



Ministério da Educação
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 - 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 04 – Ano II – 10/2013
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

A cultura de Guiné-Bissau revelada em experiência de ensino de português brasileiro para universitários

Prof^a. Dr^a. Monica Filomena Caron
Pós-Doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem / UNICAMP
Docente Adjunto IV da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
Campus Sorocaba - SP - Brasil
Linguística e Língua Portuguesa
Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades
Sorocaba – São Paulo - Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3408975195954782>
E-mail: mocaron@ufscar.br

Resumo: O trabalho tem o objetivo de refletir sobre textos escritos em Português Brasileiro por estudantes universitários africanos pertencentes à programa de intercâmbio entre Brasil e Guiné-Bissau, buscando evidenciar as singularidades de seu bilinguismo e de suas condições de letramento. Focalizando as “vozes” dos alunos, no trabalho busca-se abordar suas produções linguístico-textuais explorando suas possíveis contribuições para o desenvolvimento dos processos de inserção de alunos africanos e estrangeiros na universidade pública brasileira. Como metodologia de análise, adotamos o Paradigma Indiciário. As reflexões suscitadas pelos dados destacam a urgência de uma discussão sobre as variáveis implicadas na mobilidade social no Brasil e entre os povos, do processo de criação e transmissão das desigualdades ao longo do ciclo de vida dos cidadãos.

Palavras-chave: bilinguismo. letramento. Linguística aplicada.

Introdução

O trabalho tem o objetivo de refletir sobre textos produzidos, em Português Brasileiro, por alunos africanos, considerando-se questões relativas à área de estudos sobre educação bilíngue, uma subárea (CAVALCANTI, 1999) da Linguística Aplicada (LA). Tomamos como base uma experiência de ensino de linguagem desenvolvida no campus Sorocaba da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), de 2008 a 2012, em Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), uma das modalidades de atividade extensionista que a universidade dispõe.

Evidenciando-se as “vozes” dos alunos, no trabalho busca-se abordar algumas de suas produções linguístico-textuais explorando as contribuições da LA para o entendimento do processo de inserção de alunos africanos na universidade pública brasileira. As reflexões suscitadas pelo trabalho pretendem destacar a urgência de uma discussão das variáveis implicadas na mobilidade social no Brasil e entre os povos, do processo de criação e transmissão das desigualdades ao longo do ciclo de vida dos cidadãos, das tentativas de lidar com as desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como buscando compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros; e promover o reconhecimento e valorização da história e cultura dos diferentes povos que compõem as nações.

A área dos estudos sobre educação em contextos bilíngues de minorias no Brasil focaliza o bilinguismo nos contextos mais diversos em que se faz presente, tais como: nas comunidades indígenas, nos contextos de imigrantes, de surdos e outros; focaliza, ainda, os mitos e os preconceitos na área de educação bilíngue, os modelos e os programas, os contextos de minorias linguísticas no Brasil, as questões de política linguística, invisibilidade e elitismo, etc. Cavalcanti (1999) atenta para outros termos relevantes para a área, como o multi/bilinguismo, o inter/biculturalismo, o bi/dialetalismo e o (bi)letramento.

Nesse trabalho, o bilinguismo é presente na condição (e nas produções) linguística de estudantes universitários africanos, guineenses, inseridos na

instituição através de programa de intercâmbio, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que é um instrumento de cooperação educacional do governo brasileiro cuja missão é viabilizar convênios com outros países (em especial os da África e da América Latina), para que seus estudantes possam realizar graduação no território brasileiro. No total, o programa engloba 38 países (MEC, 2000), entre eles Argentina, Bolívia, Equador, México, Angola, Cabo Verde, Camarões, Congo, Costa do Marfim, Gana, Guiné-Bissau, Mali, Marrocos, Nigéria, entre outros.

