), requer a consideração de como os indivíduos utilizam a língua de forma singular, mesmo dentro das restrições impostas pelos gêneros e contextos educacionais.

Essa reflexão sobre os aspectos estilísticos abre espaço para pensar em outra questão relevante: as complexidades que os estudantes enfrentam na escrita acadêmica. Fiad (2011) explica, em seu texto “Escrita na universidade” que, nos anos 1980, no Brasil, as pessoas estavam preocupadas em entender os problemas e dificuldades que os alunos enfrentavam ao escrever, mesmo após terem frequentado pelo menos onze anos de escola, onde as aulas de língua portuguesa eram obrigatórias. A autora menciona que, naquela época, havia surpresa e muitas perguntas sobre: Por que os estudantes chegam à universidade “sem saber escrever”? (Fiad, 2011, p. 360)¹⁷.

¹⁷ Conforme a autora, entre o final dos anos 70 e 80, os estudos sobre a escrita de crianças e jovens, no Brasil, começaram focando na língua falada. Nesse período, havia uma tensão entre abordagens gramaticais/tradicionais e perspectivas modernas da Linguística. Por isso, houve uma preocupação dela em entender os problemas e as dificuldades na escrita dos estudantes universitários. O questionamento central era por que os estudantes chegavam à universidade “sem saber escrever”. Com o tempo, as abordagens linguísticas predominantes trouxeram novas teorias e análises sobre a escrita escolar. Assim, a partir dos anos 90, as teorias de letramento se juntaram às linguísticas, sendo influenciadas pelas teorias de gênero discursivo e textual. Isso levou a um campo de estudos mais consolidado sobre escrita escolar no Brasil. No Timor, o contexto é distinto, pois o português, língua oficial e de ensino, não é a língua materna da maioria. Os desafios da escrita envolvem não só o domínio do idioma, mas também sua aplicação em contextos acadêmicos. A convivência com o tétum e outras línguas locais cria um ambiente multilíngue que demanda abordagens pedagógicas específicas. Enquanto no Brasil as teorias de letramentos e gêneros discursivos já estão consolidadas, no Timor essas iniciativas ainda estão em fase de desenvolvimento, adaptando-se às particularidades culturais e linguísticas do país.

Esse cenário também pode ser observado no Timor, principalmente na UNTL, embora com suas particularidades históricas e linguísticas. Ali, a escrita acadêmica é um desafio devido ao uso do português como língua oficial e de ensino, embora não seja a língua materna da maioria dos estudantes. A exposição limitada ao português na educação básica, conforme apontado por Guimarães (2020), aliada à coexistência com outras línguas, como o tétum, apresenta desafios ao desenvolvimento das práticas acadêmicas necessárias. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre práticas pedagógicas e políticas linguísticas que possam apoiar os estudantes no domínio dos gêneros acadêmicos.

Considerando a pergunta de Fiad (2011), anteriormente apresentada, no ensino superior, há trabalhos, como de Fischer (2008), Marinho (2010b) e Oliveira (2009), entre outros, que têm se preocupado com a leitura e escrita dos alunos que entram na universidade. As pesquisas dessas autoras mostram que os estudantes iniciantes têm desafios para escrever textos acadêmicos, como resumos, resenhas, artigos e relatórios. Conforme as pesquisadoras, essas complexidades seriam maiores entre os alunos, muitos dos quais vêm de famílias com menos recursos que, até recentemente, não tinham acesso ao ensino superior.

Segundo Marinho (2010b), muitos professores universitários no Brasil frequentemente partem do pressuposto de que os estudantes já sabem lidar com os diferentes gêneros discursivos utilizados na universidade. Eles acreditam que esses alunos deveriam ter desenvolvido práticas adequadas de leitura e escrita ao longo do ensino fundamental e médio, o que os prepararia para os textos exigidos no nível superior. No entanto, a autora critica essa visão, argumentando que, na realidade, os estudantes nem sempre chegam à universidade com essas práticas consolidadas, principalmente porque o ensino básico nem sempre aborda de forma sistemática os gêneros acadêmicos, como resumos, resenhas, artigos, ensaios, monografias e relatórios.

Essa situação também é observada no Timor, como relatado por Guimarães (2018), particularmente na UNTL, onde muitos professores têm expectativas semelhantes, assumindo que os estudantes já possuem familiaridade com os gêneros acadêmicos ao ingressarem no ensino superior na universidade e ao concluírem seus cursos de Licenciatura. No entanto, assim como no Brasil, essa suposição desconsidera os desafios reais enfrentados pelos alunos em sua formação prévia, especialmente em um contexto multilíngue, onde o português não é a língua materna da maioria. Conforme destaca Guimarães, há

a obrigatoriedade de os estudantes universitários escreverem uma monografia em LP como requisito para a conclusão dos cursos de

Licenciatura na Faculdade de Direito e nos Departamentos de Formação de Professores do Ensino Básico e de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) (Guimarães, 2018, p. 37).

Segundo a pesquisadora, os estudantes universitários são frequentemente desafiados a produzir textos acadêmicos, como monografias, em uma língua que não é sua materna, evidenciando a complexidade do contexto multilíngue e educacional em que estão inseridos. Refletindo sobre essa situação, destaco a necessidade de iniciativas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e culturais dos alunos, promovendo o desenvolvimento gradual de práticas de escrita acadêmica em língua portuguesa. Tais desafios tornam-se ainda mais evidentes devido às altas expectativas dos docentes em relação à competência linguística e comunicativa exigida na escrita acadêmica.

No entanto, conforme Marinho (2010b), ler e escrever na escola básica é muito diferente do que é exigido no ensino superior, porque a leitura e a escrita de artigos científicos, monografias, teses e textos semelhantes acontecem principalmente na universidade. Isso acontece porque é nesse ambiente que esses gêneros são produzidos, devido às exigências específicas desse espaço acadêmico, seja no Brasil, seja no Timor.

Além disso, Marinho (2010b) observa, com base nos relatos de vários alunos universitários, que certas interações entre professores e alunos podem carregar elementos de violência simbólica. Segundo a autora, isso pode ocorrer, por exemplo, em piadas ou comentários irônicos feitos durante a avaliação de trabalhos ou em sala de aula. Brincadeiras relacionadas à falta de leitura ou dificuldades de interpretação, ainda de acordo com Marinho (2010b), podem impactar negativamente os estudantes, afetando sua confiança e motivação para o aprendizado.

Esse comportamento pode ser ligado às ideias de Gee (2008) sobre como o acesso aos “Discursos” (com D maiúsculo) está relacionado ao poder e à inclusão. Comentários irônicos ou desdenhosos de professores acabam criando barreiras que dificultam o aprendizado dos estudantes e aumentam as desigualdades. Essas atitudes desmotivam os alunos e tornam ainda mais difícil para eles aprenderem e se inserirem no ambiente acadêmico.

Relatando algumas situações que ocorreram comigo no Timor, em uma das aulas, uma professora me impediu de compartilhar um conhecimento que eu tinha, ao tentar relacioná-lo ao conteúdo discutido, alegando que os colegas da turma não estavam familiarizados com o tema que eu estava trazendo. Isso me desmotivou bastante, pois queria compartilhar o que estava aprendendo. Em outra ocasião, um professor fez um comentário irônico sobre a minha participação, chegando a me chamar para apresentar exemplos, o que me fez acreditar que

minha intervenção estava incomodando-o. Essas experiências contribuíram para a sensação de não ser bem-vinda nas discussões acadêmicas, dificultando minha plena inserção no ambiente de aprendizado. Além disso, ao escrever um trabalho, não segui alguns padrões acadêmicos exigidos pela universidade. A professora destacou essa falha, pedindo que eu revisasse o trabalho, especialmente em relação às regras ortográficas, devido à confusão entre palavras utilizadas no português de Portugal e no português do Brasil.

Com esse cenário em vista, Oliveira alega que

há que se considerar outros fatores, pois o problema reside no fato de os professores esperarem que os textos dos estudantes estejam em perfeita conformidades com as convenções da escrita acadêmica. Ou [...] faz com que os docentes consideram as influências das histórias pregressas de letramento dos estudantes, refletidas nos textos que produzem, como interferência – e não como algo possível de reflexão, no sentido de buscar estratégias para que possam ser acomodados os vários discursos que se confrontam na academia (Oliveira, 2016, p. 226).

Considerando essa situação, concluo que, embora os alunos tenham experiências com diferentes escritas ao longo de sua escolaridade e em suas vivências fora da escola, essas práticas nem sempre correspondem às exigências da universidade. Por isso, é essencial que os estudantes sejam introduzidos gradualmente às expectativas específicas da escrita acadêmica na universidade, de forma a construir as competências e práticas necessárias para atender a essas demandas.

Nesse sentido, os modelos delineados por Lea e Street (2006; 2014) sobre o ensino da escrita acadêmica — particularmente o modelo de Letramentos Acadêmicos — oferecem meios valiosos para compreender e abordar esses desafios. Esses modelos destacam a importância de considerar o uso social da leitura e da escrita no meio acadêmico, bem como refletir sobre “o que realmente fazem ao inserir os estudantes, [...], no cruzamento com informações oriundas de suas histórias pregressas de letramento” (Oliveira, 2016, p. 226). Assim, cabe à universidade criar espaços pedagógicos que respeitem as trajetórias de letramentos dos alunos e os capacitem para uma inserção mais segura e efetiva no meio acadêmico.

2.3.1 Resumo acadêmico

Nesta parte da discussão, exploro o gênero discursivo resumo encontrado nas práticas acadêmicas, pois ele é um dos focos principais dos dados analisados nesta pesquisa.

Vários estudos abordam as concepções, representações e estratégias de escrita de resumos acadêmicos. Silva, Botelho e Oliveira (2021) citam Machado (2002), por exemplo, que define o resumo acadêmico como

um texto que apresenta de forma sintética, conteúdo de outro texto (artigo, livro, ensaio etc.), de outro autor, tendo como objetivos evidenciar a compreensão do texto lido e a apropriação de seus conceitos e relações, além de outros propósitos, como informar ao leitor o conteúdo da obra (Machado, 2002, apud Silva, Botelho e Oliveira, 2021, p. 581).

Ainda de acordo com Machado (2002 *apud* Silva, Botelho e Oliveira, 2021), um resumo mantém a estrutura do texto original sem invertê-la e não contém avaliações ou informações adicionais. As pesquisadoras salientam que é importante esclarecer essa definição para evitar confusões com outros gêneros, como fichamento, resumo/*abstract* e resenha, que possuem propósitos, públicos e estruturas diferentes. Esses gêneros são importantes na academia, mas distintos entre si.

De acordo com Silva, Botelho e Oliveira (2021), o resumo acadêmico tem características próprias que o diferenciam dos textos aos quais os alunos estão acostumados. Dentro do ambiente acadêmico, há diversos propósitos para os resumos, como os de tese ou dissertação, o *abstract*, os resumos para apresentações em congressos e os resumos escolares.

Segundo as autoras, cada um desses resumos serve a uma necessidade específica de comunicação de quem os produz. Por isso, muitos dos alunos “enfrentam algumas dificuldades no processo de aprendizagem, as quais podem estar ligados, por exemplo, a seleção e à organização das informações mais importantes do texto original” (Silva, Botelho e Oliveira, 2021, p. 581).

Silva, Botelho e Oliveira (2021) reforçam a ideia de que, muitas vezes, o resumo se confunde com o fichamento, bem como com a resenha. O gênero fichamento, segundo elas, seria a “cópia dos trechos principais de outros textos” e a resenha “apresentação e avaliação de livros ou outros textos/atividades” (Silva, Botelho e Oliveira p. 581), que é diferente do resumo/*abstract*. Conforme as autoras, “são gêneros com propósitos diferentes, circulação social específica, interlocutores diversos e estrutura retórica particular” (Silva, Botelho e Oliveira, 2021, p. 581). Assim, as pesquisadoras compreenderam que o resumo acadêmico é importante porque ajuda os alunos a estudar e entender textos. Também pode mostrar ao professor que eles perceberam o que leram.

Nesse sentido, outros estudos, como os de Motta-Roth e Hendges (2010), também analisam os resumos acadêmicos, explorando especificamente os *abstracts* em inglês, o que

amplia a compreensão sobre as possibilidades retóricas desse gênero. No Quadro 1, a seguir, será apresentada a descrição esquemática do resumo, em inglês, de artigos para elas:

Quadro 1: Descrição esquemática de *abstract* (Motta-Roth; Hendges, 1996, p. 68, com base em Bittencourt, 1995, p. 458).

MOVIMENTO 1 – SITUAR A PESQUISA	
Subfunção 1A – Estabelecer interesse profissional no tópico	ou
Subfunção 1B – Fazer generalizações do tópico	e/ou
Subfunção 2A – Citar pesquisas prévias	ou
Subfunção 2B – Estender pesquisas prévias	ou
Subfunção 2C – Contra-argumentar pesquisas prévias	ou
Subfunção 2D – Indicar lacunas em pesquisas prévias	
MOVIMENTO 2 – APRESENTAR A PESQUISA	
Subfunção 1A – Indicar as principais características	Ou
Subfunção 1B – Apresentar os principais objetivos	e/ou
Subfunção 2 – Levantar hipóteses	
MOVIMENTO 3 – DESCREVER A METODOLOGIA	
MOVIMENTO 4 – SUMARIZAR OS RESULTADOS	
MOVIMENTO 5 – DISCUTIR A PESQUISA	
Subfunção 1 – Elaborar conclusões	e/ou
Subfunção 2 – Recomendar futuras aplicações	

Fonte: (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 155)

De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), esses movimentos podem ser identificados na maioria dos casos através de marcadores metadiscursivos, que são palavras ou expressões que caracterizam as informações das diferentes partes do artigo que resumem. Isso acontece porque este resumo está intimamente relacionado ao texto principal, o que resulta em um campo semântico mais controlado.

Ademais, as autoras sugerem que existiriam estruturas linguísticas comuns nos resumos de artigos que poderiam ajudar os escritores a escrever seus textos. O Quadro 2, a seguir, contém as informações sobre essas características linguísticas para elas.

Quadro 2: Características linguísticas do resumo/*abstract* acadêmico

Definição do problema	Explorações recentes em x indicam; muito/as pesquisador/as acreditam que x; enquanto professor/instrutor/pesquisador/as de x, devemos saber y, entretanto essa questão é difícil devido a z; essa última década nos trouxe uma significativa intensificação no estudo de x, entretanto nenhum consenso foi atingido no que concerne a y; uma premissa básica deste artigo é x e a falha parece estar afeita a y;
Objetivo	neste trabalho pretendo/emos/e-se x; este artigo relata uma pesquisa sobre x; o presente trabalho é uma tentativa de discutir questões sobre x; este trabalho explora x; neste trabalho são apresentadas/são descritas x; este artigo discute x.

Método	em primeiro lugar, analisarei/emos/se-á x; em seguida examinarei/emos/se-á y.
Resultados	os resultados da pesquisa incluem indicações de x.
Conclusão	as conclusões alcançadas referem-se a x; o trabalho argumenta que x.

Fonte: (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 159-160).

Conforme Motta-Roth e Hendges (2010), linguisticamente, os verbos usados no resumo de artigo são principalmente conjugados na terceira pessoa do singular do pretérito composto e do presente do indicativo, na voz passiva. Além disso, o resumo de artigo seria escrito em uma linguagem clara, com frases simples e diretas.

De acordo com o que Motta-Roth e Hendges (2010) mencionam, posso afirmar que as características apontadas não são aplicáveis a todos os resumos acadêmicos, visto que estes variam conforme a área de pesquisa e o campo de conhecimento. Por exemplo, na pesquisa narrativa, como destacado por Swales e Feak (2012), é comum o uso da primeira pessoa do singular ou plural, especialmente em textos que buscam enfatizar a posição do autor. Esse uso contraria a ideia das autoras de que os verbos são predominantemente conjugados na terceira pessoa do singular. Tais variações refletem as diferentes convenções discursivas e retóricas adotadas por cada área, reforçando a ideia de que o gênero resumo é moldado pelo contexto acadêmico e pelas expectativas da comunidade discursiva específica.

Dessa forma, a orientação de Motta-Roth e Hendges (2010), é uma estratégia válida de aprendizado, focada em ações organizadas para atingir um objetivo específico. No entanto, ela não é suficiente por si só, pois há várias abordagens que podem ser adotadas, dependendo do contexto, das necessidades dos alunos e dos objetivos educacionais. Cada área de pesquisa e gênero acadêmico têm suas particularidades, o que permite a exploração de diferentes estratégias para enriquecer o aprendizado. Assim, a sugestão das autoras é uma das várias possibilidades que podem ser aplicadas conforme o cenário educacional.

Além disso, como Fischer e Dionísio (2011) lembram, os textos produzidos no ensino superior são especializados e situados de acordo com cada disciplina. Isso significa que as diferentes comunidades acadêmicas têm suas próprias normas e convenções para a produção de conhecimento, resultando na variação linguística dos textos conforme suas finalidades e contextos (Bezerman, 2006 *apud* Fischer e Dionísio, 2011). Além do mais, o conhecimento produzido na academia está relacionado com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade (Lea; Street, 1998).

Portanto, os conceitos sobre resumo, os movimentos retóricos e as estruturas linguísticas destacadas podem, de fato, ajudar os alunos, oferecendo orientações que tornam a

produção do gênero mais clara e acessível. Nesse ínterim, é importante reconhecer que, embora esses conceitos possam facilitar o processo, a produção de resumos continua sendo um desafio, exigindo prática e adaptação por parte dos estudantes.

No entanto, no contexto dos letramentos acadêmicos, a produção de resumos vai além da simples aplicação de técnicas e normas. Ela envolve a capacidade dos alunos de compreender e refletir criticamente sobre os textos que estão resumindo, adaptando as ideias do autor ao contexto em que se inserem e reconhecendo as implicações sociais, culturais e de poder presentes no conteúdo (Silva, Botelho e Oliveira, 2021). Esse modelo de produção de resumos, centrado na reflexão crítica, ajuda os alunos a desenvolverem suas identidades acadêmicas, compreendendo seus papéis na produção e consumo de conhecimento, e a se posicionarem de forma crítica e reflexiva nas discussões acadêmicas.

O ensino de resumos, então, na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 1998) foca na autonomia crítica, ou seja, na capacidade do aluno de fazer escolhas conscientes e fundamentadas durante o processo de resumo. Ele também enfatiza a construção de sentido e a compreensão do papel da linguagem nas dinâmicas de poder e identidade acadêmica, como a forma como a linguagem acadêmica pode afirmar ou desafiar certos discursos e influenciar a forma como os alunos são reconhecidos no ambiente acadêmico.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentarei os pressupostos epistemológicos e a metodologia utilizada na condução da pesquisa que constitui esta dissertação. Para isso, partirei da retomada da pergunta de pesquisa e dos objetivos geral e específicos, que nortearam o trabalho, antes de avançar para a descrição dos procedimentos metodológicos e da base teórico-metodológica. Esse percurso é essencial para compreender a escolha da perspectiva qualitativa (Paiva, 2019), de cunho etnográfico (Lillis, 2008), que considere fundamental para este estudo. Essa abordagem possibilitou a identificação de práticas de letramentos acadêmicos no contexto multilíngue investigado, além de oferecer meios para explorar a produção do gênero resumo pelos quatro alunos, participantes do CPFA, na FEAH-UNTL, em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa.

A pergunta que guiou esta investigação foi: Como compreender as práticas de letramentos acadêmicos relativas à produção do gênero resumo de alunos de graduação em contexto multilíngue, no Timor-Leste?

O objetivo geral do estudo consistiu em relacionar as “histórias pregressas de letramento dos estudantes” (Oliveira, 2016, p. 226) de um grupo de quatro alunos do CPFA, na FEAH-UNTL, com as práticas de letramentos acadêmicos vivenciadas naquele contexto multilíngue para compreender a produção acadêmica do gênero resumo em língua portuguesa. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar e discutir as histórias pregressas de letramentos de quatro alunos timorenses, participantes do CPFA;
- Identificar eventos e práticas de letramentos acadêmicos desses estudantes, participantes do CPFA;
- Compreender como o uso do português, como língua não materna, se manifesta no desenvolvimento de letramentos acadêmicos.

Com essa retomada, passo agora à descrição dos procedimentos metodológicos e às bases teórico-metodológicas que sustentaram este trabalho.

3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa segue a abordagem da “etnografia como teoria”, conforme discutida por Lillis (2008) e adotada por Fiad (2013b) e Miranda (2016), que propõem desfazer a separação entre texto e contexto nos estudos de escrita acadêmica. Essa perspectiva reconhece a escrita como uma prática social, permitindo analisar e ou discutir não apenas o texto final, mas também o processo e o contexto de sua produção.

Lillis (2008, p. 355) apresenta três níveis no uso da etnografia em estudos de letramentos acadêmicos: *etnografia como método* – “*ethnography as method (talk around text)*”; *etnografia como metodologia* – “*ethnography as methodology*” e *etnografia como forma de teorização profunda* – “*ethnography as deep theorizing*”. No primeiro nível, a etnografia como método se concentra em atividades pontuais, como entrevistas conhecidas como *conversas sobre o texto*, que podem partir tanto do texto produzido quanto das perspectivas do autor. Essa abordagem oferece ao pesquisador um olhar mais próximo sobre a experiência do escritor, mas, quando utilizada de forma isolada, pode simplificar as percepções do autor ou tratá-las como transparentes.

Já a etnografia como metodologia expande o foco para uma análise mais ampla e detalhada das práticas de leitura e escrita dos participantes, incorporando um maior envolvimento do pesquisador com eles. Além das conversas sobre o texto, essa abordagem inclui a coleta de dados adicionais, como correspondências, trocas de *e-mails* e entrevistas sobre histórias de letramentos. Essa perspectiva busca compreender o processo de produção textual de forma mais completa, mas ainda pode manter uma separação entre texto e contexto em análises que ocorram de forma paralela.

Por fim, a “etnografia como teoria”, que orienta esta pesquisa, propõe uma integração total entre texto e contexto, enfatizando a não separação entre linguagem e cultura. Nesse nível teórico, a análise do texto não ocorre isoladamente, mas considera os elementos históricos, sociais e culturais que influenciam sua produção. Essa abordagem permite uma análise dialógica e profunda das práticas de letramento dos participantes, conectando os aspectos das práticas sociais com os gêneros acadêmicos em construção.

Nesta pesquisa, foi adotado o terceiro nível – etnografia como teoria –, conforme indicado por Lillis (2008) e reforçado por Fiad (2013b). Isso possibilita uma análise e discussão que considera tanto os textos produzidos pelos cursistas quanto os diários reflexivos sobre suas experiências no curso e as entrevistas *online* sobre suas histórias anteriores de

letramentos. Esses dados foram transcritos, analisados e discutidos de forma integrada, permitindo explorar as dinâmicas entre os textos e os contextos de produção.

3.2 O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS DOS PARTICIPANTES

O projeto foi isentado da avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia¹⁸ (CEP/UFU), uma vez que foi determinado que as diretrizes das resoluções¹⁹ brasileiras se aplicam exclusivamente aos participantes nativos ou em território nacional. Como resultado, não precisou ser encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes desta pesquisa. Ainda assim, antes de iniciar a geração de dados, foi enviado um pedido com cartas de autorização²⁰ destinadas ao Decano da FEAH-UNTL, à Diretora do Departamento de Ensino de Língua Portuguesa e à Leitora do Leitorado Guimarães Rosa, a fim de informá-los sobre o projeto deste estudo e obter anuência deles. A declaração e as cartas de autorização foram aceitas, permitindo, assim, a geração dos dados. Consequentemente, os professores colaboradores²¹ explicaram aos alunos, participantes do CPFA, sobre o propósito e a importância da pesquisa antes de meu contato como pesquisadora e de iniciarem suas participações.

Em relação ao processo de geração dos dados, devido à significativa distância entre o Brasil e o Timor-Leste, a pesquisa foi conduzida com o suporte da plataforma *WhatsApp*²². Como timorense, bolsista do programa MOB-GCUB e matriculada no PPGEL-UFU, estou familiarizada com o funcionamento do curso, que oferece aos estudantes timorenses a oportunidade de realizar pesquisas tanto de forma presencial quanto à distância. Assim, nesta pesquisa, eu não estive presente fisicamente durante a geração de dados no local a ser investigado, exceto em momento anterior à pesquisa, pois também fui professora nessa formação.

¹⁸ Consta, no anexo 1, o documento de parecer consubstanciado do CEP.

¹⁹ Resoluções n.º 466/2012 e n.º 510/2016 CONEP/CNS/MS, a Norma Operacional n.º 001/2013 CONEP/CNS/MS, o Regimento Interno do CEP/UFU, as Resoluções Internas da UFU, as normas editadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e Conselho Nacional de Saúde (CNS), pertinentes à pesquisa com seres humanos, assim como instruções normativas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia.

²⁰ Constam, em anexo, a declaração e as cartas.

²¹ São professores que ofereciam formação. Eles também participaram da pesquisa; ajudaram a selecionar os estudantes, participantes do CPFA, bem como enviaram os resumos desses alunos, que foram o gênero escolhido para o estudo. Todos esses docentes eram do Departamento de Ensino de Língua Portuguesa.

²² *WhatsApp* é um aplicativo disponível em várias plataformas que oferece serviços de mensagens instantâneas e chamadas de voz. Ele possibilita a comunicação por meio de *smartphones*, *tablets* e, mais recentemente, também pode ser utilizado em computadores (Santos, 2018).

3.2.1 Seleção dos participantes

Em relação à técnica de recrutamento, os participantes foram convidados, por meio da colaboração dos professores de formação do CPFA da FEAH-UNTL, em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa. Uma vez que este estudo é decorrente de minha pesquisa anterior, os professores do Timor-Leste estavam familiarizados comigo e com minha pesquisa devido à minha participação anterior em alguns eventos na FEAH-UNTL, nos quais apresentei a primeira investigação. Desta forma, quando apresentei um novo objetivo de investigação, com a pesquisa atual, relacionado ao CPFA, e precisei de informações sobre o curso, esses professores estiveram sempre prontos a me ajudar.

Assim, em 14 de agosto de 2023, ao escrever no grupo²³ de *WhatsApp* dos professores da FEAH-UNTL, no âmbito do Leitorado Guimarães Rosa, busquei informações sobre os resultados do teste diagnóstico²⁴ que havia sido feito no contexto do CPFA. De acordo com o *feedback* recebido, 200 alunos se inscreveram e, desses, 100 foram selecionados para realizar o CPFA, no segundo período de 2023. Tais alunos representavam quatro Faculdades²⁵ distintas: Educação, Artes e Humanidades; Economia e Gestão; Direito e Medicina e Ciências da Saúde, junto com alguns de seus respectivos Departamentos. A seguir, apresentarei o perfil dos estudantes aprovados, no Quadro 03.

