

**Internacionalização do ensino superior: desafios enfrentados
no letramento acadêmico por estudantes de países não lusófonos
vinculados ao PEC-G.**

**Academic literacy and internationalization: challenges faced
by students from non-Lusophone countries linked to PEC-G**

**Literacidad académica e internacionalización:
desafíos que enfrentan los estudiantes de países no lusófonos
vinculados al PEC-G**

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Universidade Federal de São João del-rei (UFSJ), São João del Rei/MG – Brasil

Resumo

Este artigo busca compreender os desafios que estudantes vinculados ao PEC-G, oriundos de países em que o inglês e o francês são línguas oficiais, enfrentam na universidade, na apropriação de práticas de letramento acadêmico. Tomamos como referência os estudos sobre letramento acadêmico levados a cabo por e Mary Lea e Brian Street, no Reino Unido, articulados a uma compreensão da língua como prática social, tal como proposta por Bakhtin. Foram realizadas entrevistas com três estudantes do Congo, Camarões e Gana, além da análise de documentos oficiais sobre o PEC-G. Os resultados indicam que os estudantes se apoiam nas suas línguas oficiais como uma estratégia na aprendizagem do português e dos próprios conceitos e conhecimentos do curso de graduação. Indicam que a internacionalização em casa ocorre não apenas pela presença de estudantes estrangeiros, mas também pelo uso do inglês no currículo de seus cursos.

Palavras-chave: Letramento acadêmico, Internacionalização, Ensino superior, PEC-G

Abstract

This article aims to understand the challenges foreign students linked to PEC-G face at the Brazilian universities to construct academic literacy practices . We based on academic literacy studies carried out by Mary Lea and Brian Street, articulated to an understanding of language as a social practice as proposed by Bakhtin. Interviews were conducted with three students from Congo, Cameroon and Ghana as well as the analysis of official documents on the PEC-G. The results indicate that students rely on their official languages as a strategy for learning Portuguese and their own undergraduate concepts and knowledge. It's also evidence that internationalization occurs not only by the presence of foreign students but also by the use of English in the curriculum of their courses.

Keywords: Academic literacy, Internationalization, Hight education, PEC-G

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender los desafíos que los estudiantes vinculados al PEC-G de países donde el inglés y el francés son idiomas oficiales enfrentan en la universidad, en la apropiación de las prácticas de literacidad académica. Nos basamos en estudios sobre literacidad académica llevados a cabo por Mary Lea y Brian Street, en Reino Unido articulados con una comprensión del lenguaje como práctica social según lo propuesto por Bakhtin. Se realizaron entrevistas con tres estudiantes del Congo, Camerún y Ghana, así como el análisis de documentos oficiales sobre el PEC-G. Los resultados indican que los estudiantes confían en sus idiomas oficiales como una estrategia para aprender portugués y sus propios conceptos y conocimientos del curso de graduación. Indican que la internacionalización en el hogar se produce no solo por la presencia de estudiantes extranjeros sino también por el uso del inglés en el plan de estudios de sus cursos.

Palabras clave: Literacidad académica, Internacionalización, PEC-G

1. Introdução

Nas últimas três décadas, é crescente a pressão para a internacionalização do ensino superior no Brasil e na América Latina (KNIGHT, 2008; ABOITE, 2010), não apenas na pós-graduação e na pesquisa, mas também na graduação. Jane Knight (2008; 2010; 2011), uma das pioneiras no estudo da internacionalização, apresenta dimensões que envolvem esse processo, dentre as quais: mobilidade acadêmica (estudantes/professores), a existência de redes de pesquisa, associações e projetos internacionais, a transmissão da educação para outros países (franquias/agências) e a inclusão de uma dimensão internacional /intercultural/ e/ou global no currículo e no processo de ensino-aprendizagem.

Neste artigo nos deteremos na mobilidade acadêmica com foco em estudantes estrangeiros, que adentram as universidades brasileiras para realizar todo o curso de graduação, e não apenas fazerem intercâmbios de curta duração. Dentre os aspectos discutidos sobre a mobilidade acadêmica, autores a tem tratado como uma das facetas da chamada internacionalização em casa (WIT ET AL., 2015; GONÇALVES, 2009; MAUÊS; BASTOS, 2017). Para de Wit et al., a internacionalização em casa se refere, dentre outros aspectos, à presença de professores e estudantes estrangeiros nas universidades, possibilitando a criação de atitudes e saberes interculturais, criando, com isso, uma dimensão internacional.

Nessa perspectiva, uma compreensão da internacionalização do ensino superior no Brasil, em nível de graduação, passa pelo programa de cooperação

internacional Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), responsável por atrair a maior parte dos estudantes estrangeiros para as universidades brasileiras. Trata-se de um programa do Ministério das Relações Exteriores (MRE), em parceria com o Ministério da Educação, criado em 1965, para atender a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil tem acordos bilaterais.