Entendemos que esforços dessa natureza aumentam as possibilidades de acesso à escola, à escrita e a uma formação consistente para diferentes e diversos grupos. Ainda assim, parece-nos que muitos desses grupos permanecem excluídos das práticas de leitura e escrita, são isolados nos contextos educacionais, muitas vezes rotulados como menores, e formam um grupo marginal e desprestigiado entre tantos outros estigmatizados pelas diferenças, historicamente. Nessa condição, muitas vezes as interações de professores e alunos resultam na resistência e no conflito: à assimetria que é constitutiva do discurso escolar (KLEIMAN, 1998) acrescenta-se outra que advém da própria condição do aluno, o estigma que acarreta ser guineense (ou seja, oriundo de grupo historicamente desfavorecido), a diminuição que o sujeito sofre e vive uma vez que seu saber e suas práticas não encontram espaço na instituição de ensino em que se insere. No texto, destacamos alguns aspectos úteis para entender a formação do grupo com o qual estamos tratando, procurando valorizar possíveis contribuições para o desenvolvimento de trabalhos semelhantes.

A título de hipótese, pretendemos investigar como esses alunos representam a universidade (assim como lhes é oferecida) e o que nos revelam suas produções linguísticas-culturais sobre suas culturas e o processo de letramento por que passaram. Assim, a perspectiva teórico-metodológica desse trabalho é a do linguista-aplicado, conforme definida por Kleiman (1998), que ao se separar, recentemente,

(...) dos métodos e paradigmas privilegiados na lingüística, passou a construir seus próprios objetos de pesquisa e, conseqüentemente, suas próprias perguntas, seus próprios métodos e reformulações teóricas. Assim, tem ficado evidente, no percurso dessa separação, que para o lingüista aplicado que trabalha com questões da escola,

uma questão lingüística interessa apenas na medida em que ela contribui para resolver questões sobre o ensino e aprendizagem, e que essa perspectiva é, prioritariamente, uma perspectiva de ação social realizada discursivamente. Não constituem objetos do lingüista aplicado nem os processos cognitivos de um sujeito psicológico nem o texto enquanto objeto formal, mas o sujeito social em processo de constituição de sua identidade e de transformação social, que opera cognitivamente sobre diversos objetos formais da linguagem, entre eles o texto, em contextos de situações que podem, ou não, se constituir em contextos de aprendizagem através da ação conjunta dos participantes (KLEIMAN, 1998, p. 174).

Buscam-se elementos para pensar/entender como esses alunos lidam com as diferenças que envolvem a indumentária, as condutas, valores, princípios, filosofia de vida e os padrões que compreendem nosso forte comportamento grafocêntrico, específico de uma sociedade letrada. Destaca-se a importância da educação escolar desenvolver a comunicação entre diferentes culturas, numa perspectiva de conexão entre as culturas dos alunos e a trabalhada na escola.

Inicialmente apresentam-se as concepções adotadas de bilinguismo e letramento. Na continuidade expomos reflexões sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento da análise, o Paradigma Indiciário. Apresentam-se, então, alguns dados e, para finalizar, considerações gerais sobre o trabalho e questões por ele suscitadas.

1. Bilinguismo: mitos e preconceitos

De acordo com Cavalcanti (1999), no Brasil são recentes os estudos sobre interação em contextos bi/multilíngues quando comparados com outras subáreas da LA, como ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) e tradução. Segundo a autora, este cenário se deve a três fatores, a saber: 1) ao mito de monolinguísmo que existe no país, eficaz para apagar as minorias; 2) ao fato de o “bilingüismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilingüismo de elite” (1999, p. 387); e 3) ao fato de esses contextos de minorias serem tomados como naturalizados (invisíveis) já que a escolarização bilíngue ainda não faz parte da vida educacional brasileira, aceitando-se “(...) como natural que todos compartilhem de uma mesma e única cultura” (1999, p. 403) quando na realidade os alunos provém de distintos grupos culturais.

Segundo Cavalcanti (1999) “(...) o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngüe no contexto de minorias lingüísticas” (p. 395), exceto nas comunidades indígenas, que na Constituição de 1988 tiveram reconhecido o direito para educação bilíngüe, em decorrência, fundamentalmente, do trabalho de indigenistas e de ONGs.

De um modo geral, o bilinguismo é a situação lingüística na qual os falantes utilizam alternativamente, segundo as situações, duas diferentes línguas. De acordo com Dubois (1998)

nos países em que vivem juntas comunidades de línguas diferentes o bilingüismo é o conjunto dos problemas lingüísticos, psicológicos e sociais com que se defrontam os locutores levados a utilizar, numa parte de suas comunicações, uma língua ou um falar que não é aceito no exterior, e, numa outra parte, a língua oficial ou a língua comumente aceita (DUBOIS, 1998, p. 87).