Quadro 03: Alunos selecionados para o curso em 2023

FACULDADE	DEPARTAMENTO	ESTUDANTES SELECIONADOS
	Ensino de Língua Portuguesa	42
	Ensino de Língua Tétum	5
	Ensino de Língua Inglesa	1
	Formação de Professores do Ensino Básico	14

²³Era um grupo do *WhatsApp* destinado especificamente aos professores timorenses que trabalhavam no Leitorado Guimarães Rosa da FEAH-UNTL.

²⁴ O teste diagnóstico é uma avaliação inicial aplicada aos alunos para identificar as práticas já adquiridas tanto em contextos dentro quanto fora da sala de aula. No caso do CPFA, a seleção foi realizada por meio de um teste inspirado na estrutura do Exame Celpe-Bras, do Brasil. Nesse teste, os alunos deveriam elaborar um texto explicando para um estrangeiro que visitava Timor-Leste como funcionavam as relações sociais e familiares no país. O objetivo do teste era avaliar o nível de proficiência dos participantes. Aqueles que se destacaram, ou seja, que produziram textos considerados satisfatórios com base na grade de correção elaborada pela equipe de professores sob a supervisão da professora formadora foram selecionados para participar da formação.

²⁵ Em Timor-Leste, o termo “Faculdade” tem um significado mais genérico, sendo utilizado para designar uma divisão acadêmica dentro de uma universidade ou instituição de ensino superior, que reúne departamentos específicos numa área de conhecimento. Já no Brasil, a palavra “Faculdade” costuma ser sinônimo de instituição de ensino superior e pode se referir a uma instituição específica que oferece cursos de graduação e pós-graduação. Exemplo: Faculdade de Educação, Artes e Humanidades em Timor e Instituto de Letras e Linguísticas-UFU no Brasil.

Educação, Artes e Humanidades	Formação de Professores da Educação Pré-Escolar	18
	Ensino de Matemática	7
	Ensino de Química	3
	Ensino de Física	2
	Ensino de Biologia	1
Economia e Gestão	Ciências Económicas e Estudo do Desenvolvimento	1
Direito	Direito Geral	5
Medicina e Ciências da Saúde	Ciências Biomédicas e Laboratoriais	1
TOTAL		100

Fonte: Elaboração própria

Além de me apresentarem esses resultados, os formadores também me comunicaram acerca da divisão das turmas. Os 100 estudantes matriculados foram distribuídos em quatro turmas de 25 alunos cada. Os horários das aulas foram organizados da seguinte forma: duas turmas, em salas diferentes, tinham aulas às terças-feiras, das 10h às 12h. Uma turma tinha aulas às sextas-feiras, das 15h às 17h, e a outra turma tinha aulas aos sábados, das 10h às 12h. O curso tinha uma carga horária total de 36 horas, com encontros semanais de 2 horas cada. As aulas tiveram início em 21 de agosto de 2023 e terminaram em 16 de dezembro de 2023.

Durante o período de formação dessas turmas, eu comunicava aos professores a necessidade da participação dos alunos em minha pesquisa. Para isso, estabeleci critérios específicos para selecionar participantes e solicitei aos professores que observassem, ao longo do curso, quais alunos poderiam contemplar este trabalho. Os critérios se baseavam na seleção de estudantes que estavam sempre presentes em todas as sessões, participavam ativamente de todas as atividades propostas pelos professores, interagiram durante as aulas por meio de perguntas e faziam sugestões para enriquecer o conhecimento e promover o crescimento da turma, entre outros aspectos. Posteriormente, os docentes identificaram alunos com este perfil e os convidaram a participarem da investigação.

Assim, entre os alunos que atendiam aos critérios estabelecidos, ou seja, com destaque em suas turmas, foram selecionados 4 alunos, um/a de cada sala, pois os professores relataram que alguns desistiram durante o curso, devido ao horário sobreposto, bem como a outras atividades ou compromissos que os prejudicavam. Por isso, estes foram os selecionados, em razão de terem sido considerados os mais participativos.

Os cursistas indicados e que se tornaram participantes de minha pesquisa pertenciam à Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, sendo um do Departamento de Ensino de

Língua Portuguesa, um do Ensino de Língua Tétum²⁶ e dois de Formação de Professores do Ensino Básico. Os dados de suas atividades, que serão a frente apresentados, foram gerados no período compreendido entre os meses de agosto de 2023 e janeiro de 2024.

3.2.2 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa consistem em 4 alunos provenientes de distintos departamentos da FEAH-UNT, como foi apresentado anteriormente. Abaixo, apresento o perfil dos participantes da pesquisa, detalhando a idade, faculdade, departamento e semestre de cada um. Vale destacar que, em Timor-Leste, o termo “Departamento” é utilizado para designar uma unidade administrativa dentro das instituições de ensino superior, abrangendo diversas áreas de estudo. Esse termo se refere a uma estrutura mais ampla, que pode incluir vários cursos ou programas relacionados a um campo específico de conhecimento. Por exemplo, na FEAH-UNT, a Faculdade de Educação, Artes e Humanidades engloba diferentes Departamentos, como a Formação de Professores do Ensino Básico, que está presente no perfil de alguns dos participantes, como Beldan’s e Lúcia. Em contraste, no Brasil, utiliza-se o termo “Curso” para se referir a uma programação específica de estudos em uma área particular, como o Curso de Licenciatura em Letras Português. Essa distinção terminológica é importante para compreender as informações apresentadas no quadro a seguir, pois cada participante pertence a diferentes departamentos, refletindo a organização do ensino superior em Timor-Leste.

Quadro 04: Perfil dos participantes da pesquisa.

PARTICIPANTES²⁷	IDADE	FACULDADE	DEPARTAMENTO	SEMESTRE
Beldan’s	22 anos		Formação de Professores do Ensino Básico	Finalista

²⁶Vale salientar que, no Departamento de Ensino de Língua Tétum na FEAH-UNT, as disciplinas são lecionadas em Tétum, exceto as disciplinas de língua portuguesa ou inglesa. Assim, provavelmente, a maioria dos textos trabalhados e produzidos pelos alunos são em Tétum. Por isso, a produção acadêmica desse aluno, participante desta pesquisa, tanto oral quanto escrita, é diferente da dos alunos do Departamento de Ensino de Língua Portuguesa e da Formação de Professores do Ensino Básico, onde as produções são, possivelmente, em português. No caso dos resumos de trabalhos de monografia, é comum que sejam apresentados em várias línguas. Na FEAH-UNT, os alunos apresentam versões do resumo em Tétum e Português, as duas línguas oficiais, e também em Inglês. A versão em língua indonésia é raramente apresentada. Portanto, essa diferença no idioma utilizado nas produções acadêmicas deve ser levada em consideração ao analisar e comparar os trabalhos dos diferentes participantes.

²⁷ De forma a manter os participantes da pesquisa incógnitos, foram utilizados, na pesquisa aqui descrita, nomes fictícios que os mesmos escolheram para preservar as suas identidades.

Kailoi	25 anos	Educação, Artes e Humanidades	Ensino de Língua Tétum	Finalista
Lúcia	21 anos		Formação de Professores do Ensino Básico	2º ano, 4º semestre
Mau Adan	21 anos		Ensino de Língua Portuguesa	1º ano, 2º semestre

Fonte: Elaboração própria

3.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PARA A GERAÇÃO DOS DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para realizar a pesquisa, adotei uma abordagem metodológica baseada na “etnografia como teoria”, conforme apresentada por Lillis (2008). De acordo com Fiad (2013b), a etnografia não se limita a um método específico, mas constitui uma abordagem abrangente de análise dos dados, permitindo uma compreensão profunda do contexto em que estão inseridos. Essa perspectiva busca integrar as análises aos contextos em que os dados estão inseridos, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados. Assim, ao adotar essa abordagem, a pesquisa se empenha em captar as nuances e as complexidades do contexto, permitindo uma análise e discussão mais rica e detalhada. Isso significa que, ao utilizar a etnografia, busquei teorizar simultaneamente com as observações realizadas, sem separar os dados de seu contexto.

Para tanto, a pesquisa aqui descrita procedeu ao processo de geração de dados dos participantes da pesquisa, fazendo uso dos seguintes procedimentos metodológicos:

- Compilação de resumos²⁸ produzidos pelos participantes do CPFA, enviados pelos professores da formação, para mim, por meio do aplicativo *WhatsApp*;
- Geração de diários elaborados pelos participantes sobre a escrita no curso, em áudio e/ou por escrito, utilizando as línguas oficiais (tétum e português), enviados pelos participantes de forma privada, para mim, utilizando a mesma ferramenta;
- Realização de entrevistas *online*, conduzidas em português e em tétum, com perguntas abertas, envolvendo os participantes por meio do mesmo aplicativo.

²⁸ Os resumos foram compilados após os estudantes concluírem a formação. Explicarei com mais detalhes na subseção 3.7.2, que trata da compilação de textos/resumos pelos participantes.

No que se refere às entrevistas *online*, todas utilizaram o aplicativo *WhatsApp* e foram gravadas em áudio, no *iPad* modelo 6ª geração, bem como foram transcritas para a análise e discussão.

Dessa forma, os dados desta pesquisa, que serão a frente apresentados, são constituídos por: compilação de textos/resumos, geração de diários produzidos pelos participantes e transcrição de entrevistas *online* em português e em tétum, realizadas individualmente com eles.

3.4. COMPILAÇÃO DE TEXTOS/RESUMOS E GERAÇÃO DE DIÁRIOS PRODUZIDOS PELOS PARTICIPANTES

3.4.1 Geração de diários de escrita sobre o curso pelos participantes

Em 26 de novembro de 2023, estabeleci um novo grupo no *WhatsApp*, criado exclusivamente para os professores que atuam no CPFA. O propósito desse grupo foi facilitar o compartilhamento de informações, compilar textos e gerar dados da pesquisa. Desse modo, conduzi conversas com os formadores, nas quais interagi para obter os contatos dos participantes que foram indicados por eles. Com base nisso, adquiri os números necessários e estabeleci um segundo grupo no *WhatsApp*, destinado exclusivamente a esses alunos.

No dia 30 de novembro de 2023, no grupo do *WhatsApp* dos participantes, esclareci os objetivos da minha pesquisa e detalhei as atividades que seriam conduzidas com eles. Nesse contexto, apresentei os objetivos da minha pesquisa, solicitei que os partícipes elaborassem diários reflexivos sobre o curso. Caso eles tivessem alguma dúvida quanto à elaboração, poderiam/deveriam entrar em contato comigo no privado.

Durante o mês de dezembro de 2023, houve interação contínua com os participantes da pesquisa, enquanto eles elaboravam os diários de escrita sobre o curso. Essas conversas se estenderam até a véspera de Natal, dado que, nesses períodos²⁹, os conteúdos da formação abordaram, principalmente, os aspectos técnicos do resumo acadêmico, gênero que selecionei para esta pesquisa.

O diário se deu de maneira que esses cursistas pudessem relatar suas experiências e desafios com a escrita, suas principais dúvidas e questionamentos, suas críticas e pontos de

²⁹ É importante destacar que a coleta de dados ocorreu durante esses meses, devido à espera da avaliação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU). A decisão de dispensa foi divulgada no final do mês de outubro de 2023.

vista sobre as aulas, sobre o material utilizado, sobre as atividades desenvolvidas e as línguas utilizadas, durante o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, foi pedido que os participantes se lembrassem de que esse relato deveria ser espontâneo e eles poderiam falar o que desejassem sobre o curso. A figura 01, abaixo, mostra a orientação dada por mim no grupo do *WhatsApp*.

Figura 1: Orientação para o diário de escrita sobre o curso³⁰



Fonte: Print de conversa do grupo de *WhatsApp* dos participantes

Em termos de produção dos diários, os participantes tinham a opção de escrever, relatar ou gravar áudio, utilizando as duas línguas oficiais, tétum e português, sempre que possível. As opções oferecidas foram meios que permitem aos alunos expressarem livremente suas opiniões tanto por escrito quanto por meio de gravações verbais, após cada lição. Tanto o desenvolvimento de um diário por escrito quanto a gravação de áudio têm o mesmo propósito, o que resulta em um maior envolvimento dos estudantes participantes da pesquisa. A figura 02, a seguir, demonstra uma observação dada por mim para os cursistas sobre as línguas utilizadas na elaboração do diário.

³⁰ Olá boa noite a todos. Como vocês estão?

Peço desculpas por incomodá-los neste horário.

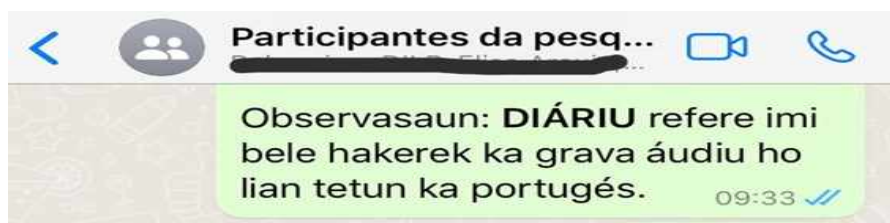
Gostaria de esclarecer sobre a atividade que vocês irão realizar para ajudar na minha pesquisa.

Na atividade sobre o diário, vocês deverão escrever ou gravar áudio, podendo compartilhar no grupo ou de forma privada, sobre as aulas. No diário, devem relatar o que aprenderam com os professores.

Vocês devem incluir os seguintes pontos:

- Descrição das dificuldades encontradas na lição;
- Aspectos da lição que vocês gostaram ou não;
- Atividades produtivas que contribuíram para a aprendizagem;
- Indicar quais línguas utilizam para realizar as atividades: tétum, português ou apenas português.

Figura 02: Observação sobre as línguas utilizadas na produção do diário³¹



Fonte: Print de conversa do grupo de *WhatsApp* dos participantes

Seguindo as orientações fornecidas por mim, eles elaboraram seus diários de escrita sobre o curso e os enviaram diretamente para mim. Dessa maneira, recebi um conjunto de oito diários, sendo três deles redigidos em português, dois em tétum, que necessitaram de tradução para o português, e três em formato de áudio na língua portuguesa, os quais foram todos transcritos utilizando o aplicativo *Transkriptor: convert audio or video to text*³². Eles estarão apresentados no Quadro 05.

Quadro 05: Diário da escrita sobre o curso.

PARTICIPANTES	FORMAS DE PRODUÇÃO	LÍNGUAS UTILIZADAS	QUANTIDADE DE PRODUÇÃO
Beldan's	Gravação em áudio	Português	3
Kailoi	Escrita	Tétum	2
Lúcia	Escrita	Português	2
Mau Adan	Escrita	Português	1
TOTAL			8

Fonte: Elaboração própria

É importante ressaltar que os dados dos diários, conforme apresentado anteriormente tanto na escrita em português quanto os que requeriam tradução e/ou gravações de áudio, não foram corrigidos, especialmente em termos linguísticos. Isso se deve ao fato de que esses

³¹ Observação: O **DIÁRIO** mencionado pode ser escrito ou gravado em áudio, utilizando a língua tétum ou português.

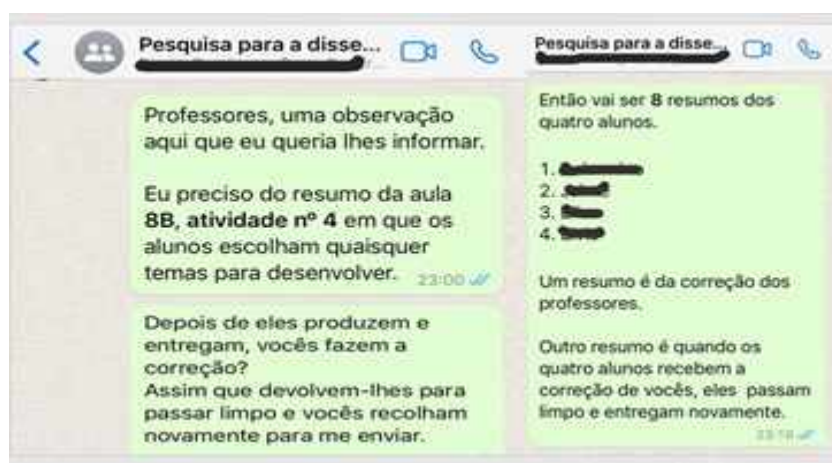
³² Esse aplicativo converte *áudio* ou *vídeo* em *texto* em 3 minutos. Um *Software* simples e poderoso. Disponível em: <https://app.transkriptor.com/editor/01HMNJGWM38TX6TSGFM15QFFT2/bfb772912254ba7d5f0427284c161f4f9851501b4ba52c1d289afd1907eb34fbc233455dec49dd18c6b55b164530e0239f1a547d65dde1c71872186c649c372>. Acesso em 05 de janeiro de 2024.

dados eram autênticos e destinados exclusivamente para uso na pesquisa, portanto, foram mantidos na forma original em que foram gerados. A tradução realizada nos dois textos teve como objetivo apenas facilitar a compreensão dos leitores.

3.4.2 Compilação de textos/resumos pelos participantes

Na figura 03, está o *print* das conversas no grupo do *WhatsApp* dos professores, na qual deixei uma observação sobre a produção de resumos dos alunos que eu precisava compilar.

Figura 03: Observação sobre a produção de texto/resumos para a compilação



Fonte: *Print* de conversa do grupo de *WhatsApp* dos professores

Portanto, entre novembro e dezembro de 2023, estabeleci uma conversa contínua com os professores acerca do curso ministrado, bem como para saber sobre os participantes. As informações compartilhadas pelos formadores foram frequentemente favoráveis, indicando que os alunos demonstraram entusiasmo em adquirir conhecimento durante a formação.

No decorrer das interações com os formadores do curso, expus os objetivos da minha pesquisa. Nesse sentido, destaquei os elementos essenciais do meu trabalho, como a compilação de textos e geração de diários sobre a escrita do curso elaborados pelos participantes, além de mencionar as entrevistas *online* que seriam realizadas com esses cursistas.

Visto que o foco da conversa com os formadores era a compilação dos resumos dos participantes do curso, direcionei as perguntas para obter informações sobre o progresso nas lições. Em novembro de 2023, ao abordar a situação do curso, os professores comunicaram que necessitavam de mais tempo para concluí-lo, dado que as aulas ocorriam apenas uma vez

por semana, com duração de 2 horas, como apresentei no cronograma dele, na seleção dos participantes. Ademais, nesse mesmo mês, diversos eventos na faculdade, juntamente com períodos de férias nacionais e internacionais, contribuíram para a extensão do prazo.

Durante as últimas discussões, nos meses de novembro e dezembro de 2023, propus aos professores que orientassem os alunos a elaborarem um resumo com base no que aprenderam durante a formação. Essa iniciativa foi uma ideia minha, criada com o intuito de estimular os alunos a consolidarem os conhecimentos adquiridos ao longo do curso por meio da prática da escrita.

Solicitei essa tarefa devido à minha experiência como professora voluntária no primeiro período de 2022, onde observei que, ao final do curso pedimos aos alunos para elaborarem o gênero resumo, porém, nós professores, não realizávamos avaliações ou recolhíamos os exercícios feitos por eles. Essa é uma das lições que o CPFA deve incorporar, pois para atender às expectativas iniciais dos alunos, é essencial fornecer *feedback* sobre o que eles produzem ao final dessa formação. O retorno pode os motivar a produzir e divulgar mais ciência em língua portuguesa em suas respectivas áreas de pesquisa.

Desse modo, durante o período de formação, intervi nessa produção final dos participantes para entender como eles escolhem um tema para desenvolver um resumo. Minha intervenção teve o objetivo de examinar como a dinâmica de identidade e as relações de poder se manifestam nas produções dos alunos durante esse processo de formação.

Portanto, considerando este estudo, pedi aos docentes que os quatro alunos participantes da pesquisa produzissem o gênero resumo, mesmo que essa não fosse uma prática corrente no contexto. Após a elaboração dos resumos e da coleta pelos formadores, solicitei que esses os enviassem para mim.

Conforme observado anteriormente, na Figura 03, solicitei 8 resumos e essa quantidade foi encaminhada pelos professores, sendo 4 elaborados originalmente pelos cursistas e outros 4 corrigidos pelos formadores. Solicitei, no entanto, que os docentes enviassem também as versões iniciais desenvolvidas pelos cursistas, além dos resumos corrigidos e devolvidos aos estudantes. Para a discussão, optei por utilizar apenas as 4 produções originais dos alunos, pois elas representam não apenas o estilo individual (Fiad, 2013a, Bakhtin, 1997), de cada cursista, mas também refletem dinâmicas de identidade e relações de poder e autoridade no contexto acadêmico (Lea e Street, 2006; 2014).

É importante salientar que o CPFA não tinha como foco principal a adequação linguística ou gramatical. Sua ênfase estava na comunicação escrita. Portanto, lidar com questões de inadequação gramatical era uma prioridade secundária ou terciária para os

professores. A principal preocupação era letrar os alunos na escrita e na leitura dentro do gênero acadêmico abordado em sala de aula.

3.5 ENTREVISTAS *ONLINE* EM PORTUGUÊS E EM TÉTUM INDIVIDUALMENTE

As entrevistas *online* com os quatro participantes foram realizadas no mês de janeiro de 2024, por meio do aplicativo *WhatsApp* e foram gravadas em áudio, no *iPad* modelo 6ª geração. O roteiro³³ para as entrevistas semiestruturadas teve como fio condutor as “histórias pregressas de letramento” (Oliveira, 2016, p. 226) e as práticas de letramentos acadêmicos no CPFA.

As perguntas foram organizadas, buscando abordar os seguintes temas: 1) os alunos timorenses, e suas histórias pregressas de letramentos; 2) desafios enfrentados nos eventos e nas práticas de letramentos acadêmicos; 3) português como língua de ciência: a produção dos resumos na FEAH-UNTIL. Esses temas foram selecionados considerando a importância de explorar diferentes dimensões das práticas de letramentos no Timor no contexto do CPFA da FEAH-UNTIL, em cooperação com o Leitorado Guimarães Rosa.

Com todos os participantes, comecei as entrevistas abordando questões relacionadas aos assuntos apresentados. À medida que os participantes compartilhavam suas respostas, observei aspectos que despertavam meu interesse, o que me levou a formular perguntas adicionais, aprofundando, assim, a conversa e proporcionando espaço para a espontaneidade e exploração mais detalhada das respostas.

Durante as entrevistas com os participantes, indaguei sobre suas preferências linguísticas, oferecendo a opção de utilizarem exclusivamente o português ou ambas as línguas oficiais (português e tétum). Dois dos entrevistados expressaram a escolha por utilizar o português para a prática da oralidade nesse idioma, enquanto outros dois manifestaram o desejo de fazer uma combinação de ambas as línguas, português e tétum. Em resposta a essas preferências, assegurei sempre a eles que poderiam escolher livremente qual idioma utilizar nas respostas, proporcionando-lhes um ambiente confortável para se expressarem.

Consequentemente, durante as entrevistas, optei por empregar ambas as línguas oficiais, reconhecendo que conduzir as entrevistas, exclusivamente em português, poderia, em certos momentos, restringir a expressão dos participantes, visto que o português não é a língua materna deles. No Quadro 06, apresento as informações sobre as entrevistas.

³³ O roteiro das entrevistas consta, em anexo, neste trabalho.

Quadro 06: Entrevistas *online* realizadas com os quatro participantes do CPFA.

Entrevistas		
Datas	Participantes	Duração
19/01/2024	Lúcia	26'22
19/01/2024	Kailoi	53'31
22/01/2024	Mau Adan	47'42
23/01/2024	Beldan's	29'02

Fonte: Elaboração própria

Para transcrever as entrevistas, utilizei dois aplicativos diferentes: o *Transkriptor*: *convert audio or video to text*³⁴ e o *Free Audio & Video Transcription With 99% Accuracy*³⁵. O primeiro conseguiu transcrever apenas duas gravações de áudio, devido às limitações do acesso gratuito, o que me levou a interromper o uso dele. Em seguida, recorri ao segundo aplicativo, que era gratuito e teve sucesso na transcrição de mais duas gravações de áudio.

Ambas as plataformas foram adequadas para transcrever as gravações, porém, elas não foram capazes de reconhecer a maioria das falas na língua tétum, bem como algumas palavras em português. Isso exigiu que eu ouvisse todas as entrevistas gravadas para corrigir e reescrever as partes que não foram transcritas adequadamente. Desse modo, ao reproduzir os dados, eu apenas retomava o que precisava ajustar e não os corrigia, principalmente, os termos linguísticos tanto em tétum quanto em português. Os dados das entrevistas foram mantidos na forma original em que foram gerados. Ademais, pensei que a tradução realizada nas análises seria uma forma de ajudar na compreensão dos leitores.

³⁴ Esse aplicativo converte *áudio* ou vídeo em *texto* em 3 minutos. Um *Software* simples e poderoso. Disponível em:

<https://app.transkriptor.com/editor/01HMNJGWM38TX6TSGFM15QFFT2/bfb772912254ba7d5f0427284c161f4f9851501b4ba52c1d289afd1907eb34fbc233455dec49dd18c6b55b164530e0239f1a547d65dde1c71872186c649c372> acesso em 19 de janeiro de 2024.

³⁵ É um aplicativo que está disponível em mais de 100 idiomas e gratuitamente. Disponível em: <https://riverside.fm/transcription> acesso em 22 de janeiro de 2024.

CAPÍTULO 4 - AS HISTÓRIAS PREGRESSAS DOS PARTICIPANTES E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como discuti nos capítulos anteriores, durante os 24 anos em que Timor-Leste esteve sob ocupação indonésia, a língua portuguesa foi proibida em todo o território (Reis, 2011). Mesmo após 22 anos da independência, o país ainda enfrenta desafios para reintegrar o português como língua oficial, juntamente com o tétum como idioma de ensino.

Com isso, as gerações nascidas durante e após a ocupação enfrentam desafios no desenvolvimento de práticas de letramentos em português devido à lacuna de oportunidades adequadas para aprender e usar o idioma em contextos sociais e educacionais (Guimarães, 2018). Como resultado da falta de proficiência generalizada em português, causada pela interrupção do ensino do idioma durante a ocupação indonésia e pela transição linguística após a independência, muitas aulas nas universidades timorenses, especificamente na UNTL, continuam sendo ministradas em tétum e tem bastante influência do *bahasa* indonésio (Guimarães, 2020; De Cristo, 2022).

A prática de escrita acadêmica, em português, entre os estudantes universitários tem se mostrado um desafio, especialmente devido à mudança linguística e às oportunidades limitadas para o desenvolvimento de letramentos em português. Conforme discutido no estudo de Soares (2022), muitos dos alunos finalistas da FEAH-UNTL, ainda não tinham familiaridade com o conceito de “gêneros acadêmicos” e estavam em processo de desenvolvimento de práticas para a escrita desses textos. Essa realidade está relacionada ao contexto multilíngue do país e a diversos fatores, como a ausência de materiais didáticos adequados e a limitação de práticas formais de escrita em português, os quais influenciam as experiências de aprendizado.