Dados oficiais indicam que a grande maioria dos estudantes vinculados ao programa são oriundos de países africanos. Uma análise da base de dados do MRE indica que, em 20 anos, passaram pelas universidades brasileiras cerca de 10.670 estudantes, advindos da África, América Latina e Ásia. Cabo-Verde é o país que mais envia estudantes (3.169), em segundo lugar, Guiné-Bissau (1.416), em terceiro, o Paraguai (790) (MRE/PEC-G, 2019).

Ainda assim, é significativa a quantidade de alunos oriundos de países africanos não lusófonos, falantes de inglês e francês como línguas oficiais, correspondendo a cerca de 12% do total. Ou seja, temos em torno de 942 estudantes em nossas universidades que estão ao mesmo tempo cursando uma graduação e se apropriando-se do português falado e escrito. Isso significa que o letramento acadêmico, para esses estudantes, é um processo que se dá simultaneamente e em interação com a apropriação das competências linguísticas necessárias para a fluência na língua portuguesa, certamente, um desafio a mais em comparação com aqueles estudantes oriundos de países lusófonos.

Diferentes pesquisas têm sido realizadas sobre o PEC-G, entretanto, não encontramos na base de dados do Scielo nem no banco de teses e dissertações da Capes, textos que tratem das questões linguísticas dos estudantes oriundos de países não lusófonos. Da mesma forma, as pesquisas sobre letramento acadêmico no Brasil focam, sobretudo, a escrita acadêmica de estudantes brasileiros em diferentes áreas do conhecimento (FIAD, 2011; 2015; FISCHER; PELANDRÉ, 2010) e não têm tratado do letramento acadêmico de estudantes estrangeiros.

Este artigo aborda os desafios que estudantes de países em que o inglês e o francês são línguas oficiais enfrentam no cotidiano da universidade, na apropriação dos conceitos e conhecimentos da sua área de formação, na interação com estudantes e professores e na apropriação do letramento acadêmico. Nosso argumento é que o contexto sociocultural dos estudantes, cuja característica principal

é o multilinguismo, lhes é bastante favorável no enfrentamento dos desafios do letramento acadêmico.

Tomamos como referência teórico-metodológica os estudos sobre letramento acadêmico levados a cabo por e Mary Lea e Brian Street (2006), no Reino Unido, articulados a uma compreensão da língua como prática social que se realiza na interação verbal, tal como proposta por Bakhtin (1995; 1997).

O texto está organizado em três tópicos. No primeiro, tratamos do processo de produção de dados e dos conceitos-chave que inspiram as análises. No segundo, estabelecemos uma análise dos dados a partir de entrevistas com estudantes e do que consta nos documentos oficiais acerca da prova de língua portuguesa do Celpe-Bras. Por fim, indicamos, nas reflexões finais, questões que podem contribuir para o aprofundamento do tema em novas pesquisas.

2. Um olhar teórico-metodológico para o letramento na universidade

Os estudos sobre letramento acadêmico se baseiam no entendimento do letramento como uma prática social, cunhado por Street (1984), pioneiro na construção da perspectiva nomeada como novos estudos do letramento. Em trabalho seminal, o pesquisador questionou a concepção de letramento dominante, que trata a escrita como uma técnica universal, neutra, apartada do contexto social e cultural em que é usada.

O conceito de letramento acadêmico surgiu no final dos anos de 1990, por meio das pesquisas do autor em parceria com Mary Lea (1998; 2006; 2014), preocupados em compreender as dimensões envolvidas na escrita acadêmica de estudantes estrangeiros no Reino Unido, falantes do inglês como segunda língua. Até então, as pesquisas sobre a escrita acadêmica se apoiavam no modelo de escrita como uma habilidade individual e cognitiva. Ao se apropriarem da dimensão técnica da escrita, os estudantes estariam aptos a transferir essas habilidades para quaisquer contextos. Esse modelo é dominante no ambiente acadêmico e parte do princípio de que os estudantes adentram a universidade com um déficit nas habilidades de ler e escrever.

Um segundo modelo, nomeado pelos autores como socialização acadêmica, conceitua a escrita a partir dos contextos internos de cada disciplina, no nível

epistemológico. Isso significa que os estudantes são aculturados em cada área de conhecimento, apropriando-se das especificidades, isto é, adquirem maneiras de conversar, escrever, pensar e usar o letramento que tipifica membros de uma comunidade disciplinar ou área de estudo, partindo do pressuposto de que essas habilidades são estáveis e reproduzíveis.

Já o terceiro, nomeado como modelo dos letramentos acadêmicos, tem como fundamento as questões do significado, identidade, poder e autoridade, colocando em primeiro plano a dimensão institucional que constitui o conhecimento e enfatizando a complexidade e a dinâmica da leitura e escrita acadêmicas. Para Lea e Street (2006), esses modelos se justapõem, não são excludentes, com a diferença do enfoque nas relações de poder no modelo dos letramentos acadêmicos.

