

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MORGANA RODRIGUES DA SILVA SANTOS DE OLIVEIRA

LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS: reflexões sobre
a experiência acadêmica mediada por uma língua estrangeira

Belo Horizonte
2018

MORGANA RODRIGUES DA SILVA SANTOS DE OLIVEIRA

LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS: reflexões sobre
a experiência acadêmica mediada por uma língua estrangeira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia
Castanheira

Belo Horizonte
2018

O48l T	<p>Oliveira, Morgana Rodrigues da Silva Santos de, 1986- Letramentos acadêmicos em contextos internacionais [manuscrito] : reflexões sobre a experiência acadêmica mediada por uma língua estrangeira / Morgana Rodrigues da Silva Santos de Oliveira. - Belo Horizonte, 2018. 129 f., enc, il.</p> <p>Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Maria Lúcia Castanheira. Bibliografia: f. 117-121. Anexos: f. 122-129.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Intercambio educacional -- Teses. 3. Intercambio de estudantes -- Teses. 4. Estudantes universitarios -- Teses. 5. Ensino superior -- Teses. 6. Educação comparada -- Teses. 7. Cooperação intelectual -- América Latina -- Teses. 8. Educação internacional -- Teses. 9. Educação bilingue -- Teses. I. Título. II. Castanheira, Maria Lúcia. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 370.115</p>
-----------	--

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou **fazer inserir declaração falsa** ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – “É **obrigatório** que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos”.

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou **alterar** documento público verdadeiro..."

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Lúcia Castanheira – FaE/UFMG - Orientadora

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho – FaE/UFMG

Prof.^a Dra. Raquel SalekFiad – IEL/ UNICAMP

SUPLENTES

Prof.^a Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade– FaE/UFMG

Prof.^a Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge – CEAD/UFOP

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Lúcia Castanheira pela orientação, pela sensibilidade e compreensão com os percalços durante a minha jornada. Minha gratidão por respeitar meu texto, por contribuir com meu aprendizado, pela delicadeza das sugestões e contribuições e, também, por levar meu texto a terras Inglesas, ao apresentar meu trabalho ao professor Brian V. Street.

Ao professor Brian V. Street (*In Memoriam*) por ter tido o cuidado de ler meu texto e ter apontado para o aspecto reflexivo do meu trabalho.

Ao professor Gilcinei Teodoro Carvalho por ter me ajudado a encontrar caminhos de pesquisa num momento em que não tinha ideia de por onde começar.

Ao professor Gilcinei Teodoro Carvalho e às professoras Raquel Salek Fiad, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Gláucia Maria dos Santos Jorge, por terem aceitado participar da banca de defesa e pelo tempo e dedicação prestados ao meu trabalho.

Ao Eber F. de Oliveira por ser meu companheiro de vida, da graduação à pesquisa, estando ao meu lado em todos os momentos, dos mais prazerosos aos mais desafiadores. Obrigada por me incentivar, respeitar, ouvir, confiar e compartilhar suas ideias, na qualidade de colega de mestrado, e assim, me ajudar a desatar os nós no desenvolvimento do meu texto.

À Ana Paula Pedersoli, que mesmo percorrendo o caminho do doutorado, tirou de seu tempo e atenção para ler meu trabalho, para trocar ideias, para me fortalecer com palavras de encorajamento. Uma amizade que quero levar por toda a minha vida.

À Faculdade de Educação da UFMG, ao Programa, aos professores das disciplinas, pelo aprendizado e amadurecimento que a Pós-Graduação me proporcionou.

À professora Ana Galvão por inspirar o comprometimento à carreira e o respeito aos procedimentos metodológicos e ao rigor científico.

Às professoras Isabel Frade, Maria Zélia Versiani, Francisca Maciel, Valéria Rezende, Sara Mourão, que no papel de líderes do Ceale me apoiaram na jornada de pesquisa e me agradeceram com sua amizade.

À Prof.^a Magda Soares por tirar do seu precioso tempo para conversar comigo e me instigar a mergulhar com prazer na leitura e na escrita.

Aos professores-pesquisadores do Ceale, por agradecerem os meus dias com conhecimento, aprendizado e colaboração. Devo a eles muitos dos dias agradáveis que tive durante minha jornada de pesquisa.

À Joice Cristina Guimarães, Sabrina Fortunato Martins, Wanessa Marla Dias Fernandes e Cícero Barros, pessoas iluminadas que tive o privilégio de ter em meu caminho. A vocês, a minha gratidão pelo amparo diário e incondicional.

À Lilian Tadim Marques, pela amizade e companheirismo, tanto no âmbito profissional quanto na jornada acadêmica.

Aos colegas de trabalho da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal Fluminense, meu local atual de trabalho, pelo agradável companheirismo e apoio.

À minha chefe Dulce Pontes, aos meus colegas Antônio Cleison Aragão Barros, Beatriz A. V. Batista e Rayssa da Paz pela compreensão aos momentos turbulentos que vivi e pelo apoio para conclusão do meu trabalho.

À minha família e amigos pelo apoio, pela torcida e pela confiança no meu potencial de aprendizado.

