

Práticas de letramento acadêmico de estudantes-convênio de graduação: uma análise das relações entre língua e identidade

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Nuno Paulino Barroso

Resumo

Analisa as diferentes estratégias criadas por estudantes de graduação oriundos de países africanos falantes de língua portuguesa, para lidarem com o letramento acadêmico e, assim, construírem suas identidades no espaço universitário. Utilizou-se como referencial teórico-metodológico o conceito de letramento como prática social, proposto pelos Novos Estudos de Letramento, e o conceito de identidade como um continuum que emerge em determinados contextos e/ou situações sociais. Participantes do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), os referidos estudantes frequentam diferentes cursos na Universidade Federal de São João Del Rei e, para serem bem sucedidos, utilizam de modo concomitante a língua portuguesa, o Crioulo e gírias, o que demonstra que ser falante de língua portuguesa não implica necessariamente garantia de sucesso e compreensão da língua portuguesa falada no Brasil.

Palavras-chave: letramento acadêmico; identidade; estudantes PEC-G; língua portuguesa.

Abstract

Academic literacy practices of students participating of PEC-G: an analysis of the relations between language and identity

The study analyzes the different strategies developed by undergraduate students from Portuguese speaking African countries in order to deal with academic literacy and to build their identities in the academic space of a Brazilian university. The concept of literacy as a social practice proposed by the New Literacy Studies (NLS), and the concept of identity as a continuum that emerges in certain contexts and situations were used as theoretical-methodological references. Participants of an undergraduate student exchange program (PEC-G) from different courses at Federal University of São João Del Rei use concomitantly Portuguese language, Creole and some slung in order to succeed. This demonstrates that the fact of being a Portuguese language speaker does not imply a successful process of communication and comprehension of the Portuguese language spoken in Brazil.

Keywords: Academic literacy, identity, PEC-G students and Portuguese language.

Introdução

O presente artigo pretende refletir sobre o processo de construção do letramento acadêmico de estudantes africanos oriundos de países de língua oficial portuguesa, pertencentes ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G)¹ e vinculados à Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Pretende-se também elucidar como a identidade dos estudantes do PEC-G é reconstruída no próprio processo de letramento por meio da interação com o Brasil tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele. Nesse sentido, perguntamos: Quais as estratégias usadas pelos estudantes visando um bom desempenho acadêmico? Qual o lugar da língua portuguesa falada por eles na interação com o ambiente acadêmico e na reconstrução de suas respectivas identidades? Como os estudantes lidam com a leitura e a escrita de gêneros textuais acadêmicos durante sua formação?

Constatamos no contexto brasileiro a quase inexistência de pesquisas que tratem do letramento acadêmico e, mais especificamente, do letramento de estudantes estrangeiros. Consideramos que a compreensão do seu processo de interação com o ambiente acadêmico e de como eles lidam

¹ Administrado pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação.

com o próprio processo de letramento pode nos fornecer subsídios para se pensar estratégias de apoio a esses estudantes no intuito de propiciar mais fluidez ao processo de formação.

A pesquisa abarcou um universo de 14 alunos: doze africanos e dois latino-americanos. Os estudantes africanos estão assim distribuídos: quatro da Guiné-Bissau, dois de São Tomé e Príncipe, três de Cabo Verde, dois de Angola e um de Gana; os latino-americanos são oriundos do Paraguai. Importa salientar ainda que, no momento da pesquisa, seis dos estudantes cursavam os períodos finais dos seus respectivos cursos, distribuídos entre Administração, Psicologia e Engenharia Elétrica, quatro estavam no meio dos cursos de Psicologia, Administração e Engenharia Elétrica e os quatro restantes nos períodos iniciais dos cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica. Esses alunos foram selecionados usando-se como critério a sua participação no PEC-G e, de modo concomitante, a aceitação em participar da pesquisa. Destaca-se que, dos 12 alunos africanos, apenas um tem o inglês como língua oficial – é o caso do estudante de Gana; os outros são oriundos de países lusófonos. Para aqueles não oriundos de países lusófonos é exigido o estudo da língua portuguesa por um ano antes de entrarem no curso propriamente dito e, após isso, passar por uma avaliação formal.

Embora tenhamos contado com a participação de estudantes não lusófonos, nosso foco na pesquisa recaiu sobre os discursos dos estudantes cuja língua oficial é o Português – onze ao todo. Nossa premissa é que cada estudante utiliza diferentes estratégias para ser bem sucedido no ambiente acadêmico e que existem estratégias semelhantes usadas por eles visando o sucesso na construção de suas práticas de letramento. Por meio da análise de entrevistas individuais e de grupos focais, a pesquisa mostrou como cada um dos estudantes lida com o letramento acadêmico, a julgar que são estudantes de diferentes cursos, desde a área de exatas até a área de humanas, bem como de diferentes países africanos falantes da língua portuguesa.