Considerando-se que, no Reino Unido, os estudantes adentram a universidade a partir de uma prova de proficiência em língua inglesa, que indica se o sujeito já fala e compreende a língua, podemos afirmar que, no caso brasileiro, os estudantes advindos de países não lusófonos não o fazem com a mesma fluência, pois estudam português em média por oito meses e realizam o exame Celpe-Bras. Segundo os próprios alunos, esse tempo não seria suficiente para atestar a sua fluência. Nesse caso, a discussão de letramento acadêmico de estudantes estrangeiros com esse perfil precisa levar em conta os desafios implicados na apropriação da língua portuguesa, falada e escrita, que se dá no curso do desenvolvimento da graduação, e não anteriormente. Tomamos a língua no sentido atribuído por Bakhtin ([1929] 1995), como um processo que se realiza na interação verbal, e não no sentido de um código abstrato. A língua, portanto, é uma prática social marcada ideologicamente, uma atividade social enunciativa, e não um sistema abstrato constituído de normas. Sua realidade é a interação verbal “viva e tensa” (BAKHTIN, 1997 [1919-1921]).

Os dados foram produzidos no contexto de um projeto mais amplo, que investiga a internacionalização do ensino superior a partir dos programas de cooperação internacional Brasil e países do Sul-Global, dentre eles o PEC-G, o PEC-PG, a política de criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e da Universidade Federal Latino-Americana (Unila).

Entrevistamos estudantes de duas universidades públicas federais, localizadas na região sudeste, e os responsáveis pelas assessorias internacionais;

analisamos documentos oficiais, dentre outras fontes. Neste artigo, nos deteremos na análise de entrevistas com três estudantes oriundos do Congo, de Camarões e de Gana, vinculados à Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop).

As entrevistas, de cunho narrativo, foram realizadas em 2019, com uma média de uma hora de duração, organizadas a partir dos seguintes eixos: trajetórias de escolarização, escolha do Brasil e expectativas, desafios e limites enfrentados no contexto acadêmico. Foram realizadas em língua portuguesa, uma vez que os estudantes já se consideravam fluentes para tal. Dois deles já estavam concluindo seus cursos, e o outro havia cursado dois anos.

Transcrevemos os dados, mantendo características próprias do modo de expressão dos estudantes em Língua Portuguesa, pois entendemos que suas marcas não comprometem a produção de sentidos. Buscamos adotar uma postura mais horizontal, no sentido de uma conversa dialógica, tentando minimizar a violência simbólica inerente a esse tipo de interação, como nos alerta Bourdieu (2007).

3. Desafios de estudantes de países não lusófonos no contexto do letramento acadêmico

Os estudantes advindos de países não lusófonos chegam ao Brasil com um ano de antecedência para se matricularem num dos cursos de ensino de língua portuguesa para estrangeiros, disponibilizados pelas universidades participantes do PEC-G. Geralmente, o estudante realiza o curso numa universidade diferente da que irá cursar a graduação, implicando, se aprovado, num deslocamento para nova instituição e nova cidade, estado ou região, como ocorreu com dois dos três estudantes desta pesquisa.

Os estudantes participantes desta pesquisa são: Laura, do Congo, cursando o segundo ano de engenharia civil e indicava que está no país há mais de dois anos. John, de Gana, estava concluindo o curso de farmácia, completando seis anos no país. Samba, de camarões, estava na metade do curso engenharia de minas, mas no Brasil, há mais de três anos.

John fala quatro línguas: twi, francês, inglês e português e dois dialetos africanos. Seu pai tem nível superior, é contador, sua mãe é professora da educação infantil, possui ensino médio e cursos de aperfeiçoamento. Seus dois irmãos estudam

economia e administração, em Gana mesmo. Cursou a educação básica em escola pública e o ensino médio no internato, também público. Somente os dois últimos anos do ensino fundamental, em escola privada, por decisão do pai, que achava fraco o ensino de matemática. Cursou o curso preparatório para o Celpe-Bras em Porto Alegre e foi deslocado para a Ufop para cursar a graduação.

Laura fala francês, português e lingala, que é a língua falada na capital do Congo. Seus pais têm nível superior: sua mãe é economista, e seu pai, engenheiro civil. Duas das três irmãs também possuem graduação. Uma é médica, a outra, advogada. Cursou o Celpe-Bras no Amapá.

Samba é de Camarões, fala francês, inglês, português, guiziga, língua da tribo do pai, e fubé, língua da região onde nasceu. Tem 12 irmãos, dos quais sete mulheres, todas elas com escolarização superior. Seu pai é professor do ensino médio, sua mãe não chegou a completar o ensino fundamental. Dos três, é o que tem mais tempo de experiência com o ensino superior, pois cursou quatro anos de biologia em seu país, antes de vir para o Brasil. Morou dois anos em Brasília, no primeiro, fazendo o preparatório para o Celpe-Bras e, no segundo, cursando a graduação em engenharia civil, sendo transferido logo depois para a Ufop, para o curso de engenharia de minas, a seu pedido.