RESUMO

Este trabalho analisa a experiência de alunos universitários com as práticas letradas desenvolvidas em instituições de ensino superior em diferentes países. A escolha por investigar a experiência acadêmica de alunos universitários intercambistas foi pensada tendo como foco os possíveis desafios que esse contexto poderia oferecer, considerando, sobretudo, o fato de os estudantes precisarem utilizar uma língua estrangeira para intermediar toda a sua produção acadêmica em outro país. Por isso a pesquisa foi desenvolvida no intuito de responder a duas principais questões: como estudantes universitários intercambistas refletem sobre as exigências da vida acadêmica ao contrastarem a experiência de estudos na sua universidade de origem e na universidade de destino em outro país? Qual foi o papel da língua estrangeira na vida e produção acadêmica de estudantes internacionais? Para tanto, este estudo ancora-se nos pressupostos teóricos dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; GEE, 2010; FIAD, 2016; LEA, 2017) e na visão de leitura e escrita como práticas sociais (STREET, 1984, 1993, 2003, 2007, 2017; STREET, 2007; GEE, 2010; STREET; CASTANHEIRA, 2014; STREET; MAY, 2017). Com esses pressupostos orientadores, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; FLICK, 2009), viabilizada por entrevistas semiestruturadas (MARCONI; LAKATOS, 2010, 2011) com seis estudantes de diferentes cursos de graduação que participaram Programa Minas Mundi da UFMG, no ano de 2016. As transcrições das entrevistas foram analisadas por meio da exploração de alguns procedimentos analíticos da análise de conteúdo, proposta por BARDIN (2011). A análise dos dados evidenciou várias nuances da experiência acadêmica vivenciada pelos entrevistados nos diferentes contextos acadêmicos em que se inseriram. Dentre essas nuances, destacamos as normas e convenções para comunicação e os significados das ações letradas em diferentes contextos universitários. A análise dos dados permitiu, também, evidenciar o caráter reflexivo e agentivo dos intercambistas ao revisitarem sua experiência de estudos em contexto internacional e ao identificarem desafios e formularem estratégias para lidar com a formalidade discursiva da comunidade acadêmica, e para lidar com a comunicação escrita e oral em uma nova língua. Quanto à produção acadêmica, os estudantes encontraram desafios com a escrita em língua estrangeira, o que demandou deles maior tempo de estudos fazendo com que adotassem estratégias para lidar com as demandas de produção escrita. Ao transitar por diferentes áreas disciplinares e contextos acadêmicos, os estudantes leram muitos textos e como resultado encontraram inúmeros termos técnicos. Eles adotaram estratégias para auxiliá-los na compreensão desses termos, utilizando os próprios textos para contextualizar seus significados. Em relação aos gêneros orais, os estudantes tiveram um duplo desafio: lidar com a formalidade e especificidades da comunidade acadêmica e, ao mesmo tempo, se orientar através de uma língua estrangeira para a comunicação nesse contexto. O aspecto social da aprendizagem parece se tornar mais evidente no contexto acadêmico internacional, pois conforme evidenciaram em suas reflexões durante as entrevistas, os estudantes se inserem nos grupos e participam nas interações, eles observam como as pessoas se comunicam, se comportam e assimilam nuances culturais, adaptando os usos da língua para suas necessidades no dia a dia da vida acadêmica.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos. Contextos Acadêmicos Internacionais. Internacionalização do Ensino Superior.

ABSTRACT

This study analyzes the experience of university students with literacy practices of higher education institutions in different countries. The choice to investigate the academic experience of exchange students was focused on the possible challenges that this context may offer, especially because students need to use a foreign language to mediate all their academic production in another country. Accordingly, the research was developed to answer two main questions: how exchange university students reflect on the demands of academic life by contrasting their study experience at their home university and that at the destination university in another country? What was the role of the foreign language in the academic life and production of international students? Therefore, this study draws on academic literacy's theoretical assumptions (LEA; STREET, 1998, LILLIS, 1999, GEE, 2010, FIAD, 2016, LEA, 2017) and on the vision of reading and writing as social practices (STREET 1984, 1993, 2003, 2007, 2017; STREET, 2007; GEE, 2010; STREET; CASTANHEIRA, 2014; STREET; May, 2017). With these guiding theorizations, the research was developed from a qualitative approach (LÜDKE; ANDRE, 1986; FLICK, 2009), made possible by semi-structured interviews (MARCONI; LAKATOS, 2010, 2011) with six undergraduate students participating in the UFMG's Minas Mundi Program in the year 2016. The interviews transcripts were analyzed through the exploration of some analytical procedures of content analysis, proposed by BARDIN (2011). The data analysis evidenced several nuances of the academic experience lived by the interviewees in the different academic contexts in which they were introduced. Among these nuances, we highlight the norms and conventions for communication and the meanings of literate actions in different university contexts. The data analysis also made it possible to highlight the reflective and agentive character of the exchange students as they revisited their study experience in an international context and as they identified challenges and formulated strategies to deal with the discursive formality of the academic community and had to deal with written and oral communication in a new language. As for academic production, students encountered challenges with writing in a foreign language, which required them to take more time to study and adopt strategies to deal with the demands of written production. As they navigated across different disciplinary areas and academic contexts, the students have read many texts and as a result, they have found many technical terms within those texts. They have adopted strategies to assist them in understanding these terms, using the texts themselves to contextualize their meanings. Regarding oral genres, students had a double challenge: to deal with the formalities and specificities of the academic community and, at the same time, to orient themselves through a foreign language for communication in that context. The social aspect of learning seems to become more evident in the international academic context, as evidenced in their reflections during the interviews, as students engage in groups and participate in interactions, they observe how people communicate, behave and assimilate cultural nuances, adapting the uses of the language for their needs in the day to day life of the academic life.

Keywords: Academic Literacies. International Academic Contexts. Internationalization of Higher Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Resumo da forma de realização das entrevistas

QUADRO 2 – Lista de temas identificados nos eventos de letramentos reconstituídos pelos estudantes intercambistas

QUADRO 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa

QUADRO 4 – Atividades acadêmicas desenvolvidas na universidade de origem e na universidade de destino