Além disso, por já ter trabalhado no curso, observo também que muitos estudantes, ao ingressarem na UNTL, buscam participar do CPFA, conforme será evidenciado nas entrevistas realizadas com os quatro participantes, que relataram enfrentar dificuldades com o uso do português em contextos acadêmicos, especialmente nas práticas de leitura e escrita acadêmica. Essas complexidades foram mencionadas durante as conversas e nos diários de escrita sobre o curso que analiso e discuto ao longo da pesquisa.

Portanto, este capítulo se concentrará em examinar os dados sobre como os quatro participantes desta pesquisa narraram suas “histórias pregressas de letramento”, conforme

descrito por Oliveira (2016, p. 226) e relacionar com os letramentos acadêmicos que vivenciavam no CPFA.

Para isso, foi necessário compreender, inicialmente, as identidades acadêmicas e as experiências de letramentos desses alunos, conhecendo suas trajetórias. Essa abordagem possibilitou a seleção de temáticas específicas, exploradas em cada seção desta análise. O conteúdo do estudo foi definido a partir da revisão das respostas dos participantes sobre suas experiências de letramentos escolares/acadêmicos, dos diários de escrita sobre o curso, da produção de resumos após a formação e do uso do português em contextos acadêmicos relatados nas entrevistas. Esses elementos fundamentaram a análise e a discussão que será detalhada a seguir.

Nas seções seguintes, serão identificados os **“desafios enfrentados nos eventos e nas práticas de letramentos acadêmicos”**, explorando as percepções e experiências dos participantes desta pesquisa em relação a essas questões. E por último, será discutido **“português como língua de ciência: a produção dos resumos na FEAH-UNTL”**, uma temática que explora o papel do português no desenvolvimento acadêmico dos alunos e sua relevância no contexto multilíngue do Timor. Esses dois temas foram escolhidos como eixos principais de análise e discussão para entender de que forma os letramentos e o uso do português influenciam as produções acadêmicas dos estudantes.

Portanto, é importante (re)dizer que a pesquisa em foco adotou uma abordagem etnográfica (Lillis, 2008), reforçada por Fiad (2013b), como discutido no capítulo antecedente. Essa perspectiva será evidenciada nos diálogos entre mim e os participantes, bem como em minhas análises desses e de outros dados.

Assim, apresentarei, a análise e discussão de dados dos quatro participantes da pesquisa. O estudo foi essencialmente fundamentado nos conceitos abordados no Capítulo 2.

4.1 OS ALUNOS TIMORENSES E SUAS HISTÓRIAS PREGRESSAS DE LETRAMENTOS

Antes de iniciar a análise e descrição dos dados, apresento breves relatos biográficos dos quatro participantes da pesquisa.

Como apresentado no capítulo antecedente sobre o perfil dos participantes, no Quadro 4, aqui retomo informações que reforçam a relevância de suas histórias. Os participantes são alunos timorenses provenientes de diferentes departamentos da FEAH-UNTL, cujas trajetórias singulares de letramentos refletem vivências diversas nos âmbitos familiar, escolar

e acadêmico. Essas experiências não apenas moldaram suas práticas sociais com a leitura e a escrita, mas também evidenciam os desafios e as oportunidades que permeiam o processo de aprendizagem em um contexto multilíngue e multicultural como o de Timor. Assim, suas narrativas oferecem contribuições valiosas para a compreensão das dinâmicas de letramentos no ambiente universitário e além dele.

Beldan's

Com 22 anos, Beldan's é finalista no curso de Formação de Professores do Ensino Básico. Ele cresceu em um ambiente onde a educação era incentivada, mas os recursos eram limitados. Durante a infância, menciona que livros e revistas desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento de suas práticas de leitura. Inspirado por professores que promoviam a escrita criativa, ele considera que essa prática é essencial para sua formação como futuro educador.

Kailoi

Aos 25 anos, Kailoi está finalizando o curso de Ensino de Língua Tétum. Sua trajetória foi marcada pelo acesso limitado a livros na infância. Embora reconheça o impacto das tecnologias digitais em sua formação, ele admite que nunca desenvolveu o hábito de leitura de materiais impressos ou textos mais longos, como artigos acadêmicos etc. Ele atribui essa dificuldade, em parte, às distrações causadas pelo uso de “telemóveis, *WhatsApp* e *Facebook*”, que representam barreiras para a leitura aprofundada.

Lúcia

Com 21 anos e no 4º semestre do curso de Formação de Professores do Ensino Básico, Lúcia descreve que, em sua infância, as práticas de letramentos foram moldadas pela oralidade, com histórias tradicionais contadas pelos mais velhos. Essas narrativas despertaram seu interesse pela leitura e escrita, levando-a a explorar conexões entre língua e cultura no contexto timorense.

Mau Adan

Também com 21 anos, Mau Adan está no 2º semestre do curso de Ensino de Língua Portuguesa. Criada em uma família grande e em um contexto rural do Timor-Leste, enfrentou desafios para acessar recursos educativos. Apesar disso, desde cedo demonstrou uma curiosidade marcante pela leitura, evidenciando determinação e interesse intelectual mesmo em condições adversas.

A partir dos breves relatos apresentados, nesta seção, busco estabelecer uma descrição e análise das histórias prévias de letramentos dos participantes desta pesquisa, com base em suas experiências. Considerando que os letramentos são entendidos como práticas sociais (Street, 2014), essas histórias revelam como cada participante vivenciou atividades de leitura e escrita em seus contextos familiares, escolares e acadêmicos.

Beldan's, Kailoi, Lúcia e Mau Adan trouxeram lembranças que refletem práticas diversas: desde a influência da oralidade no ambiente familiar de Lúcia até o incentivo à escrita criativa promovido pelos professores de Beldan's. Essas experiências, somadas às interações em contextos acadêmicos, moldaram suas práticas atuais de leitura e escrita.

A seguir, apresento os dados gerados a partir das entrevistas, com destaque para as respostas às perguntas sobre materiais e atividades de leitura e escrita em suas histórias de vida.

Com base na pergunta, *Quais tipos de materiais ou atividades de leitura e escrita eram comuns em seu ambiente familiar durante a infância e até agora?*, organizei as respostas em excertos apresentados nos quadros a seguir. A estrutura em quadros foi escolhida para facilitar a identificação e apresentação das informações pelos leitores. Além disso, utilizei negrito para destacar pontos-chave das falas dos participantes, como ideias centrais ou termos importantes, ressaltando aspectos essenciais e tornando a leitura mais acessível.

<i>Excerto 1 – Mau Adan</i>	Uma coisa comum em minha família que eu fiz sempre é eu, os meus irmãos quando... Posso falar um pouco da minha família? Somos uma família muito grande. E cada um de nós não temos o mesmo aptidão. O meu pai é como a pessoa, assim, agricultora e a minha mãe também. Então, eu sei que tudo pra mim é difícil para realizar aquilo que eu quero. Gosto muito de ler. Graças a Deus é... Por aquilo que eu quero, às vezes quando houve algum concurso de leituras, eu gosto muito de fazer parte lá, faço parte lá. E concorri também em alguns concursos de leitura. Isso
------------------------------------	--

	é na minha infância. Os materiais que eu utilizei na minha casa para fazer a leitura as vezes só peguei uma revista³⁶ <i>Lafaek</i> que recebi nas escolas e fiz a leitura. Agora é muito, muito diferente. Têm muitas coisas. Tenho tempo para fazer a leitura. O habito da minha infância permanece. Entrevista realizada em 22 de janeiro de 2024
--	---

<i>Excerto 2 - Kailoi</i>	Durante minha infância, não tive muitas oportunidades de participar de atividades educativas como essas, pois dedicava a maior parte do meu tempo às brincadeiras. Naquela época, o acesso a materiais educativos era limitado. Atualmente, porém, contamos com uma variedade de recursos, como livros e artigos publicados por professores, bem como autores estrangeiros. No entanto, hábito de leitura eu ainda não tenho. Reconheço a necessidade de mudar esse padrão, pois quando eu estar na frente de uma livro, ou artigo, ou, quando eu começo de ler tem mais tentação. O telemóvel, ou, o novo instrumento que ligado ao tecnologia, navegação <i>WhatsApp</i> ou <i>Facebook</i> isto é uma tentação³⁷. Entrevista realizada em 19 de janeiro de 2024
----------------------------------	---

<i>Excerto 3 – Beldan's</i>	Sim, professora, é através... Sim, para mim, acho que através dos livros ou revista. Mudança tecnológica, agora através com aquilo que eu tenho aprendendo na universidade, muda muito, sim, muito. Como eu já te disse, eu tenho que aprender como escrever a monografia, elaborar o resumo, e também com aquilo que eu tenho de aprender com a professora X, como escrever a resenha, artigo, pôster, jornal, sim, entre outros para pulicar na revista. Entrevista realizada em 23 de janeiro de 2024
------------------------------------	--

	É como os textos deste livreto, que tratam da história sobre os ancestrais ou as vidas passadas. Algo como falar sobre idioma,
--	--

³⁶ Segundo o CARE Internacional no Timor-Leste, a *Revista Lafaek* é uma publicação produzida pela própria organização CARE, que se dedica ao desenvolvimento e ao apoio humanitário no país. Escrito em tétum por autores timorenses, o conteúdo da revista é rico e diversificado. A cada ano, são publicadas e distribuídas duas edições para estudantes, abrangendo desde a pré-escola até o 6º ano, além de uma edição adicional destinada aos professores desses níveis. A *Revista Lafaek* é reconhecida por seu caráter divertido e envolvente, revolucionando a maneira como crianças, jovens e adultos aprendem e promovendo o hábito da leitura nas famílias e na comunidade. Além de permitir que os alunos tenham acesso a histórias pela primeira vez, a revista contribui para a preservação da rica tradição oral dos contadores de histórias timorenses. Vale destacar que *Lafaek*, em português, significa crocodilo. Para mais informações sobre a revista, acesse: <https://www.care-international.org/our-work/where-we-work/timor-leste>.

³⁷ *Ha'u bele dehan katak atividade sira hanesan ne'e iha ha'u-nia periodu infánsia ha'u la konsege la'o tuir tanba ha'u gasta ha'u-nia tempu barak ba iha halimar. La iha material. Momentu agora ita iha livru, ita iha buat barak. Iha artigu sira-ne'ebé publika hosi profesór/a sira no autór/a estranjeiru sira mós. Daudaun ne'e ha'u-nia dezafiu mak hábito de leitura eu ainda não tenho. Ha'u hakarak atu muda kostume la di'ak sira-ne'e tanba quando eu estar na frente de uma livro, ou artigo, ou, quando eu começo de ler tem mais tentação. O telemóvel, ou, o novo instrumento que ligado ao tecnologia, navegação *WhatsApp* ou *Facebook* isto é uma tentação*

<i>Excerto 4 - Lúcia</i>	sobre escola, ou o tempo antigo que vivemos lá, contado como uma historinha ou histórias infantis ³⁸ . Entrevista realizada em 19 de janeiro de 2024
--------------------------	---

Os quatro excertos apresentados acima fornecem uma visão valiosa do contexto sociocultural e educacional vividos por esses alunos, participantes desta pesquisa durante as suas trajetórias de letramentos. Para analisar e discutir essas falas, levo em consideração os seguintes aspectos, pois eles influenciam diretamente as práticas de letramentos dos estudantes: o impacto do ambiente familiar, que molda suas primeiras experiências com a leitura e a escrita; o acesso a recursos educativos, que pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dessas práticas; as práticas culturais de leitura e escrita, que refletem as tradições e os valores da comunidade e o reconhecimento das mudanças tecnológicas, que transformam a forma como os alunos interagem com o texto e a informação atualmente.

4.1.1 Ambiente familiar com limitações e as práticas culturais de leitura e escrita

As histórias pregressas de letramentos desses 4 alunos, participantes do CPFA, refletem uma realidade timorense marcada por desafios no acesso a recursos educativos e, ao mesmo tempo, pela superação e criatividade na busca de meios para se engajar com a leitura e a escrita.

Conforme observamos no relato de Mau Adan (Excerto 1), ela descreve uma infância em uma família grande, em que o acesso a recursos educativos era limitado, uma realidade comum em contextos rurais do Timor. Seus pais, agricultores, desempenhavam um papel importante no sustento familiar. A aluna menciona que, apesar das limitações materiais, enfrentava desafios para alcançar seus objetivos educacionais: **“tudo pra mim é difícil para realizar aquilo que eu quero”**. No entanto, ela demonstra um forte interesse pela leitura desde a infância: **“Gosto muito de ler”**, o que evidencia sua determinação e curiosidade intelectual mesmo em condições adversas.

Além disso, ela encontrou maneiras de se engajar com as práticas, como participando de concursos³⁹ de leitura, onde demonstrou motivação para se tornar uma leitora melhor:

³⁸*Ne'e mak hanesan testu sira iha ne'ebá kan iha livru oa'n ne'e iha istória ne'ebé hanesan kona liu ba iha antepasadu sira ka iha moris sira uluk uluk liu bá. Hanesan ahh koalia kona ba língua, koalia kona ba eskola, ou, hanesan tempu ne'ebé uluk liu ba pasa iha ne'ebá, hanesan istoria kiik ka histórias das crianças.*

³⁹ Saliento aqui que, durante a entrevista com a participante, não perguntei sobre as línguas usadas no evento do concurso de leitura. Por isso, escrevi para ela, em privado, para saber se o tétum ou o português foram utilizados. A aluna me informou que a língua empregada no concurso de leitura foi o português.

“quando houve algum concurso de leituras, eu gosto muito de fazer parte lá, faço parte lá”. Esse cenário corrobora a visão de Kleiman (2005), que entende os letramentos como um processo complexo, abrangendo múltiplas capacidades que vão além da decodificação de palavras. Envolve a mobilização de conhecimentos e habilidades para participar efetivamente de eventos sociais de letramentos, dentro e fora do ambiente escolar.

Também no excerto 1, ainda é possível observar a importância da **Revista Lafaek** como um dos poucos materiais de leitura acessíveis na infância de Mau Adan, refletindo a cultura local do país. Isso mostra como políticas públicas podem ampliar o acesso a recursos educacionais representativos, fortalecendo práticas de leitura nas comunidades. Conforme esclarecido na nota de rodapé 36, o CARE Internacional no Timor destaca que as histórias da *Revista Lafaek* valorizam a identidade cultural local. Essa abordagem conecta os alunos ao material, evitando a imposição de narrativas estrangeiras, como as europeias ou brasileiras. Além de aumentar o interesse pela leitura, a revista reforça o senso de pertencimento cultural entre os leitores.

Além disso, a história de Kailoi (Excerto 2) evidencia desafios semelhantes aos de Mau Adan no que diz respeito ao acesso limitado a materiais educacionais, uma questão comum em contextos com recursos escassos. Ele relatou ter tido poucas oportunidades de se envolver em atividades escolares, além de uma infância marcada pela disponibilidade restrita a recursos educacionais: **“Durante minha infância, não tive muitas oportunidades de participar de atividades educativas [...]. Naquela época, o acesso a materiais educativos era limitado”**.

Nos relatos de Mau Adan (Excerto 1) e de Kailoi (Excerto 2), podemos observar que, no contexto em que viviam quando crianças, a leitura e a escrita era algo intrínseco ao ambiente escolar. Soaria estranho pensar em práticas de leitura fora da escola ou materiais que não fossem fornecidos por instituições educacionais (tal como a leitura de gibis por crianças brasileiras, por exemplo). Por isso, os participantes fazem a associação entre falta de oportunidades de ler com a limitação dos materiais educativos.

As falas deles nos remetem à análise de Guimarães (2020) sobre o impacto das políticas coloniais e do período de ocupação indonésia na educação timorense, em que destruição de infraestruturas educacionais e os altos índices de analfabetismo resultantes ainda afetam as gerações mais jovens. Esses relatos mostram que, mesmo em contextos de poucos recursos, as práticas de letramentos se desenvolvem de formas diversas, seja por meio de revistas ou de experiências culturais compartilhadas em casa.

Já Beldan's (Excerto 3) descreveu um ambiente familiar na infância onde livros e revistas eram comumente utilizados: **“para mim, acho que através dos livros⁴⁰ ou revista”**. No entanto, ele não especificou quais tipos desses materiais (como a **Revista Lafaek**, mencionada por Mau Adan) foram particularmente eficazes em ajudá-lo a se engajar com a leitura e a escrita.

Por sua vez, a experiência de Lúcia (Excerto 4) evidencia o papel central da oralidade⁴¹ na cultura timorense e como ela contribui para os letramentos. Seu **“uso de livretos”** que tratam de **“histórias sobre ancestrais”**, assim como **“infantis”** e **“tempos antigos”**, reflete uma continuidade entre as práticas orais e escritas, como discutido por Kleiman (1995) e Guimarães (2020), que destacam a presença da oralidade na construção dos letramentos em muitas sociedades. Como Kleiman (1995) afirma, as crianças podem estar inseridas em eventos de letramentos, como ouvir contos antes de dormir, antes mesmo de serem alfabetizadas formalmente. Esse vínculo entre a tradição oral e a escrita é importante para entender o desenvolvimento dos letramentos em contextos como Timor-Leste, onde o tétum e outras línguas nativas são carregadas de significados culturais e identitários (Guimarães, 2020).

Nesse sentido, ao relacionar as histórias pregressas dos alunos com a análise da escrita praticada na universidade, como sugere Oliveira (2016), é possível perceber que as práticas de letramentos não ocorrem de forma isolada, mas estão profundamente interligadas com os contextos sociais, culturais e históricos. A inserção dos estudantes na escrita acadêmica passa, então, pela valorização dessas práticas culturais e pela criação de oportunidades que permitam o uso efetivo dessas práticas em múltiplos contextos, preparando-os para uma participação mais ampla na sociedade (Oliveira, 2016).

Um aspecto observado em meio aos fatores discutidos é que os 4 estudantes também reconhecem o impacto das inovações tecnológicas digitais. Embora o letramento digital não tenha sido explorado diretamente, o subtema emergiu nas respostas dos participantes, que destacaram a relevância das mudanças tecnológicas para as práticas de leitura, escrita e pesquisa. Isso evidencia como as tecnologias digitais têm influenciado os letramentos atuais,

⁴⁰Baseando-me em minha experiência pessoal e em observações de alguns contextos timorenses, onde a escassez de materiais escolares é evidente e livros e revistas são, em geral, fornecidos pelas instituições de ensino, é possível afirmar que a fala desse aluno também pode refletir essa situação, influenciada pela condição econômica das famílias e pelos hábitos de leitura no ambiente familiar.

⁴¹ De modo semelhante, durante a entrevista com a participante, não questionei sobre as línguas utilizadas nos eventos de letramentos em que Lúcia esteve envolvida. Por esse motivo, enviei uma mensagem particular para esclarecer se o tétum ou o português foram usados. A aluna me respondeu que a língua adotada nas atividades foi o tétum.

mesmo não sendo o foco principal das questões abordadas. Esse aspecto será explorado com mais detalhes na próxima seção.

4.1.2 As mudanças tecnológicas e o desenvolvimento das práticas de letramentos na atualidade

De acordo com Kleiman (2005), o conceito de “ser alfabetizado” e os usos da língua escrita evoluíram significativamente ao longo do tempo, especialmente com o avanço das tecnologias digitais. Historicamente, o acesso aos letramentos institucionais, como o domínio de práticas formais de leitura e escrita no contexto escolar ou acadêmico, esteve restrito a uma elite social e econômica. Em contrapartida, os letramentos vernaculares, vinculados ao cotidiano e às práticas culturais locais, sempre foram amplamente difundidos entre diferentes grupos sociais.

Com o tempo, no entanto, os letramentos institucionais deixaram de ser privilégio de poucos e passaram a ser tratados como um direito de todos. Essa transformação ampliou as possibilidades de interação com a escrita, especialmente na era digital. Kleiman (2005) observa que, atualmente, espera-se que os alunos não apenas dominem a escrita tradicional, utilizando lápis e papel, mas também empreguem ferramentas tecnológicas, como computadores e a *Internet*, para construir sentidos em textos. Esse avanço reflete mudanças nas exigências educacionais, que agora englobam o uso de múltiplas mídias e a adaptação a diferentes contextos de leitura e escrita.

Essa mudança tecnológica é perceptível nas falas dos participantes da pesquisa, como Mau Adan (Excerto 1), que observa que **“Agora é muito, muito diferente. Têm muitas coisas”**, em contraste com sua infância, quando o acesso a materiais de leitura era bastante limitado. Isso sugere que, para ela, o aumento de recursos tecnológicos digitais e materiais de leitura hoje em dia oferece oportunidades mais amplas para o desenvolvimento dos letramentos. Kailoi (Excerto 2) também reflete sobre essa transformação ao mencionar que **“Atualmente, porém, contamos com uma variedade de recursos”**. Contudo, ele expressa dificuldade em desenvolver um hábito de leitura, **“No entanto, hábito de leitura eu ainda não tenho”**, reconhecendo as distrações pelo uso de **“telemóveis, WhatsApp e Facebook”**, como barreiras para a leitura aprofundada e o estudo (Rojo, 2009).

Quando Kailoi afirma que não tem hábito de leitura, ele pode estar se referindo especificamente à leitura de livros impressos, artigos acadêmicos ou outros materiais mais longos. Nesse contexto, a leitura em redes sociais mencionada acima pode não ser vista por

ele como “**hábito de leitura**”, talvez, por ser uma atividade mais fragmentada e focada em entretenimento ou comunicação.

Conforme defende Rojo (2009), um dos objetivos da escola é, justamente, preparar os alunos para participar de diferentes práticas de letramentos — seja em contextos formais, como a leitura de textos escolares tanto impresso quanto em algumas plataformas digitais, ou informais, como a leitura de jornais, revistas, mensagens em redes sociais e etc. Portanto, inspirando-me nessa visão, ampliei minha perspectiva para incluir o papel das instituições acadêmicas, que não apenas devem promover essas práticas, mas também fomentar a capacidade dos alunos de transitar entre os diversos contextos de letramentos. Essas instituições devem incentivar a adaptação às exigências de cada contexto, desenvolvendo nos alunos competências críticas para ler, interpretar e produzir textos de forma significativa (Fischer, 2008). Para isso, é essencial que a educação linguística leve em consideração as diversas práticas de leitura e escrita presentes no cotidiano, promovendo uma abordagem “ética, crítica e democrática” (Rojo, 2009, p. 107).

Apesar das dificuldades em estabelecer uma rotina de leitura regular, como a presença de distrações tecnológicas digitais, ou mesmo a falta de interesse inicial por textos mais longos e acadêmicos, Kailoi demonstra uma consciência crescente da necessidade de mudar esse padrão. Ele reconhece que práticas diversas e situadas são essenciais para seu progresso acadêmico e pessoal, conforme expressa: “**Reconheço a necessidade de mudar esse padrão**”.

Embora Kailoi considere que não está lendo adequadamente, ele, na verdade, já realiza práticas de leitura fora do ambiente formal da universidade. Essas práticas, mesmo que não sejam regulares ou sistematizadas, indicam que os letramentos não se limitam aos contextos acadêmicos, mas ocorrem em diferentes espaços e situações, contribuindo para sua formação crítica e desenvolvimento pessoal e profissional. Esse reconhecimento evidencia o desejo de transformação e a valorização da leitura como uma prática fundamental.

Por outro lado, Beldan’s (Excerto 3) destaca uma mudança significativa em suas práticas de letramentos com a entrada na universidade, observando que “**Mudança tecnológica, agora através com aquilo que eu tenho aprendendo na universidade, muda muito, sim, muito**”. Esse relato indica que haveria, na visão dele, uma transição entre diferentes práticas de letramentos. Na fala anterior, ele menciona um foco em leituras mais cotidianas, como livros e revistas e, ao longo do tempo, passa a se envolver em práticas de letramentos acadêmicos, que incluem a produção de gêneros discursivos específicos, como monografias, resumos, resenhas, artigos, pôsteres e jornais, com o objetivo de publicação em

revistas. Essa mudança reflete uma ampliação das práticas de leitura e escrita, à medida que ele passa a participar de novos contextos e exigências acadêmicas (Fischer, 2007).

A transformação mencionada por Beldan's evidencia como a universidade, com o apoio de professores como a professora X, serve como um espaço central para o desenvolvimento de práticas de letramentos mais complexas, alinhando-se com a perspectiva de Marinho (2010b) sobre o papel da escola e das instituições educacionais na formação de competências essenciais, como a capacidade de interpretar textos acadêmicos, produzir gêneros discursivos próprios desse contexto (resumos, monografias, artigos, pôsteres, jornais), e utilizar a linguagem de forma crítica e reflexiva.

Já a ausência de uma menção explícita à influência das tecnologias digitais por parte da participante Lúcia (Excerto 4), por sua vez, pode ser vista como um possível distanciamento das práticas digitais no desenvolvimento de seus letramentos acadêmicos. Isso pode indicar que, para Lúcia, as tecnologias digitais ainda não desempenham uma função central em suas práticas de leitura e escrita ou que ela ainda não percebe a relevância dessas ferramentas em sua rotina universitária. Mas, sua ênfase no papel da oralidade e das tradições culturais timorenses reflete outro aspecto fundamental dos letramentos. Conforme Kleiman (1995), práticas orais também são formas de letramentos e Lúcia descreve o uso de “**histórias ancestrais**” e “**contos infantis**”, que conectam a oralidade ao texto escrito, e refletem a riqueza cultural do país. A análise de Rojo (2009) complementa essa visão, ao afirmar que

o *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (Rojo, 2009, p. 11, grifo no original).

Nessa perspectiva, essas múltiplas esferas de circulação de textos possibilitam a vivência de práticas de letramentos em diferentes domínios da vida social, o que se aplica à experiência de Lúcia e de outros participantes que transitam entre práticas tradicionais orais e os letramentos escolares/acadêmicos.

Assim, com base em Rojo (2009), posso afirmar que os participantes do CPFA estão imersos em várias práticas de letramentos, seja na família, na universidade, ou nas mídias digitais. Cada uma dessas esferas contribui, de maneira única, para o desenvolvimento contínuo de suas práticas de leitura e escrita ao longo da vida.

Os letramentos, portanto, não se restringem apenas ao ambiente acadêmico, mas são formados e reforçados pelas práticas sociais nas quais esses alunos participam tanto antes

quanto depois de ingressarem no CPFA. Essas experiências mostram que, apesar das limitações e dos desafios, como o uso de novas tecnologias digitais ou o acesso limitado a recursos educacionais no passado, os alunos conseguem desenvolver práticas letradas ao longo do tempo, adaptando-se às demandas de cada contexto.

4.1.3 Letramentos como práticas sociais

Em relação à pergunta, *Existem lembranças específicas de professores, colegas ou atividades que tiveram um papel importante em sua trajetória de leitura e escrita?*, obtive as seguintes respostas, as quais foram apresentadas nos seguintes excertos abaixo.