O perfil dos estudantes indica que se originam de famílias que veem a escolarização como uma forma de adquirir capital cultural e simbólico (Bourdieu (1989). São multilíngues, pois cresceram convivendo não apenas com suas línguas oficiais, mas as línguas locais e regionais de seus países. Todos advêm de países com uma grande variedade de línguas e dialetos: Camarões, segundo Samba, possui mais de 200 línguas; o Congo, segundo Laura, mais de 300; Gana, mais de 60. Esses são elementos do contexto sociocultural que vão influir, significativamente no letramento acadêmico dos estudantes, como se verá nos próximos tópicos.

4. Os primeiros contatos com a língua portuguesa

Samba relata que achava que o Brasil, por estar na América Latina, falava o espanhol; ficou sabendo por um amigo sobre a língua portuguesa. Ao descrever sua aprendizagem, afirma: “A língua mesmo eu aprendi normalmente, como a gente estuda na federal, aqui, faz a língua, depois faz o exame”. A expressão “normalmente”

pode significar várias coisas, como se verá a seguir. Samba considera que falar o francês foi um elemento que facilitou a aprendizagem mais rápida da língua portuguesa, realizada a partir da estratégia de comparação entre as palavras pelas quais ele via similaridade entre as duas línguas:

acho que ajudou, porque tem algumas palavras, ou expressões em francês, eu só coloco, faço uma tradução simples mesmo. Porque quando você vai falar, sempre é sempre. A única coisa que faz a diferença é o “e” em português, aí tem várias palavras que eu faço em francês, você nem precisa mudar, é só a pronúncia que muda, a escrita é a mesma coisa.

Essa fala indica o apoio na escrita das duas línguas como uma estratégia para o avanço do seu letramento acadêmico (LEA; STREET, 2006), percebendo as semelhanças gráficas e sonoras entre elas. Samba destaca que a interação com estudantes africanos advindos de países lusófonos foi decisiva para a sua aprendizagem, pois a língua portuguesa era falada cotidianamente no seu grupo social em Brasília: “A gente só conversava em português”. Além disso, enfatiza o papel da professora do Celpe-Bras, que, segundo ele, “pegava pesado, a nossa professora de lá só dava exercício, exercício, exercício, todo dia, todo dia, foi fácil eu acho”. Além disso, todos os que chegavam tinham um “padrinho” ou “madrinha” que iria lhes acompanhar durante a jornada.

No caso de John, falante de inglês, foi mais desafiador: “vir pro Brasil não foi fácil, devido à questão da ‘barreira linguística’”. Como estratégia, buscou um contato com a língua, antes mesmo da sua vinda, por meio de videoaulas. Entretanto, a sua confiança de que seria bem-sucedido na aprendizagem do português advinha de sua experiência com um ambiente linguístico extremamente rico e diverso:

mas, assim, sei que uma coisa assim muito comum, até a questão da diversidade linguística também, né, a gente tem várias exposições a várias línguas. Então, isso de uma certa forma ia me ajudar, porque, apesar de que eu não falava quase nada, naquela época, eu pelo menos falava inglês e mais três dialetos típicos de lá.(...) Lá em Gana, a língua oficial é o inglês e tem outras línguas, assim, típicas, locais, mas não participo com o português. A segunda língua que eu falava normalmente fora, é o francês, né, devido à questão que os países ao redor de Gana falam francês, inclusive na África, a maioria dos países fala francês. Então, a gente estuda francês, assim, nas escolas.

John descreve suas primeiras experiências com a língua, no preparatório do Celpe-Bras, como um indicativo de que somente aquele curso não seria suficiente para que ele fosse bem-sucedido na prova: “ela fazia perguntas, a gente nem sabia

o que que era e aquela coisa toda”. Mesmo reconhecendo que as aulas da professora eram boas, “porque realmente era muito boas as aulas”, o curso não seria suficiente. Buscou construir estratégias para ampliar o vocabulário: “o que que eu fazia, eu percebi que, eu vou ter que acelerar um pouco né, o tempo que a gente tinha, eu achei um pouco insuficiente pra preparar, pra aprender uma língua de cara que precisava do vocabulário”.

Retomou a estratégia de assistir videoaula através do Youtube, mas foi além. Recorreu à interação com a vizinhança que, segundo ele, colaborava bastante “dando aulas”:

onde a gente morava, eu tinha uma vizinhança, tinha pessoas que ajudavam a gente também. Inclusive, era dono de uma loja lá que a gente fazia compras, comida. Aí, a gente tinha aulas com eles, a gente fazia aulas com eles, à noite, a gente batia papo até ,né... a gente nem entendia nada, mas assim, pelo menos eles falavam coisas que a gente ouvia uma palavra que a gente conhece, sabe? Ficava tão empolgado!

Além da vizinhança, os estudantes descobriram que uma igreja católica dava aulas de português para estrangeiros. Faziam aulas para o Celpe-Bras, durante a semana e, aos sábados, frequentavam as aulas providas pela igreja. John relata, ainda, uma estratégia de troca com estudantes brasileiros ou falantes de português que queriam aprender inglês. Dessa forma,

tinha alunos lá que queria falar inglês pra treinar também, então, tinha isso também, a gente não podia ser egoísta né, só querendo falar português e deixar, então, a gente tem falado inglês com eles, tem que incentivar... apesar que, pra gente, o português importava muito, mas a gente tinha essa troca também.