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACI	Assessoria de Cooperação Internacional
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
AUGM	Asociación de Universidades Grupo Montevideo
AULP	Associação das Universidades Língua Portuguesa
CACS	Centro Acadêmico de Ciências Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI	Coordenadoria de Cooperação Internacional
CENEX	Centro de Extensão
CINDA	Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino
CGRIFES	Conselho de Gestores de Relações Internacionais das IFES
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSI	Comissão de Serviços Internacionais
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
FALE	Faculdade de Letras
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
FUMP	Fundação Universitária Mendes Pimentel
GCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
IES	Instituição de Ensino Superior
LPS	Letramento como Prática Social
LSP	Literacy as Social Practice
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
NLS	New Literacy Studies
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SRI	Serviço de Relações Internacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	16
1.1 Conceitos ligados à internacionalização.....	17
1.2 Globalização e a internacionalização da educação superior.....	18
1.3 A internacionalização do ensino superior no Brasil	20
1.4 A internacionalização do ensino superior na UFMG	21
1.5 O Programa Minas Mundi.....	23
CAPÍTULO 2. O APORTE TEÓRICO DOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS	26
2.1 A perspectiva do (s) Letramento (s) como prática social	26
2.2 A multiplicidade dos letramentos.....	28
2.3 Os estudos sobre letramentos acadêmicos.....	31
2.4 O enquadramento teórico dos Letramentos Acadêmicos no NEL/LPS	32
CAPÍTULO 3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	36
3.1 A construção do objeto de estudo dessa pesquisa	36
3.2 A entrada no campo e imersão na pesquisa.....	39
3.3 As escolhas metodológicas e o processo de construção dos dados	42
3.3.1 A entrevista como instrumento de coleta de dados	42
3.3.2 A organização da análise	46
CAPÍTULO 4. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTUDOS EM DIFERENTES CONTEXTOS ACADÊMICOS.....	51
4.1 Os sujeitos participantes da pesquisa: traçando um perfil.....	51
4.2 As motivações para a mobilidade internacional discente.....	55
4.3 Reflexões sobre atividades acadêmicas na universidade de origem e na universidade de destino	62
4.3.1 Reflexões sobre a experiência com atividades de leitura	69
4.3.2 Reflexões sobre a experiência com atividades de produção escrita	71
4.3.3 Reflexões sobre a experiência com atividades de comunicação/participação oral.....	76
4.4 Reflexões sobre contribuições da experiência de estudos internacionais.....	79
CAPÍTULO 5. O PAPEL DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS	84
5.1 Considerações iniciais sobre uso da língua estrangeira no contexto acadêmico	85
5.2 Experiências com letramentos acadêmicos em língua estrangeira – produção escrita.....	89
5.3 Experiências com letramentos acadêmicos em língua estrangeira – atividades de Leitura	98

5.4 Experiências com letramentos acadêmicos em língua estrangeira – atividades de comunicação oral	100
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXO I	123
E-MAIL DE CONVITE A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	123
ANEXO II	124
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	124
ANEXO III	127
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	127

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é produto de um estudo sobre práticas de letramento acadêmico no contexto da internacionalização do ensino superior. Tal estudo foi desenvolvido no intuito de investigar a experiência de alunos universitários com as práticas letradas desenvolvidas em instituições de ensino superior em diferentes países. A escolha por investigar a experiência acadêmica de alunos universitários intercambistas foi pensada tendo como foco os possíveis desafios que esse contexto poderia oferecer, considerando, sobretudo, o fato de os estudantes precisarem utilizar uma língua estrangeira para intermediar a sua produção acadêmica em outro país.

Com esse objetivo, iniciei uma jornada de pesquisa para investigar o que acontece no meio acadêmico internacional, com duas principais questões em mente: como os estudantes participantes da pesquisa refletem sobre as exigências da vida acadêmica ao contrastarem a experiência de estudos da/na sua universidade de origem e da/na universidade de destino, em outro país? Qual foi o papel da língua estrangeira na vida e produção acadêmica de estudantes internacionais? Com essas questões em mente, procedemos à construção de uma trajetória de pesquisa que buscou abordar esses temas e abrir caminho para exploração futura de seus desdobramentos.

Para esta pesquisa, optei por uma abordagem qualitativa, cujo foco da investigação será compreender, a partir das percepções de estudantes de intercâmbio, sua relação e os usos da leitura e da escrita, intermediados por uma língua estrangeira, em uma instituição acadêmica em outro país. Escolhi essa abordagem por considerar que a pesquisa qualitativa é importante para o estudo das relações sociais, porque leva em consideração as perspectivas e os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no fenômeno pesquisado (FLICK, 2009). Assim, desenvolvemos esse estudo numa perspectiva qualitativa, na qual a construção de dados se deu principalmente através de entrevistas com seis estudantes de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Esses estudantes são provenientes dos cursos de Letras – Licenciatura em Francês, Letras – Licenciatura em Inglês, Controladoria e Finanças, Comunicação Social, Ciências Sociais e Direito. Os alunos desses cursos foram para os seguintes países respectivamente: França, Estados Unidos, Bélgica, Holanda, Inglaterra e México. Foram realizadas três entrevistas com os estudantes. As entrevistas foram vislumbradas para acontecerem em três momentos específicos: a primeira aconteceria antes da partida desses alunos para o país de intercâmbio; a segunda entrevista aconteceria durante o

período de estudos; e a última entrevista aconteceria ao final do intercâmbio, com o retorno dos alunos ao Brasil.

A condução da pesquisa foi orientada pelos pressupostos teóricos dos letramentos, sobretudo dos letramentos acadêmicos. Inicialmente, a minha preocupação estava direta e unicamente ligada à dimensão linguística. Até então, acreditava que um indivíduo para ingressar em uma experiência internacional de estudos deveria, obrigatoriamente, ter conhecimento da língua de instrução avançado o suficiente para desempenhar de forma satisfatória todas as atividades que lhe fossem demandadas durante a mobilidade acadêmica. Contudo, após ter tido contato com os estudos sobre letramentos, meu interesse ampliou-se para além da questão da língua. A concepção de letramentos, no plural, como prática social, (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007; LEA, 2017; STREET, 1998; SOARES, 1998; STREET, 1995-2014) direcionou o enfoque do meu olhar para a experiência internacional de estudos de maneira mais ampla. Como que observando a certa distância uma imagem em um quadro, procurei olhar para o ambiente acadêmico internacional vivenciado pelos entrevistados de maneira mais abrangente. Comecei a perceber que a língua estrangeira não é o único fator determinante para a performance acadêmica. Assim, buscamos investigar os desafios e exigências do ensino superior, no contexto da internacionalização acadêmica, a fim de compreender e caracterizar esse cenário social em particular.

Além disso, as leituras iniciais realizadas ainda na fase de seleção do mestrado chamaram a atenção para o fato de que os estudos sobre os letramentos na esfera universitária são recentes, tendo sido explorados nos últimos 20 anos (LEA, 2017; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007; STREET, 2010). No Brasil, tais estudos são ainda mais recentes (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007; FERREIRA, 2013; FIAD, 2011; MARINHO, 2010). Similarmente, a internacionalização do ensino superior, apesar de ter sua origem na Idade Média, (AMORIM, 2012; MOROSINI, 2006; VILAÇA, 2017), é um fenômeno que tem se intensificado graças aos efeitos da globalização.