<i>Excerto 5 – Mau Adan</i>	Sim, isso é vou recorrer para o ano que eu já frequentava principalmente, no secundário. No secundário ainda tenho esse hábito de fazer leituras. E daí muitos dos meus amigos, eles me apreciaram e disseram que, queremos ser como tu, porque és uma pessoa que curiosa de saber tudo. Então motivei os meus amigos a disseram que a leitura é uma coisa muito importante. É basta a vossa vontade de ler sempre em casa, na escola, seja que tenha tempo livres, não pare de ler [...] porque a leitura é muito bem. Muito bom, porque para mim próprio, eu como é, aprendi muitas coisas através da leitura, como eu posso usar, às vezes consultei as palavras difíceis que encontrei no meu dicionário e como eu posso ter mais imaginações quando ler os livros, os contos. Sempre andava como... meu pensamento já andava no ar. E às vezes as leituras que fizemos com os amigos tornamos em drama ou teatro. Através das leituras fizemos, sim, resumimos e fazemos num teatro e sempre apresentamos na festa de natalícia, também as festas dos grupos. Entrevista realizada em 22 de janeiro de 2024
<i>Excerto 6 – Kailoi</i>	Uma lembrança que permanece vívida em minha memória até hoje é a professora X, ela é uma pessoa que me introduziu ao mundo acadêmico, ensinando-me como se fazer uma escrita, como se fazer uma leitura bom, escrever bom. Ela tem sido uma presença constante ao longo de minha jornada educacional, desde o início até o momento presente. Devo muito do que aprendi a ela. [...] A professora adota um método que não impõe obrigações, mas sim desafios que nos incentivam a explorar a disciplina que ela ensina. Um desses desafios foi a leitura de um artigo de 15 páginas, seguida pela tarefa de resumi-lo em apenas 5 linhas. Ela enfatizou que a qualidade do nosso trabalho

	determinaria nossa nota. Essa experiência se tornou fundamental para mim e influenciou minha decisão de me aprofundar ainda mais no estudo da escrita científica, levando-me a participar do curso oferecido pelo Leitorado Brasileiro⁴². Entrevista realizada em 19 de janeiro de 2024
Excerto 7 – Beldan's	[...] Sim, através com aquilo que eu tenho finalizar da universidade, então por isso com os conhecimentos que eu tenho no futuro eu poderia aplicar... Sim, eu poderia ensinar bem os alunos e compartilhar com as famílias, os colegas, com todas as entidades. Entrevista realizada em 23 de janeiro de 2024
Excerto 8 - Lúcia	Sim, sobre a parte da leitura, a leitura é importante para nossa vida. E sobre a escrita também é importante. Quando na sala de aula, nós precisamos de ler e escrever. Assim como a leitura, alguns dos nossos professores diziam que é precisamos ler muito para ter mais o conhecimento. E ao ler, nós podemos, como por exemplo, quando nós lemos muitas obras, nos ilumina e ajuda-nos para escrever a nossa monografia. Entrevista realizada em 19 de janeiro de 2024

Nesses excertos, podemos visualizar que cada um dos participantes relata lembranças específicas que ficam marcadas em suas trajetórias de letramentos. Para isso, suas memórias funcionam como ponte entre o passado e o presente, revelando como as experiências vividas moldaram suas práticas de leitura e escrita ao longo do tempo. Dessa forma, será discutido a seguir, o tema em categorias que considero relevante.

A teoria dos letramentos como práticas sociais, conforme Street (2007), orienta as análises e discussões dos relatos dos alunos, pois considera que as formas de ler e escrever estão profundamente ligadas a contextos sociais, relações de poder e ideologias. As falas dos participantes, Mau Adan, Lúcia, Beldan's e Kailoi, como as descritas nos diários de escrita

⁴² Lembransa ida-ne'ebé mak too daudaun ha'u la bele haluha a professora X, ela é uma pessoa que lori ha'u atu ba koñese mundu akadémiku, como se fazer uma escrita, como se fazer uma leitura bom, escrever bom. Nia mak sai pesoa ne'ebé iha ha'u-nia perkursu akadémiku hahú hosi primeiru períodu too agora. Hahú hosi ne'e ha'u bele hatete katak buat sira-ne'ebé ha'u iha daudaun ne'e hosi ninia kontribuisaun. Professora tem um método que não obriga nós, nia hakarak fô traballu ida-ne'ebé koalía kona-ba matéria ne'ebé profesora hanorin. Traballu ida-ne'ebé ke ba ha'u buat foun ida-ne'ebé atu halo. Ami halo leitura ba artigu ida ho pájina 15, atu halo rezumu ba iha liña 5. Nia dehan katak se ita boot sira konsege konstrui traballu ida-ne'e ho di'ak, valór sei la'o tuir ida-ne'e. Lembransa ida-ne'e mak sai baze bainhira ha'u ba aprende tan eskrita sientífika iha Leitoradu Brazil⁴².

sobre o curso e nas entrevistas analisadas e discutidas ao longo deste capítulo, revelam essas complexidades e mostram como os letramentos são construídos não apenas dentro das salas de aula, mas em vários espaços sociais.

No caso de Mau Adan (Excerto 5), suas memórias sobre a experiência no ensino secundário mostram que as práticas de leituras transcendem o espaço individual e se tornam práticas sociais. Ao transformar leituras em dramatizações com seus colegas, ela não apenas desenvolvia sua capacidade de interpretação, mas também promovia um envolvimento coletivo com o texto. Esse tipo de interação mostra o que Street (2007) descreve como o aspecto social dos letramentos, em que a leitura não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática cultural e colaborativa e que circula socialmente.

Além disso, a participante enfatiza a relevância da leitura, afirmando que **“a leitura é uma coisa muito importante”**. Ela descreve como o ato de ler contribui para seu desenvolvimento, ao consultar palavras difíceis no dicionário e explorar diferentes ideias: **“como eu posso ter mais imaginações quando ler os livros, os contos”**. Essas práticas não apenas ampliam seu vocabulário, mas também fomentam sua criatividade e capacidade de pensar de forma abstrata. Conforme Street (2007), a leitura vai além da mera decodificação, sendo uma prática social que contribui para a construção de sentido e para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. A afirmação da participante de que **“meu pensamento já andava no ar”** demonstra, na perspectiva de Street (2007), como os letramentos possibilitam a transcendência do imediato, abrindo portas para a exploração de conceitos, narrativas e mundos novos. Sua fala evidencia o papel da leitura como meio de crescimento intelectual, imaginação criativa e expansão cultural.

Da mesma forma, a participante Lúcia (Excerto 8) destaca que **“a leitura é importante para nossa vida, e a escrita também é fundamental”**. Para ela, os letramentos são vitais, pois guardam lembranças marcantes de seus professores, que compartilhavam a visão de que a leitura expande horizontes e clareia a compreensão, além de ser um auxílio na elaboração de monografias. Como ela relembra: **“[...] alguns de nossos professores diziam que é precisamos ler muito para ampliar nosso conhecimento. [...] quando nós lemos muitas obras, nos ilumina e ajuda-nos para escrever a nossa monografia”**.

Essa perspectiva inicial de Lúcia reflete aspectos do modelo *autônomo de letramento*, conforme discutido por Street (2007), que vê a leitura como uma prática instrumental, capaz de levar ao desenvolvimento do conhecimento e da escrita de forma mais técnica e isolada. No entanto, o modelo *ideológico de letramento*, também destacado por Kleiman (1995) e Street (2007), amplia essa visão, enfatizando que a leitura e a escrita são práticas sociais e

culturais, conectadas ao contexto e à realidade dos alunos. Dessa forma, o aprendizado vai além da mera decodificação ou leitura extensiva, integrando uma abordagem crítica e reflexiva, essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Portanto, a ênfase de Lúcia na leitura de **“muitas obras”** para **“facilitar”** a escrita acadêmica está em sintonia com o modelo de *socialização acadêmica* de Lea e Street (2006; 2014), que afirma que o aluno, ao ingressar na universidade, deve ser socializado nos discursos e práticas acadêmicas, internalizando as normas e padrões de produção textual exigidos no ambiente acadêmico. Nesse modelo, o desafio é garantir que a estudante receba a orientação necessária para transformar essa leitura em uma escrita eficaz. Isso requer uma abordagem que integre a vivência dos alunos, a relevância cultural dos textos e o desenvolvimento de práticas críticas (Fischer, 2008). Esses elementos ajudam a situar as práticas de letramentos em um contexto mais dinâmico, onde os alunos não apenas absorvem conhecimentos, mas também os aplicam e adaptam conforme suas realidades.

Já Beldan's (Excerto 7) inicialmente parece apresentar uma visão alinhada ao modelo *autônomo de letramento* de Street (2007), ao acreditar que os conhecimentos adquiridos na universidade podem ser aplicados de forma universal. No entanto, suas intenções revelam uma compreensão mais situada, refletida no desejo de usar esses conhecimentos para **“ensinar bem os alunos e compartilhar com as famílias, colegas e todas as entidades”**.

Essa perspectiva dialoga com o modelo *ideológico de letramento* de Street (2007), que enfatiza a relação entre as práticas de leitura e escrita e os contextos socioculturais. Em sua pesquisa no Irã, Street (2010a) mostrou que os letramentos estão profundamente ligados às tradições e valores locais, o que também se aplica às práticas timorenses mencionadas por Beldan's.

Embora o participante não mencione explicitamente “letramentos”, sua intenção de adaptar os conhecimentos às necessidades das comunidades reflete a noção de que esses saberes não são homogêneos ou descontextualizados. Essa visão dialoga com o conceito de Gee (2008) sobre os impactos dos letramentos como práticas sociais que interagem dinamicamente com os contextos.

Assim, a abordagem de Beldan's reforça a ideia de que os letramentos são meios situados e transformadores, moldados pelas especificidades locais, contribuindo para o desenvolvimento social e cultural no Timor.

Kailoi (Excerto 6), por sua vez, traz um exemplo específico de sua experiência acadêmica, destacando a figura de uma professora que utilizava desafios pedagógicos como forma de incentivar o desenvolvimento dos alunos. O participante recorda como essa

educadora **"me introduziu ao mundo acadêmico, ensinando-me a desenvolver boas práticas de escrita e leitura"**, além de mencionar o processo de avaliação de um trabalho final em uma disciplina ministrada por ela. Embora **"o artigo e o resumo"** pertençam ao contexto científico, dentro da situação descrita por esse aluno, eles servem como ferramentas pedagógicas com um propósito avaliativo, uma vez que foram solicitados pela educadora para medir o processo de aprendizado dos alunos. Kailoi destaca essa finalidade através de duas escolhas discursivas. Primeiramente, ele menciona frases como **"leitura de um artigo de 15 páginas"** e **"resumi-lo em apenas 5 linhas"**, sugerindo que a professora exigiu que os alunos lessem um artigo de 15 páginas e o resumissem em apenas 5 linhas. Em segundo lugar, ele afirma que **"a qualidade do nosso trabalho determinaria nossa nota"**, reforçando a natureza avaliativa da tarefa.

A prática de **"desenvolver boas práticas de escrita e leitura"** e de resumir artigos extensos em poucas linhas, mencionado por esse participante, não era apenas um exercício avaliativo, mas também indica um meio de socializar os alunos nos gêneros e nas práticas discursivas da academia. Esse método, alinhado ao modelo de *socialização acadêmica*, indicado em Lea e Street (2006; 2014), ajudou Kailoi a aprofundar seu interesse pela escrita científica, levando-o a buscar mais conhecimento através do CPFA oferecido pela FEAH-UNTL, em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa.

Esses relatos mostram como as práticas de letramentos vividas por esses alunos são variadas e multifacetadas, refletindo diferentes esferas de circulação de textos e diferentes contextos sociais. A importância de ouvir e dialogar com esses relatos para compreender as trajetórias de constituição dos sujeitos letrados é destacada por Fischer (2008, p. 177), que afirma: "[...] ouvir esses relatos e dialogar com eles, a fim de compreender como esses alunos constituem-se sujeitos letrados no período anterior ao ingresso no meio acadêmico e durante a permanência neste meio". Assim, as diversas narrações desses participantes do CPFA, que participaram da pesquisa, revelam como as perspectivas de letramentos variam para cada um deles. Essas visões, de acordo com Fischer (2008, p. 182) "diferenciam-se em virtude do percurso letrado, seja na família, na comunidade local e/ou na relação com outra atividade em âmbito escolar".

Desse modo, na seção seguinte, identifico como os alunos do CPFA enfrentam os desafios relacionados aos eventos e às práticas de letramentos acadêmicos, que exigem habilidades específicas de leitura e escrita. As respostas dos cursistas frequentemente indicam que os desafios enfrentados na leitura e escrita acadêmicas derivam de lacunas em suas trajetórias de aprendizagem. Contudo, é importante ressaltar que essas experiências não

devem ser vistas como *déficit*, mas sim como reflexos das particularidades de suas trajetórias educacionais, que são moldadas por contextos multilíngues e diferentes práticas de letramentos. Embora esteja introduzindo elementos de discussão, minha intenção aqui é contextualizar as experiências dos alunos antes de aprofundar a conversa na próxima seção.

4.2 DESAFIOS ENFRENTADOS NOS EVENTOS E NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Os letramentos acadêmicos, conforme Zavala (2010), referem-se à capacidade dos estudantes de interagir e participar de maneira apropriada em contextos acadêmicos. Eles vão além das habilidades de fala, escrita e compreensão, incluindo também a capacidade de pensar criticamente, de interpretar e avaliar informações, de integrar conhecimentos de diferentes disciplinas e de aplicar essas ciências em situações práticas e colaborativas. Essas ações incluem aprender a se comunicar de acordo com as normas culturais, reconhecer e valorizar diferentes opiniões e abordar questões de cultura e poder. Os letramentos acadêmicos também exigem que os alunos aprendam novos termos, conceitos e formas de escrever que ajudem a desenvolver as práticas de leitura e escrita esperadas na universidade.

Dessa forma, levando em consideração o contexto timorense, onde o português não é a língua materna para a maioria dos estudantes, como indicam as falas desses 4 participantes do CPFA, a exigência do domínio do português para leitura e escrita acadêmica representa um obstáculo significativo. Além de aprender novos termos e conceitos, os alunos enfrentam o desafio de se apropriar de uma linguagem acadêmica, que muitas vezes não está completamente enraizada em seu cotidiano.

Nas entrevistas feitas, questioneei: *Como é a leitura dos textos acadêmicos para você? Você tem alguma dificuldade? Se você tem, me fale qual/quais*⁴³. A seguir, vemos a fala desses estudantes, começando por Mau Adan.

<i>Excerto 9 – a Mau Adan afirma que</i>	Para mim, as leituras é 100% bom, porque eu sou uma aluna que gosta de ter curiosa de fazer leitura. Às vezes falhei em algumas partes como algumas palavras novas. [...] eu gosto muito dos textos que eu encontrei na escrita científica, mesmo que há muitas coisas novas, mas daí eu aprendi muita coisa. São textos que falam muito bem de Timor.
---	---

⁴³ *Ba ita, oinsá maka lee testu akadémiku sira? Ita iha difikuldade ruma? Se ita iha, hateten mai ha'u ida/sira ne'ebé?*

	Entrevista realizada em 22 de janeiro de 2024
--	---

Percebi que o hábito de leitura de Mau Adan já se manifestava desde a infância, conforme mencionado nos *Excertos 1* e *5* anteriores. Esse costume de ler permanece presente até sua vida universitária. Porém, ela ainda revela que, apesar de gostar de ler textos acadêmicos e ter curiosidade sobre o conteúdo, enfrenta dificuldades com palavras novas, admitindo que “**Às vezes falhei em algumas partes como algumas palavras novas**”. No *Excerto 5*, ela também menciona que, durante suas leituras, “**às vezes consultei as palavras difíceis que encontrei no meu dicionário**”. Ainda assim, a estudante valoriza os textos por trazerem novos conhecimentos e por abordarem de temas relevantes para o país. Em seu diário de escrita sobre o curso, a participante também relatou

<i>Excerto 10</i> – Mau Adan	Uma outra coisa que gostei mais no curso é que muitos textos que encontrei são muitos favoráveis para mim. Alguns textos intitulados de «Desafios à educação em Timor – Leste», «Lingua portuguesa em Timor – Leste como se ensina e como se aprende», «Pedagogia crítica do lugar: contribuições metodológicas para o ensino em Timor – Leste». Esses textos tratam de aquilo que se encontra no contexto de Timor. Diário de escrita sobre o curso, compilada em 5 de dezembro de 2023
------------------------------	--

No excerto apresentado, Mau Adan compartilha sua experiência de leitura e aprendizado no contexto do CPFA. Mesmo enfrentando obstáculos com vocabulário e interpretação mencionados anteriormente, a aluna mantém uma postura positiva em relação às leituras e demonstra um forte desejo de aprender. Um dos principais eventos de letramentos identificados nesse excerto é a leitura de textos acadêmicos que tratam de temas diretamente relacionados ao contexto de Timor-Leste, como “«**Desafios à educação em Timor – Leste**», «**Lingua portuguesa em Timor – Leste como se ensina e como se aprende**», «**Pedagogia crítica do lugar: contribuições metodológicas para o ensino em Timor – Leste**»”. A leitura de materiais contextualizados permite à aluna relacionar a teoria com a prática, reforçando seu envolvimento com questões culturais e educacionais do país. Além disso, ela enfatiza em seu diário de escrita sobre o curso que apreciou os textos que leu.

<i>Excerto 11</i> – Mau Adan enfatiza	Adoro esses textos que li. Mesmo que tenho dificuldade nas interpretações e vocabulários, mas isso não me leva a distrair a minha vontade de aprender. Além disso coloco a minha dificuldade para a professora.
---------------------------------------	--

	Diário de escrita sobre o curso, compilada em 5 de dezembro de 2023
--	---

Em termos de práticas de letramentos, a leitura acadêmica com foco no contexto local destaca-se como uma prática relevante. A interação com textos que abordam a educação e o uso da língua portuguesa no Timor permite que Mau Adan conecte o conteúdo teórico com a realidade sociocultural do país, o que aumenta sua compreensão e conexão com os temas estudados.

Além de Mau Adan, a participante Lúcia também relata enfrentar obstáculos na leitura de textos acadêmicos, principalmente devido aos “**vocabulários**”, destacando a presença de “**muitos sinônimos**”. Da mesma forma, a estudante utiliza o “**dicionário**” para tentar compreender as palavras, mas ainda depende das explicações da professora para obter uma compreensão completa dos textos, como se nota em:

<i>Excerto 12 – Afirmando Lúcia</i>	Sobre estes textos tenho as dificuldades , principalmente em vocabulários , porque é um texto acadêmico, assim, tem muitos sinônimos das palavras. Sim, nós usamos dicionário durante no nosso curso. Mas também preciso da explicação da professora. Entrevista realizada em 19 de janeiro de 2024
-------------------------------------	---

Nesse excerto, Lúcia evidencia o desafio com o “**vocabulário**” acadêmico, especialmente com o uso de “**sinônimos**”. Esse aspecto torna a leitura mais complexa, pois requer que a leitora identifique nuances de significado que podem variar conforme o contexto. Embora ela utilize o “**dicionário**” como ferramenta de apoio, ainda depende da mediação docente para compreender plenamente os textos. Essa necessidade confirma o papel central do professor como agente de letramento, conforme argumenta Kleiman (2005, p. 53-54): “O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada”. Assim, embora o dicionário seja uma ferramenta valiosa, o papel do professor é essencial para auxiliar no entendimento mais amplo dos textos.

Já no Excerto 13 abaixo, Lúcia destaca outra dificuldade frequente entre estudantes: a leitura de “**texto muito cumprido**” e “**identificar a ideia central**”.

<i>Excerto 13 – O relato de Lúcia:</i>	Quando nós já resolvemos as atividades, passamos para o novo exercício sobre os artigos de forma a estrutura do resumo científico, mas eu não entendo bem sobre este exercício e tenho dúvidas, diretamente pergunto ao professora e ela explicou-me e eu tentou resolver sozinha, é dificuldade para mim porque leio um texto muito cumprido e identificar a ideia central, para mim sinto-me um pouco confundir. Diário de escrita sobre o curso, compilada em 5 de dezembro de 2023
---	---

Sua confusão ao tentar resolver os exercícios propostos reforça a importância do desenvolvimento de prática de leitura crítica, como aponta Fischer (2008). Apesar disso, sua iniciativa de buscar ajuda da professora demonstra proatividade e engajamento, elementos fundamentais no processo de aprendizagem. Para superar desafios como esses, seria valioso incluir práticas pedagógicas que estimulem a síntese de informações e o reconhecimento de estruturas textuais, facilitando a compreensão e a análise de textos acadêmicos. Em outra fala nos seus diários de escrita sobre o curso, Lúcia relata que

<i>Excerto 14 – Lúcia relata</i>	[...] a nossa última aula, discutimos com os amigos sobre “Timor-Leste é um país multilíngue” e também sobre as dificuldades dos alunos na escrita e fala a língua portuguesa no ensino aprendizagem, este discurso também foi ajudada pela professora da disciplina e eu também partilho a minha ideia sobre estes assuntos. Diário de escrita sobre o curso, compilada em 12 de dezembro de 2023
---	---

A leitura de textos acadêmicos sobre o contexto de Timor é uma prática significativa para Lúcia, pois conecta teoria e realidade. Lúcia e seus amigos discutiram sobre a multilinguismo no país, evidenciando a relevância cultural dos textos.

As experiências de Mau Adan e Lúcia no CPFA revelam desafios comuns relacionados ao uso do vocabulário e à interpretação de textos acadêmicos em português, uma língua que não é a materna delas, mas adquirida ao longo da trajetória escolar. Ambas as alunas enfrentam dificuldades com “**vocabulário**” e “**sinônimos**”, recorrendo ao dicionário e ao suporte das professoras para compreender os textos. Embora essa abordagem possa sugerir características do modelo de *letramento autônomo* que, segundo Street (2007), limita os letramentos à capacidade de decodificar palavras e frases, é importante considerar que o contexto social e cultural está sendo levado em conta de outras formas.

Os textos discutidos abordam temas relacionados a Timor, e as professoras demonstram uma compreensão desse contexto, ajustando a mediação de acordo com as necessidades das alunas para facilitar a aprendizagem. Assim, mesmo diante de barreiras linguísticas significativas, é possível identificar elementos que dialogam com a concepção de letramento ideológico, na medida em que o contexto social e cultural influencia a compreensão e produção de textos.

Como observam Fischer (2007) e Kleiman (2005), as interações em sala de aula, onde textos acadêmicos são discutidos e integrados em contextos sociais e culturais relevantes, constituem *eventos de letramentos* nos quais o texto se torna um mediado para a aprendizagem. No CPFA, essas práticas colaborativas contribuem para o desenvolvimento de letramentos mais amplos e *ideológicos*, como proposto por Street (2007), que valoriza as interações sociais, culturais e identitárias.

Dessa forma, o que Mau Adan e Lúcia necessitam não é apenas o domínio técnico da língua, mas uma abordagem de letramentos que envolva o reconhecimento de suas experiências culturais e linguísticas. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem o contexto multilíngue do Timor, promovendo letramentos que não só facilitam o entendimento dos textos acadêmicos, mas também contribuem para a valorização da identidade e da cultura dos alunos. Se o CPFA da FEAH-UNTL, em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa, implementar práticas de letramentos que vão além da simples decodificação de palavras — o que é possível e tem sido promovido em contextos educativos que valorizam a aprendizagem significativa —, integrando aspectos culturais e sociais, as alunas e os alunos poderão reconhecer e valorizar suas próprias experiências.

Isso, por sua vez, pode aumentar a confiança deles e melhorar seus desempenhos acadêmicos. Tais práticas, conforme sugerido por teóricos dos letramentos como Street e os demais, envolvem a compreensão dos letramentos como práticas sociais e culturais, nas quais o contexto e a vivência dos alunos são parte integrante do processo de aprendizagem. Assim, a visão de um *déficit* na leitura e escrita é substituída por uma perspectiva que valoriza as múltiplas dimensões dos letramentos (Street, 2010b; Fischer, 2007).

Vemos, a seguir, as complexidades de leitura apresentadas por outros participantes, começando por Beldan's:

Beldan's menciona sua luta para compreender “**textos longos**” e “**conceitos longos**”, muitas vezes necessitando de explicações adicionais dos professores:

<i>Excerto 15 – o dizer de Beldan’s</i>	Sim, as dificuldades que normalmente tenho encontrado, às vezes em alguns conteúdos que eu não entendi, eu queria pedir a explicação pelo professor, sim, a todos os professores. Sim, textos longos, conceitos longos, sim. Entrevista realizada em 23 de janeiro de 2024
--	---

O suporte dos professores pode, à primeira vista, parecer alinhado à concepção de *letramento autônomo* (Street, 2007), que enfatiza a decodificação de palavras e a aquisição de habilidades de leitura e escrita de forma independente do contexto social. No entanto, esse apoio é uma etapa fundamental para ajudar os alunos a desenvolverem práticas de leitura crítica e interpretação. No contexto timorense, onde o português não é a língua materna, a mediação docente facilita uma compreensão mais profunda, preparando os alunos para serem mais independentes e críticos em suas práticas de leitura.

A partir da concepção de *letramento ideológico* (Street, 2007), percebo que o apoio docente vai além da decodificação, pois cria oportunidades para que os alunos questionem e reflitam sobre as ideologias presentes nos textos. Dessa forma, a mediação dos professores pode favorecer uma compreensão da leitura como prática social situada, envolvendo relações de poder e diferentes perspectivas culturais.

Dessa forma, os estudantes desenvolvem a capacidade não apenas de compreender o conteúdo, mas também de identificar relações de poder, perspectivas e valores subjacentes, tornando-se leitores mais críticos e conscientes. Esse tipo de mediação foi evidente nas falas de Mau Adan (*Excerto 11*) e de Lúcia (*Excerto 12 e 13*), que destacaram como a orientação dos professores foi fundamental para superar barreiras linguísticas e interpretativas.

De modo semelhante, o relato de Beldan’s em seu diário reforça a relevância desse suporte. Ele mencionou que, com as explicações dos professores, conseguiu se engajar mais ativamente nas atividades do CPFA e aprimorar suas práticas de leitura e escrita acadêmicas. Esse exemplo evidencia que o apoio docente, dentro da perspectiva de *letramento ideológico*, não apenas facilita o desenvolvimento técnico, mas também promove um envolvimento mais significativo e crítico com as práticas de letramentos. Em outra fala no diário de escrita sobre o curso, o aluno conta que:

	[..] queria relatar tudo aquilo que eu já aprendi na sala de aula, na minha turma, como apresenta em seguinte: aprendi sobre o texto apresentado do autor pelo Professor X, cujo tema “Dimensão funcional e factual da Língua Portuguesa no mundo e em Timor-Leste”. E então através
--	---

<i>Excerto 16 – Beldan’s narra</i>	do texto apresentado, pela explicação do professor, eu entendi bem sobre os argumentos apresentados e consegui responder às perguntas do texto também já sei como sublinhar ou identificar as palavras chaves ou ideias centrais do texto. Consegui utilizar as expressões nas paráfrases para ser um bom lindo texto. Diário de escrita sobre o curso, compilada em 11 de dezembro de 2023
---	--

Nesse excerto 16, Beldan’s relata como a interação com os textos e as explicações do professor X sobre “**Dimensão funcional e factual da Língua Portuguesa no mundo e em Timor-Leste**” melhoraram sua compreensão. Ele conseguiu entender os “**argumentos**”, “**identificar palavras-chave**” e desenvolver técnicas como “**sublinhar**” e “**parafrasear**”, evidenciando um progresso em suas práticas de leitura.