John reafirma que seu contexto sociocultural, linguística e culturalmente diverso, teria sido aliado da sua disposição em aprender uma nova língua e viver fora do seu país. Ele ressalta que a sua vivência facilitou a adaptação ao novo contexto. A “diversidade linguística de Gana é uma aliada”. Os relatos de Samba e John evidenciam que a dimensão interativa e dialógica (BAKHTIN, 1929 [1995]), constitutiva do processo de aprender a língua portuguesa, não se restringiu ao espaço formal do curso preparatório para o Celpe-Bras, ao contrário, os estudantes ampliaram a rede de interação, recorrendo à vizinhança, aos seus colegas, tanto africanos quanto brasileiros, a professores, construindo um espaço que lhes possibilitou avançar na fluência da língua, um espaço de construção dialógica da alteridade (BAKHTIN, 1995 [1929]).

Laura relata que sua primeira forma de comunicação, ao chegar no Brasil, foi o recurso à mímica: “Então, eu, já no início, foi difícil (...) eu lembro, no início, eu me comunicava com mímica”. Por outro lado, assim como Samba, ela recorre à comparação com o francês para conseguir produzir sentido:

E sei que eu tinha uma dica, tipo assim, meio fácil, eu sei que como o francês e português são duas línguas latinas, quase muitas palavras são as mesmas raízes, e o que que eu fazia, pra eu traduzir uma palavra que é em francês, traduzir pro português, eu só tirava o e final, eu colocava seja a seja o e, aí eu acabei de inventar muitas palavras que nem existiam, então, só a pessoa que se vira pra entender o que eu falei.

Outro elemento que a favoreceu, segundo o que conta, é a influência do francês em Macapá e a existência de um professor desse idioma, no Departamento de Letras, que se dispôs a ajudá-la, corrigindo seus textos escritos: “ele aceitou fazer minhas redações, levava pra ele corrigir, ainda bem que, tipo assim, eu escrevo uma coisa que não existe, mas pelo fato que ele fala francês, então, ele entendia”.

Laura relata a estratégia de escrever “redações” cotidianamente a partir dos livros e textos com os quais tinha contato. Seus escritos eram lidos por colegas estudantes de letras e professores que se dispunham a ajudá-la, ou seja, ela tinha interlocutores garantidos para seus textos, não escrevia apenas por escrever e nem apenas para o professor, como normalmente ocorre nos cursos de ensino de língua estrangeira.

esses livros ali que me ajudaram demais, porque tava bem completo, supercheio, tinha tudo pra aprender a língua, todos os verbos e tal, e eu fiquei estudando com esses livros e outras coisas, sozinha, e eu fazia as produções, porque, a cada dia, eu escrevia, cada, todos os dias, não deixava passar uma noite sem escrever, eu fazia um monte de redações e, depois de acabar de escrever, eu levava para aqueles que era disponível, porque teve gente que disse, pode vir que eu corrijo os seus trabalhos.

Assim como os outros estudantes, a experiência dialógica de Laura evidencia que a interação com brasileiros, com o outro, foi decisiva na sua aprendizagem durante os primeiros meses de preparação para o Celpe-Bras. A universidade dispunha de estudantes tutores que acompanhavam os estrangeiros no dia a dia, tanto no ambiente acadêmico, quanto os levando a atividades culturais, ou seja, promovendo “muitas oportunidades de praticar a língua”, conforme relata Laura.

Tanto Laura quanto John ressaltam as dificuldades de compreensão da língua em função da variação linguística que se observa em todo o Brasil, como bem nos

mostra Bagno (2002). O fato de eles iniciarem o contato com o sotaque de Macapá e de Porto Alegre, respectivamente, e terem se deslocado para cursarem a graduação em Minas Gerais foi mais um desafio enfrentado na caminhada até chegar à conclusão do curso de graduação. Para John, a não familiaridade com os sotaques diversos impôs uma dificuldade na realização do exame do Celpe-Bras, uma vez que o teste de compreensão oral se apresentava noutra variação que não a de Porto Alegre: “porque, na prova, eu lembro que o sotaque era diferente do sotaque do povo lá do sul, né?”. Na mesma direção, Laura relata seu estranhamento, ao se deslocar para Minas Gerais para cursar sua graduação, “um lugar onde se fala outra língua”: “eu tô saindo de um local que é ali no norte pra uma cidade bem no sudeste e eu tinha a impressão de que ali se fala outra língua”.