Atualmente, instituições de ensino superior de diferentes países têm efetivado ações de mútua cooperação no intuito de fomentar a internacionalização acadêmica e estimular o trânsito intercontinental de seus intelectuais, apoiando financeiramente àqueles que embarcam em uma experiência internacional de estudos. A internacionalização do ensino superior é, portanto, um fenômeno em franca expansão. Assim, entendo que estou lidando com dois grandes campos de estudos, e que, por tratarem de temáticas atuais, relevantes e em expansão, fornecem muito a explorar em termos de pesquisas, descobertas e reflexões.

Por esse motivo, recorri à Diretoria de Relações Internacionais (DRI) para conhecer a atuação da UFMG na internacionalização do ensino superior. Além de cooperações governamentais e com instituições de vários países, constatei que a UFMG lidera, por iniciativa própria, o programa internacional, científico e cultural chamado Minas Mundi. Segundo a DRI(UFMG, 2018),

O Minas Mundi é o maior programa de mobilidade internacional entre as universidades brasileiras e reúne em uma única chamada todas as vagas negociadas em acordos bilaterais de mobilidade para a graduação. O programa visa promover o intercâmbio científico e cultural entre a UFMG e instituições estrangeiras parceiras, proporcionando aos alunos de graduação da UFMG uma experiência acadêmica internacional, que integrará seu curriculum e histórico escolar. (UFMG, Relatório Final de Gestão 2014 – 2018, p.17)

Esse programa tem agraciado alunos de diversos cursos desta instituição, com apoio financeiro para estudo em instituições de ensino superior. Já ofertou cerca de 2.900 vagas para mobilidade acadêmica em mais de vinte países. A dimensão do Programa na UFMG e a recorrência anual dos editais de seleção desse programa, acarretando no envio de muitos estudantes de graduação para uma experiência de estudos no exterior, foram os critérios que utilizei para a escolha desse programa.

Neste trabalho não focalizei apenas as atividades de produção escrita. Procurei investigar, também, como se dá a experiência acadêmica em contextos internacionais, a partir da análise de diferentes aspectos e demandas da vida acadêmica referente à produção escrita, às atividades de leitura e de comunicação oral. Indaguei aos estudantes quais as atividades que foram demandadas durante a experiência de estudos, estimulando-os a expressar suas percepções sobre as diferenças culturais no meio acadêmico e a relatar sua experiência com ações letradas mediadas por uma língua estrangeira. Assim, almejei compreender as normas e convenções institucionais, levando em consideração a língua estrangeira como elemento fundamental para comunicação no ambiente universitário internacional. Espero com este trabalho, contribuir para as reflexões e discussões sobre os elementos da experiência acadêmica internacional vivida por estudantes brasileiros que realizam intercâmbio universitário.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento o contexto da pesquisa, tentando demonstrar que o intercâmbio estudantil faz parte de um processo mais amplo, atualmente referido como internacionalização do ensino superior. No segundo capítulo, exponho as discussões dos estudos sobre letramentos, abordando perspectivas interculturais do letramento e apresentando a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, que deu origem ao que estou me referindo por letramentos acadêmicos ao longo

deste trabalho. No terceiro capítulo, abordo o percurso metodológico da pesquisa, as etapas de realização e sua lógica de condução. No quarto capítulo, exploro os dados extraídos das entrevistas, apresentando informações sobre a experiência dos estudantes com atividades acadêmicas em sua universidade de origem e de destino, bem como suas reflexões ao comparar e contrastar esses dois contextos distintos. No quinto capítulo, apresento as reflexões dos estudantes sobre o papel da língua estrangeira em sua experiência acadêmica, tentando mostrar que apenas o domínio linguístico não é o único fator em jogo em contextos acadêmicos internacionais. Para além da competência linguística, a relação com a língua estrangeira como mediadora da performance acadêmica revela um processo de socialização da linguagem, devido à natureza situada da aprendizagem. Finalmente, na última parte retomo os principais aspectos da pesquisa e apresento as ponderações finais deste estudo.

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A concepção de letramentos, no plural, como prática social, (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007; LEA; STREET, 1998; SOARES, 1998; STREET, 2014) direcionou o enfoque desse estudo para a experiência internacional de estudos, no intuito de investigar os desafios e exigências do ensino superior, no contexto da internacionalização acadêmica, a fim de compreender e caracterizar esse cenário social em particular. Além disso, visto que os estudos sobre os letramentos na esfera universitária são recentes, nosso interesse (meu e de minha orientadora) foi o de verificar como tem sido a experiência de estudantes universitários ao se engajarem no processo de internacionalização de suas universidades. O nosso foco é investigar a experiência do ponto de vista acadêmico, tendo os pressupostos teóricos dos letramentos acadêmicos como pontos norteadores da análise. Antes de apresentarmos tais pressupostos teóricos, entendemos ser necessário compreender e contextualizar o fenômeno da internacionalização, razão pelo qual destinamos o presente capítulo.

Com intuito de esclarecer alguns termos e expressões que serão frequentemente utilizados neste trabalho, visto que nossa pesquisa abrange aspectos da vida acadêmica de estudantes em pelo menos duas instituições universitárias distintas, nós utilizaremos a expressão “universidade de origem” para nos referirmos à universidade brasileira na qual os estudantes realizam sua graduação. Quando utilizarmos a expressão “universidade de destino”, estaremos nos referindo à instituição de ensino superior em outro país. Além disso, conforme explanaremos com mais detalhes no capítulo dois, utilizaremos as expressões “intercâmbio estudantil ou intercâmbio cultural”, “mobilidade discente internacional”, “mobilidade acadêmica”, estando com o uso dessas expressões, nos referindo à experiência de estudos internacionais de estudantes universitários e, especificamente neste estudo, a de estudantes de nível de graduação.