Essa experiência se alinha ao conceito de *eventos de letramentos*, conforme Marinho (2010a), que descreve essas interações como normativas e socioculturais. Ao participar das atividades do CPFA, Beldan’s não apenas aprimorou suas práticas acadêmicas, mas também se integrou às *práticas de letramentos* que moldam o contexto educacional no Timor.

Assim como Mau Adan e Lúcia, Beldan’s enfrenta desafios relacionados à compreensão de textos acadêmicos, o que indica uma questão comum entre os estudantes. Todos eles manifestam a necessidade de apoio docente para navegar pelos conteúdos complexos que estão estudando. Essa mediação destaca a importância do professor não apenas como transmissor de conhecimento, mas como facilitador que apoia os alunos no desenvolvimento de suas práticas de leitura e interpretação (Kleiman, 2005).

Além disso, essa função ultrapassa o modelo das *habilidades de estudo* (Lea e Street, 2006; 2014), ao criar um ambiente em que os alunos podem contextualizar e aplicar o que aprendem. Isso os ajuda a desenvolver competências críticas e reflexivas, preparando-os para práticas mais complexas de letramentos. Esse aspecto pode ser compreendido também à luz do conceito de letramento *autônomo* e *ideológico*, conforme Street (2007). Enquanto o *letramento autônomo* enfatiza a aquisição de habilidades técnicas e independentes de leitura, o modelo *ideológico* sugere que a leitura e a escrita são práticas sociais, profundamente enraizadas em contextos culturais e institucionais.

No caso de Beldan’s e seus colegas, essa dependência pode sinalizar não apenas uma dificuldade individual, mas uma necessidade maior de apoio e mediação docente para o grupo construir, de forma colaborativa, significados mais profundos em relação aos textos acadêmicos que leem. Esse processo inclui a compreensão não apenas do conteúdo explícito,

mas também das implicações, contextos e conexões mais amplas que os textos apresentam, o que é fundamental para o desenvolvimento da prática de leitura crítica e interpretação.

Por outro lado, Kailoi menciona dificuldades relacionadas à estrutura educacional, como destacado em sua fala

<i>Excerto 17 - Kailoi afirma</i>	Posso dizer que existem dificuldades porque o sistema educativo em Timor, o nível do ensino primário, pré-secundário e secundário, não é o mesmo que o universitário. Então os textos acadêmicos têm linguagem diferente e dificultam para nós. Isso é o que eu enfrento, é isso que eu enfrento. Quando vou ler textos acadêmicos, por exemplo alguns artigos que o nosso professor como o professor X e outros professores que publicam em português⁴⁴. Entrevista realizada em 19 de janeiro de 2024
--	---

Kailoi acredita que há uma diferença significativa entre níveis de ensino no Timor, o que, para ele, afeta a capacidade de lidar com textos acadêmicos mais complexos. Ele aponta, por exemplo, que “**os textos acadêmicos têm linguagem diferente e dificultam para nós**”.

A fala desse aluno indica uma questão estrutural no sistema educacional timorense, onde a transição entre os níveis primário, pré-secundário e secundário para o universitário, na visão dele, não preparam adequadamente os alunos para enfrentar textos com vocabulário técnico e acadêmico. Nessa perspectiva, o que quer dizer que isso não é exclusivo de um contexto multilíngue como o de Timor. As práticas de leitura são diferentes justamente porque são esferas sociais distintas (a escolar x a acadêmica). Como afirma Marinho

A leitura e as escritas de gêneros de referência na academia - artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros (Marinho, 2010b, p. 5).

A visão de Marinho (2010b) acrescenta algo ao que Kailoi pensa, mas também é diferente. Marinho afirma que a universidade é o lugar onde os gêneros acadêmicos, como monografias, artigos e teses, são criados e circulam naturalmente. Já Kailoi percebe que falta

⁴⁴ *Difikuldade ha'u bele dehan iha tanba sistema educação em Timor nível do ensino primário, ensino pré-secundário, secundário la hanesan ho universidade. Entaun testu akadémiku sira iha linguajen ne'ebé mak la hanesan no difikulta ita.* Isto que eu enfrento, isso que eu enfrento. *Kuandu ha'u atu ba lee testu akadémiku sira, porezemplu artigu ruma ne'ebé ita-nia profesór hanesan profesór X e profesór seluk-seluk ne'ebé sira publika ho lingua portugeza.*

preparação nas escolas para ajudar os alunos a lidarem com a leitura e a escrita mais técnica e acadêmica. Isso mostra que, mesmo sendo natural que os gêneros acadêmicos apareçam na universidade, a falta de uma boa preparação nas etapas anteriores da educação para lidar com a leitura e a escrita escolar/acadêmica pode dificultar o desempenho e a confiança dos estudantes no começo da vida universitária.

No entanto, o aluno expressa satisfação com sua participação no CPFA, já que a formação proporcionada nesse curso também contribuiu significativamente para o desenvolvimento de seu conhecimento. Em um dos seus diários de escrita sobre o curso ele enfatiza,

<i>Excerto 18 – Kailoi</i>	O ritmo intenso de trabalho em cada lição contribuiu significativamente para o desenvolvimento do nosso conhecimento, tanto na produção de trabalhos científicos quanto na compreensão da língua portuguesa⁴⁵. Diário de escrita sobre o curso, compilada em 15 de dezembro de 2023
-----------------------------------	---

Portanto, Kailoi menciona sua satisfação ao participar do CPFA, onde sente que “**O ritmo intenso de trabalho**” contribuiu para sua evolução acadêmica. Essa experiência prática é fundamental, pois não só aprimora suas práticas na produção de trabalhos científicos e na compreensão da língua portuguesa, mas também fortalece sua capacidade crítica, autonomia e confiança em contextos acadêmicos. Além disso, permite que ele interaja em um ambiente colaborativo, trocando ideias e aprendendo com colegas e professores, o que enriquece ainda mais seu processo de aprendizagem. Isso revela práticas de letramentos ativas e reflexivas, nas quais ele busca maneiras de superar suas dificuldades.

Mau Adan, Lúcia, assim como Beldan’s e Kailoi, enfrentam uma complexidade comum entre os alunos timorenses: a interpretação e compreensão de textos acadêmicos extensos. O desafio em identificar a ideia central dos textos aponta para a necessidade de fortalecer as práticas de leitura crítica e analítica ao longo da formação escolar/acadêmica. Isso não significa reproduzir um discurso de *déficit*, mas sim reconhecer que essas práticas podem ser cultivadas de maneira progressiva (Fischer, 2007).

Embora as leituras crítica e analítica sejam mais sofisticadas e específicas no contexto acadêmico, os fundamentos para essas práticas podem ser introduzidos nas fases iniciais da

⁴⁵ *Prosesu kada aula intensivu tebtibes taballu hosi kada aula konsege hasa'e ami-nia koñesimentu kona-ba maneira produsaun ba obra sientifiku sira no liuliu koñesimentu kona-ba dalen portuges.*

educação, criando oportunidades para que os alunos desenvolvam práticas de leitura progressivamente (Fischer, 2008; Oliveira, 2009). No entanto, como Kailoi mencionou anteriormente, a estrutura educacional no Timor reflete características e desafios únicos que influenciam o desenvolvimento dessas práticas ao longo do tempo. Isso ressalta a importância de investir em estratégias pedagógicas que valorizem as experiências dos estudantes, aproveitem suas práticas locais de letramentos e promovam uma integração gradual de textos mais complexos, alinhando-se às necessidades e realidades do contexto timorense.

Além disso, esses desafios relacionados à leitura acadêmica, discutidos na seção, enfrentados pelos alunos timorenses, são comuns também em contextos onde o português é a língua materna, quanto em ambientes multilíngues, como na FEAH-UNTL. Diante deles, também percebi que os participantes do CPFA enfrentam complexidades semelhantes na produção de resumos. Sobre isso, ao perguntar, “*Você teve alguma dificuldade para produzir este resumo? Compartilhe comigo qual/quais?*”⁴⁶, na seção seguinte, discuto as falas desses participantes, assim como apresento as produções feitas por eles.

4.3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE CIÊNCIA: A PRODUÇÃO DOS RESUMOS NA FEAH-UNTL

O gênero discursivo resumo, escolhido para este estudo, desempenha um papel central no CPFA, especialmente na formação de competências acadêmicas e científicas dos estudantes da FEAH-UNTL, em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa. Essa relevância justifica sua inclusão como um dos dados principais desta pesquisa, já que o resumo é uma atividade de escrita que exige a capacidade de sintetizar ideias de forma objetiva e clara (Silva, Botelho e Oliveira, 2021), evidenciando não apenas a compreensão dos textos, mas também o exercício de organização do pensamento crítico. Para compreender as percepções e as complexidades enfrentadas pelos alunos nesse processo, cruzei as informações obtidas nos diários de escrita sobre o curso, nas entrevistas *online* e nas produções realizadas pelos estudantes.

Observamos, assim, as seguintes falas dos participantes, especificamente sobre as complexidades que enfrentaram ao elaborar os resumos:

⁴⁶ *Ita iha difikuldade ruma atu hekerek rezumu? Fahe ho ha'u ida/sira ne'ebé?*

<i>Excerto 19 – Kailoi menciona que</i>	Tenho um pouco de dificuldade em resumir porque falta-me vocabulário científico. Menos vocabulário científico que pode utilizar para escrever um resumo, para organizar um resumo. Então, dentro do meu resumo que eu já fiz, eu sempre enfrento dificuldades. E para escrever uma frase como frase, como palavra repetida. Então este é o meu dificuldade que eu tenho. [...] Ahh bem, de forma geral, todos estudante que frequentam o nosso curso no Departamento de Tétum, quando escrevem uma escrita científica, tais como monografia ou apresentação de uma pesquisa, tudo escreve com a língua tétum. Por isso que quando nós vai frequentar outras curso ou outras matéria, disciplina que ensinam com língua portuguesa, nós temos a dificuldade para seguir, ou participar. E também tarefa que a professora nos deu para resolver. Entrevista realizada em 19 de janeiro de 2024
--	--

Kailoi menciona que a produção acadêmica no Departamento de Ensino de Língua Tétum é predominantemente realizada em tétum, o que limita seu contato com o português, especialmente em contextos científicos. Esse relato destaca um desafio comum para estudantes que estão em contexto multilíngue, ou seja, movendo-se entre o uso do tétum e do português, além de navegar por diferentes tradições acadêmicas, cada uma com suas características e exigências. A inexperience com o vocabulário técnico-científico, em português, reflete uma complexidade em adaptar o conhecimento linguístico de uma língua (tétum) para outra (português). Isso está ligado à ideia de Guimarães (2018, p. 50), que se baseia em Bakhtin (2011) e em seu círculo, ao argumentar que, para que o aluno se constitua como um “autor-criador” de seus textos em uma língua não materna, é necessário que o conhecimento vá além dos aspectos estruturais da língua.

Kailoi, ao relatar seu obstáculo com o vocabulário científico, parece estar focado nos aspectos mais superficiais e estruturais da linguagem, como o vocabulário e a gramática. No entanto, Guimarães (2018) enfatiza que, para se tornar um autor competente em uma língua não materna, é preciso desenvolver não apenas o domínio dessas estruturas, mas também a capacidade de estabelecer relações dialógicas no plano discursivo. Ou seja, não basta conhecer as palavras e regras gramaticais como sugere o modelo de *habilidade de estudo* de Lea e Street (2006; 2014). É necessário compreender o contexto discursivo em que esses textos estão inseridos e ser capaz de dialogar com outros textos e autores de forma significativa, em um modelo de *socialização acadêmica*.

Portanto, Kailoi demonstra entusiasmo com a nova experiência acadêmica no CPFA, Excerto 20 abaixo – em um dos seus diários de escrita sobre o curso, destacando que “**fazer trabalhos e discutir em português**” é algo “**novo**” e “**essencial**” para ele. Essa vivência oferece uma oportunidade de aprendizado que ele considera fundamental para sua formação, visto que em seu curso raramente essas práticas de letramentos do uso de português acontecem.

Excerto 20 – Kailoi afirma	[...] nós, formandos, conseguimos aprender muita ciência (como fazer os trabalhos e discutir em grupo apenas em português) é uma parte essencial e algo novo para mim.⁴⁷. Diário de escrita sobre o curso, compilada em 9 de dezembro de 2023
----------------------------	---

O interesse desse estudante em participar de novas atividades de letramentos e ampliar suas experiências remete ao modelo de *socialização acadêmica* de Lea e Street (2006; 2014). O cursista está no início desse processo, ajustando-se às normas e convenções acadêmicas específicas do uso da língua portuguesa, que envolvem não apenas regras gramaticais e estilísticas, mas também expectativas sobre a organização do discurso e a forma de participação em debates acadêmicos.

A partir dessa perspectiva, o participante precisa se apropriar das regras do “Discurso Acadêmico”, conforme Signorini (1995 *apud* Oliveira 2016, p. 228), em português, para que possa reproduzi-las adequadamente. A *socialização acadêmica* (Lea e Street, 2006; 2014) ocorre à medida que o estudante se adapta às normas e práticas específicas dessa nova comunidade discursiva, que incluem convenções relacionadas à produção de conhecimento, estilo de escrita e participação em discussões acadêmicas.

Um ponto interessante relacionado ao desenvolvimento acadêmico e linguístico de Kailoi surge em outro momento, *Excerto 21* - quando ele, em outro diário de escrita sobre o curso, destaca seu progresso ao afirmar: “**aproveitei muita coisa**”, especialmente “**em criar resumos científicos**”. Ele reconhece que está se aprofundando no conhecimento dos “**métodos de elaboração de trabalhos científicos**”, enquanto continua aprimorando seu domínio da “**língua portuguesa**”.

⁴⁷ [...] ami formandu no formanda konsege aprende siensia barak (hanesan halo tarefa no diskusaun grupu ho lingua portuges de'it) ne'e parte ida esensial no buat foun mai ha'u.

<i>Excerto 21 – Kailoi destaca seu progresso</i>	Minha participação nas aulas desta semana aproveitei muita coisa. Destaco, especialmente, a habilidade de cada aluno em criar resumos científicos, aplicando os elementos essenciais que aprendemos para direcionar nossas futuras pesquisas. O processo de cada aula é um trabalho bastante intenso, onde cada um de nós conseguimos aprofundar nosso conhecimento sobre os métodos de elaboração de trabalhos científicos e, especialmente, sobre a língua portuguesa⁴⁸. Diário de escrita sobre o curso, compilada em 15 de dezembro de 2023
---	---

Ao longo de suas reflexões, Kailoi mostra que está gradualmente superando os obstáculos relacionados ao uso do português em seu contexto acadêmico. Ele está em um processo de transição de práticas de letramentos majoritariamente em tétum para uma experiência mais ampla, que envolve português e vocabulário técnico, na escrita do gênero resumo. Ou seja, o aluno está passando de um foco limitado em habilidades técnicas e isoladas de estudo para uma *socialização acadêmica* mais ampla, que envolve a interação com o discurso científico, a troca de ideias e o uso de português em contextos acadêmicos e colaborativos.

Dessa forma, essa passagem do diário indica novas oportunidades de crescimento acadêmico, ou seja, permite que Kailoi explore diferentes abordagens e meios em “**futuras pesquisas**”. Embora ainda enfrente desafios, ele sente que está avançando significativamente, o que reflete uma evolução importante em seu processo de letramentos acadêmicos. Como exemplo desse progresso, apresento a seguir o Quadro 7, que traz o resumo produzido pelo cursista como parte da atividade final de escrita científica⁴⁹.

O resumo refere-se ao trabalho de conclusão de curso apresentado no Departamento de Ensino de Língua Tétum da FEAH-UNTL. Esse texto foi elaborado para ser submetido à

⁴⁸ [...] *ha'u-nia partisipasaun ba aula semana ida-ne'e nian ha'u aproveita buat lubuk ida. Ida mais importante mak ami kada formandu/a konsege konstrui rezumu sientifiku ba ami-nia futuru peskiza nian, liuhosi elemntu importante sira ne'ebe kontein rezumu ida nia laran ne'ebe ami aprende ona. Prosesu kada aula intensivu tebtebes traballu hosi kada aula konsege hasa'e ami-nia koñesimentu kona-ba maneira produsaun ba obra sientifiku sira no liuliu koñesimentu kona-ba dalen portugés*

⁴⁹ Vale destacar que, ao compilar este trabalho, tive dúvidas sobre a natureza da produção apresentada. Com base na minha experiência como professora, sabia que a última atividade desenvolvida pelos cursistas normalmente envolve apenas a escolha de um tema e a elaboração inicial para uma futura pesquisa de monografia, dissertação ou tese. No entanto, ao discutir o resumo deste participante, observei que ele apresenta a análise e os resultados de sua pesquisa de forma completa, sugerindo que o trabalho já está finalizado. Para esclarecer essa questão, entrei em contato diretamente com o estudante, que confirmou tratar-se do resumo de sua monografia, a ser apresentada ao Departamento de Ensino de Língua Tétum e à FEAH-UNTL

Faculdade, especificamente no referido Departamento, como requisito para a obtenção do título de Licenciado.

Quadro 7 - Resumo de Kailoi após a formação⁵⁰

Esta monografia em titulada “DEZVIU KONA-BA KOLOKASAUN NUMERÁL SIRA DALEN TETUN-PRASA NIAN, HODI MAKDALEK TETUN-PRASA” o objetivo desta pesquisa é para saber o desvio de numerações que os falantes de Tétum-Prasa cometeram. O método utilizado nesta pesquisa é um método qualitativo com técnicas descritivas. As técnicas de recolha de dados utilizadas nesta investigação são técnicas de triangulação que tem três componentes: 1) Técnicas de observação, 2) Técnica de entrevista e 3) Técnica de documentação. E os dados coletados pelo pesquisador foram analisados por mais de quatro etapas: 1) reduzir os dados, 2) verificar os dados, 3) discussão dos dados e 4) As conclusões retiradas aos dados. O objetivo principal é obter dados coerentes na investigação, dados credíveis ou válidos dos participantes. Os dados utilizados nesta pesquisa são dados documentários dados coletados por fontes escritas nomeadamente os números em Tétum-prasa utilizado por falantes do Tétum-prasa. Os dados básicos são dados obtidos no campo da pesquisa. O resultado desta pesquisa e análise dos dados, mostra que o desvio numeração no Tetum são cometidos por falantes de Tétum-praça, na classe Proletária, na classe Burguesia, na classe Média, Religiozo e na classe de Elite. Esse acontece por forte influência das regras e características das línguas estrangeiras como Português e Indonésio. A partir desta pesquisa pode-se concluir que o desvio de numeração cometidos pelos falantes do Tétum-Praça, em geral nos números cardinais, números ordinais e numeração romana (exceto pelo falante Tétum-Praça na classe proletário) por desconhecimento e inutilizadas nas suas comunicações diárias.

Palavras-chave: Numerais, Falantes do Tétum-Praça, Língua Tétum.

Fonte: dado da pesquisa compilado no dia 27 de dezembro de 2023.

Com base na teoria proposta por Lea e Street (2006; 2014) sobre os três modelos de produção acadêmica no ensino superior e de “(Re)escrita e estilo”, em Fiad (2013a) baseada em Bakhtin (1997), o resumo de Kailoi, assim como dos outros participantes, pode ser discutido. Vale destacar que as expressões ou palavras realçadas nos resumos produzidos pelos alunos refletem tanto inadequações gramaticais e estruturais quanto a maneira como as discussões abordam as complexidades apresentadas pelos participantes. Para facilitar a identificação, usei cores variadas, escolhidas sem um critério fixo, para destacar expressões ou frases que considero inadequadas do ponto de vista gramatical e linguístico. A seguir, abordarei a discussão apresentada no texto de Kailoi. Cada modelo contribui com perspectivas complementares que permitem compreender suas dificuldades, avanços e potencialidades em um contexto multilíngue.

No modelo de *habilidades de estudo*, o foco recai sobre a capacidade técnica do aluno de produzir textos conforme as normas gramaticais e estruturais do gênero acadêmico. Sob

⁵⁰ A figura do resumo consta no anexo deste trabalho

essa perspectiva, o resumo de Kailoi seria avaliado como insuficiente devido as inadequações gramaticais, como problemas de concordância verbal e nominal, além de redundâncias que comprometem a clareza do texto. Por exemplo, na frase **“os dados coletados pelo pesquisador foram analisados por mais de quatro etapas”**, a redundância **“por mais de quatro etapas”** poderia ser eliminada para garantir maior objetividade. Embora esses problemas evidenciem a necessidade de aprimoramento técnico, eles também revelam o desafio enfrentado por ele ao transitar entre o uso cotidiano do tétum e as demandas acadêmicas do português.

Já o modelo de *socialização acadêmica* amplia essa visão ao considerar não apenas o domínio das habilidades técnicas, mas também a capacidade de o participante se integrar às convenções discursivas do meio acadêmico. Nesse sentido, observo que o aluno segue a estrutura básica de um resumo acadêmico – introdução, objetivo, metodologia, análise de dados e resultados –, o que demonstra sua familiaridade emergente com as práticas do gênero. Isso indica que Kailoi está assimilando as convenções formais da escrita acadêmica, mesmo que ainda enfrente desafios relacionados à coesão textual e à precisão no uso do português.

Por outro lado, o modelo de *letramentos acadêmicos* propõe uma discussão mais abrangente, considerando o contexto sociocultural em que o estudante está inserido. Como falante nativo de tétum e aprendiz do português, sua escrita reflete as particularidades de um ambiente multilíngue, no qual o português, apesar de ser uma das línguas oficiais, é pouco utilizado em seu Departamento de Ensino. Essa abordagem permite compreender que suas dificuldades não se restringem à falta de habilidades técnicas ou desconhecimento das convenções acadêmicas, mas estão profundamente enraizadas nas dinâmicas culturais e linguísticas de seu contexto. Segundo Fiad (2013a), dialogando com Bakhtin (1997), o estilo é inseparável dos gêneros discursivos e resulta de escolhas linguísticas que refletem as interações entre autor, destinatário e contexto. Assim, a escrita de Kailoi demonstra tanto suas limitações quanto seu progresso em articular um estilo acadêmico que seja significativo e contextualizado.

Ao considerar esses três modelos de discussão, percebo que a produção acadêmica desse participante não deve ser avaliada apenas como um produto final, mas como parte de um processo contínuo de inserção nas práticas acadêmicas. Suas escolhas estilísticas, mesmo que ainda marquem a transição entre a linguagem cotidiana e a acadêmica, refletem um esforço significativo para adaptar-se às normas culturais e linguísticas do meio acadêmico. Por exemplo, sua capacidade de estruturar o resumo conforme as convenções indicam que ele

está se apropriando do estilo acadêmico de maneira gradual, integrando-o às suas vivências em um ambiente multilíngue.

Concluindo, Kailoi apresenta particularidades que tornam sua trajetória acadêmica única. Apesar das complexidades com vocabulário técnico, coesão textual e organização de ideias, ele demonstra um avanço significativo em sua jornada de letramentos acadêmicos. Sua produção reflete não apenas a integração às convenções formais do gênero, mas também o impacto de um contexto sociolinguístico onde o português é uma segunda língua. Sob a perspectiva de Lea e Street (2006; 2014) e de Fiad (2013a), embasada em Bakhtin (1997), o estudante não está apenas adquirindo *habilidades de estudo* e passando por uma *socialização acadêmica*, mas também construindo sua identidade como autor acadêmico em diálogo com um contexto multilíngue, evidenciando o caráter dinâmico e significativo de seu aprendizado.

A seguir, apresento outras complexidades observadas em relação à produção de resumo, como no relato de Lúcia.

<i>Excerto 22</i> – a aluna relata que	Ahh às vezes eu tenho algumas dificuldades porque os vocabulários em português eu não domino bem, então às vezes tenho repetição das palavras. Entrevista realizada em 19 de janeiro de 2024
---	--

Fiad (2016) ressalta que a escrita acadêmica é uma prática social e discursiva, influenciada pelo contexto em que ocorre. A autora também critica abordagens que tratam dificuldades de escrita como falhas individuais, ignorando fatores socioculturais. Essa perspectiva ajuda a compreender os desafios enfrentados por Lúcia, que relata dificuldades com vocabulário em português e produção de resumos acadêmicos, ilustrando a complexidade de escrever em uma língua não materna.

No excerto acima, Lúcia menciona a “**repetição das palavras**” devido à falta de domínio do “**vocabulário**”, um reflexo das complexidades que ela encontra ao lidar com a escrita em uma língua que não é sua língua materna. Além desses desafios, também em um de seus diários de escrita sobre o curso ela aponta outros problemas:

<i>Excerto 23</i> – ao dizer que	Sobre este exercício eu tenho alguns dificuldade, porque é difícil de identificar como a textualização, o objetivo, a conclusão de um resumo. E também nesta aula nós partilhamos as opiniões. Diário de escrita sobre o curso, compilada em 9 de dezembro de 2023
---	--

Os desafios apontados por ela, no diário, estão em identificar as partes importantes de um resumo científico, o que demonstra que as abordagens tradicionais, centradas apenas na técnica, não foram suficientes para ajudá-la a compreender profundamente o processo de textualização.

Essa complexidade inicial de Lúcia pode ser lida à luz da crítica de Fiad (2016) ao modelo autônomo de letramento, que invisibiliza aspectos importantes do processo de escrita dos alunos. No entanto, como veremos nos *Excertos 24* e *25* abaixo (excertos do diário de escrita sobre o curso), a situação da cursista melhora significativamente após a socialização de ideias com a turma e a professora:

<i>Excerto 24 – Lúcia relata</i>	De seguida saltamos para a nova tarefa que organizamos uma frase com a estrutura do gênero resumo científico, resolver individualmente depois que corrigimos conjunto com a professora e os amigos. Este exercício sinto-me mais fácil porque já dominei bem o texto e mais fácil para a identificar. Diário de escrita sobre o curso, compilada em 12 de dezembro de 2023
<i>Excerto 25 – Lúcia ainda afirma que</i>	Com todos os exercícios valeu a pena porque aumentou mais o meu conhecimento. Em último exercício neste manual a professora pediu cada um de nós irão pesquisar ou escrever um resumo na pesquisa de monografia, dissertação ou tese relaciona como o exercício anteriores. Durante nesta aula fico muito felizes porque eu consigo finalizar esse curso. Diário de escrita sobre o curso, compilada em 12 de dezembro de 2023

Ao refletir sobre a partilha de opiniões e a correção conjunta dos exercícios em torno do resumo, Lúcia afirma ter dominado melhor o gênero trabalhado e ter mais facilidade em identificar as partes de um resumo científico. Essa mudança pode ser interpretada como uma consequência do aprendizado de Lúcia, que resultou da interação dialógica que, segundo Fiad (2016, p. 208), está no cerne de “uma abordagem para análise da língua escrita, em variados gêneros, incluindo os gêneros produzidos no contexto escolar e acadêmico”.