Histórica e mundialmente o bilinguismo tem sido apontado como algo negativo. Segundo Maher (1997) “o conceito de Estado-Nação, legado da Revolução Francesa, estabeleceu como verdade o binômio “unidade” = uniformidade: a formação de um Estado pressuporia e dependeria da existência de uma cultura, de uma língua nacional” (1997, p. 1). De acordo com a autora, este mito do monolingüismo impede o desenvolvimento de pesquisas que contribuiriam para o levantamento de diretrizes básicas “(...) para o estabelecimento de políticas e práticas educativas mais justas e democráticas para as minorias lingüísticas existentes no mundo” (1997, p. 1).

Enquanto o bilinguismo é apontado como algo negativo, o monolingüismo, segundo Bortoni-Ricardo (1984), é um grande mito arraigado na nossa cultura, não obstante as dimensões continentais e a heterogeneidade étnica da população brasileira. Além das diferentes variedades da língua portuguesa falada no Brasil, há inúmeras línguas indígenas. Cavalcanti (1999) aponta que existem hoje, das 1300 línguas faladas por volta de 1500, cerca de 170 (algumas delas com poucos falantes) e também línguas trazidas pelos imigrantes. Cada uma dessas línguas tem características próprias e diferente status social e a análise de Rodrigues (2005), sobre a distribuição atual das línguas indígenas no norte do país (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, parte do Mato Grosso, Tocantins e Maranhão)

identificou cerca de 150 línguas na região, muitas delas correndo o risco de extinção.

2. O letramento

No processo de caracterização das línguas e do status social que elas ostentam é essencial especificar a concepção que se tem do termo letramento.

Inaugurado entre as questões relacionadas à linguagem essencialmente a partir da segunda metade da década de 80, o termo letramento cobre, segundo Soares “(...) uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais (...) sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (1998, p. 66).

De acordo com a autora, a dificuldade na definição do termo decorre das suas duas principais dimensões: letramento remete ao individual e ao social. Se o foco da definição é posto na primeira dimensão, de acordo com a autora, o letramento “(...) é visto como um atributo pessoal”, se o foco é centrado na segunda, o letramento é encarado “(...) como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (1998, p. 66). É dessa forma que, para Soares “as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos” (1998, p. 70).

É por não poder ser avaliado e medido de forma absoluta que não é possível definir-se de modo inequívoco e indiscutível o conceito pois, de acordo com Soares (1998)

(...) qualquer avaliação ou medição desse fenômeno será relativa, dependendo de o quê (quais habilidades de leitura e/ou escrita e/ou práticas sociais de letramento) estiver sendo avaliado e medido, por quê (para quais fins ou propósitos), quando (em que momento) e onde (em que contexto sócio-econômico e cultural) se está avaliando ou medindo, e como (de acordo com quais critérios) é feita a avaliação ou a medição (SOARES, 1998, p. 115).

A autora acresce à faceta conceitual da avaliação e medição do letramento a sua polêmica faceta ideológico-política e considera que

o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto,

independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre o letramento representam, assim, o grau em que esse direito está sendo distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (SOARES, 1998, p. 120).

Assim, as dificuldades na definição do termo decorrem do fato de o processo contemplar aspectos históricos, ideológicos e sociais presentes no uso e acesso da linguagem escrita. No Brasil e no mundo, o processo de alfabetização não é acessível à toda a sociedade: na distribuição do saber (GNERRE, 1985/91) há muitos grupos excluídos do processo de produção e os conhecimentos linguísticos não são partilhados homoganeamente, mas distribuídos socialmente. Para tornar isso evidente, basta observar-se a alta taxa de analfabetismo do país, gerada pela classe hegemônica, marginalizadora da grande maioria pobre, que nega as condições mínimas para a realização da escolarização das camadas populares, ou as oferece sob condições precárias, embora se diga que a escola é para todos. Soma-se a isso o fato de que, para esses grupos sociais, a escolarização tem uma importância secundária, já que não está ligada de forma tão direta ao problema da sobrevivência, como a alimentação, a saúde, a habitação e o emprego.