A internacionalização do ensino superior é uma denominação que tem sido utilizada principalmente em referência às atividades de cooperação internacional que visam à mobilidade de estudantes, professores e gestores entre instituições educacionais em todo o mundo (MARIN, 2004). O processo de internacionalização da universidade remonta à Idade Média, época em que foram criadas as primeiras escolas europeias e período em que intelectuais transitavam por países dessa região para viajar e estudar (VILAÇA, 2014). Se levarmos isso em conta, podemos compreender a relevância da observação feita por Morosini (2006, p.108): “A internacionalização é marca das relações entre as universidades. Por sua natureza de

produtora de conhecimento, a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador.” Há séculos, portanto, a mobilidade internacional de intelectuais universitários intensifica os laços transnacionais das instituições, “estabelecendo conexões e criando redes de saber universal” que aproximam as comunidades científicas de diferentes partes do planeta (STALLIVIERI, 2002).

1.1 Conceitos ligados à internacionalização

A literatura sobre internacionalização engloba diferentes terminologias para se referir ao fenômeno e/ou para especificar a modalidade de estudos que esse processo pode englobar. Por exemplo, alguns termos muito utilizados para se referir à experiência de estudos em outro país são: mobilidade acadêmica, mobilidade estudantil/discente, intercâmbio estudantil, acadêmico ou cultural. Stallivieri (2002, p. 10) destaca diferentes formas de cooperação, tais como a cooperação científica, a cooperação tecnológica, a cooperação acadêmica, entre outras. A autora explica que a cooperação universitária internacional ocorre no âmbito interinstitucional, ou seja, “entre universidades congêneres, que buscam o desenvolvimento das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, de seus países e de suas populações”.

A internacionalização do ensino superior é um fenômeno complexo e pode ser visto por diferentes ângulos. Há aqueles que verão na internacionalização uma saída para a busca de financiamento para programas de estudos no exterior, para intercâmbio internacional de estudantes e realização de pesquisas a nível internacional. Por outro lado, a internacionalização pode ser vista de maneira ampla, como um *processo* que engloba a universidade como um todo. Nesta perspectiva, a internacionalização é orientada por políticas que permeiam a vida e a cultura acadêmica, o ensino, o currículo, as atividades de pesquisa, dentre outros aspectos. As trocas internacionais são visíveis através da presença de estrangeiros em uma instituição de ensino superior, pelo volume de pesquisas e projetos realizados a nível internacional, pelo crescimento na celebração de convênios e acordos interinstitucionais, pelo grau da imersão internacional no currículo. A internacionalização está transformando o mundo da educação superior, integrando de maneira global e intercultural as funções e objetivos da educação (MOROSINI, 2006).

Vilaça (2017), em sua tese de doutoramento, ao tentar compreender o perfil, motivações e experiências de estudantes intercambistas do Programa Minas Mundi, chama a atenção para a classificação dada pelos autores Ballatore e Blöss(2008) para a mobilidade internacional discente. Segundo eles, a mobilidade pode ser *espontânea* ou *institucionalizada*. A mobilidade

espontânea é aquela na qual os estudantes por iniciativa própria decidem se matricular em uma instituição de ensino superior fora de seu país. Nesta modalidade, não há intervenção institucional ou governamental. Similarmente, em âmbito individual, podem-se também verificar iniciativas de professores e pesquisadores que, por conta própria, realizam contatos pessoais, na busca de auxílio em diferentes programas de financiamento (STALLIVIERI, 2002). Nessa modalidade também estão professores e pesquisadores que mesmo pertencendo a uma instituição de ensino superior e sem financiamento, participam de ações a nível internacional, no sentido de executar ou implementar políticas em apoio a expectativas e demandas institucionais.

Já a mobilidade *institucionalizada* é configurada pelas trocas universitárias internacionais, viabilizadas por acordos ou convênios, marcadas pela reciprocidade. Podem-se perceber nesta modalidade, iniciativas de internacionalização a nível governamental e institucional. No nível governamental é possível citar a disponibilização de recursos financeiros para viabilizar a experiência de estudos internacionais e, neste sentido, a CAPES e o CNPQ são exemplos de agências de fomento do governo brasileiro que lideram iniciativas para promover a internacionalização do ensino superior do/no país.

Ainda no nível institucional observam-se iniciativas oriundas das próprias instituições, através da criação de departamentos especiais voltados exclusivamente para a cooperação internacional. Além disso, as unidades acadêmicas dentro da universidade, através da atuação da gestão local, também buscam oportunidades de estudos em instituições em diferentes países e ofertam oportunidades de estudos através de editais internos.

No âmbito do ensino, são ofertados intercâmbios universitários para estudantes de graduação. Na pós-graduação são ofertadas bolsas de mestrado e doutorado na modalidade *plena* (iniciados e concluídos no exterior), e na modalidade *sanduíche* (no qual o curso inicia e é concluído no país de origem, e apenas parte dos estudos é feita no exterior). Verificam-se ainda outras iniciativas através de cursos de língua de curta duração, programas de estágio ou trabalho.

1.2 Globalização e a internacionalização da educação superior

Apesar de a internacionalização do ensino superior não ser um fenômeno novo, ele assume uma nova roupagem nas últimas décadas. A globalização da economia e a revolução tecnológica e dos meios de comunicação promoveram a rápida integração entre povos. Neste cenário, percebe-se um crescimento na demanda pelo acesso ao ensino superior, como saída

para a qualificação de cidadãos capacitados para lidar com os desafios e demandas do mundo contemporâneo. Assim, verifica-se não somente uma expansão do ensino superior, mas também o acelerado processo de sua internacionalização.

Morosini (2006, p.111), em seu levantamento sobre o estado da arte da internacionalização, explica o impacto da globalização primeiramente sobre o Estado, afirmando que este não mais se desenvolve autonomamente, antes, é modelado no contexto supranacional pelo efeito de uma ideologia mundial dominante. Neste cenário, percebe-se “uma preponderância da influência do campo profissional na configuração do científico”, de modo que “as determinações do mercado de trabalho sobre a universidade vêm transformando os princípios das mesmas”. Nesse sentido, os efeitos da globalização recaem inevitavelmente sobre a universidade, algo corroborado por outros autores, ao ponderarem que,

A globalização contemporânea não impacta apenas no aumento da circulação de produtos, capital e serviços com as empresas globais, mas também altera o cruzamento de fronteiras entre as pessoas; e vincula-se à mobilidade humana, um componente indispensável da economia globalizada, que usa países, empresas e trabalhadores para ampliar sua competitividade. A mobilidade da força de trabalho especializado ultrapassou as fronteiras do Estado-Nação ao internacionalizar a educação e situar o reconhecimento da educação superior no ápice da política econômica nacional e internacional.(IOSIF; ZARDO, 2015)

Desse modo, a transnacionalização universitária ocorre em decorrência do processo de globalização que inicialmente impacta o mercado e o Estado, e conseqüentemente, resvala na oferta de educação superior, em âmbito nacional e internacional.