O relato dessa aluna, que inclui excertos de momentos diferentes ao final do curso, também é significativo. No *Excerto 25* acima, ela expressa satisfação ao reconhecer que o

exercício “**valeu a pena**” e contribuiu para o aumento de seu conhecimento, demonstrando que o processo dialógico e a colaboração no contexto de ensino ajudaram-na a superar as dificuldades iniciais.

Ao integrar os conteúdos e aplicar as práticas adquiridas, Lúcia percebe que suas complexidades não são limitações individuais permanentes, mas desafios que podem ser superados com o apoio adequado e práticas de ensino que promovam a participação ativa e a troca de conhecimentos. Isso aponta para um modelo teórico que valoriza a aprendizagem colaborativa e a construção conjunta do conhecimento, como as abordagens dialógicas defendidas por Bakhtin, como apresentado por Fiad (2016).

Assim, as abordagens dialógicas e colaborativas de ensino, que se referem a métodos que incentivam a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento, frequentemente defendidas por teóricos como Fiad (2016) em ambientes educacionais, são fundamentais para o sucesso nos letramentos acadêmicos, especialmente para alunos que, como Lúcia e os demais, enfrentam complexidades ao aprender e escrever em uma língua não materna.

Para tanto, no Quadro 8 abaixo, está o trabalho final produzido por Lúcia. Trata-se de uma tentativa da aluna de aplicar o que aprendeu durante a formação no CPFA. Como esclarecido na nota de rodapé 48, ao discutir o texto, percebi que a participante apresentou a discussão e os resultados de uma pesquisa, o que sugere que o trabalho já está concluído. Para confirmar essa questão, entrei em contato diretamente com a estudante, que confirmou tratar-se da atividade final solicitada pela professora ao término da formação. Segundo a participante, ela escolheu o tema com base em exemplos trabalhados durante as lições e elaborou o texto conforme as orientações recebidas.

Quadro 8 - Produção do resumo final de Lúcia após a formação

A dificuldade da língua portuguesa no processo de aprendizagem

A língua portuguesa consideramos que a língua oficial do nosso país de Timor-Leste e também usamos esse língua no ensino de aprendizagem. Todas as disciplinas nas aulas no ensino básico até ao **Ensino** superior maioria utilizamos **estes línguas**, por isso consideramos a língua muito importante de aprender, para que mais fácil a dominar as áreas, porque maioria das disciplinas **utilizam** esse língua. Mas maioria dos alunos, professores e também alguns dos docentes não comunicam uns aos outros com **esse língua**, é também alguns dos professores não encimam aos alunos com a língua portuguesa durante no processo de aprendizagem. Portanto quando os alunos estudam na cadeira da universidade não dominam bem a língua portuguesa porque não conhecem bem esse língua no base, com estes dúvidas os alunos também nos conseguem escrever a defesa da monografia. **O objetivo principal é para** identificar os alunos e os professores dominam a língua portuguesa no **Ensino** de aprendizagem que aprendem e encimam, **a metodologia utilizada na pesquisa foi método de qualitativos**, fui entrevistar uma das alunas nas universidades, **os dados mostram que** durante no processo de aprendizagem os

professores não ensinam com a língua portuguesa no processo de aprendizagem ou ensinam com outra língua, em outro lado nós "alunos" também não praticar a falá-la. Por isso as dúvidas levamos até ao académica. Quero concluir que para os futuros educadores dominam bem a língua portuguesa para ensinar os alunos para que no futuro não haja mais a dificuldades para os alunos.

Palavra chave: língua portuguesa, alunos, Ensino de aprendizagem e educadores.

Fonte: dado da pesquisa compilado no dia 12 de janeiro de 2024.

O quadro acima apresenta o resumo da Lúcia que destaca a complexidade da aprendizagem da língua portuguesa no Timor-Leste, sublinhando sua importância como língua oficial e ferramenta de ensino.

O texto da aluna em discussão apresenta características que podem ser discutidas à luz dos três modelos de letramentos acadêmicos apresentado anteriormente e com base na abordagem de Fiad (2013a), fundamentada em Bakhtin (1997), como já feito com Kailoi

Sob a perspectiva do *modelo de habilidades*, é possível identificar dificuldades técnicas, como inadequações ortográficas, exemplificadas em “**encinam**” em vez de “**ensinam**” e “**utilisam**” em vez de “**utilizam**”, além de inconsistências na concordância verbal e nominal e redundâncias que comprometem a clareza e a precisão do texto. Esses aspectos indicam que a estudante ainda não domina plenamente as regras gramaticais e a estruturação básica necessária para o contexto acadêmico.

Já na perspectiva da *socialização acadêmica*, o texto demonstra que a participante está em um estágio inicial de apropriação das convenções do gênero acadêmico. Apesar das limitações, ela consegue organizar o resumo de maneira básica, apresentando uma estrutura lógica que revela progresso no alinhamento às práticas discursivas esperadas. Essa tentativa inicial de construção textual é evidência de que a aluna começa a entender e incorporar elementos do discurso acadêmico, embora ainda precise de suporte para aprimorar sua prática.

Considerando o modelo de *letramentos acadêmicos*, o contexto sociocultural multilíngue de Timor exerce uma influência significativa sobre a produção textual da aluna e dos outros três participantes, conforme discutido em seus textos. O português, sendo uma língua não materna e de uso restrito no ambiente acadêmico e social, apresenta desafios adicionais à escrita, que se refletem em escolhas discursivas e estilísticas marcadas por limitações. No entanto, essas escolhas também demonstram um esforço contínuo em negociar significados e adaptar-se às demandas do contexto acadêmico, mesmo em um ambiente onde o acesso ao português ainda é restrito.

Ao dialogar com a perspectiva de Fiad (2013a) e Bakhtin (1997), observo que as escolhas estilísticas do texto revelam a tentativa da aluna de estabelecer um diálogo com o leitor acadêmico. Ainda que limitadas por complexidades técnicas e de vocabulário, suas decisões refletem a interação entre o autor e seu destinatário, característica essencial de todo texto. A repetição de palavras e o uso de conectores, por exemplo, embora possam ser interpretados como problemas estilísticos, também apontam para uma tentativa de responder às demandas de clareza e organização impostas pelo gênero acadêmico.

As particularidades dessa estudante, portanto, não se limitam às complexidades técnicas e estilísticas. O texto reflete o esforço da aluna para enfrentar os desafios de um contexto multilíngue e as exigências do ambiente acadêmico. Ele evidencia um progresso significativo no desenvolvimento de suas práticas de letramentos acadêmicos. A estrutura do texto e a tentativa de seguir o formato adequado indicam que, com o apoio contínuo dos professores e atividades colaborativas, a aluna tem potencial para superar dificuldades e aprimorar suas práticas na escrita acadêmica. Dessa forma, o texto pode ser visto como resultado das interações em sala de aula, das práticas culturais e do esforço pessoal da estudante para aprender a escrever dentro do ambiente acadêmico.

Por outro lado, Beldan's também expressa situação semelhante a do Kailoi e da Lúcia. Na entrevista feita,

<i>Excerto 26 – Beldan's afirma</i>	[...] Mas é outra coisa, acho que também na parte da linguística é do vocabulário. Sim, além mais os conectores. Entrevista realizada em 23 de janeiro de 2024
--	---

O relato de Beldan's mostra que ele tem dificuldades com o vocabulário técnico e com o uso de conectores em português, aspectos que também considera fundamentais para o discurso acadêmico. Esses problemas estão alinhados com as ideias de Guimarães (2018, p. 52), embasadas em Bakhtin (2011) e seu círculo, discute os desafios enfrentados por estudantes para se tornarem “autores-criadores” em uma língua que não é a sua materna.

No caso desse participante, seu aprendizado reflete um processo ativo de construção de competências linguísticas, que requer mais do que estratégias de ensino. Guimarães (2018, p. 35) aponta que “ensinar uma língua não materna exige estratégias diferentes daquelas utilizadas no ensino de uma língua materna”, mas o aprendizado também envolve esforços específicos do aluno, como lidar com as limitações iniciais e negociar significados em um idioma ainda em aquisição.

Essa preocupação com o vocabulário e os conectores reflete a realidade sociolinguística do Timor, onde o tétum é amplamente utilizado no cotidiano e o português é restrito ao ambiente escolar. Essa situação reforça a observação de Guimarães sobre “como se realiza a produção de textos em que os alunos não dominam a língua em que devem realizar suas escritas” (Guimarães, 2018, p. 35).

Portanto, o desafio de aprender português em um contexto multilíngue não se resume a questões técnicas. Como apontam Lea e Street (2006; 2014), os *letramentos acadêmicos* requerem a participação dos estudantes em práticas sociais que os ajudem a superar barreiras linguísticas e a se adaptar às demandas da academia. Nesse contexto, o ensino deveria ir além da abordagem limitada à gramática e ao vocabulário, incorporando estratégias discursivas que facilitassem a inclusão dos alunos no ambiente acadêmico. No curso investigado, ainda que haja um foco no ensino da língua, é necessário aprofundar a adoção dessas estratégias para promover uma inserção mais efetiva dos estudantes nas práticas acadêmicas. Além disso, é fundamental considerar as relações de poder, autoridade e identidade que permeiam esse espaço, promovendo uma formação mais crítica e integrada.

Ademais, o cursista também relatou, em um dos seus diários de escrita sobre o curso, que

<i>Excerto 27 – Beldan’s relata</i>	As partes que nós preferimos, eu também prefiro muito, como na parte da produção de escrita, entre as frases do uso de conectores e, além disso, como acrescentar bem as ordens das gramáticas entre os modos e os tempos verbais. Diário de escrita sobre o curso, compilada em 11 de dezembro de 2023
--	--

O interesse de Beldan’s na organização gramatical e no uso de conectores reflete um engajamento positivo com os aspectos técnicos da escrita acadêmica, evidenciando seu esforço para alcançar clareza e coesão textual. Esse foco, como apontam Motta-Roth e Hendges (2010), destaca a importância dos conectores como marcadores metadiscursivos que orientam o leitor e contribuem para a organização do texto. No entanto, é importante situar esse esforço dentro de um contexto mais amplo, como sugerem Fischer e Dionísio (2011), que enfatizam a necessidade de alinhar a produção textual às normas e convenções específicas das comunidades acadêmicas. Embora as falas desse aluno revelem um estágio inicial nesse processo, com ênfase em habilidades técnicas, elas também indicam seu progresso no entendimento das expectativas discursivas e retóricas do ambiente acadêmico.

Portanto, com aquilo que foi discutido, em um de seus diários de escrita sobre o curso o aluno afirma que

<i>Excerto 28 – Beldan's afirma</i>	Ultimamente, na nossa aula com o professor X, ficou com o trabalho como escrever um resumo para entregue no dia seguinte para completar da minha aula do curso nivelamento no Leitorado Guimarães Rosa, Dr. Francisco Machado, FEAH-UNTL. Diário de escrita sobre o curso, compilada em 18 de dezembro de 2023
--	--

A fala de Beldan's sobre a entrega de resumo no curso de nivelamento destaca um aspecto fundamental de sua participação no CPFA, evidenciando sua capacidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. No Quadro 9 abaixo, podemos observar o resumo elaborado por ele.

Beldan's desenvolveu um texto detalhado que reflete seu trabalho de conclusão de curso, destinado ao Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico da FEAH-UNTL. O documento foi elaborado como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado, apresentando a pesquisa e seus resultados de forma abrangente. Antes da discussão, confirmei com o estudante que o conteúdo corresponde à sua monografia, que está em fase de finalização. Atendendo à solicitação para o trabalho final do curso, o participante optou por entregar essa síntese. Vemos a seguir, como apresentado a discussão para esse trabalho.

Quadro 9 - Produção do resumo final de Beldan's após a formação

	O USO DO VERBO SER E IR NO PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES DA LÍNGUA PORTUGUESA AOS ALUNOS DO 8º ANO NA ESCOLA BÁSICA CENTRAL 10 DE ABRIL 99 GLENO-ERMERA Resumo: O presente deste trabalho cujo tema “o uso do verbo ser e ir no pretérito perfeito simples da Língua Portuguesa aos alunos do 8º ano na Escola Básica Central 10 de Abril 99 Gleno-Ermera”. Segundo a opinião por Halliday & Matthiessen (1999, p. 2) afirmam que “o verbo indica o estado permanente, é um dos principais verbos de ligação e como tal a sua função é ligar o sujeito e suas características predicativo do sujeito e o verbo concorda com o predicativo em vez de concordar com o sujeito”. Baseia-se no tema do estudo apresenta-se o objetivo geral desenrola-se nos seguintes objetivos específicos: 1. Caracterizar o saber das capacidades dos alunos no contexto na disciplina da Língua Portuguesa o uso dominante o verbo ser e ir; 2 Identificar os problemas que os alunos encontram no uso do verbo ser e ir na Língua Portuguesa; 3. Caracterizar o sentido do verbo ser e ir na na Língua Portuguesa e têm a concordância gramatical no uso quotidiana. Quais são os conhecimentos dos alunos na
---	--

aprendizagem do uso do verbo ser e ir na construção da frase ? Como definir as posições do uso do verbo ser e ir no pretérito perfeito simples do indicativo na aprendizagem da língua ? No contexto de investigação do estudo de caso do tipo de recolha de dados dados apresentam a entrevista e questionário, enquanto de acordo com a técnica e análise de dados obtidos enfoque entre o método qualitativo e quantitativo e reforça com o pressuposto teóricos, assim segundo o pensamento Triviños (1987) disse que “ a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como a base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto” e por ao outro lado a ideia (Biklen, 1994) afirma que “o método quantitativo preocupa-se com representatividade numérica, isto é, com a medição objetiva e a quantificação dos resultados”. Os principais resultados do estudo pelos questionários aos alunos devem apresentar: o resultado por questionário com percentagem reduzido/baixa entre 3% à 6%, a percentagem média entre 10% à 16% e percentagem máximos entre 20% à 30%. Portanto nos seguintes resultados apresentados por entrevistas devem apresentar somente “categoria, características, frequências e percentagens”. Nos resultados concluídos deste trabalho demonstram entre o fundamento da gramática, o verbo, o verbo ser, o verbo ir, enquanto por apoio de contextualização básica, teórica e metodológica no estudo de caso apresentado na Escola Ensino Básico Central 10 de Abril 99 Gleno-Ermera.

Palavra-chave: Ensino-aprendizagem do verbo ser e ir ; Ensino Básico Central Gleno-Ermera.

Fonte: dado da pesquisa compilado no dia 26 de dezembro de 2023.

A discussão do resumo produzido por Beldan's evidencia aspectos importantes de seu processo de desenvolvimento de letramentos acadêmicos, especialmente no contexto multilíngue do Timor. Observo que, no modelo de *habilidades de estudo*, o texto apresenta complexidades relacionadas à concordância verbal e nominal, redundâncias e desafios na organização textual, que comprometem a clareza e a fluidez da produção. Por exemplo, problemas como a falta de concordância entre sujeito e verbo ou entre substantivos e adjetivos refletem que o domínio técnico da língua portuguesa ainda está em desenvolvimento. Apesar disso, noto o esforço do aluno em estruturar suas ideias de acordo com as demandas do discurso acadêmico, o que representa um avanço positivo em seu aprendizado.

Já considerando o modelo de *socialização acadêmica*, Beldan's demonstra certa familiaridade com as convenções acadêmicas, organizando o texto com base em um tema central – o uso dos verbos “ser” e “ir” no pretérito perfeito simples – e apresentando elementos como objetivos, metodologia, resultados e conclusão. A menção à coleta e análise de dados, realizada com o uso de entrevistas e questionários, reflete sua tentativa de estruturar o texto de acordo com as convenções do gênero acadêmico, ao incluir métodos de pesquisa e organizar as ideias com base nas normas discursivas da área. No entanto, a apropriação dessas práticas ainda está em um estágio inicial, exigindo um processo gradual de adaptação e inserção no contexto acadêmico.

Por outro lado, ao considerar o modelo de *letramentos acadêmicos*, é possível perceber como o contexto multilíngue timorense impacta diretamente sua produção textual. Produzir um resumo acadêmico em português, uma língua não materna para a maioria dos estudantes, representa um desafio significativo. Nesse sentido, o texto reflete o esforço do participante em negociar significados e integrar os padrões do discurso acadêmico, mesmo diante das limitações linguísticas e metodológicas que enfrenta. O contexto educacional, caracterizado por recursos limitados e uma abordagem de ensino em português em desenvolvimento, contribui para a complexidade desse processo.

A discussão de Fiad (2013a), em diálogo com Bakhtin (1997), complementa essa compreensão, ao destacar a relação entre estilo, contexto e destinatário. O texto desse aluno evidencia a tentativa de adequação ao estilo acadêmico, enquanto enfrenta complexidades na organização e clareza das ideias. Essas complexidades refletem as barreiras linguísticas e a falta de coesão textual, mas também apontam para o esforço do estudante em participar do diálogo acadêmico. A escolha temática, centrada no uso de verbos em um tempo verbal específico, destaca uma tentativa de alinhar fundamentos teóricos aos desafios práticos do ensino de português no Timor.

Por fim, o resumo produzido por esse estudante apresenta uma combinação de análise linguística e abordagem metodológica que revela sua preocupação em contribuir para a construção do conhecimento no contexto local. A inclusão de dados quantitativos e qualitativos demonstra o esforço em atender às demandas acadêmicas. A atenção dada aos conectores e aos tempos verbais reflete sua busca por aprimorar sua escrita, evidenciando um percurso formativo comprometido com o desenvolvimento acadêmico. Assim, o texto de Beldan's demonstra tanto as dificuldades quanto os avanços de um estudante que navega entre as complexidades de um contexto multilíngue e as exigências dos letramentos acadêmicos.

Vemos a seguir, a fala da aluna Mau Adan em relação à produção do resumo acadêmico.

A participante menciona que a falta de prática é um dos motivos pelos quais sente dificuldades, especialmente com palavras novas e construções mais sofisticadas. Como vemos no excerto a seguir.

<i>Excerto 29 – Mau Adan conta</i>	Sim, para mim quando fiz alguns resumos tenho sempre dificuldade [...] é para utilizar algumas como palavras mais novas, como palavras bem construídas assim, eu ainda não posso, [...], nunca fiz prática, por
---	--

	isso para mim é pobre as palavras de glossários. Entrevista realizada em 22 de janeiro de 2024
--	--

A ideia de Mau Adan, que destaca a falta de prática como uma das principais razões para suas dificuldades com “**palavras mais novos**” e “**bem construídas**”, pode ser diretamente relacionada ao argumento de Oliveira (2016), que afirma que muitos estudantes universitários não desenvolvem plenamente o domínio sobre a escrita acadêmica devido à ausência de ensino específico e discussões sobre os aspectos dessa escrita ao longo de sua formação. Além disso, a abordagem limitada sobre os gêneros acadêmicos durante a universidade impacta diretamente o processo de aprendizado e o desenvolvimento das práticas necessárias.

No caso de Mau Adan, sua concepção de letramentos acadêmicos parece estar sendo desenvolvida a partir das experiências no curso, que lhe oferecem um primeiro contato mais estruturado com as práticas de escrita acadêmica. Isso se reflete em sua percepção sobre a importância da prática contínua de leitura e escrita para ampliar o vocabulário e desenvolver habilidades essenciais, como a organização de ideias, o uso adequado de novos termos e a compreensão de sua relação com poder, identidade e autoridade na academia (Lea; Street, 2006, 2014).

Entretanto, é importante destacar que, embora o vocabulário seja um componente importante, ele por si só não garante uma boa escrita acadêmica. Essa é uma concepção pessoal, baseada na minha compreensão de que a escrita acadêmica envolve não apenas o domínio do vocabulário, mas também a organização das ideias, a coesão textual e o uso adequado de estratégias discursivas. Como já mencionado por Guimarães (2018, p. 50), em diálogo com Bakhtin (2011) e seu círculo, para que o sujeito se constitua como “autor-criador” de seus textos em língua não materna, é necessário um conhecimento da língua que transcenda os aspectos estruturais, alcançando o plano discursivo.

No curso investigado, os professores fazem um esforço para possibilitar isso, oferecendo atividades que, além de abordarem a gramática e o vocabulário, incentivam a reflexão crítica sobre o uso da língua em diferentes contextos acadêmicos. No entanto, esse aspecto do ensino, embora presente, não é trabalhado de forma consistente e aprofundada, limitando o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das práticas discursivas necessárias na produção acadêmica.

A partir dessa perspectiva de Guimarães (2018), Oliveira (2016) propõe que, em vez de encarar a lacuna nos letramentos dos alunos como um *déficit*, é fundamental considerar

suas histórias de letramentos anteriores. No caso de Mau Adan, a ausência de um contexto imersivo no português acadêmico e a falta de recursos, como glossários, contribuem para sua insegurança em relação à escrita. Portanto, ao reconhecer as experiências prévias de letramentos dos estudantes e ao criar oportunidades para reflexão e prática contínua, os professores podem auxiliar no desenvolvimento das práticas necessárias, ajudando os alunos a se tornarem mais confiantes em sua escrita acadêmica (Oliveira, 2016).

Assim, em seu diário de escrita sobre o curso, ela relata que

<i>Excerto 30 - Mau Adan relata</i>	Dentro da aula discutimos com os colegas sobre os exercícios dos textos, partilhamos nossos conhecimentos em Português, e isso faz nos a ter uma aula divertida e participada, onde todos se mostram uma socialização mútua, e também a prática do português. As aulas são dadas em português. Para os que têm dificuldade em português a professora tenta falar pormenorizadamente até uja a língua tétum para facilitar a sua compreensão. Portanto, no fim da aula sugerimos a professora para marcar mais um encontro para podermos finalizar a nossa lição. Assim terminamos a nossa aula com uma tarefa de escrever um resumo científico para a nossa futura pesquisa. Diário de escrita sobre o curso, compilada em 5 de dezembro de 2023
--	--

No excerto acima, vemos uma evolução no processo de aprendizagem de Mau Adan. Ela relata que a interação com colegas e a participação ativa nas discussões em sala de aula ajudam a criar um ambiente de socialização e prática do português. Essa experiência dialoga diretamente com a concepção dialógica da linguagem, conforme discutida por Fiad (2016), que se baseia nos pressupostos teóricos de Bakhtin. A autora destaca a importância de abordagens que tratam a escrita acadêmica como uma prática social e discursiva, em vez de uma atividade isolada.

Para isso, no caso de Mau Adan, a utilização de estratégias de mediação linguística pela professora, como a explicação em tétum para facilitar a compreensão dos alunos, reflete uma prática mais inclusiva e contextualizada. Embora Oliveira (2016) não estivesse discutindo o uso do tétum especificamente, sua abordagem aponta para a importância de práticas pedagógicas que atendam às necessidades linguísticas, discursivas e culturais dos alunos. Tais práticas ajudam a criar um ambiente colaborativo e acolhedor, promovendo maior segurança no uso do português para a escrita acadêmica.

Ao final do diário, a sugestão de um novo encontro para finalizar a lição e aprimorar o resumo científico demonstra a importância do tempo e da prática contínua na escrita. Dessa forma, no Quadro 10 abaixo, é apresentado o trabalho final elaborado pela Mau Adan.

O texto elaborado pela aluna também foi uma tentativa de colocar em prática o que aprendeu durante a formação no CPFA. Como já esclarecido, ao discutir esse trabalho, percebi que a participante apresentou a discussão e os resultados de uma pesquisa, o que sugere que o documento já está concluído. Para confirmar essa questão, também entrei em contato diretamente com a estudante, que confirmou tratar-se da síntese da atividade final solicitada pela professora ao término da formação. Assim como a declaração de Lúcia apresentada anteriormente, Mau Adan criou o tema com base em exemplos trabalhados durante as lições e desenvolveu o material seguindo as orientações fornecidas.

Quadro 10 - Produção do resumo final de Mau Adan após a formação⁵¹

A língua portuguesa é uma língua complicada e, é difícil de entender (falar), se não a prática. Assim, no caso dos estudantes, a maioria sentem que a língua portuguesa é muito difícil. Portanto, o objetivo do trabalho é para criar um ambiente colaborativo na prática da língua portuguesa no processo de aprendizagem. A metodologia utilizada baseia-se na oralidade que ocorre na sala de aula, entre professores e estudantes na disciplina da língua portuguesa. Desta análise de dados, mostra que a maioria dos estudantes não sabem falar em português, pois, difícil de construir frases. Em suma, é importante praticar a língua portuguesa na sala de aula. E os professores também devem expressar em português na sala de aula. Assim, os estudantes também podem aprender e têm noção de aprender o português.

Fonte: dado da pesquisa compilado no dia 26 de dezembro de 2023.

A discussão do resumo de Mau Adan revela aspectos distintos de seu percurso nos letramentos acadêmicos, com particular ênfase em sua adaptação ao contexto multilíngue do Timor. Ao revisar seu texto, percebo que a aluna enfrenta complexidades não apenas linguísticas, mas também culturais e estruturais, que são comuns a estudantes de línguas não maternas em contextos educacionais em desenvolvimento. Ao observar o modelo de *habilidades de estudo*, o resumo dela demonstra a complexidade de trabalhar com o português como segunda língua, com falhas na concordância verbal e nominal. Um exemplo claro disso é a discordância entre o sujeito e o verbo em expressões como “a maioria sentem”, evidenciando um estágio ainda inicial do domínio técnico da língua portuguesa. Essas complexidades são comuns a aprendizes que lidam com uma língua que não é sua língua

⁵¹ A figura do resumo consta nos anexos deste trabalho

materna, o que exige um processo contínuo de adaptação e reflexão sobre o uso linguístico. Além disso, as redundâncias no texto, como “**difícil de entender (falar)**”, indicam uma tentativa de reforçar a ideia de maneira repetitiva, um recurso que pode ser visto como um reflexo de insegurança na organização das ideias.

No entanto, ao focar no modelo de *socialização acadêmica*, é possível perceber um aspecto valioso do texto da participante: sua tentativa de se alinhar com as convenções do gênero acadêmico. O resumo segue uma estrutura típica de apresentação de tema e objetivos, e embora a coesão entre as partes do texto ainda precise de ajustes, é claro que a aluna está consciente das expectativas acadêmicas. A introdução ao tema e a organização das ideias indicam que Mau Adan está buscando compreender as demandas formais do ambiente acadêmico, tentando seguir um padrão acadêmico, o que representa um esforço positivo. No entanto, a falta de coesão entre a exposição do tema, objetivos e métodos sugere que ela está no começo dessa trajetória de adaptação ao discurso acadêmico. A desorganização e a desconexão entre as seções do texto revelam uma tentativa de estruturar suas ideias, mas ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar a fluidez esperada.