A concepção de letramento que esse trabalho adota é sócio-histórica e define o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência da (con)vivência com a escrita. Tal concepção abrange uma ampla gama de pesquisas que investigam as habilidades e práticas sociais de leitura e escrita, a ausência da escrita e suas consequências, as práticas culturais orais dos grupos sociais compostos por indivíduos analfabetos - relegadas ao esquecimento já que não são valorizadas socialmente - os discursos das práticas de produção de texto, de leitura e as relações autor-texto-leitor - e suas consequências na produção de diferentes práticas e gêneros discursivos. Nesse trabalho, portanto, a concepção de letramento é aquela que Kleiman considera ser da grande maioria dos estudiosos: o letramento “(...) como maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo” (KLEIMAN, 1998, p. 175).

Destarte, os estudos sobre o letramento consideram tanto a escrita como o seu processo de inserção nas sociedades, com efeitos importantes na oralidade,

compreendendo a dimensão instrumentadora e capacitadora que a escrita tem na sociedade moderna. Assim, conforme aponta McGroarty (1996), as escolas não são, certamente, as únicas instituições nas quais se informam a linguagem (e as normas), pois as instituições religiosas e governamentais, a mídia e a imprensa escrita e eletrônica, contribuem para a criação, a manutenção e a mudança da linguagem.

3. Metodologia de investigação

Adotamos, como metodologia de análise, a proposta do método interpretativo, centrado nos resíduos e nos dados marginais, como lugar privilegiado de reflexão. Esses dados marginais, que possibilitam momentos abduativos, revelam sujeitos reais (e não ideais ou universais) e comportamentos singulares.

Esse paradigma de pesquisa das Ciências Humanas, denominado Paradigma Indiciário e discutido em Ginzburg (1986), emergiu por volta do final do século XIX (mais precisamente na década de 1870-80) apesar de suas raízes serem muito antigas e estarem localizadas em hábitos milenares da humanidade, tais como o de caçar, nos quais, durante inúmeras perseguições, o homem, segundo o autor,

(...) aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (...) o caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos (GINZBURG, 1986, p. 151-152).

Nesse modelo epistemológico, qualitativo, pormenores considerados sem importância ou triviais fornecem a chave, segundo Ginzburg, para “(...) captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (p. 150). Afirmando essa opacidade da realidade, para o autor, esse paradigma de fato operante encontrou implícita legitimação em diferentes esferas de atividades: na medicina, psicanálise,

historiografia, política, olaria, carpintaria, marinha, caça, pesca, entre outras. As ciências que partem desse modelo epistemológico, denominadas indiciárias, se apóiam em sintomas, pistas, detalhes ou lapsos e se caracterizam como disciplinas essencialmente qualitativas. Os elementos imponderáveis com que lidam não são apreensíveis através de testes ou de esquemas previamente construídos.

De acordo com o historiador, esse paradigma ajuda a “sair dos incômodos da contraposição “racionalismo” e “irracionalismo”” (1986, p. 143) e para ser bom conhecedor, nessa perspectiva, é preciso admitir a importância do sujeito individualmente concebido e da realidade que lhe é acessível. Instaurado esse novo modelo de se fazer ciência, diferente daquele imposto pelas ciências exatas - nas quais o importante são os resultados e as comprovações estatísticas ou matemáticas a que se pode chegar - redefiniu-se a noção de rigor científico, que passou a ser construído pela relevância dos dados analisados e respectivos resultados das análises. O que caracteriza o tipo de análise qualitativa inerente ao Paradigma Indiciário é a possibilidade de buscar explicações extra-linguísticas que tenham a ver com a constituição dos sujeitos; recuperando outros fenômenos que influenciam a produção dos textos, o paradigma não se restringe à mera descrição dos fatos linguísticos.

Discutindo os modos de fazer ciência das disciplinas que se utilizam do Paradigma Indiciário, Ginzburg (1986) observa que

o grupo de disciplinas que chamamos de indiciárias (...) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade (...) ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 1986, p. 156-179).

A ideia que constitui o ponto essencial desse paradigma é a de que existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – na realidade que permitem decifrá-la. Assim, o paradigma pode até mesmo ser usado para elaborar formas sutis e minuciosas de controle social e converter-se, assim, “(...) num instrumento para dissolver as névoas

da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro” (GINZBURG, 1986, p. 177).