A língua portuguesa falada são várias. Sua diversidade pode ser notada em qualquer ambiente em que duas pessoas estejam interagindo. Os estudantes perceberam isso logo cedo e afirmam o desafio de estudar a sua área não apenas no que se refere à escrita, mas, sobretudo, na variação linguística do professor. Assim, o relato dos estudantes indica que o processo de aprendizagem da língua como base para o letramento acadêmico tem como elemento fundante a interação, tanto em ambientes formais quanto informais, evidenciando a natureza social e contextual da língua, no sentido atribuído por Bakhtin ([1929]1995). Evidenciam a cadeia de interação verbal na qual estão imersos, produzindo sentidos e buscando diferentes formas de interlocução que pudessem “acelerar o processo”, uma vez que, como relatam Laura e John, o tempo entre o curso preparatório e o teste do Celpe-Bras é absolutamente insuficiente para que fossem bem-sucedidos: “cinco meses que eu passo ali, não dá pra aprender uma língua totalmente” (Laura).

5. Inglês e francês no suporte ao letramento acadêmico

Os estudantes relataram diferentes estratégias para lidarem com os desafios impostos pelo ambiente acadêmico, no que se refere ao aprendizado dos conteúdos da graduação simultaneamente ao desenvolvimento da fluência em língua portuguesa. Embora as aulas fossem em português, os cursos de engenharia de minas e farmácia tinham em comum a presença de textos e conteúdos em língua inglesa. “No nosso curso é quase tudo em inglês”, afirma Samba. No entanto, Samba

relata que recorria também à tradução de palavras para o francês, uma de suas duas línguas oficiais: “porque tem algumas palavras ou expressões em francês, eu só coloco, faço uma tradução simples mesmo”.

Para esses estudantes, o aprendizado na graduação ocorreu num processo que envolvia recorrer ao inglês como “língua universal no mundo científico”, como afirma John, e também ao francês. Samba, fluente em inglês e francês, relata que não tinha qualquer dificuldade quando os conteúdos eram apresentados em textos em inglês: “para mim, se tem inglês, eu não tenho muito problema com inglês”.

No mesmo sentido, John relata que, quando tinha dúvidas sobre algum conceito ou conteúdo, estudava em inglês e então descobriu que suas dificuldades não eram tanto com os conceitos, mas com a língua portuguesa:

tem algumas disciplinas assim que tem que estudar um pouquinho mais e pegava livros em inglês pra esclarecer mais, videoaulas estratégias. Eu lembro que eu acompanhava até algumas aulas, tinha aulas do MIT, uma faculdade de fora que disponibilizava aulas em reação química. (...) inglês, quando eu lia, eu não tinha dificuldades. Era a questão do conteúdo mesmo.

Laura, no mesmo sentido, traduzia os conteúdos das aulas para o francês, pois reconhecia que sua fluência em português não era suficiente para acompanhar as aulas no início do curso: “eu não enfrentei tanta dificuldade com a disciplina de jeito nenhum. Só que a minha pena foi a língua. Por exemplo, se falar reta, em francês, é *duats*, as duas palavras não tem nada a ver e, quando ele tá falando de reta, eu não sei”.

Os relatos evidenciam que o processo de letramento acadêmico desses estudantes é extremamente complexo e diverso dos estudantes brasileiros, pois envolveu não apenas o aprendizado da língua portuguesa simultaneamente ao aprendizado da própria área, mas também, de forma recorrente, o uso dos conhecimentos linguísticos das suas línguas oficiais como uma estratégia para o aprendizado de conceitos e conteúdos da sua graduação. Em pesquisa anterior com estudantes do PEC-G de países lusófonos MACEDO & BAROSO (2010) encontraram essa mesma estratégia, uma vez que o crioulo era a língua utilizada entre eles para discutir conceitos e conteúdos apresentados na sala de aula e não compreendidos em língua portuguesa do Brasil.

6. Outras estratégias

Reconhecendo que precisavam avançar na fluência da língua portuguesa falada e escrita no ambiente acadêmico, os três estudantes recorreram à leitura e à escrita de textos em língua portuguesa, assim como o fizeram outros estudantes investigados por Santos (2019) e Macedo e Barroso (2010). John relata que leu livros de literatura, consultava dicionários e jornais na Internet, mas sua principal estratégia foi construir um caderno de anotações de palavras para expandir o vocabulário. Esse caderno era também um material de leitura e de consulta exaustiva:

isso, aí o que que eu fazia, todo dia eu lia tudo de novo. Tipo assim, eu escrevia novas palavras e, no final do dia, eu lia tudo, novas palavras, lia, falava, pra lembrar, fixar né. Porque eu percebi que eram muitas palavras, não vou saber tudo, mas era a minha forma de pelo menos acostumar com a maioria.

Samba, diferentemente, recorria mais à leitura e comenta que lia qualquer coisa como uma estratégia para adquirir fluência. “Tem que pegar as coisas, qualquer coisa em português, você pegar pra ler. Pegava revista na universidade, voltava pra casa, pegava livros em português, pegava jornais, tem que ler alguma coisa em português, pra praticar”. Laura focou na leitura de textos científicos de sua área, embora reconheça que a literatura pode ajudar.

contrariamente um (inaudível) que, na verdade, é a literatura que ajuda, só que eu não sou muito literatura, não, não sou fã de literatura, eu leio os livros, mas os livros só de caráter científico [...] eu tive que algumas vezes estudar sozinha, porque fica um pouco complicado estudar com os outros. Toda minha vida eu fiquei, tem uma expressão em francês que fala um rato da biblioteca.