Segundo Powel e Single (1996, *apud* Gatti, 2005), grupo focal é uma técnica de levantamento de dados cuja produção se dá mediante a dinâmica interacional de um grupo de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema a partir da experiência pessoal de cada uma. Aliado a isso, recorreremos à gravação em vídeo como instrumento de pesquisa que nos possibilita o mecanismo da recursividade. Assim, os dados puderam ser revistos tantas vezes quantas necessárias, no sentido de clarear nossas compreensões acerca do objeto de pesquisa.

Letramento, identidade e língua(gem)

Embasados no conceito de letramento como uma prática social, proposto pelos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Heath, 1983;

Barton, Hamilton, 2000) e discutido por pesquisadores no Brasil (Soares, 1998; Kleiman, 1995; Macedo, 2005; Marinho, 2007), julgamos que essa ferramenta nos permite compreender o que as pessoas fazem com a leitura e a escrita em um contexto específico (no caso, o contexto acadêmico), ou seja, quais práticas são construídas nesse espaço sociocultural e com quais objetivos. Nessa perspectiva, as práticas acadêmicas de leitura e escrita (letramento acadêmico) são um tipo de prática social construída nas interações dos sujeitos com os gêneros textuais que circulam no espaço acadêmico. Como nos indica Street (2003, p. 78), “engajar-se em práticas de letramento é sempre um ato social [...] As formas nas quais professores e estudantes interagem já são uma prática social que afeta a natureza do letramento que está sendo aprendido, as idéias sobre letramento apropriadas pelos participantes e sua posição nas relações de poder”.

Assim, a língua escrita não é um mero objeto a ser controlado ou dominado pelos estudantes nem um simples instrumento a ser utilizado pelos professores para informar conteúdo, mas acima de tudo é constitutiva do sujeito que vive numa sociedade letrada. “Os sujeitos que vivem numa sociedade letrada estão em constante interação com o mundo da escrita em diferentes contextos; a escrita assume diferentes funções de acordo com as necessidades do sujeito” (Macedo, 2001, p. 18). Letramento, nesse sentido, caracteriza-se como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos também específicos” (Kleiman, 1995, p. 19).

Numa perspectiva diferenciada, Soares (2002, p. 145) concebe letramento para além da definição de práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Para ela, letramento abrange

[...] não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento.

Conforme nos indica Heath (1983), *eventos de letramento* dizem respeito a qualquer situação em que a escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação, ou seja, situações em que a escrita se torna essencial na atribuição de sentido à situação.

O conceito proposto por Soares (2002, p. 145) acrescenta determinados aspectos na forma de se pensar os sujeitos que vivem numa sociedade letrada. Para a autora, “[...] os indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita [...] mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada”.

Ao investigar as práticas de letramento de estudantes estrangeiros na Grã-Bretanha, Barton (2000) verificou que, mesmo dominando a língua inglesa, suas práticas em muito se diferenciavam das práticas dos alunos britânicos. A primeira constatação foi de que as práticas dos alunos mudaram substancialmente quando voltaram ao *status* de estudantes fora de seu país. A segunda mostrou que mais atividades rotineiras eram realizadas em inglês, diferentemente de quando estavam em seus países de origem. Os estudantes foram levados a refletir sobre suas práticas em diferentes espaços na comunidade, inclusive no *campus* da universidade, e constataram, por exemplo, que suas estratégias de leitura dos textos que circulam no espaço acadêmico eram muito diferentes. Por exemplo, em relação à leitura de textos afixados em murais, os estrangeiros não realizavam de início uma leitura seletiva, pois não sabiam ainda distinguir o que era relevante do que não era; assim, eles liam absolutamente todos os comunicados e as informações expostas, enquanto os britânicos faziam uma leitura extremamente seletiva. Além disso, verificaram que o uso da internet sofreu mudanças importantes, uma vez que eles se utilizavam desta ferramenta para manter um vínculo com seus países, sendo esse o principal meio de acesso às informações e de contato com familiares e amigos.

Além de buscar entender as práticas de letramento por meio dos discursos dos estudantes africanos, buscamos também compreender a visão que eles têm de si enquanto estrangeiros num país em que se presuppõe falarem a mesma língua. Assim nos foi possível captar elementos da construção de suas identidades, compreendendo esse processo como um *continuum* que emerge em determinados contextos e/ou situações sociais (Ciampa, 1986; Hall, 2005; Gomes, 2007). Desse modo, a identidade é concebida como um fenômeno de metamorfose caracterizada por contradições, ao mesmo tempo una e múltipla, como algo inacabado que se constrói permanentemente ou, ainda, como movimento de diferenciação e de igualdade.

Nessa mesma perspectiva, Hall (2005) compreende a identidade à luz da concepção de sujeito como possuidor de diversas identidades formadas continuamente, sofrendo mudanças em função das relações simbólicas que estabelece. Sendo definido historicamente e não biologicamente, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos. Dessa forma, a ideia de identidade como plenamente unificada, completa, segura e coerente torna-se uma fantasia. Ao analisar os estudantes africanos, colocamos em questão as suas diversas identidades, pois essas pessoas “[...] são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas” (Hall, 2005, p. 88).