3.1. Condições de produção do corpus e dados singulares

Realizando dois encontros semanais com duração de uma hora, a ACIEPE foi desenvolvida com o intuito de servir de apoio e rede para os estudantes indígenas e estrangeiros, configurando-se num espaço onde compartilham dificuldades, dúvidas e angústias, tendo como foco, no entanto, as reflexões sobre a linguagem e as exigências acadêmicas que a envolvem, em se tratando de um exercício que ocorre dentro dos muros da universidade.

Os africanos têm na sua história linguística a imposição do Português Europeu, que misturado às línguas locais resultou numa língua crioulo. Línguas crioulos, de acordo com a definição mais corrente, são línguas mistas que surgiram durante o processo de exploração pelas potências européias da África, Ásia, Oceania e América, segundo Couto (2009, p. 1). No caso específico de Guiné-Bissau, Couto (1992) considera que, diante do multilinguismo vigente, além de ser a principal língua de comunicação interétnica, o crioulo é também a língua materna da maioria dos guineenses, fruto do contato do Português Seiscentista com o mandinga, o mancanha, o pepel, o bijagó, o beafada, o fula, etc.

Os graus diversos de contato dos alunos com a língua escrita tem sobremaneira dificultado o trabalho desenvolvido na ACIEPE, pois unimos, numa mesma sala de trabalho, grupos com problemáticas bastante específicas e distintas (africanos e brasileiros indígenas de etnias e línguas diversas). No decorrer das atividades trabalhamos com os alunos textos escritos diversos: contos, científicos, filmes (curta-metragens) e áudios, na elaboração de um blog, etc. Em alguns momentos, na proposição de um texto, os alunos preferiram relatar sobre suas origens e as tradições de seu país. Alguns desses textos são transcritos a seguir, tendo preservadas suas inadequações e desvios com relação à norma culta.

4. Análise de Dados

O que podemos perceber de modo muito claro e nítido, como característica singular e marcante desse grupo (estudantes africanos), é que ele apresenta dificuldades para expressar-se em português brasileiro, seja pela modalidade oral, seja pela escrita. Suas vozes são produzidas em baixo tom, a postura é tímida, há retraimento, comportamentos explicados talvez pela cultura de seu país, onde as mulheres andam sempre atrás dos homens, sendo estes quem sempre falam; e nossos sujeitos são do sexo feminino. A escrita é sem pontuação ou letras maiúsculas e minúsculas, escrevem como ouvem (“cada um vivi”, “tinha uma doença gravi”, no Texto 1), e um dos alunos não rabisca ou apaga seu texto escrito quando erra, o que faz com que seja trabalhoso ler o que escreve pois exige um esforço extra do leitor para saber/deduzir o que é para ser considerado e o que não é. Em diversos momentos, seus depoimentos permitiram compreender que vêm de uma comunidade baseada na cultura oral, contadora de histórias nas noites enluaradas, em volta de uma fogueira, em rodas de crianças e adultos. Além disso, os textos dos alunos revelam domínio da conjugação verbal do presente, mas eles fazem pouco uso dos tempos do passado e futuro. Estes alunos confessam possuir dúvidas também presentes nas crianças em início do processo de alfabetização e, ao final dos trabalhos, quando parecíamos ter já desenvolvido um relacionamento suficientemente estreito para que a professora deixasse de ser vista como capaz de punir com notas e reprovações, os alunos sentiram-se à vontade para perguntar, por exemplo, sobre o uso correto do “m” e do “n” antes do “p” e “b”.

O Texto 1 permite identificar a dificuldade no uso da acentuação (não acentua o nome de seu país e de seu continente, usa o acento agudo em “avô”, que vira “avó”), mas sabe da existência dos sinais gráficos que o representam pois acentua alguns vocábulos (“país”, “nós também”, “até”). Vemos no texto marcas da oralidade na grafia (“aí”, “daí”) e a pontuação parece nela baseada. Há, ainda, dificuldades com a concordância (“a minha família são”, Texto 1; “os mais novo tinham”, Texto 2).

Texto 1

E. C. (12/abril/2010)

“Sou E. de naturalidade de Guine-Bissau que fica na Costa Ocidental da Africa.