A respeito da cooperação internacional na educação superior, a UNESCO, na Conferência Mundial de Ensino Superior de 2009, sugere a configuração que este processo deve ter:

Para que a globalização da educação superior beneficie a todos, é essencial que ela proporcione a igualdade de acesso e de sucesso a fim de promover a qualidade e respeitar a diversidade cultural, bem como a soberania nacional. [...] A disposição transfronteiriça de educação superior pode fazer uma contribuição significativa para a educação superior fornecida, oferecendo educação de qualidade, promovendo valores acadêmicos, mantendo a relevância e respeitando os princípios básicos de diálogo e cooperação, reconhecimento mútuo pelos direitos humanos, diversidade e soberania nacional. (UNESCO, 2009)

Parece-nos que o discurso da UNESCO idealiza um papel central na universalização do conhecimento ao atribuir à universidade a expectativa de atuar como protagonista da integração das instituições acadêmicas em todo o mundo, ao mesmo tempo em que deve exercer o

desafiador papel de fornecer educação de qualidade, que promova o diálogo e cooperação, respeitando os direitos humanos, a diversidade e a soberania nacional.

1.3 A internacionalização do ensino superior no Brasil

No Brasil, podemos afirmar que a internacionalização acadêmica é um fenômeno relativamente recente, se considerarmos que o processo de institucionalização do ensino superior data do período entre 1920 e 1940. Algumas iniciativas para a educação superior no país surgiram com a vinda da corte portuguesa em 1808, o que levou a criação de alguns cursos nesse nível da educação e garantia de algumas infraestruturas (AMORIM, 2012). Segundo Iosif e Zardo (2015, p.35), “As primeiras experiências de internacionalização no país começaram via iniciativas isoladas de algumas famílias brancas e ricas do período colonial que enviavam seus filhos para estudar em Portugal, o país colonizador.”

No processo de institucionalização da educação superior, o Brasil foi o último país do continente a ter sua própria universidade. Apesar disso, o Brasil tem passado por um processo de expansão universitária, devido, por um lado, a uma crescente demanda por educação superior provocada pelas exigências do mercado de trabalho, e por outro, graças a iniciativas governamentais de ampliação do acesso a essa modalidade de ensino. Esse fenômeno amplia e diversifica o perfil do alunado que ingressa no ensino superior, fato que leva ao desenvolvimento de pesquisas que buscam investigar os efeitos desse processo (FERREIRA, 2013). Portanto, percebe-se que as iniciativas para a cooperação internacional têm acompanhado a trajetória da educação superior brasileira, caminhando lado a lado ao processo de expansão do ensino superior. De acordo com Soares (2002), apenas nas últimas décadas tais iniciativas cresceram nos níveis governamental e institucional.

No âmbito das iniciativas em nível governamental, agências de fomento articuladas pelo Governo Federal brasileiro via Ministério da Educação (MEC), atuaram na disseminação da internacionalização acadêmica. Como já foi mencionado, duas grandes agências de fomento têm promovido a internacionalização no e do Brasil. A Coordenação Geral de Cooperação Internacional da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES) atua por meio de acordos bilaterais que se traduzem em programas que promovem projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros (CAPES, 2008). O Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) também atua com convênios de internacionalização acadêmica.

Como exemplo de iniciativa expressiva para estimular a mobilidade discente internacional no Brasil, pode-se destacar o *Programa Ciências sem Fronteiras*, desenvolvido pelo governo brasileiro, através da articulação entre o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq). O Programa, que vigorou entre 2011 a 2015, é voltado para atividades de cooperação internacional que objetivavam impulsionar a pesquisa científica e inovação tecnológica através do estabelecimento de projetos de pesquisa com instituições estrangeiras. Em um estudo sobre as desigualdades de acesso à mobilidade internacional através do Programa Ciências sem Fronteiras, Gomes (2016) fez um levantamento sobre as metas do programa e demonstrou que, entre os anos 2004 a 2015, apenas esse programa implementou 78.173 bolsas de estudos para estudantes universitários nos níveis de graduação, pós-graduação e estágio pós-doutoral. Em seu levantamento, Gomes (2016) verificou outros estudos que apontaram para um número expressivo de estudantes brasileiros no exterior: cerca de 16.465 estudantes em mobilidade apenas no ano de 2003.

Assim, é perceptível que, através de agências de fomento e da celebração de acordos de cooperação com instituições em diferentes partes do mundo, a internacionalização do ensino superior no Brasil encontra-se em plena expansão.

1.4 A internacionalização do ensino superior na UFMG

Além de iniciativas a nível nacional, pode-se verificar que num âmbito mais regional, universidades brasileiras têm desenvolvido parcerias e programas próprios para fomentar a qualificação de seus alunos, professores e pesquisadores a nível internacional. Nesse sentido, destacamos a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), contexto do presente estudo, que conta com cerca de 360 programas de intercâmbio (VILAÇA, 2014). A Diretoria de Relações Internacionais (DRI, 2018)¹ da UFMG explicita que sua missão é “inserir a UFMG no cenário internacional, para que se fortaleça a interação com instituições do exterior, assegurando o cosmopolitismo das atividades acadêmicas”.