O fato de os estudantes africanos estarem imersos numa sociedade culturalmente diferente – e, como tal, questionadora da identidade – permite-lhes a identificação de traços comuns com concomitante

diferenciação. A formação de uma nova identidade, a identidade de estudantes africanos, pode ser vista como elemento-chave da realidade subjetiva, permitindo aos indivíduos se agruparem, o que para Hall (2005) implica o fato de que o indivíduo, enquanto membro de um grupo, deve aprender a habitar no mínimo duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas, resultando isso na formação de culturas híbridas.

Nesse sentido, a identidade como construção social é construída e reconstruída por diversos meios. Nkosi (2007) destaca, dentre os meios, a memória enquanto elo das origens, fato que julgamos ter íntima relação com a língua, uma vez que ela é composta pela história, construída e reconstruída através da língua. Discutindo a dimensão sociocultural da língua e a sua relação com a construção dos sujeitos enquanto serem sociais, Mey (1998, p. 76-78) destaca que

A língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregar socialmente, de construir e desenvolver o mundo. [...] do mesmo modo que nos percebemos ser tanto socialmente construídos quanto individualmente orientados, entendemos, por um lado, que a língua somente pode ser usada em um contexto social, e, por outro, entretanto, queremos que essa língua seja "só nossa". Vemos assim que, por um lado, o indivíduo faz necessariamente parte de um contexto, é "contextualizado", enquanto que, por outro, empenha-se em irromper desse contexto com comportamento individualizado.

Destarte, Gusmão (2005, *apud* Moraes, 2007) afirma que os deslocamentos possibilitam os trânsitos identitários, uma vez que, ao aproximarem diferenças, fazem com que estudantes de nacionalidades diferentes, tal como o caso dos estudantes africanos participantes da pesquisa, convivam entre si diariamente, no mesmo espaço universitário, o que possibilita o olhar para si e para o outro como diferente e semelhante ao mesmo tempo, passando a saber mais sobre o outro e sobre si mesmo. Para Gomes (2007, p. 68),

[...] numa relação intercultural que envolve sujeitos, todas as ações que partem deles e dos outros contribuem, de alguma maneira, para a formação de marcas, tanto positivas como negativas, em ambos os envolvidos, [...] após a aventura de viver fora, nós nunca mais somos os mesmos, pois ao interagirmos com os outros, nós tanto somos transformados quanto acarretamos mudanças naqueles que estão a nossa volta.

Em recente pesquisa realizada com estudantes estrangeiros da Universidade de Brasília (UnB) falantes de língua portuguesa e oriundos de diferentes países, Moraes (2007) busca compreender os mecanismos de construção de identidades desses estudantes tendo como foco aspectos linguísticos dessa construção. Os seus resultados indicam que os estudantes estrangeiros escolhem o Brasil pela facilidade de ir para um país que fale a mesma língua; entretanto, eles afirmam ter muita dificuldade em escrever um Português "correto" nos trabalhos e nas provas. Um dos estudantes

citou um professor de História que corrigia suas provas avaliando os erros de Português em detrimento de suas ideias propriamente ditas. Ao serem questionados se conversavam com seus professores sobre suas dificuldades, os estudantes diziam que não e que, como “vão bem” nos seminários, preferiam não falar mais nada. Por outro lado, o mesmo estudante fala de uma professora da Sociologia que chamava os alunos estrangeiros (de Guiné-Bissau) no final da aula para discutir os erros nas provas e nos trabalhos, destacando que ela lhes perguntava o que mais dificultava, porque o problema, de acordo com a professora, não era a falta de entendimento da discussão dos temas abordados nas avaliações em si. Alguns desses resultados são semelhantes aos discutidos por nós a seguir.

Análise dos resultados

Os resultados obtidos possibilitaram-nos explicitar e compreender as diferentes estratégias criadas pelos estudantes para lidarem com o letramento acadêmico e, assim, construírem suas identidades no espaço universitário. Evidenciamos os conflitos e as várias dificuldades enfrentadas por eles nesse processo. A pesquisa possibilitou-nos apreender, com base em seus próprios relatos, a visão que esses estudantes têm de si, a visão que julgam que os outros têm deles, resultando na constituição identitária de cada um.

No que se refere à construção do processo de letramento acadêmico, foram destacadas dificuldades de interação e de uso da língua portuguesa ao lidar com situações que envolvem a fala e a escrita em sala de aula. Para enfrentar tais dificuldades, os estudantes criaram diferentes estratégias visando alcançar um bom desempenho acadêmico. A seguir, apresentamos as categorias de análise e ressaltamos que essas não podem ser vistas separadamente, pois são constitutivas. Trata-se de uma estratégia didática por nós usada visando apenas uma melhor apresentação dos resultados da pesquisa.