A minha família são de origem guinense que vivi na uma da ilha do país de nome Bubaque onde eles nasceram e nós também. Sou da família pobre que tem poucos formados onde cada um vivi com o seu próprio esforço, porque o meu avó tinha dois mulheres, aí cada um lutava com os seus filhos, porque o meu avó não tinha bom trabalho para sustentar toda a família.

Enquanto na família da minha mãe o avó tinha 7 mulheres, porque ele era sacerdote e com essas mulheres tem 30 filhos ele dava de comer para os filhos mas outras coisas as mulheres que procuravam para se complementar.

E nessas famílias que os meus país nasceram e enfrentaram a escola com ajuda dos irmãos com o seu estudo, e o meu continuou até que ele se formou na area de Eletricidade, a partir desse luta deles que formou a familia deles, e tem 5 filhos, mas depois o meu pai arranjou outra mulher fora e tem 2 filhos com ela, daí que ele continuava lutando com a sua famílias mas com decorrer da vida dele não consegui chegar o fim, porque tinha uma doença gravi e depois acabou para morrer.

Depois e morto do nosso pai ficamos com o nosso tio que cuida de nós até data presente.

Eu tenho 6 irmãos; eu tenho 21 anos, F. tem 20 anos, A. tem 18 anos, C. tem 16 anos; J. tem 14 anos e A. tem 10 anos. Mas todos eles que estão mencionados aqui está estudar com ajuda de deus.

Eu agradeço a deus por sobrevivemos até a data presente.”

Ao solicitamos a um aluno que escrevesse sobre sua terra natal obtivemos o texto que a seguir é apresentado, no qual podemos observar a presença de indícios das singularidades da etnia a que pertence e a importância da preservação da cultura que traz.

Texto 2

D. N. (12/abril/2010)

“Tenho doze irmão e viviamos na mesma casa e dormiam separados 4 numa mesma cama.

os mais novo tinham que obedecer aos mais velhos, tinha respeito entre todos e nada na casa era de ninguém. Tudo era de todos. Se meu pai chegasse e visse uma pessoa sentar separada da outra ele queria saber porque. Ou se uma pessoa brigasse com outra ele batia muito nas duas pessoas sem quererer saber que estava com razão. A nossa criação era bem diferente da que recebia a maioria das pessoas, nosso pai nao nos deixava a ir ao baile ou nos divertir e na casa de amigos e na nossa casa nenhum das amigas ia nos visitar costumávamos sair só para ir á Igreja e ao colégio.

Se a pessoa queria sair tinha que peder autorização um dia antes.

Onde conversavam as pessoas mais velhas as crianças não podiam estar presente ouvindo a conversa, se não ela apañaria. Basta o adulto olhar a criança para ela perceba o que ela queria dizer”.

Diante da mesma solicitação (escrever sobre sua terra natal) obtivemos o texto que a seguir é apresentado, no qual podemos observar (ver Texto 3) que não há significativo domínio de Português Brasileiro como Segunda Língua: pela fuga do tema proposto, o sujeito fala sobre fato ou lenda de sua cultura ao invés de contar sobre sua terra natal no aspecto concreto, reportando-se à ocorrência subjetiva e constitutiva de seu processo de formação de personalidade que, ao que parece, provavelmente agora ecoa fortemente em sua identidade e no processo de inserção na comunidade acadêmica por que passa; pela breve extensão do texto; ausência de preposições; erro na concordância de gêneros.

Texto 3

E. M. (27/julho/2011)

“Mandjuandade” deriva da palavra “mandjuque”, em língua crioula significa colega. Este grupo, nem sempre formado por pessoas da mesma idade, pode ter na sua estrutura uma rainha, um financeiro, um responsável de faxina e reger-se por um lema. Em alguns grupos os seus elementos pagam um quota mensal.”

A seguir, apresentamos uma história sobre o processo de letramento através do relato do aluno e apresentamos duas refações, elaboradas a partir das intervenções da professora. Abaixo apresentamos as versões “da ponta” do aluno, a última e a primeira.