Além da leitura e escrita todos mencionam as aulas em vídeo da Internet como uma forma de se apropriar de conhecimentos, além de adquirir mais fluência na língua. Todos apontam, em seus relatos, a necessidade de estudar muito mais para acompanhar o desenvolvimento das disciplinas e do curso. Por isso, a preparação para as provas, no caso de John, se dava cotidianamente: “eu era muito de estudar um pouquinho todo dia, tipo, eu não deixava tudo acumular, sabe?”.

Samba, diferentemente, estudava um ou dois dias antes das provas, pois considera que as aulas dos professores são suficientes para se preparar para as avaliações: “eu estudava com um dia antes da prova [...] se você vê o professor e o que ele passa na sala, dá pra saber fazer a prova”. Entretanto, Samba era o mais experiente com o contexto acadêmico, já havia quase concluído o curso de biologia

em seu país. Supomos que, apesar das diferenças entre os contextos, isso pode ter influenciado sua forma de lidar com o ambiente acadêmico.

Apesar de a interação com os brasileiros ter sido um elemento relatado por todos como algo positivo, Samba afirma que não gosta de pedir ajuda aos amigos nem de fazer trabalho em grupo, especialmente, pela diferença de ritmos: “difícilmente, eu pergunto pra uma pessoa, dificilmente. Até estudar em grupo é um problema, porque do jeito que você quer estudar, o outro não estuda do mesmo jeito”.

O estudo cotidiano para as provas evidencia a necessidade de um contato permanente com a escrita acadêmica e, conseqüentemente, a apropriação de um léxico próprio da área de formação. Podemos supor, assim, que o letramento acadêmico foi impulsionado a partir de textos científicos, ou seja, os estudantes se apropriaram do discurso da área e, por conseguinte, das especificidades dos gêneros acadêmicos de sua área.

Tanto John quanto Laura trabalharam com pesquisa durante a graduação. Esse dado evidencia que estavam sendo bem-sucedidos em seus processos de letramento acadêmico, que envolvem, dentre outras coisas, saber ler textos da sua área e escrever relatórios de pesquisa, artigos, apresentação de seminários etc. Laura se destacou entre os estudantes do curso de engenharia civil, com uma nota muito acima da média (9,2), e conseguiu uma bolsa do Programa de Educação Tutorial (PET). John fez pesquisa de iniciação científica e estava naquele momento escrevendo o relatório final, que seria em inglês: “vai ser em inglês, geralmente quando você escreve artigo é em inglês, né?”. Esse elemento reforça a percepção de que o curso de John foi realizado em duas línguas, e isso pode ter sido decisivo para o seu sucesso acadêmico, uma vez que o inglês é sua língua oficial. Indica, ainda, que o letramento acadêmico em cursos da área de ciências duras tem particulares que se diferenciam dos cursos das áreas de ciências humanas no Brasil, como a presença mais incisiva de textos noutros idiomas, especialmente o inglês.

Esses dados evidenciam alguns elementos que caracterizam o processo de letramento acadêmico desses estudantes falantes de português como segunda língua. Um primeiro aspecto se refere à simultaneidade da aprendizagem da língua oral e escrita e do currículo do curso. Embora isso possa ser tratado como um desafio, observamos que os estudantes construíram estratégias bem-sucedidas para lidar

com esse contexto. A primeira delas foi apoiar-se na sua língua oficial (inglês e/ou francês) para traduzir palavras, conceitos e informações não compreendidas em língua portuguesa. Uma segunda estratégia foi o apoio na escrita, seja escrevendo ou lendo textos em português (não apenas os acadêmicos), como uma forma de ampliar vocabulário. Chama atenção, ainda, o uso de videoaulas do Youtube, tanto em português quanto em inglês, como uma ferramenta de apropriação de conceitos ensinados nas aulas e, conseqüentemente, de desenvolvimento da fluência na língua portuguesa. Destaca-se também a interação com os brasileiros como uma forma positiva de interlocução, a que dois deles sempre recorriam.

Podemos afirmar, portanto, que o letramento acadêmico desses estudantes se apresenta como um processo multilinguístico, próprio dos processos de construções identitárias (HALL, 2013) dos estudantes originários de países africanos, dada a sua familiaridade com diferentes línguas, o que pode ser um diferencial e/ou um desafio em relação ao letramento de estudantes brasileiros. Ou seja, aquilo que poderia ser um obstáculo no início do processo – não ser fluente na língua portuguesa – transforma-se numa ferramenta potente a ser usada com perspicácia, de forma sistemática na redução das dificuldades.