A interação em sala de aula

Buscando entender como se dava a inserção dos estudantes no ambiente acadêmico, perguntamos como cada um se colocava no ambiente da sala de aula e qual a imagem que julgavam que os outros tinham dele. Alguns estudantes alegaram que tiveram enorme dificuldade em se integrar a um grupo na sala de aula, comentando ainda que, em função disso, faziam os trabalhos quase sempre sozinhos, pois acreditavam que eram “excluídos” pela condição de estrangeiros ou pela competência. Supomos que os estudantes se isolam devido ao jogo de imagens que envolve o processo interacional na construção do discurso em sala de aula, que diz respeito à imagem que esses estudantes têm de si e do outro (colegas e professores) e a imagem que eles julgam que os outros

têm deles, tal como pontua um dos estudantes e é enfatizado por todos os participantes do grupo:

– [...] e também tem problemas na hora de formar grupos assim, as pessoas se isolam, eu não vou dizer que é por causa da cor, mas talvez seja alguma coisa assim, como você é estrangeiro deixam você sozinho num canto assim, aí só os brasileiros faziam os grupos deles, só quando sobra, ou quando ninguém quer mais, aí é que você chama alguém para formar grupo, mas depois do primeiro ano e segundo ano, eu tinha o meu grupo já, eles já sabiam da minha capacidade e a gente então formou um grupo até ao final do curso. (Joseph, estudante de Gana).

Com base nesse discurso, percebemos que, somente quando suas competências acadêmicas se afirmam, as imagens que os estudantes acham que os outros têm deles tendem a ser alteradas, e o processo interacional flui com menos dificuldades, resultando então na participação em grupos de trabalho e na constituição de suas práticas de letramento no ambiente acadêmico de uma forma mais coletiva. O estudante nega a questão da cor da pele como um possível elemento causador dessa dificuldade de interação, uma vez que ele deixa claro que, estabelecida a competência, a integração e a interação fluem naturalmente. Consideramos que essa dificuldade de interação com a turma pode estar intimamente ligada, entre outros fatores, à dificuldade de lidar com a língua portuguesa falada no Brasil, apresentada não apenas por ele, oriundo de um país que fala inglês, mas por todos os estudantes oriundos de países lusófonos, como veremos a seguir.

Lidando com a língua portuguesa falada no Brasil

Observamos que as dificuldades com a língua portuguesa falada no Brasil são o principal elemento dificultador na construção de suas práticas de letramento acadêmico e contribuem para a (re)construção de suas identidades como estudantes estrangeiros africanos. Os alunos abordaram, com riqueza de detalhes, os desafios enfrentados cotidianamente no trato com a língua, considerando-se que, diferentemente dos estudantes de Angola e de São Tomé e Príncipe, aqueles oriundos de Cabo Verde e de Guiné-Bissau têm o Crioulo como língua materna, e não a língua portuguesa. Essa é a língua oficial nos dois países, mas, pelo que constatamos, é falada apenas no processo de escolarização.

Entre os principais aspectos indicados pelos estudantes estão: dificuldades de entender o que é falado pelos professores e colegas; dificuldades de se fazer entender pelos colegas e professores, devido à pronúncia, à articulação das palavras e ao sotaque; dificuldades de falar em público durante os seminários; dificuldades com a ortografia, com destaque para a acentuação das palavras, o uso de trema, do *c* mudo e do acento agudo no lugar de circunflexo. Esses aspectos podem ser observados nas falas a seguir:

– [...] não, no início não, eu entendia eles assim, em cem por cento, por exemplo, eu entendia noventa. Tirando a maneira de falar que é um

pouco diferente, eu entendo o Português deles, agora quando eu for falar aí é que eles não entendem. Eu acho até que melhorou bastante, porque o meu Português é bastante diferente, então ficava assim, tem como repetir, eu não entendi, eles dizem que eu falo rápido. (Jeny, estudante de Guiné-Bissau).

– [...] não estava entendendo nada que estavam falando, acho que estavam falando correndo sei lá, [...], o jeito de falar é diferente, não é que a gente não vê novela, essas coisas, mas você chega ao vivo é complicado de perceber o que estão falando. (Rovena, estudante de Guiné-Bissau).

– [...] a gente entende os brasileiros direitinho, mas o jeito de explicar é completamente diferente em Cabo Verde, a linguagem é completamente diferente que eles usam para explicar, então eu ficava perdida. Eu e [...] sempre ficávamos conversando entre a gente, o que será que ele está falando? (Kátia, estudante de Cabo Verde).

As falas supracitadas traduzem as dificuldades de compreensão da língua portuguesa falada no Brasil, fato que julgamos de algum modo comprometer o desempenho acadêmico, pois entendemos a língua enquanto constitutiva do processo de construção do conhecimento, principal mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Essas dificuldades, pelo que constatamos, comprometem a apresentação de seminários e trabalhos para a turma e outras situações que envolvem falar e se expressar em sala de aula, como se observa nas falas abaixo:

– [...] as pessoas dizem que eu falo rápido, se eu começar a falar fico nervosa, aí todo mundo não entende, e para escrever é a mesma coisa. (Cabenu, estudante de Guiné-Bissau).