Texto 4

3ª versão

D.N. (06/maio/2008)

“Eu aprendi a ler com o meu pai quando eu era pequena. Ele me ensinava a ler e escrever. Aprendi também na escola, mas só que não aprendi bem porque os professores não tinham vontade de ensinar e não tinham paciência, por que eles não recebiam salários bons. Às vezes ficavam um ano sem receber. Eles chegavam quando quisessem e não tinham período integral.

As aulas começavam às 07horas e terminavam às 11 horas, e naquelas quatro horas tinham que entrar 5 professores de cada matéria, não dava para aprender bem.

Além disso não tinha como navegar na Internet.

Costumava tomar apontamento no quadro, às vezes davam aulas com crioulo.

Eu aprendi melhor português ao ver novelas brasileiras, é daí procurei revistas e comecei a ler.

Eu costumava ler os livros da igreja e a revista Maria.

Depois fui prestar vestibular, mas não fiz nenhum curso para prestar. Somente Deus é que me ajudou. Não acreditava que fosse conseguir porque tenho falhas ao escrever o português.

Não aprendi nada melhor na escola. Sei que agora é difícil cursar um universidade mas vou fazer todo esforço para ser bem sucedida.”

Texto 5

1ª versão

D.N. (14/abril/2008)

“Eu aprende ler com o meu pai quando eu era piquena eli mi encinava ler e escrever. Aprende também na escola. mais só que não aprendi bém porque os professores não têm vontade de encinar com paciência. porque eles não recebi os salares na horas aveses ficam um ano sem receber e elis chegam quando elis quiserem e não tem preudo integral como aque as aulas começa das 07 horas é termina as 11 horas. Mais na queli quatro tenho têm que entrar (5) professores de cada matéria não dá para preceber bem. não têm navegar não internet costumava tomar apontamento no quadro. Eu aprendi mais português quando estava a ver novelas Brasileiras é dá ai procurei a revistas e comecei a ler. Eu costumava ler os livros da Igreja e revista Maria. Depois fei prestar vestibular mais não féis nenhum curso para prestar. somente fui é Deus me ajudou não acreditava que vou conseguir porque tinha fali a escrever. português. Não aprendei nada melhor na escola. sei que agora é difícil mais vou fazer todo esforço. os professores as vesis dá aulas com curiolo.”

Vemos que é característica - comum aos alunos africanos - a construção típica do Português Europeu, que pouco a pouco parecem perceber que não faz parte do Português Brasileiro, como exemplificado pelo trecho do Texto 4 da aluna “Eu aprendi mais português quando estava a ver novelas Brasileiras”, transformado nas versões seguintes e que resulta em “Eu aprendi melhor português ao ver novelas brasileiras”, no Texto 5, sob influência da professora; também encontramos essa marca no trecho “depois acabou para [por] morrer” “ e está [a] estudar” do Texto 1. É curioso constatar que um desses alunos revela ter cursado um ano do curso de Medicina em sua terra natal.

No que diz respeito às condições dos processos de letramento dos alunos, vemos que são precárias as variáveis que antecedem as necessárias para uma aprendizagem eficaz da escrita, pois seus depoimentos revelam que vivem em lares com muitos filhos e esposas e permitem perceber a escolarização tem uma importância secundária por não está ligada de forma direta aos problemas da sobrevivência; vemos, por exemplo, o enunciado “Eu agradeço a deus por

sobrevivemos até a data presente”, que coloca, evidentemente, a vida à frente da formação universitária.

Os textos, no entanto, de certa forma são auto-explicativos na discussão do processo de letramento dos alunos e sabemos que muitas das dificuldades que eles encontram na universidade pública brasileira são difíceis de resolver, principalmente aquelas que se referem ao aprendizado anterior que receberam e às bases de sua formação.

Considerações finais

Tem sido um grande desafio e aprendizado trabalhar com o ensino de português para indígenas e estrangeiros, seja pelo que nos ensinam sobre seus países, no caso dos africanos, seja pelo que nos contam da realidade que vivem em nosso país, no caso dos indígenas. Neste grupo especificamente, temos reconhecido que têm muito que ensinar sobre o conceito de sustentabilidade aos nossos alunos, professores e funcionários, tema tão caro ao nosso campus e à sociedade na atualidade, tanto porque têm como certo o respeito à natureza e aos seus limites, como pelo fato de que são movidos, assim declaram, pelos interesses da comunidade a que pertencem, enfrentando como guerreiros as dificuldades da universidade, de morar na cidade grande, de se verem como exóticos seres, por seus biotipos e costumes, como uso de brincos e pinturas no corpo, que diferem das práticas do homem branco.