Nesse sentido, nossa pesquisa apresenta resultados diferentes, se comparada às pesquisas sobre letramento acadêmico realizadas no Reino Unido por Lea e Street (1998; 2006) e Lillis (1999), que focam, predominantemente, as práticas de escrita dos estudantes estrangeiros. Nosso foco é mais amplo, em função das características socioculturais do contexto acadêmico brasileiro, mas também dos sujeitos falantes de múltiplas línguas, sujeitos imersos num contexto de multilinguismo, utilizado a seu favor, ao longo da graduação, como evidenciam as entrevistas.

7. Considerações finais

Este artigo buscou evidenciar elementos que pudessem contribuir para a compreensão do desenvolvimento do letramento acadêmico de estudantes não falantes de português como primeira língua, que chegam às nossas universidades. Destacam-se alguns dos desafios relatados pelos docentes para se apropriarem simultaneamente da língua portuguesa e do letramento acadêmico, próprio de sua área de formação. Os dados indicam que todos os alunos se apoiaram nas suas

línguas oficiais (inglês e francês), como uma estratégia de suporte ao aprendizado do português e dos próprios conceitos e conhecimentos do curso de graduação.

Consideramos que o fato de os estudantes terem suas identidades construídas (HALL, 2013) em contextos multilinguísticos, uma vez que falam, além da língua oficial várias outras línguas locais e regionais dos seus países, pode ter contribuído para o avanço na fluência da língua portuguesa e, conseqüentemente, minimizar as possíveis dificuldades enfrentadas com o letramento acadêmico ao longo do processo. Dessa forma, enfatizamos que os estudos do letramento acadêmico, nesse contexto, precisam focar para além das supostas dificuldades de ler e escrever e ampliar a lente para uma compreensão mais ampla das práticas dos sujeitos envolvidos, incluindo a fala, a leitura, a escrita, o audiovisual, o impresso, o digital, formas de linguagem utilizadas por todos os estudantes.

Destacamos que o exame do Celpe-Bras é apenas um componente formal, que ocorre no início do processo de inserção no ambiente acadêmico, por meio do qual as práticas efetivas e reais de uso da língua ocorrem. Após o exame, os estudantes não tiveram acesso a uma política linguística pensada para não falantes do português. Todo o processo de apropriação da língua portuguesa ocorreu a partir de estratégias desenvolvidas pelos próprios alunos para enfrentarem os desafios colocados pelo letramento acadêmico.

Por fim, chama atenção a presença do inglês como uma segunda língua nos cursos das áreas de exatas, indicando que o componente da internacionalização em casa está ocorrendo não apenas pela presença de estudantes estrangeiros, mas também pelo uso da língua inglesa como língua universal das ciências duras, distanciando-se, sobremaneira, das ciências humanas.

Referências bibliográficas

ABOITES, Hugo. La educación superior Latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias. **Cultura y representaciones sociales**, Ciudad del México, año 5, n. 9, p.122-144, septiembre 2010.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é e como se faz. 15ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem** 7ed. São Paulo: Hucitec, 1995[1929].

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Texto completo da edição Americana **Toward a Philosophy of the Act**. Austin: University of Texas Press. trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos], 1997[1919-1921].

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre .Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 693-732.

CUNHA, M. I. et al. Estudantes africanos em universidades brasileiras: os desafios da internacionalização “às avessas” no cotidiano universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 469-480, set./dez. 2017.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, Aracaju, v.10, n.4, p. 357-369, 2ª parte, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436>>. Acesso em: 19 dez 2019.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no Brasil. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015.

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

GONÇALVES, Susana. **Internacionalização em casa**: a experiência da Esec. **Exedra**, Rio de Janeiro, n.1, p.139-165, 2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/47866239-Internacionalizacao-em-casa-a-experiencia-da-esec.html>>. Acesso em: 08 jun. 2018

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil**: the changing world of internationalization. *Global Perspectives on Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, Jane. **Internationalization**: key concepts and elements. European University Association. *Internationalization of European Higher Education*. Berlin: Raabe, 2010.

KNIGHT, Jane. Five myths about internationalization. **International higher education**, Boston, [S.1.], n.6, p.1-5, 2011.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157-616, June, 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The "Academic Literacies" model: theory and applications. **Theory Into Practice**, Philadelphia, v.45. n.4, p. 368-377, 2006.

LILLIS, Theresa. Whose common sense? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C; TURNER, J.; STREET, B. (Eds.). **Student writing in university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-147.

MAUÉS, Olgaíses C.; BASTOS, Robson S. Políticas de internacionalização da educação superior: o contexto brasileiro. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set./dez. 2017.

SANTOS, P. A. D. G. C.; **Letramento acadêmico e estratégias de estudantes estrangeiros da UFSJ**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2019.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

WIT, Hans de et al. L'Internationalisation de l'enseignement supérieur. Direction générale des politiques internes. Rotterdam: Département Thématique B; Politiques Structurelles et de Cohésion; Parlement Européen, 2015. Disponível em: <[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_FR.pdf)> . Acesso em: 19 dez. 2019.