– [...] mas na faculdade o meu maior problema é falar em público, eu não consigo mesmo, tirando a Matemática, eu não consigo em seminários, ainda não consigo falar direito em público, mesmo falando com vocês eu estou nervosa [*risos*]. (Kátia, estudante de Cabo Verde).

– [...] bem na hora de ler assim em voz alta na sala eu tremia toda, a minha voz ficava toda trêmula mesmo, na hora de falar não conseguia, tremia. (Jeny, estudante de Guiné-Bissau).

Relativamente às dificuldades de escrita, a maioria dos estudantes foi categórica em afirmar que a ortografia tem sido o calcanhar de Aquiles, com maior ênfase para a acentuação das palavras, uso de trema, *c* mudo, bem como o uso do acento agudo no lugar de circunflexo. As falas seguintes evidenciam em detalhes as dificuldades dos estudantes com a escrita:

– É que aqui tem um Português que se você pegar um livro impresso no Brasil para você ler, você vai ver trema, nunca tinha visto trema, só nas palavras alemãs, os livros que estão na biblioteca todos têm trema. (Mário, estudante de São Tomé e Príncipe).

– Pra escrever foi incrível comigo, eu cheguei disposta a cortar tudo, tirei o *c*, o objetivo que era para colocar, eu tirei, e com a *M*. aconteceu a mesma coisa, o professor pegou a prova dela e riscou tudo. Ela teve que conversar com o professor explicando que a gente costuma escrever

assim, que a gente escreve assim a vida inteira e aí o professor depois acabou entendendo. (Cabenu, estudante de Guiné-Bissau).

– Eu escrevi derrube e vocês usam derrubada, eu escrevi com o derrube, alguma coisa assim, o professor colocou um circulo no derrube, eu escrevi factó, contacto, o mesmo que aconteceu com a M., o professor riscou e disse: no Português do Brasil não existe derrube. (Nuno, estudante de Angola)

Com base nessas explicações, depreendemos que os estudantes enfrentam não apenas o desafio de se fazerem entender e de entenderem a língua portuguesa em situações de fala, mas também no uso da escrita. Como decorrência, eles precisam aprender a escrever de uma nova forma, como alegou uma das estudantes; quando ela diz “cheguei ao Brasil disposta a cortar tudo” evidencia que existe um conhecimento prévio das diferenças ortográficas entre sua língua e a escrita da língua portuguesa no Brasil, e a tentativa de escrever próximo ao modo escrito no Brasil revela-se uma estratégia para se tornar bem sucedida academicamente. A expectativa de não ser compreendido pelos professores já está presente no momento mesmo da decisão de estudar no Brasil, pois eles revelam ter plena consciência das diferenças entre as “duas línguas”, tanto na falada quanto na escrita.

O desafio de acompanhar o ritmo da turma

Ao falarem das dificuldades de acompanhar o ritmo da turma, os estudantes se referiam a questões de conteúdo curricular e usaram como justificativa as diferenças de escolarização, fato enunciado na fala seguinte e corroborado pelos estudantes que faziam cursos na área de exatas:

– [...] por exemplo, Matemática a gente não vê, em cálculo a gente vai ter integrais, a gente em Cabo Verde não estudou integrais, deveria, mas não estudou, e quando chega aqui tem dificuldades enormes e eu vou ter que aprender, porque o professor lá na faculdade não vai estar para ensinar integrais porque os brasileiros já aprenderam no liceu. (Ricardo, estudante de Cabo Verde).

Além do citado acima, acrescentamos uma outra hipótese sobre a causa de tais dificuldades, referente à diferenciação de modelos de ensino no Brasil em comparação com os países de origem dos estudantes, pois o sistema de ensino em boa parte dos países participantes do PEC-G é técnico, ou seja, a escolha profissional se dá desde o ensino médio. Exemplificando: um estudante que tenha pretensão de cursar engenharia tenderá a fazer um curso técnico mais voltado para a área de exatas, frequentando, dessa forma, os institutos médios industriais, diferentemente de quem tem pretensão de seguir uma formação humana, que buscará pelos institutos médios voltados para as humanidades.

Além disso, poderíamos questionar que não se trata apenas de dificuldades em relação ao domínio de conteúdos específicos, mas também

aos diferentes estilos de apresentação e explicação pelos professores dos conteúdos em sala de aula, como acentuado por um estudante em fala citada anteriormente: “a gente entende os brasileiros direitinho, *mas o jeito de explicar é completamente diferente em Cabo Verde*, a linguagem é completamente diferente que eles usam para explicar” (Kátia, estudante de Cabo Verde)

A seguir, apresentamos e discutimos um conjunto de estratégias que os estudantes utilizam para enfrentar os desafios cotidianos referentes à construção de suas identidades enquanto estudantes do PEC-G, bem como suas práticas de letramento acadêmico, no sentido de alcançarem o melhor desempenho possível no processo de aprendizagem e de formação acadêmica. Por meio de uma análise mais aprofundada das entrevistas e dos grupos focais, conseguimos identificar quais estratégias são mais usadas e quantos estudantes citaram cada estratégia, como se observa na Tabela 1.