Sob a ótica dos *letramentos acadêmicos*, o texto dessa participante reflete as especificidades do contexto timorense, onde o português é uma língua não materna para muitos estudantes, como foi discutido nos resumos dos três participantes. Nesse sentido, o resumo revela a aluna negociando as práticas acadêmicas com suas próprias experiências culturais e linguísticas. A escrita dela, apesar das complexidades linguísticas evidentes, expressa seu esforço em integrar os requisitos acadêmicos com o contexto local. Sua produção é um reflexo da transição entre a comunicação cotidiana e a acadêmica, um movimento complexo que exige a reconfiguração do seu discurso conforme as normas do gênero acadêmico. O fato de Mau Adan, uma estudante do Departamento de Ensino de Língua Portuguesa, tentar produzir um resumo acadêmico seguindo as exigências desse gênero, sendo o português sua segunda língua, representa um grande avanço em sua jornada educacional.

A perspectiva teórica de Fiad (2013a) com base em Bakhtin (1997) reforça a compreensão de que a escrita acadêmica dessa partícipe, embora ainda necessite de refinamento, reflete seu esforço de posicionamento dentro de um diálogo acadêmico que transita entre sua realidade local e as exigências globais. A aluna está, de forma gradual, incorporando as expectativas do discurso acadêmico em português, uma língua com a qual ela tem uma relação em constante construção. Sua escolha de tema, centrada na língua portuguesa no Timor, aponta para a busca por uma reflexão crítica sobre as especificidades do

ensino dessa língua no contexto timorense. A tentativa de usar conceitos acadêmicos no contexto local mostra um esforço real em entender e adaptar as regras de escrita para seu próprio jeito de se comunicar e para a cultura local.

Em conclusão, o resumo de Mau Adan mostra seu progresso em enfrentar desafios linguísticos e culturais ao tentar se adaptar aos padrões acadêmicos. Embora haja falhas, seu esforço e comprometimento com o aprendizado são claros, refletindo um avanço significativo no processo de adaptação. Ela é uma aluna ativa, com grande potencial para continuar se aprimorando em sua jornada acadêmica.

Em suma, os resultados deste estudo revelam avanços significativos dos alunos do CPFA da FEAH-UNTL na compreensão das convenções acadêmicas, mas evidenciam também a necessidade de reconfigurar práticas pedagógicas em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa. Apesar de progressos na elaboração de resumos e no entendimento das práticas acadêmicas, persistem desafios relacionados ao uso de recursos linguísticos e à organização textual, reflexos de lacunas na formação inicial em escrita acadêmica, conforme apontam Fiad (2011; 2015) e Marinho (2010b).

A produção de resumos, no entanto, transcende um exercício técnico. Os alunos participam de um processo social e dinâmico de negociação de significados, alinhado à perspectiva de Fiad (2013a), embasado em Bakhtin (1997). Essa prática fomenta o desenvolvimento da identidade acadêmica e da voz autoral, promovendo uma adaptação gradual às exigências do gênero.

O estudo sugere que o CPFA poderia incorporar os princípios dos Novos Estudos de Letramentos (NEL), como a reflexão sobre relações de poder, identidade acadêmica (Lea e Street, 2006;2014) e o papel do aluno como “autor-criador” (Guimarães, 2018, p. 51) com base em Bakhtin (2011) e seu círculo. Atividades que conectem experiências pessoais e sociais ao conteúdo acadêmico poderiam favorecer a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes, transformando o curso em um espaço mais inclusivo e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações, oferecerei algumas reflexões e sugestões sobre a pesquisa apresentada, retornarei aos pontos principais e buscarei responder à pergunta colocada na introdução: **como compreender as práticas de letramentos acadêmicos relativas à produção do gênero resumo de alunos de graduação em contexto multilíngue, no Timor-Leste?**, bem como objetivos gerais e específicos apresentados.

Em resposta aos objetivos gerais e específicos deste estudo, os resultados evidenciam que as histórias pregressas de letramentos dos alunos timorenses no CPFA da FEAH-UNTL, em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa, têm uma influência significativa nas suas práticas de letramentos acadêmicos, especialmente na produção do gênero resumo. A análise e discussão dessas histórias revelou que, apesar de estarem em um estágio inicial de apropriação das práticas acadêmicas, os alunos demonstraram uma compreensão crescente das convenções e estruturas exigidas em contextos acadêmicos. Nesse sentido, as práticas de letramentos acadêmicos, como a leitura e a escrita de resumos, se mostram mais complexas do que um simples domínio técnico (Silva, Botelho e Oliveira, 2021), envolvendo também aspectos culturais, familiares e sociais que refletem a realidade multilíngue do Timor (Guimarães, 2018).

Essa complexidade se revela nas interações entre as diferentes línguas faladas no país e o contexto social, econômico e cultural dos alunos, que são determinantes para a construção de suas identidades acadêmicas. Assim, a produção de resumos vai além do simples exercício técnico, refletindo a história de letramentos dos alunos e as especificidades do contexto sociolinguístico local. A análise e discussão revelou que, ao usarem o português como língua não materna, os alunos enfrentam desafios, mas também encontram oportunidades de desenvolvimento acadêmico, destacando o papel da língua portuguesa como um importante meio de construção dessa identidade.

Além disso, os resultados mostram que as práticas de letramentos acadêmicos no Timor, particularmente na FEAH-UNTL, são moldadas pela interação entre fatores como língua, cultura, economia e métodos de ensino. O multilinguismo da nação, em que o português é ensinado como língua não materna, exerce uma influência decisiva sobre a forma como os estudantes abordam a leitura e a escrita acadêmica. Dessa forma, a produção de resumos se revela como um reflexo não apenas das competências técnicas adquiridas, mas também de como as práticas de letramentos estão imersas em um contexto sociocultural e linguístico dinâmico (Oliveira, 2016), característico de Timor-Leste.

No entanto, com base na investigação realizada, considero que as falas dos participantes indicam a predominância de uma abordagem tradicional das práticas acadêmicas de escrita no curso investigado, com foco em habilidades técnicas de linguagem e pouca atenção a dimensões sociais mais amplas, como identidade, relações de poder e autoridade no ambiente acadêmico (Lea e Street, 2006; 2014).

Esta ideia é consistente com o modelo *autônomo de letramento* descrito por Street (2007), que assume que a leitura e escrita são consideradas como uma competência universal e independente no seu ambiente social e cultural.

As perspectivas dos alunos revelaram que o CPFA da FEAH-UNTL, em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa, contribui para a educação ao oferecer exercícios focados no desenvolvimento de habilidades técnicas e na promoção da colaboração, como debates em grupo, etc. Essas atividades visam não apenas aprimorar as competências técnicas, mas também cultivar uma compreensão da leitura e da escrita acadêmica como uma prática social. No entanto, como o estudo foi realizado de forma *online*, sem observação direta das aulas, as conclusões baseiam-se exclusivamente nas experiências relatadas pelos participantes. Isso aponta para a necessidade de mais pesquisas para avaliar a implementação dessas práticas no ambiente pedagógico.

Por outro lado, as análises e discussões indicam que os alunos ainda tendem a enxergar os *letramentos acadêmicos* como um meio para adquirir conhecimento linguístico e cumprir requisitos acadêmicos, sem necessariamente refletir sobre as relações de poder e autoridade que moldam a produção acadêmica. Essas relações estão presentes na forma como certos gêneros acadêmicos são legitimados e valorizados dentro da universidade, na hierarquia entre diferentes tipos de conhecimento e no modo como as normas institucionais determinam quem pode falar, escrever e ser reconhecido como uma voz autorizada na academia (Lea e Street, 2006; 2014).

Esse enfoque técnico e normativo na educação formal pode negligenciar questões mais complexas, como a construção da identidade autoral e a negociação de posições discursivas nos textos (Fiad, 2013a), fundamentada em Bakhtin (1997).

Contudo, as práticas pedagógicas relatadas pelos participantes do CPFA da FEAH-UNTL, em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa, mostram um caminho positivo para o aprimoramento do ensino da escrita acadêmica. Estratégias como debates, leitura orientada e atividades em grupo têm se mostrado eficazes para ajudar os alunos a encarar a aprendizagem acadêmica como um processo social. Embora os dados não tenham evidenciado reflexões

explícitas sobre as relações de poder, é possível reconhecer que o curso contribui para ampliar as perspectivas dos alunos, promovendo a inclusão de vozes e ideias no contexto acadêmico.

Integrar o trabalho de Guimarães (2018, p. 51) em diálogo com Bakhtin (2011) e seu círculo, que destaca a ideia do “autor-criador”, pode ampliar nossa compreensão das práticas de letramentos acadêmicos. Para Guimarães, a escrita não é apenas uma técnica, mas também um processo de criatividade dos alunos que, ao se estabelecerem como escritores, são influenciados pelas questões culturais e sociais que os cercam. A ideia de autor-criador sugere que a escrita deve ser vista como um espaço ativo onde os alunos não apenas produzem, mas também escrevem e declaram seu papel no campo acadêmico.

Nesse sentido, o trabalho de Fiad (2013a), com base em Bakhtin (1997), sobre “(Re)Escrita e Estilo”, complementa essa ideia, enfatizando a importância do diálogo na aprendizagem. Para Fiad (2013a), fundamentada em Bakhtin (1997), o estilo não é um elemento fixo, mas uma construção em constante mudança, refletindo as relações entre diferentes vozes. Portanto, a aprendizagem acadêmica não deve ser vista como um produto final técnico, mas como um processo contínuo de comunicação e (re)significação no qual os alunos se envolvem ativamente com textos e vozes dos outros, em um campo de relações de poder, autoridade e identidade (Lea e Street, 2006; 2014).

Concluo, então, que, embora as práticas de letramentos acadêmicos analisadas e discutidas neste estudo evidenciem uma ênfase na competência técnica, elas possuem um grande potencial para integrar dimensões sociais e críticas que enriquecem a experiência acadêmica dos estudantes. Evidências mostram que os alunos reconhecem o apoio do professor e valorizam a participação em atividades que os incentivam a refletir sobre a leitura e a escrita como um processo social. Essa abordagem destaca o papel fundamental dos mediadores instrucionais na melhoria das práticas de leitura e escrita (Kleiman, 2005).

Finalmente, esta pesquisa destaca a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que promovam uma melhor compreensão da leitura e da escrita acadêmica. Esta deve ser vista não apenas como uma questão técnica, mas também como um processo social e dinâmico, em consonância com a ideia de autor-criador de Guimarães (2018), ancorada em Bakhtin (2011) e seu círculo, e a abordagem de Fiad (2013a) com base em Bakhtin (1997), nos ajuda entender como (Re) escrita é uma forma de conectar e construir conhecimento. A ênfase no suporte instrucional fornecido pelo aluno sugere que interações instrucionais bem estruturadas podem facilitar o desenvolvimento de práticas eficazes e criativas na escrita acadêmica.

Acredito que as ideias propostas podem ser um ponto de partida para novas pesquisas e trabalhos no contexto da leitura e da escrita acadêmica, especialmente em contextos

multilíngues como o timorense, que requerem uma compreensão profunda das interrelações entre linguagem, poder, autoridade e identidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Davi Borges de. Bilinguismo e multilinguíssimo em Timor-Leste: aquisição, interação e estudo de caso. **PERcursos Linguísticos**, v. 2, n. 6, p. 1-17, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATORÉO, Hanna J. Plurilinguismo timorense e a língua portuguesa dez anos depois da independência. In: Roberval Teixeira e Silva, Maria Antónia Espadinha, Ana Varani Leal e Qiarong Yan (Eds.) **III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo**, ISBN: 978-99965-1-035-9. CD-ROOM. Macau: Universidade de Macau, 2012.

BATORÉO, Hanna J. A língua portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de português adaptar-se às diferentes realidades nacionais. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, v. 4, p. 51-6, 2009.

BELO, Laurentina. **Políticas linguísticas e formação de professores de língua portuguesa no Timor-Leste: uma proposta com gêneros textuais na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, 2015.

DE CRISTO, Quintino Manuel. **A política de oficialização da língua portuguesa em Timor**: o caso da Faculdade das Ciências Sociais da Universidade Nacional de Timor-Leste. 2022. Tese (Doutoramento em Sociologia) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2022.

DILIGENTE. O que diz a comunidade académica sobre a Lei de Bases do Ensino Superior?. 2024. Disponível em: <https://www.diligenteonline.com/o-que-diz-a-comunidade-academica-sobre-a-lei-de-bases-do-ensino-superior/>. Acesso em: 06 de outubro de 2024.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2.ª parte, 2011.

FIAD, Raquel Salek. (Re) escrita e estilo. **Abaurre, Mbm, Fiad, Rs e Mayrink-Sabinson, Mlt Cenas de Aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: ABL, p. 155-173, 2013a.

FIAD, Raquel Salek. Bakhtin e estudos sobre escrita, sua aquisição e seu ensino. In: FIAD, Raquel Salek & VIDON, Luciano N (Orgs.). **Em(n)torno de Bakhtin questões e análises**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b. 256p

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, n. 6, 2015.

FIAD, Raquel Salek. Uma prática de letramento sob análise. In: FIAD, Raquel Salek (Org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 357p.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FISCHER, Adriana. **Letramento acadêmico**: uma perspectiva portuguesa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v.30, n.2, p. 177-187, 2008.

FISCHER, Adriana; DE LOURDES DIONÍSIO, Maria. Perspectivas sobre letramento (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 1, p. 79-93, 2011.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento Acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies**: ideology in discourses. 3rd. ed. New York: Routledge, 2008.

GUIMARÃES, Joice Eloi. **Da formação ao ato pedagógico**: caminhos do ensino da escrita em língua portuguesa por professores timorenses. 2020. Tese de Doutorado. [sn].

GUIMARÃES, Joice Eloi. Língua Portuguesa no Timor-Leste: escrita e autoria. **Entretextos**, v. 18, n. 1, p. 31-52, 2018.

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

KLEIMAN, Angela. **Não basta ensinar a ler e escrever?. Preciso “ensinar” o letramento?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela B.; DIAS VIANNA, Carolina Assis; BARACAT DE GRANDE, Paula. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, 2019.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. Student writing in higher education: na academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. v.23, p. 157, June 1998

LEA, Mary R.; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de KOMESU, Fabiana Cristina; FISCHER, Adriana. In: **Revista da USP**. v.16, n.2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LILLIS, Theresa. Ethnography as method, methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. **Written Communication**, Thousand Oaks, v. 25, n. 03, p. 352-388, jul. 2008.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramentos**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010a.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n., p. 363-386, ago. 2010b. Trimestral.

Ministério da Educação. **Ajudar as crianças a aprender:** Uma Conferência Internacional sobre Educação Bilíngue em Timor-Leste. 17 a 19 Abril de 2008, Volume Um. Dili, Timor-Leste.

MIRANDA, F. D. S. S. **Letramentos acadêmicos (en)formados por relações dialógicas na universidade:** ressignificações e refrações com tecnologias digitais. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar**—São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade.** 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MONTEIRO, José Manuel Sequeira. **O português em Timor-Leste:** presença da língua nas salas de aula de escolas do 1º e 2º ciclos de Díli, Lautém, Manatuto e Bobonaro. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta (Portugal). 2017.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento Acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. In: Encontro Memorial do ICHS, 2., 2009, Mariana. **Anais...** Mariana: ICHS, 2009. P. 1-10

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. O uso de verbos de citação em resenhas acadêmicas. In: FIAD, Raquel Salek (Org.). **Letramentos acadêmicos:** contextos, práticas, percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p, 223-251.

PAULINO, Vicente. **Representação identitária em Timor-Leste:** culturas e os media. Edições Afrontamento, 2012.

PAULINO, Vicente. Timorização dos timorenses no sistema da educação de Timor-Leste. **Perspectiva**, v. 40, n. 1, p. 1-20, 2022.

RAMIRES, Filipe. Objetivo Timor: Portugal, Timor e a guerra no Pacífico (1941-1945). IN: **Relações internacionais.** ISSN 1645-9199. Lisboa: Instituto Português de Relações Internacionais, Nº 11 (2006), p. 5-18

REIS, Maria Francisca Soares dos. **A co-oficialidade da Língua Tétum e da Língua Portuguesa:** um desafio para a formação de professores de Timor-Leste. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2011.

ROJO, R. H. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In:* MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

ROJO, R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: **Gêneros de texto: caracterização e ensino.** In: TRAVAGLIA, L.C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C de (Orgs). Editora: Edufu, Uberlândia/MG, 2007. p. 8-43

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** Parábola, 2009.

SANTOS, Valdelice da Conceição. Uso do WhatsApp como uma ferramenta de comunicação interna: um estudo de caso na Prefeitura de São Félix-BA. **Cachoeira**: editora universitária da UFRB, 2018.

SANTOS, Edinei Carvalho dos. **Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas**: Mesquita. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, 2014.

SILVA, Marta Cristina da; BOTELHO, Laura Silveira; OLIVEIRA, Marília de Carvalho Caetano. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 580-594, 2021.

SOARES, Juliana. Ensino e Literacia de Línguas Oficiais e Maternas no Currículo do Ensino Básico do Timor-Leste. **Revista Platô**. Cabo Verde, p.116 - 126, 2021.

SOARES, Juliana. **O português como língua de ciência**: subsídios para o ensino de letramento acadêmico em português como língua não materna na UNTL. Monografia. Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, Departamento de Ensino de Língua Portuguesa. Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Díli, Timor-Leste (2022).

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's 'new' in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, v. 5, n. 2, 2003.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, Brian. Os novos estudos de letramento: histórico e perspectiva. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010a. p. 54 – 67.

STREET, Brian. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-597, jul/dez.2010b.

STREET, Brian. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra**: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Cadernos Cedes, v. 33, p. 51-71, 2013.

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

SWALES, John M.; FEAK, Christine B. **Academic writing for graduate students**: Essential tasks and skills. 3rd. ed. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2012.

TIMOR-LESTE. Resolução do Parlamento Nacional. **Lei nº 24/2010**, de 24 de outubro de 2010. Estabelece sobre o uso das Línguas Oficiais. Disponível em: <https://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1365>. Acesso em: 6 de fevereiro de 2024.

TIMOR-LESTE. **Censo Nacional da População e Habitação de Timor-Leste 2022.** Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/?p=30931> Acesso em: 5 de fevereiro de 2024.

VIEGAS, Edmundo; RAMOS, Rui Lima; ANTUNES, Ricardo. Avaliação da proficiência em língua portuguesa dos docentes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Timor-Leste. **Indagatio Didactica**, vol. 7(2), p. 58-82, Out., 2015.

ZAVALA, Virginia. **Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior.** VOVIO, C; SITO, L.; GRANDE, P. Letramentos. Campinas: Mercado de Letras, p. 71-95, 2010.

APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista com os participantes

1. Como você descreveria seu nível de engajamento no curso de escrita científica? *Oinsá ita-boot deskreve ita-boot nia nível envolvimentu iha kursu hakerek sientífiku?*
2. Você acredita que o curso de escrita científica para este módulo Resumo atendeu às suas expectativas iniciais? Por que? 2. *Ita-boot fiar katak kursu hakerek sientífiku ba módulu Rezumu ida-ne'e kumpre ita-boot nia espetativa inisiál sira? Tanba sá?*
3. Como foi o retorno do resumo que você fez? 3. *Oinsá ho feedback kona-ba rezumu ne'ebé ita-boot halo?*
4. Você teve alguma dificuldade para produzir este resumo? Compartilhe comigo qual/quais. *Ita iha difikuldade ruma atu hekerek rezumu? Fahe ba ha'u ida/sira ne'ebé?*
5. Que tipo de apoio do professor você recebeu para diminuir a(s) dificuldade(s)? *Tipu apoiu saida maka ita-boot simu hosi profesór atu hamenus difikuldade(sira)?*
6. O que é um bom resumo para você? Você se sente preparado para fazer um bom resumo? *Ba ita Saida mak rezumu ida di'ak? Ita sente preparadu/a hodi hakerek rezumu ida-ne'ebé di'ak?*
7. O que mais o professor poderia fazer para ajudar em suas dificuldades na produção de resumo? *Saida tan mak manorin sira bele halo hodi tulun ho ita-nia difikuldade sira atu produz rezumu?*
8. Como é a leitura dos textos acadêmicos para você? Você tem alguma dificuldade? Se você tem, me fale qual/quais? *Ba ita, oinsá maka lee testu akadémiku sira? Ita iha difikuldade ruma? Se ita iha, hateten mai ha'u ida/sira ne'ebé?*
9. Quais foram as principais influências em seu processo inicial de leitura e escrita? *Saida maka influénsia prinsipál sira iha ita-boot nia prosesu lee no hakerek dahuluk?*

10. Quais tipos de materiais ou atividades de leitura e escrita eram comuns em seu ambiente familiar durante a infância e até agora? *Tipu materiál ka atividade lee no hakerek saida maka komún iha ita-boot nia ambiente uma nian durante infánsia no to'o agora?*
11. Houve algum evento significativo que marcou positivamente ou negativamente seu interesse pela leitura e escrita em sua trajetória? *Iha eventu signifikativu ruma ne'ebé fó impaktu positivu ka negativu ba ita-boot nia interese iha lee no hakerek iha ita-boot nia kareira?*
12. Como o ambiente escolar/acadêmico contribuiu para o seu desenvolvimento como leitor e escritor? *Oinsá maka ambiente eskola/akadémiku kontribui ba ita-boot nia dezenvolvimentu nu'udar lee-na'in no hakerek-na'in?*
13. Existem lembranças específicas de professores, colegas ou atividades que tiveram um papel importante em sua trajetória de leitura e escrita? *Iha lembransa espesífika hosi manorin sira, kolega ka atividade sira ne'ebé halo papél importante iha Ita-boot nia trazetória lee no hakerek?*
14. O que você costuma fazer fora da universidade que envolve a leitura e escrita? *14. Saida maka ita-boot baibain halo iha liur universidade nian ne'ebé envolve lee no hakerek?*

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de letramentos no curso de português para fins acadêmicos numa universidade pública de Timor-Leste

Pesquisador: Flávia Danielle Sordi Silva Miranda Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74746923.5.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.542.296

Apresentação do Projeto:

Este parecer trata-se da análise da resposta da pesquisadora principal ao CEP/UFU, conforme Parecer Consubstanciado nº 6.468.884, de 28 de outubro de 2023.

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2126477 e Projeto Detalhado (PROJETO.pdf), postados, respectivamente, em 27/11/2023 e 02/10/2023.

INTRODUÇÃO

"Este projeto insere-se no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia, UFU. O trabalho também tem apoio do programa Grupo de Cooperação de Universidades Brasileiras - GCUB-Mob."

"[...] A leitura e a escrita são práticas sociais (Street, 2003) que estão sempre presentes na esfera acadêmica. E nesta instituição que os gêneros acadêmicos – artigos, monografias, teses, dissertações, resumo, resenha e etc – são produzidos por necessidades próprias (Marinho, 2010). Por isso a universidade que é o espaço de construção dessas práticas precisa desenvolvê-las, pois,

Continuação do Parecer: 6.542.296

por meio delas, os alunos podem promover e adquirir um olhar crítico para as práticas contextualizadas de leitura e escrita. O ambiente acadêmico também é o lugar de produção de gêneros do discurso (orais e escritos) que têm suas características específicas. Estudantes universitários participam todos os dias de muitas práticas de leitura e escrita, contudo, é muito comum que os alunos universitários tenham pouco ou nenhum domínio desses gêneros, como indica estudo realizado por Soares (2022) com alunos finalistas, principalmente, na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Pública de Timor-Leste. De acordo com esse estudo, estes alunos apresentam dificuldades nas suas produções escritas, pois não têm proficiência suficiente em língua portuguesa para escrever sequer um texto simples devido ao contexto do país que é multilíngue. Dada a experiência como professora convidada no curso de português para fins acadêmicos da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Pública de Timor-Leste em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa, tenho observado que nem todos os alunos possuem proficiência em língua portuguesa para ler e escrever um texto científico. Desta forma, como compreender as práticas de letramentos acadêmicos e ensinar os gêneros científicos a alunos de graduação em contexto multilíngue? [...].

METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo – "[...] pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico."

(B) Tamanho da amostra – "5 alunos de diferentes departamentos das 4 Faculdades as quais são Educação, Artes e Humanidades, Medicina e Ciências da Saúde, Direito e Economia e Gestão com seus respectivos departamentos que têm participado desse curso."

Universidade Pública de Timor-Leste.

"Optaremos por este número pois são diferentes departamentos representados em cada uma das 4 faculdades, totalizando 100 alunos matriculados, que foram divididos em quatro turmas de 25."

(C) Recrutamento e abordagem dos participantes – "[...] será enviado aos professores colaboradores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, bem como um vídeo gravado pela pesquisadora, explicando sobre a pesquisa e sobre como preencher o termo."

Continuação do Parecer: 6.542.296

(D) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento – "Assim que obtermos a autorização para geração dos dados, faremos observações de aulas usando a ferramenta Skype, durante mês de novembro, período de manhã (10h-12h) e da tarde (14h-16h) com a duração de 2h, que serão gravadas/arquivadas para posteriormente serem analisadas."

"[...] Além desta realizaremos a coleta de textos produzidos no curso pelos estudantes e diários solicitaremos a eles sobre suas escritas no curso."

"Após, serão feitas entrevistas online, ou seja, “conversa sobre o texto – Talk around text” (Lillis, 2008) utilizando línguas oficiais: tétum e português com os alunos participantes para saber sobre as histórias pregressas do letramento deles, como também saber sobre como foi o curso, as quais também serão gravadas/arquivadas [...] Estima-se que as entrevistas terão a duração de aproximadamente 45 minutos."

(E) Metodologia de análise dos dados – “A análise estará fundamentada nos estudos de letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998), língua(gem) como prática social (Clarck, 2000), gêneros do discurso (Bakhtin, 1997) e letramento como prática social (Street, 2003, 2006; 2010). Esse modo de análise já foi realizado nos vários estudos, mostrando-se altamente positiva.”

(F) Desfecho Primário – "Com a presente pesquisa, espera-se obter resultados positivos sobre o tema em estudo, que nos permitissem, numa fase posterior, apresentar estratégias e sugestões para o melhoramento do ensino-aprendizagens do curso de português para fins acadêmicos para alunos falantes de português como língua não materna no contexto timorense."

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO – “Ser ingressante no curso de português para fins acadêmicos do 2º período do semestre par de 2023; Possuir mais de 18 anos; Ter sido indicado pelos professores.”

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO – “Ter menos do que 18 anos; Não ser ingressante no curso de português para fins acadêmicos do 2º período de 2023; Quando os alunos, não concluirão o referido curso; Não ter sido indicado pelos professores.”

CRONOGRAMA – Recrutamento dos participantes e assinatura dos TCLE de 01/11/2023 a 03/11/2023; Entrevistas online com os participantes utilizando ferramenta tecnologia Skype de

Continuação do Parecer: 6.542.296

04/12/2023 a 08/12/2023.