Assim, parecia inicialmente que tínhamos algo para ensinar. Agora, parecemos que temos muito que aprender. Como dito, contribuem para tornar nosso trabalho complexo o fato de termos na sala um grupo bastante heterogêneo, não apenas no “grau” de domínio e contato com a língua portuguesa brasileira, como também pela língua materna que possuem.

A ACIEPE, no entanto, permite acompanhar a mobilidade de parte de grupos sociais que participam da implantação do campus Sorocaba da UFSCAR; permite investigar como os alunos significam sua passagem pelo campus.

Perguntamo-nos quais são as influências na vida dos sujeitos do fato de participarem da construção da universidade? Perguntamo-nos como os sujeitos escutam as falas das salas de aulas, entre os alunos e entre os professores e funcionários? Perguntamo-nos como estas escutas repercutem no ethos dos

sujeitos, como se inscrevem na elaboração de suas identidades e nas informações econômico, sociais e culturais a que eles estarão submetidos durante o período de frequência à universidade. Acreditamos que o acompanhamento desses aspectos permitirá identificar a dinâmica da desigualdade social vigente no contexto e, como resultado deste trabalho, acreditamos que se impõe uma discussão das variáveis implicadas na mobilidade social no Brasil e entre os povos, no processo de criação e transmissão das desigualdades ao longo do ciclo de vida dos cidadãos. Acreditamos que a combinação desses elementos permitirá identificar os pontos nevrálgicos dos processos de estruturação das desigualdades.

Abstract: The objective of this paper is to examine several texts written in Brazilian Portuguese by undergraduated africans students belonging to exchange programs between Brazil e Guinea-Bissau. Our aim is to evaluate the uniqueness of their bilingualism and their literacy conditions. Based on their point of view, the work seeks to address their linguistic-textual productions, also exploring their possible contributions to the development of the integration processes of African students and foreigners in Brazilian public university. As a methodology analysis approach, we adopted the Indiciary Paradigm. The findings raised by the data highlighted the urgent need for a discussion of the variables involved in social mobility in Brazil and among the people and the process of creation and transmission of inequality through the cycle of life.

Key-words: bilingualism. literacy. applied linguistic.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. “Problemas de comunicação interdialetoal”. In: Sociolinguística e o ensino do vernáculo. (Revista Tempo Brasileiro, nº 78/79), 1984.
- CAVALCANTI, M. “Estudos sobre educação bilingüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil”. In: D.E.L.T.A., 15, pp. 385-417. 1999.
- COUTO, H. H. “A questão da gramaticalização nos estudos crioulos”. Disponível em: < <http://www.unb.br/il/liv./papers/gramat.htm> >. Acesso em: 15 jul. 2009.
- _____. “Lançados, grumetes e a origem do crioulo português no noroeste africano”. In: Actas do Colóquio sobre “Crioulos de base lexical portuguesa. Lisboa: Colibri, 1992, p. 109-122.
- DUBOIS, J. (et. alli) Dicionário de Lingüística. São Paulo: Editora Cultrix. 1998.
- GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985/91.
- KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: Alfabetização e Letramento. R. Rojo (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- MAHER, T. M. “A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória”. In: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Luís Donizete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação Para Todos, Vol 8, 2006, p.11-37.
- _____. “O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolinguística”. In: Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos. Rio de Janeiro: INES & Editora Littera Maciel, 1997.
- MCGROARTY, M. Language attitudes, motivation, and Standards. In: S.L. McKay & N. H. Hornberger (Orgs). Sociolinguistics and Language Teaching. Cambridge University Press, 1996, p. 3-46.

MEC (2000). Ministério da Educação e Cultura. Brasil. PEC-G. <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualpec-g.pdf>. Acesso em 7 de set. de 2013.

RODRIGUES, A. D. (2005) Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Arodriques-2005/rodriques_2005.pdf>. Acesso em: 8 set. 2013.

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

Texto acadêmico recebido em: 09/09/2013

Processo de Avaliação por Pares: (Blind Review - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 01/10/2013

Revista Multidisciplinar Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424