Tabela 1 – Estratégias usadas pelos estudantes

Estratégias	Quantidade de estudantes
Leitura de livros africanos editados no Brasil	2
Leitura oral, em frente ao espelho, de textos a serem apresentados em sala	1
Leitura de dicionários	10
Leitura da Bíblia	2
Leitura de livros de autoajuda	2
Leitura de textos do curso	13
Uso da língua materma (Crioulo)	5
Perguntar aos colegas	8
Perguntar aos professores	6
Falar pausadamente	4
Acesso a internet	8
Visualização de telenovelas brasileiras	10
Visualização de jornais	8
Utilização do apoio de monitorias	8
Estudar com colegas brasileiros	6

Analisando a tabela, podemos verificar que as estratégias se subdividem em dois grupos: aquelas construídas no interior do ambiente acadêmico (espaço da sala de aula e biblioteca), e aquelas não diretamente ligadas ao ambiente acadêmico, por exemplo, a televisão, a internet, o jornal e outros suportes textuais que não circulam em sala de aula e não fazem parte diretamente da formação acadêmica.

Todos os estudantes participantes da pesquisa foram categóricos em eleger o recurso *leitura de textos dos respectivos cursos* como principal

estratégia, visando o bom desempenho no processo de letramento acadêmico. Isso significa que, na construção de práticas de letramento acadêmico, a leitura do material referente ao próprio curso joga um papel determinante e é objeto de atenção dos estudantes para sanar suas dificuldades com a língua e avançar no domínio dos conteúdos curriculares. A leitura, portanto, é a principal estratégia utilizada por eles na construção do letramento acadêmico, não apenas a leitura de textos acadêmicos, mas também a leitura literária e da bíblia, concomitantemente.

Em segundo lugar aparece a visualização de telenovelas e a leitura de dicionários (apontada por dez alunos). A telenovela é uma estratégia utilizada como forma de se aproximarem da língua oral, mas não suficiente, uma vez que, para os estudantes, compreender a “fala ao vivo” torna-se o grande desafio enfrentado por todos no dia a dia da sala de aula.

Em terceiro lugar, o acesso à internet (apontado por oito alunos) é usado com frequência com o objetivo de lazer (por exemplo, o futebol), além de fonte de informação sobre a vida cotidiana de seus países de origem e do Brasil. Essas estratégias evidenciam a inter-relação entre as diferentes práticas sociais de uso da leitura, da escrita e da oralidade na formação dos sujeitos, indicando que a sala de aula não é um ambiente isolado: os sujeitos que ali estão utilizam-se de diferentes experiências de letramento construídas também fora do espaço escolar com vista a incrementar suas práticas e seu letramento acadêmico.

Os estudantes afirmaram ainda que comumente buscam por monitorias e estudos com colegas, alegando que têm surtido grande efeito, muito embora estudar com colegas não signifique o mesmo que estudar com o monitor:

– [...] ele vai chamar aquele que está no seu nível, porque se eu não souber alguma coisa eu vou perguntar para ele, porque se ele te perguntar alguma coisa e você não souber ele não vai estudar contigo, porque ele não vai só ficar te tirando dúvida. (Samba, estudante de Guiné-Bissau)

O enunciado acima nos permite inferir que o estudar com os colegas algumas vezes está ligado a uma situação de troca, pois as monitorias comumente são usadas para tirar dúvidas, ao passo que o estudar com o colega implica necessariamente ajuda mútua, “do tipo eu te ensino e você me ensina”. Além disso, essa estratégia passa a ser também o resultado de um relacionamento de amizade, que parece influenciar na constituição das identidades dos estudantes e na possibilidade de um melhor aproveitamento do ambiente acadêmico. Há situações de cooperação entre os estudantes que se diferenciam, uma vez que colegas de diferentes níveis podem contar com a ajuda daqueles que se dispõem a lidar com essa diferença:

– Mas a minha situação é diferente, tem um colega que além de ser mais atencioso [...] é um dos que eu prefiro tirar minhas dúvidas, porque ele pode até entender a matéria melhor do que eu, mas ele não faz aquela exclusão tipo vou estudar com o fulano porque o fulano é o

melhor, isso depende porque eu prefiro falar com ele porque ele já me entende melhor em relação às outras pessoas, às vezes serve como tradutor, e a gente tem aquela intimidade já, a gente já conseguiu formar uma amizade. (Júlio, estudante de Angola).