ORÇAMENTO – Financiamento próprio R\$ 100,00.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO – “Relacionar as “histórias pregressas de letramento dos estudantes” (Oliveira, 2016, 226) do curso de português para fins acadêmicos numa Universidade Pública de Timor-Leste com as práticas de letramentos acadêmicos promovidas naquele contexto multilíngue e analisar como o curso pode contribuir para a escrita autoral de textos científicos destes alunos de graduação da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades.”

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS – “• Identificar as histórias pregressas dos estudantes do curso de português para fins acadêmicos; • Realizar entrevistas online com os estudantes, participantes do curso de português para fins acadêmicos em relação a produção de gêneros dos discursos acadêmicos em língua portuguesa naquele contexto; • Analisar em que medida a proficiência em língua não materna influencia o desenvolvimento de letramentos acadêmicos; • Analisar como o curso de português contribui para a escrita autoral de textos científicos; • Identificar os eventos e práticas de letramentos acadêmicos dos estudantes, participantes do curso de português para fins acadêmicos.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS – “Conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 446/12 e correlação com a recente Resolução do CNS nº 510/2016 que especifica regras posta a Ciências Humanas e Sociais, o presente projeto atenta-se devido de toda pesquisa que contém riscos, ainda menor, aos participantes e a pesquisadora. Desta forma, os partícipes desta pesquisa são alunos do curso de português para fins acadêmicos em que têm 4 Faculdades as quais são Educação, Artes e Humanidades, Medicina e Ciências da Saúde, Direito e Economia e Gestão com seus respectivos departamentos. Os estudantes vão frequentar formação de escrita científica durante 4 meses, ler e discutir textos científicos-acadêmicos, produzir trabalhos e interagir tanto com os colegas quanto professores. E no final, irão desenvolver seus resumos autorais dependendo de qualquer assunto escolhido segundo as suas áreas de estudos. Levando em consideração a estas atividades feitas, mostra-se como risco sentimentos de desconforto daqueles alunos que sentiram dificuldades em seus desempenhos acadêmicos, que lhes causem constrangimento de não querer conversar muito

Página 04 de 06

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 6.542.296

durante as entrevistas ou terem vergonha de falar sobre suas capacidades, etc. Além destes riscos, os alunos terão liberdade para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Há que se considerar também a questão de risco de conexão da rede da internet entre os participantes e a pesquisadora em que pode interromper no momento das entrevistas. A fim de reparar os riscos, percebemos que, será garantido o anonimato dos participantes bem como solicitar para eles utilizarem internet de melhor qualidade.”

BENEFÍCIOS – “Conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 446/12 e correlação com a recente Resolução do CNS nº 510/2016 que especifica regras posta a Ciências Humanas e Sociais, o presente projeto atenta-se devido de toda pesquisa contém benefícios, ainda maior, aos participantes, a pesquisadora bem como para a sociedade na qual estou inserido. Para mais, os dados gerados durante a pesquisa serão apresentados para eles, com o encaminhamento dos resultados por meio de publicações acadêmicas para que possam refletir sobre os aspectos positivos dos letramentos acadêmicos.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto não tem proposta de coleta de dados com participantes brasileiros ou dentro do território nacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1) CARTASOLICITANDORETIRADA.pdf

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o CEP/UFU manifesta-se pela retirada do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Continuação do Parecer: 6.542.296

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2126477.pdf	27/11/2023 17:18:16		Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTASOLICITANDORETIRADA.pdf	27/11/2023 17:17:48	Flávia Danielle Sordi Silva Miranda	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	02/10/2023 18:59:30	Juliana Soares	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	02/10/2023 18:58:41	Juliana Soares	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	ROTEIRO.pdf	02/10/2023 18:56:46	Juliana Soares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/10/2023 18:55:47	Juliana Soares	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.pdf	02/10/2023 18:15:56	Juliana Soares	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UNTL.pdf	23/09/2023 11:45:24	Juliana Soares	Aceito

Situação do Parecer:

Retirado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 30 de novembro de 2023

Assinado por:

ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO (Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144

UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Anexo 2 – Declaração da Instituição Coparticipante – 1**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa intitulado “**Práticas de letramentos acadêmicos no curso de português para fins acadêmicos numa universidade pública de Timor-Leste**” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/12. e 510/16. Esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, e de seu compromisso na segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantir a segurança e o bem-estar.

Autorizo a pesquisadora **Juliana Soares** realizar as etapas de pesquisa como: gravação de aulas, coleta de textos e diários produzidos pelos participantes, entrevistas *online* em português e tétum no período de **01/10/2023** a **8/12/2023**, utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

Prof. Dr. Teodoro Soares



Decano da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades
Universidade Nacional Timor-Leste

Liceu, 31 / 08 / 2023

Anexo 3 – Declaração da Instituição Coparticipante – 2**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa intitulado “Práticas de letramentos acadêmicos no curso de português para fins acadêmicos numa universidade pública de Timor-Leste” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/12, e 510/16. Esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, e de seu compromisso na segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantir a segurança e o bem-estar.

Autorizo a pesquisadora Juliana Soares realizar as etapas de pesquisa como: gravação de aulas, coleta de textos e diários produzidos pelos participantes, entrevistas online em português e alemão no período de 01/10/2023 a 31/12/2023, utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

Profa. Ms. Eugênia de Jesus Neves



Diretora do Departamento de Ensino de Língua Portuguesa
Faculdade de Educação, Artes e Humanidade da UNTL

Liceu, 31 / 8 / 2023



Anexo 4 – Carta para o Decano da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Uberlândia, 24 de agosto de 2023

Ao Senhor. Dr. Teodoro Soares
Decano da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Prezado Sr.,

Venho, por meio desta, solicitar sua autorização para a coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada “Práticas de letramentos acadêmicos no curso de português para fins acadêmicos numa universidade pública de Timor-Leste”, de minha orientanda Juliana Soares (mestrado no Programa de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia), na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa. A pesquisa é relevante para a formação acadêmica dos alunos do curso Português para Fins Acadêmicos e se alinha à cooperação entre o Brasil e o Timor-Leste, haja vista a mestrandia ser timorense e cursar sua pós-graduação em um programa de pesquisa brasileiro. Assim, estamos certas da fundamental importância de sua autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

Atenciosamente,

Assinatura da professora



Anexo 5 – Carta para a Diretora do Departamento de Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades

Uberlândia, 24 de agosto de 2016

A Ilma. Sra. Professora Eugênia de Jesus Neves
Diretora do Departamento de Ensino de Língua Portuguesa
Faculdade de Educação, Artes e Humanidade da UNTL

Prezada Sra.,

Venho, por meio desta, solicitar sua autorização para a coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada “Práticas de letramentos acadêmicos no curso de português para fins acadêmicos numa universidade pública de Timor-Leste” de minha orientanda Juliana Soares (mestrado no Programa de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia), na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa’e em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa. A pesquisa é relevante para a formação acadêmica dos alunos do curso Português para Fins Acadêmicos e se alinha à cooperação entre o Brasil e o Timor-Leste, haja vista a mestranda ser timorense e cursar sua pós-graduação em um programa de pesquisa brasileiro. Assim, estamos certas da fundamental importância de sua autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

Atenciosamente,

Assinatura da professora



Anexo 6 – Carta para a Leitora do Leitorado Guimarães Rosa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Uberlândia, 24 de agosto de 2023

A Ilma. Sra. Dra. Érica Marciano de Oliveira Zibetti
Leitora Guimarães Rosa
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

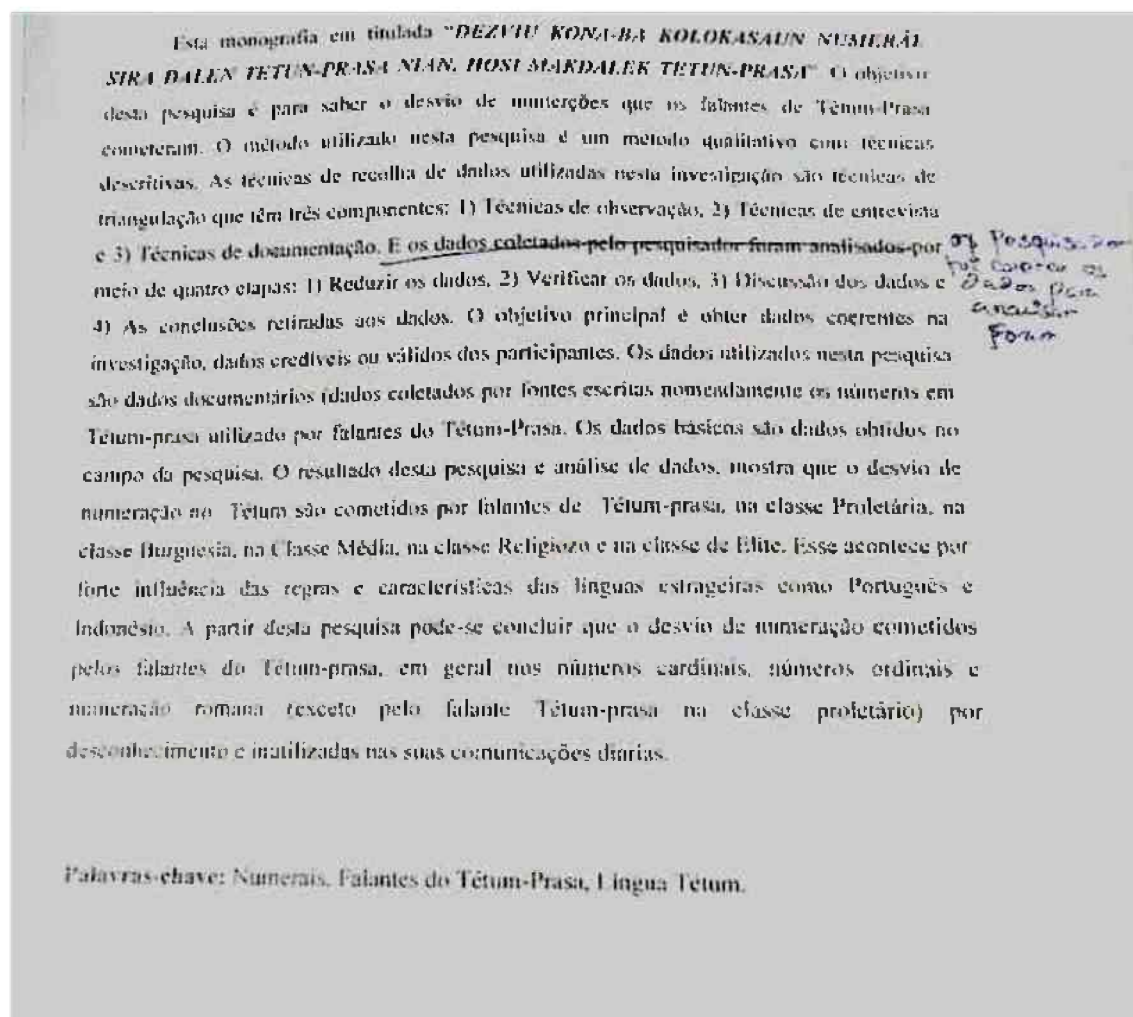
Prezada Sra.,

Venho, por meio desta, solicitar sua colaboração, na condição de representante do Leitorado Guimarães Rosa em Timor-Leste, para a coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada “Práticas de letramentos acadêmicos no curso de português para fins acadêmicos numa universidade pública de Timor-Leste”, de minha orientanda Juliana Soares (mestrado no Programa de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia), na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e em parceria com o Leitorado Guimarães Rosa. A pesquisa é relevante para a formação acadêmica dos alunos do curso Português para Fins Acadêmicos e estamos certas da fundamental importância de sua cooperação.

Atenciosamente,

Assinatura da professora

Anexo 7 – Figura do resumo do participante Kailoi



Anexo 8 – Figura do resumo da participante Mau Adan

A língua portuguesa é uma língua complicada e é difícil de entender (falar), mas não a prática. Assim, no caso dos estudantes, a maioria sente que a língua portuguesa é muito difícil. Portanto, o objetivo do trabalho é criar um ambiente colaborativo na prática da língua portuguesa no processo de aprendizagem. A metodologia utilizada baseia-se na realidade que ocorre na sala de aula, entre professores e estudantes, na disciplina da língua portuguesa. Desta análise de dados, mostra que a maioria dos estudantes não sabem falar em português, pois, difícil de construir frases.

Em suma, é importante praticar a língua portuguesa na sala de aula. E os professores também devem esperar em português na sala de aulas assim, os estudantes também podem aprender e têm meios de aprender o português.

Anexo 9 – Diários 1, 2, 3 de Beldan's

DIÁRIO 1

Data, 4/12/2023

Olá bom dia, professora. Tudo bem consigo por aí? Espero que esteja bem por aí com o seu labor.

Ora bem, o meu nome completo [REDACTED], queria acrescentar alguns bocados sobre a nossa aprendizagem durante na aula do curso escrita científica no Leitorado Guimarães Rosa, Liceu. Por isso, permite-me dizer que as dificuldades encontradas nesta disciplina no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes tivemos na parte de interpretação de texto, entre o uso das palavras conectores e como é que identificar as ideias centrais no texto escrito. Além mais dificuldades esta, vimos como na produção escrita no texto, entre o uso das palavras para a construção do texto.

As partes que nós preferimos, eu também prefiro muito, como na parte da produção de escrita, entre as frases do uso de conectores e, além disso, como acrescentar bem as ordens das gramáticas entre os modos e os tempos verbais.

Por entanto, as partes que sentimos muito importante e eu próprio gostava muito de atividade na produção escrita e interpretação do texto quando na aula entre o uso de estilos da linguagem própria, baseando no contexto e guia pelo professor no ensino e aprendizagem.

Por último, as línguas que utilizamos na atividade de aprendizagem, a maioria utilizamos bem a língua portuguesa e, mais raramente, a língua tétum baseia-se no ambiente que temos aprender.

Muito obrigado.

DIÁRIO 2

Data, 11/12/2023

Olá muito bom dia, professora. Tudo bem consigo por aí? Espero que esteja bem por aí.

Com as suas atividades, ora bem, encontramos normalmente no nosso encontro, por isso queria apresentar a minha aula anterior que eu já aprendi na aula, na sala de aula, na disciplina escrita científica sobre conteúdo da aula, cujo tema aprendendo a resumir um texto científico em foco na diversidade de gênero. Então queria compartilhar o que eu já aprendi sobre a diversidade de gênero apresenta em diferentes tipos, tais como: identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico, expressão do gênero e por isso, já compreendi alguns poucos sobre o conceito que denuncia por explicação pelo professor.

E, por outro lado, já sei como resolver as perguntas ou dicas que devem ter relacionado com o conteúdo que foi apresentado da diversidade de gênero em relação com a cultura e costumes timorenses, como herança e, além do mais, aprendi sobre a identificar os argumentos do texto e sublinhar as palavras muito importante de cada parágrafo do texto. Utiliza a palavra de acordo com os condutores, conforme criatividade em busca do dicionário para melhoria, essa atividade de aula. Em seguinte, como é que utilizar as palavras ou ideias centrais para a construção do texto.

Por último, também já aprendi sobre o modo de agir da situação, que o texto conforme o conceito que utiliza no contexto, tanto em forma de citação direta ou indireta e em vez tem de a ver concordância com a língua portuguesa, tanto a língua nativas e não nativas no contexto escolar.

Isso é a minha breve apresentação do meu diário e mais uma vez, muito boa noite. Encontramos no nosso encontro no próximo. Tchau, tchau.

DIÁRIO 3

Data, 18/12/2023

Olá muito bom dia, professora.

Está tudo bem consigo por aí? Meu desejo óptimo dia do seu trabalho.

Aqui, gostaria apresentar sobre aquilo que eu tinha aprendido na minha aula com o professor [REDACTED], na sala do Leitorado Guimarães Rosa, que decorreu na semana passada entre 2 dias, como foi ontem e anteontem, entre diferentes conteúdos apresentados. Por isso, queria relatar tudo aquilo que eu já aprendi na sala de aula, na minha turma, como apresenta em seguinte: aprendi sobre o texto apresentado do autor pelo Professor [REDACTED], cujo tema “Dimensão funcional e factual da Língua Portuguesa no mundo e em Timor-Leste”. E então através do texto apresentado, pela sua explicação do professor, eu entendi bem sobre os argumentos apresentados e consegui responder às perguntas do texto também já sei como sublinhar ou identificar as palavras chaves ou ideias centrais do texto. Consegui utilizar as expressões nas paráfrases para ser um bom lindo texto.

Por outra parte a seguinte, tive a aula de recapitulação dos conteúdos anteriores, deveria apresentar na discussão e, além dos outros textos, de acordo com a maneira de fazer na fase anterior, é mesmo.

Alguns textos apresentam em diferentes temas, mas o estudo refere do texto saiba sua contextualização, objetivo, metodologia, resultado e conclusão. Por isso saiba aqui nesta parte é como a maneira de elaborar o projeto e monografia.

E alguns textos apresentam desordenados, mas enfim, eu sei muito bem e reorganizar de acordo com a frase do texto que eu já li. E outro apresenta para identificar os números de cada a sua ordem para completar ser um bom texto. Mas já consegui a fazer resolver bem-disposto.

Por último, que eu já entendi o conteúdo dela da professora. O conteúdo interessante cujo “Ensino e Literacia de Língua Oficiais e Maternas no Currículo do Ensino Básico do Timor-Leste”. E então, no caso do texto que tinha escrito pela professora, demonstra o caso desorganizado. Mas eu sei, consegui ler bem e enfim, fui responder em ordem e enumeração bem no espaço vazio.

Finalmente, na minha aula aqui, eu aprendi na aula de gravação de audição na sala de aula, entre a discussão do professor e o si próprio.

Ultimamente, na nossa aula com o professor [REDACTED], ficou com o trabalho como escrever um resumo para entregue no dia seguinte para completar da minha aula do curso nivelamento no Leitorado Guimarães Rosa, Dr. Francisco Machado, FEAH-UNTL.

Então, só isso é a minha última apresentação tinha frequentado na sala de aula. Se a professora tiver algumas dúvidas, me esclareça, combinado no próximo dia da nossa conversa por online, meu desejo e bom dia professora até. Tchau, tchau.

Anexo 10 – Diários de escrita sobre o curso, 1 e 2 de Kailoi, escrita em Tétum

DIÁRIO 1

Data, 09/12/2023

Boa noite profa.

Ha'u hakarak partilla ha'u-nia prosesu aprendizajen kona-ba kursu eskrita sientífiku I nian hamutuk ho profa. [REDACTED] no Profa [REDACTED].

Prinsipalmente ha'u sente di'ak no orgullu boot tebes tanba bele hetan oportunidade hodi aprende no aprofunda ha'u-nia koñesimentu kona-ba dalen portuges liuhosi kursu referidu.

Kona-ba jeralmente di'ak ami formandu no formanda konsege aprende siensia barak (hanesan halo tarefa no diskusaun grupu ho lingua portuges de'it) ne'e parte ida esensial no buat foun mai ha'u. Maibe iha mós difikuldade balun ne'e ha'u rasik no formandu sira seluk enfrenta mak oras aprende seidauk suficiente, sala de aula dala ruma difikulta mos ami.

No ida-ne'e mak ha'u bele partilla ba profa. Juliana.

obrigadu ba'in.

DIÁRIO 2

Data, 15/12/2023

Bom dia profa.

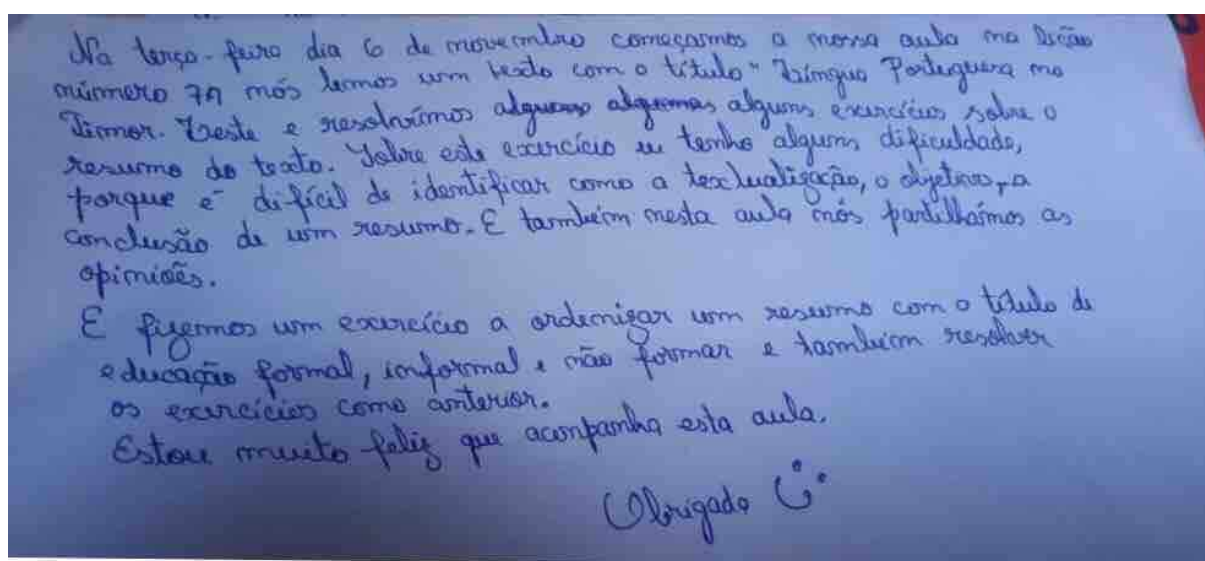
Ha'u hakarak partilla ha'u-nia diariu prosesu aprendizajen nian kona-ba kursu eskrita sientífiku I nian hamutuk ho [REDACTED] no Profª [REDACTED] iha semana ida ne'e nian.

Prinsipalmente ha'u-nia partisipasaun ba aula semana ida-ne'e nian ha'u aproveita buat lubuk ida. Ida mais importante mak ami kada formandu/a konsege konstrui rezumu sientífiku ba ami-nia futuru peskiza nian, liuhosi elemntu importante sira ne'ebe kontein rezumu ida nia laran ne'ebe ami aprende ona. Prosesu kada aula intensivu tebtebes taballu hosi kada aula konsege hasa'e ami-nia koñesimentu kona-ba maneira produsaun ba obra sientífiku sira no liuliu koñesimentu kona-ba dalen portuges. Maibe difikuldade balun ne'e ha'u rasik no formandu sira seluk nafatin enfrenta mak oras aprende seidauk suficiente, sala de aula dala ruma difukulta mos ami.

No ha'u-nia diariu ba prosesu aprendizajen nian, ne'e deit mak ha'u bele partilla ba profa. obrigadu.

Anexo 11 - Diário de escrita sobre o curso, 1 e 2 de Lúcia**DIÁRIO 1**

Data, 9/11/2023



Na terça-feira dia 6 de novembro começamos a nossa aula na lição número 79 nós lemos um texto com o título "Três dias de Portugal no Timor". Neste e resolvemos algumas algumas algumas exercícios sobre o resumo do texto. Sobre este exercício eu tenho algumas dificuldades, porque é difícil de identificar como a textualização, o objetivo, a conclusão de um resumo. E também nesta aula nós compartilhamos as opiniões.

E fizemos um exercício a ordenar um resumo com o título de educação formal, informal e não formal e também resolver os exercícios como anterior.

Estou muito feliz que acompanha esta aula.

Obrigado G.

DIÁRIO 2

Data, 12/12/2023

DIÁRIO

Terça-feira, 12/12/2023 é a nossa última aula, discutimos com os amigos sobre "o Timor-Verte é um país multilíngua" e também sobre as dificuldades dos alunos na escrita e fala o "língua portuguesa no ensino de aprendizagem", este discurso também foi ajudado pela professora da disciplina e eu também partilho a minha ideia sobre estes assuntos, quando nós já resolvemos passamos para o novo exercício sobre os artigos de forma a estrutura do resumo científico ~~mas~~ eu não entendo bem sobre este exercício e tenho dúvidas, diretamente perguntei ao professora e ela explicou-me e eu tentei resolver sozinha, é dificuldade para mim porque leio um texto muito comprido e identificar a ideia central, para mim sinto-me um pouco confundi.

De seguida saltamos para a nova tarefa que organizamos uma frase com a estrutura do género resumo científico, resolver individualmente depois que corrigimos conjuntamente com a da professora e os amigos. Este exercício sinto-me mais fácil porque já dominei bem o texto e mais fácil para a identificar, falta um exercício a professora disse que é melhor ficar para o trabalho de casa e esta ~~exercício~~ tarefa é só fazer o resumo sobre o texto que já lemos.

Em penúltimo tarefa completamos no espaço branco com o resumo de título "Enorme a Literacia de Língua oficiais e Matrizes no currículo do Ensino Básico em Timor-Verte que foi escrita pelo autora Juliana Soares e em outro resumo foi ~~est~~ escrita pelo autora Patrícia Barbosa Pereira. Com todos os exercícios valeu a pena porque aumentou mais o meu conhecimento.

Em último exercício neste manual a professora pediu ~~no~~ cada um de nós irão pesquisar ou escrever um resumo na pesquisa de monografia, dissertação ou tese relaciona como os exercícios anteriores.

Durante neste aula fico muito feliz porque eu consigo finalizar esse curso.

☺

Anexo 12 – Diário de escrita sobre o curso de Mau Adan

Data, 05/12/2023

Querido diário

Curso de escrita científica, é um curso que encontrei pela primeira vez nos meus estudos. Estou muito contente porque aprendi muitas coisas neste curso como: escrever um resumo científico, dicas para fazer um bom resumo e entre outros. Uma outra coisa que gostei mais no curso é que muitos textos que encontrei são muitos favoráveis para mim. Alguns textos intitulados de « Desafios à educação em Timor – Leste », « Língua portuguesa em Timor – Leste como se ensina e como se aprende », « Pedagogia crítica do lugar: contribuições metodológicas para o ensino em Timor – Leste ». Esses textos tratam de aquilo que se encontra no contexto de Timor.

Adoro esses textos que li. Mesmo que tenho dificuldade nas interpretações e vocabulários, mas isso não me leva a distrair a minha vontade de aprender. Além disso coloco a minha dificuldade para a professora.

Dentro da aula discutimos com os colegas sobre os exercícios dos textos, partilhamos nossos conhecimentos em Português, e isso faz nos a ter uma aula divertida e participada, onde todos se mostram uma socialização mútua, e também a prática do português. As aulas são dadas em português. Para os que têm dificuldade em português a professora tenta falar pormenorizadamente até usar a língua tétum para facilitar a sua compreensão.

No dia 5 de dezembro é o nosso último dia do curso. Entrávamos na sala às 10h e começamos a nossa aula com a correção de todos os resumos que já fizemos. No caso de termos apenas duas horas, então não conseguimos corrigir todos os resumos. Portanto, no fim da aula sugerimos à professora para marcar mais um encontro para podermos finalizar a nossa lição. Assim terminamos a nossa aula com uma tarefa de escrever um resumo científico para a nossa futura pesquisa.

Adoro todas as lições que são dadas na aula de escrita científica.