Um estudo recente sobre a internacionalização do ensino superior na UFMG realizado por Vilaça (2017) revela que a instituição iniciou suas relações internacionais na década de 1970, quando foi criado o *Serviço de Relações Internacionais* (SRI) para centralizar os

¹ <https://www.ufmg.br/dri/diretoria/apresentacao/>

convênios celebrados pela instituição. Desde então, a trajetória da universidade no trato e na organização dos trabalhos nessa área foi marcada por diferentes transformações. Foi criada em 1976 a *Comissão de Serviços Internacionais* (CSI) para assessorar as políticas de internacionalização; entre 1990 e 1994 a Pró-Reitoria de Pesquisa passou a cuidar das relações internacionais, constituindo a *Coordenadoria de Cooperação Internacional* (CCI), para acompanhar os programas de cooperação internacional. No período compreendido entre 1998 a 2002, a Coordenadoria passa a ter status de Pró-Reitoria e a ser denominada *Assessoria de Cooperação Internacional* (ACI). Entre 2002 e 2006, a ACI passa a ser denominada *Diretoria de Relações Internacionais* (DRI), denominação atual e que expressa a extensão da atuação da universidade nas relações internacionais. Durante esse mesmo período, a UFMG se tornou a primeira universidade pública brasileira a desenvolver um programa de financiamento para estudos no exterior, voltado para alunos socialmente desfavorecidos (VILAÇA, 2017).

Em território nacional, a UFMG participa de iniciativas promovidas pela *Associação Brasileira de Educação Internacional* (FAUBAI) e pelo *Conselho de Gestores de Relações Internacionais das IFES* (CGRIFES). Na esfera internacional, a UFMG participa de redes internacionais tais como a *Agence Universitaire de La Francophonie*(AUF), a *Asociación de Universidades*(AUGM), o *Grupo Montevideo*, a *Associação das Universidades Língua Portuguesa*(AULP), o *Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino*(CINDA), o *Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras*(GCUB) e do *Grupo Tordesillas e Red de Macro Universidades de América latina y El Caribe* (VILAÇA, 2017).

A atuação da UFMG na internacionalização do ensino superior é expressiva. A instituição já celebrou mais de 100 convênios com 237 universidades parceiras em 38 países. A UFMG já foi considerada a segunda instituição do país que mais enviou estudantes de graduação para o exterior, apenas pela sua atuação no *Programa Ciências sem Fronteiras*, desenvolvido pelo governo federal, que vigorou de 2011 a 2015 (CSF, 2011). Além disso, através de parcerias desenvolvidas pela instituição ao longo dos anos, a UFMG criou seu próprio programa científico e cultural, denominado Minas Mundi. Este programa não encontra paralelos em porte e abrangência em nenhuma outra universidade brasileira (UFMG: DRI, 2018).

A UFMG também criou seis centros de estudos internacionais (Latino-Americano, Africano, Indiano, Europeu, Ásia Oriental e o Instituto Confúcio - que oferta estudos da língua Chinesa), para difundir as pesquisas realizadas pelos países dessas regiões. A UFMG ainda está construindo um local específico para centralizar os esforços da instituição na interlocução com outros países. Trata-se do Centro de Internacionalização, que abrigará a DRI, o Instituto de

Estudos Avançados Transdisciplinares, o Instituto Confúcio e os cinco centros de estudos internacionais.

A UFMG, através da articulação entre a DRI e a Faculdade de Letras, atua na oferta de cursos de idiomas, tanto para alunos estrangeiros quanto para alunos da própria universidade. Para os estudantes estrangeiros oriundos de instituições parceiras da UFMG é oferecido o Curso pré-semesteral de *Português como Língua Adicional* (DRI, 2017). Este curso também é ofertado a alunos, professores, pesquisadores e estagiários da UFMG cuja língua materna não é o português. Segundo a DRI (2017), os objetivos gerais desse curso são oferecer instrumentos para que os alunos desenvolvam diferentes competências necessárias para a interação (oral e escrita) em português, em diversos contextos; sensibilizar o aluno para questões discursivas e socioculturais que permeiam o uso da língua portuguesa; favorecer a adaptação do estudante estrangeiro ao Brasil e à UFMG. Segundo o levantamento feito por Vilaça (2017), havia 1.391 alunos estrangeiros matriculados na UFMG em 2014.

Ainda através da Faculdade de Letras, a DRI oferece *Exames de Proficiência* à comunidade acadêmica da UFMG nos idiomas alemão, espanhol, francês, inglês e italiano. Estes exames estão disponíveis para estudantes interessados em concorrer a programas de intercâmbio discente internacional da Diretoria de Relações Internacionais (DRI, 2018b). A UFMG/DRI oferece ainda disciplinas e cursos de Língua Estrangeira. A disciplina *Inglês para fins acadêmicos* níveis 1 a 4 é ofertada para alunos da UFMG interessados em participarem de intercâmbios. O nível 5 desta disciplina é ofertado a alunos aprovados para o *Programa Minas Mundi*, e seu objetivo é “proporcionar o desenvolvimento de habilidades orais e escritas necessárias para a vida acadêmica no nível avançado” (DRI, 2018)². A UFMG oferece também aulas presenciais do *Programa Idiomas sem Fronteiras*, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Este programa disponibiliza curso de idiomas em âmbito virtual, administrado pelo MEC e presencialmente através das Instituições de Ensino Superior credenciadas, sendo a UFMG parceira nesta iniciativa.

1.5 O Programa Minas Mundi

O Programa Minas Mundi é resultado da unificação de ofertas de mobilidade internacional na Universidade Federal de Minas Gerais. Anteriormente ao ano de 2003, as vagas para mobilidade eram ofertadas através de edital de seleção para cada país ofertante. Após

²<https://www.ufmg.br/dri/proficiencia/proficiencia-em-lingua-estrangeira/disciplinas-em-lingua-estrangeira/>

aquele ano, as vagas de mobilidade para diferentes países passaram a ser ofertadas através de um processo de seleção unificado. Com este objetivo, a UFMG constituiu um fundo com recursos provenientes de diferentes fontes (DRI, Fump³, FUNDEP⁴, REUNI⁵, Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD e do Banco Santander), para viabilizar a participação de alunos socialmente desfavorecidos no Programa. Assim, dentre os alunos selecionados a participar de mobilidade internacional no Minas Mundi, a universidade disponibiliza auxílio financeiro para aqueles alunos com dificuldades financeiras. Com esse fundo, a UFMG viabiliza aos alunos contemplados com bolsa, o *Auxílio Mobilidade Internacional*, que objetiva subsidiar a compra das passagens aéreas; e a *Bolsa de Intercâmbio Internacional*, que corresponde a um valor destinado a cobrir os gastos dentro de um semestre de estudos. O valor desta bolsa é definido levando em consideração o nível socioeconômico dos estudantes, o país de destino, o custo de vida do país de destino e a duração do intercâmbio. Assim, o valor varia entre R\$ 840,00 a R\$ 2.400,00, calculados para cobrir um semestre de estudos. Uma característica relevante do Programa é que a cooperação da UFMG isenta todos os alunos participantes da mobilidade do pagamento de taxas das universidades parceiras (VILAÇA, 2017).