O questionamento aos professores vem logo a seguir, tendo sido apontado por seis estudantes; esse aspecto evidencia o movimento destes em direção a uma maior interação com seus professores. Eles reconhecem que alguns desses professores se dispõem a ouvir as dúvidas e a colaborar, para além do espaço da aula, com a aprendizagem dos alunos. Esse fato é evidenciado nas seguintes falas:

– [...] era a primeira prova que eu tinha feito, eu tirei 1, sério mesmo, mas depois passei com B, porque ele me chamava e dizia não fica assim, vai lá na minha sala, ele conversava comigo todos os dias na aula, corre atrás, vem, eu ia lá, até [...] já foi comigo lá, tirando dúvidas [...]. (Samba, estudante de Guiné-Bissau).

– Isso dos professores não é uma prática comum, mas tem vários professores que chegam mesmo e perguntam se não está entendendo alguma coisa, vão a minha sala, mas não é tão comum assim, por semestre um a dois professores no máximo e depende do aluno, se o aluno procura, ele dá uma resposta, mas que se oferece mesmo a ajudar são poucos. (Mário, estudante de São Tomé e Príncipe).

As falas acima indicam tentativas isoladas por parte de professores durante os *eventos de letramento*, como provas e seminários, no sentido de incentivo para que esses estudantes os procurem em caso de dificuldades com conteúdos de aula e explicitem sua não compreensão da língua que falam no que se refere aos aspectos da entonação e do ritmo, orientando-os para que falem de modo mais pausado, por exemplo.

Em relação ao uso da língua materna – no caso dos guineenses e cabo-verdianos, o Crioulo –, observamos claramente processos de tradução do Português para ela como estratégias determinantes na construção do letramento acadêmico e de suas identidades em sala de aula. O Crioulo é usado com frequência por todos eles, tal como expresso nas seguintes palavras:

– [...] que nem no meu caso, eu estudei com a M. e isso ajudou, porque tinha coisas que eu não entendia e ela me explicava em Crioulo e eu acabo entendendo e isso também aconteceu com ela, se ela não entendesse eu explicava para ela em Crioulo e, aí, a gente acaba entendendo. [...] falávamos na hora da prova entre nós. (Cabenu, estudante de Guiné-Bissau)

Abordado por esses estudantes como determinante de suas identidades – “Crioulo é nossa identidade” –, um aluno afirma que

[...] além da língua oficial Português na Guiné, tem o Crioulo, que, bom... outros dizem que é dialeto, mas não concordo com isso. É a nossa língua materna, então é comum a todos guineenses. Esse Crioulo acaba ocupando mais espaço, tem mais falantes de Crioulo do que Português, porque é assim, Guiné-Bissau é um país assim rico na cultura, quer

dizer aonde a gente vai... bom... a gente vai com a nossa cultura, é uma coisa que não se perde, onde tem dois guineenses tem Crioulo, isso é uma característica entre os guineenses. Bom, com isso, mesmo na sala de aula, na Guiné, [é] difícil você ver os alunos mesmo falarem Português. Às vezes, você vê alguém falando com o colega ao lado, falando Crioulo. (Samba, estudante de Guiné-Bissau).

O exposto pelo estudante guineense é corroborado por um estudante de Cabo Verde, ao afirmar:

– [...] a gente fala o Crioulo que é a língua materna que a gente fala, a gente aprende desde criança. [...] com quem não entende o Crioulo eu falo Português, mas se ele for cabo-verdiano, ainda que a gente está aqui falando em grupo, eu, ao falar com ele, eu vou falar Crioulo, porque é estranho, e é super estranho eu olhar para ele e falar Português. (Ricardo, estudante de Cabo Verde).

As afirmações acima mostram que, para os estudantes oriundos desses países, a língua materna (Crioulo) é fundamental no seu processo de formação acadêmica no Brasil. A língua portuguesa, que é aprendida na maioria dos casos somente durante o processo de escolarização básica, co-habita dentro do mesmo espaço e, concomitantemente, é usada na construção dos *eventos de letramento* no espaço sala de aula. Ao chegarem ao Brasil, esses estudantes têm de se apropriar das características específicas da língua portuguesa falada aqui, muito diferente daquela que aprenderam em seus países, como se pode observar pelas falas anteriores.

No entanto, muito mais do que usar a língua materna como estratégia para um bom desempenho acadêmico, falar Crioulo faz com que os estudantes se identifiquem como iguais, ao mesmo tempo em que se percebem como diferentes, resultando no que Brito e Martins (2004) colocam como sendo a realização da identidade, onde o indivíduo simultaneamente se exclui (pela separação e diferenciação de quem não fala a sua língua) e se inclui (pela proximidade com aqueles que falam a sua língua), funcionando o Crioulo para a manutenção de valores, por permitir a imersão na cultura de origem mesmo se estando longe, como bem afirma Oriol (1984, *apud* Brito, Martins, 2004, p. 4): “Minha língua é o produto da minha pertença a um grupo, meu traço social.”

Conclusões

Por ter sido uma pesquisa de cunho exploratório, julgamos que a análise dos dados não se esgota aqui, dada a sua riqueza. Daí que falaremos muito mais de “inconclusões” do que de conclusões, como o termo sugere.

Importa salientar que o foco da pesquisa foi o discurso dos estudantes africanos participantes do PEC-G sobre suas práticas de letramento acadêmico. Foi-nos possível perceber que essas práticas são construídas

em estreita relação com a oralidade não apenas para os estudantes cuja língua materna é o Crioulo, mas também para os outros falantes da língua portuguesa. Nossos dados reforçam os estudos etnográficos que colaboram para a desconstrução da dicotomia oral-escrito que domina a maior parte dos estudos no campo do letramento, como afirma Street (1984).

Observamos que muitos são os desafios enfrentados pelos estudantes ao lidarem com a língua portuguesa falada no Brasil, condição inerente a seu processo de formação acadêmica. Diante disso, diferentes estratégias são criadas com vista ao maior aproveitamento do processo de formação e a superação das dificuldades. O aspecto mais importante apontado pela pesquisa faz menção ao fato de que ser oriundo de um país de língua oficial portuguesa não se traduz em garantia de sucesso e entendimento da língua portuguesa falada no Brasil, pois, como bem pontuaram Brito e Martins (2004), seja em Portugal, seja em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Brasil e Timor Leste, a língua portuguesa conhece e constrói a sua própria história e, por isso, está longe de poder ser tratada como um idioma uniforme. Tal fato implica a necessidade de serem repensadas estratégias visando uma maior e melhor adaptação desses estudantes estrangeiros no Brasil.

Importa dizer ainda que a coexistência de outras línguas ou dialetos convivendo com o Português do Brasil nos diversos ambientes de letramento torna mais complexo o processo de letramento acadêmico para os estudantes africanos falantes de língua portuguesa; por isso, eles recorrem com frequência ao Crioulo quando estão juntos dos seus pares, como estratégia para garantir uma melhor compreensão dos processos de construção do conhecimento na aula.

No que tange à identidade dos estudantes, percebemos que, pelo fato de estarem imersos numa realidade cujo marco é a multiplicidade de diferenças, eles acabam vivenciando, de modo contínuo, a busca pela igualdade, se identificando, seja pela origem comum, que se traduz na *africanidade*, apontada por Gomes (2007) como sendo o sentimento de pertença ao continente africano, seja se diferenciando entre si, por meio do uso de línguas diferentes, como o Crioulo, as gírias e um Português com características marcadamente diferentes em função das origens. Como pontuou Fanchini (1977, p. 19, *apud* Penna, 2002), “[...] antes de ser para comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de veículo de sentimento, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências”.

Dessa forma, a língua usada pelos estudantes africanos, como o Crioulo, as gírias e até mesmo o Português com suas marcas de língua diversa, perceptíveis pela entonação e pelo ritmo, por exemplo, muito mais do que mecanismo de estratégia para garantir o sucesso na construção do letramento acadêmico, se traduz na marca identitária dos referidos estudantes, no traço que os une enquanto indivíduos pertencentes ao mesmo continente e, em casos mais específicos, ao mesmo país.

Referências bibliográficas

- BARTON, D. Researching literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000. p. 167-179.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000. p. 7-14.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G*. Governo Federal, 2000.
- BRITO, R. H.; MARTINS, M. de L. Considerações em torno da relação entre língua e pertença identitária em contexto lusófono. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, São Paulo, n. 2, p. 69-77, 2004.
- CIAMPA, A. da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GOMES, José Manuel Sita. *Estudantes na terra dos outros: vivência dos angolanos no Brasil*. Belo Horizonte: Tradição Planalto, 2007.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. *Os significados do letramento*. 7. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- MACEDO, M. S. A. N. Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, p. 17-23, 2001.
- _____. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MARINHO, Marildes. Que novidades trouxeram os novos estudos sobre letramento? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8., 2007, Vitória. *Anais do VIII...* [Vitória], 2007. p. 1-14.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MORAIS, S. S. Identidades reconstruídas: estudantes estrangeiros da CPLP na UnB. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, 10., 2007, Brasília. *Palavra e Cultura na América Latina: heranças e desafios*. Brasília, 2007. Disponível em: <www.onda.eti.br/revistainterambio/conteudo/arquivos/1931.pdf>.

MOURÃO, Daniele Ellery. Guiné-Bissau e Cabo Verde: identidades e nacionalidades em construção. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 83-101, jan./abr. 2009.

NKOSI, José Kalunsiewo. *Os angolanos na diáspora no Rio de Janeiro: reconstrução de identidades no exílio*. 2007. 162f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 89-112.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

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

_____. What's "new" in New Literacy Studies? *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, 2003.

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, pós-doutora em Educação pelo Kings College, University of London, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GPEALE).

socorronunes@ufsj.edu.br

Nuno Paulino Barroso, graduado em Psicologia pela UFSJ, é integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GPEALE).
navobarroso@hotmail.com

Recebido em 16 de abril de 2010.

Aprovado em 16 de setembro de 2010.