Conforme pode-se verificar pela leitura e análise do Edital do Programa Minas Mundi de 2015, a UFMG em parceria com 120 universidades situadas em 25 países, ofereceu o total de 542 vagas de estudos no nível de graduação, distribuídas em 05 continentes. Observando a distribuição da oferta de vagas no edital, percebemos que duas instituições em Moçambique, no continente Africano disponibilizaram 11 vagas; na América do Norte, foram ofertadas 44 vagas; a América do Sul ofertou 78 vagas distribuídas em cinco países; a Coreia do Sul ofertou 4 vagas. Verificamos também através da leitura do edital que a Europa foi o continente com maior oferta de mobilidade internacional discente, disponibilizando 405 vagas distribuídas em 15 países.

Esses números demonstram, ao mesmo tempo, a valorização deste programa e a dimensão da abrangência das parcerias realizadas pela universidade. Percebe-se uma maior atuação da UFMG através de parcerias com instituições situadas na região europeia, na América do Sul e na América do Norte. Pesquisas que tiveram este programa como *corpus* reforçam que não há outro programa de mobilidade com mesmo porte e abrangência no país (REZENDE,

³ FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel (Fump), controlada pela UFMG, presta assistência estudantil a alunos de baixa condição socioeconômica da Universidade Federal de Minas Gerais (FUMP, 2018).

⁴ FUNDEP: Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa, criada a partir da iniciativa de grupos de pesquisa dos Departamentos dos Institutos de Ciências Biológicas (ICB) e Ciências Exatas (Icex) da Universidade Federal de Minas Gerais (FUNDEP, 2018).

⁵ REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior (REUNI, 2010).

2015). Por esse motivo, definimos o Minas Mundi como o Programa que proporcionaria os dados para a presente pesquisa. Foram os alunos que participaram da seleção em 2015 e que realizaram a mobilidade acadêmica no ano de 2016 participaram dessa investigação, que teve na perspectiva dos letramentos acadêmicos seu foco de análise.

Neste capítulo, apresentamos o fenômeno da internacionalização do ensino superior enquanto processo complexo, intensificado pela globalização, e que impacta, sobretudo, na oferta do ensino superior a nível mundial. Buscamos também apresentar o lugar que o Brasil ocupa neste cenário, na medida em que desenvolve parcerias, convênios e acordos de cooperação com instituições ao redor do mundo, para figurar no cenário da internacionalização da educação superior. Abordamos ainda algumas ações da Universidade Federal de Minas Gerais, para demonstrar que, mesmo num âmbito mais regional, suas iniciativas são expressivas no caminho da globalização do conhecimento. Como já afirmado, diante da relevância desse processo, decidimos investigar a experiência acadêmica de estudantes universitários internacionais à luz dos estudos sobre letramentos acadêmicos. Portanto, no capítulo seguinte, apresentaremos as principais discussões deste campo teórico.

CAPÍTULO 2. O APORTE TEÓRICO DOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS

Conforme mencionamos anteriormente, a partir da investigação da experiência dos participantes desta pesquisa, esse estudo buscou verificar elementos da experiência acadêmica internacional vivida por estudantes brasileiros que realizam intercâmbio universitário, quais sejam: quais as atividades são demandadas dos intercambistas pelas instituições acadêmicas no âmbito internacional de ensino; como os alunos intercambistas são introduzidos e socializados à cultura e convenções acadêmico-institucionais de tais instituições; e, como se dá seu engajamento com as práticas letradas nesses contextos culturais e institucionais de âmbito internacional. Nesse intuito, os pressupostos teóricos discutidos pelos estudos dos letramentos, mais especificamente dos letramentos acadêmicos, nos orientaram no sentido de investigar as particularidades desse contexto social. Este capítulo apresentará o que entendemos por letramento (s), a noção de múltiplos letramentos e, conseqüentemente, os estudos sobre letramentos acadêmicos.

2.1 A perspectiva do (s) Letramento (s) como prática social

Nas duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, um grupo interdisciplinar de acadêmicos incluindo Brian Street, James Paul Gee e David Barton, passaram a abordar o letramento a partir de um ponto de vista sociocultural. Este grupo era composto por acadêmicos provenientes de diferentes áreas, tais como antropologia, linguística, retórica, psicologia cultural, educação, dentre outras (GEE, 2010). Distanciando-se da visão dominante de letramento que concebia a leitura e a escrita como uma habilidade meramente cognitiva, os trabalhos desses estudiosos resultaram na formação de um arcabouço teórico que ficou conhecido como “*New Literacy Studies (NLS)*” ou *Novos Estudos do Letramento (NEL)*.

Naquela época, a abordagem dominante concebia letramento como um fenômeno cognitivo, definido no âmbito de processos ou estado mentais, proveniente de uma abordagem da psicologia tradicional. Nesta perspectiva, as habilidades de ler e escrever eram tratadas como um fenômeno mental, de âmbito individual. Opondo-se a esta visão, o *NEL* tratava o letramento como algo que as pessoas fazem dentro de uma sociedade, sendo, portanto, um fenômeno sociocultural. Assim, enquanto a psicologia tradicional via leitores e escritores engajados em processos mentais, como a decodificação, a compreensão e a inferência, o *NEL* concebia esses sujeitos como envolvidos em práticas sociais e culturais (GEE, 2010).

Nesse sentido, Street⁶ (2003) esclarece que o que o veio a ser denominado ‘*Novos Estudos do Letramento*’ (*NEL*) representa uma nova tradição que, ao invés de focalizar o processo de aquisição de habilidades, concebe o letramento como prática social, o que, por sua vez, envolve problematizar o que conta como letramento em determinado tempo e lugar e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados. Desse modo, o letramento precisa ser compreendido e estudado em seu conjunto de contextos: não apenas cognitivo, mas social, cultural, histórico e institucional (GEE, 2010).

Street (1984) na tentativa de caracterizar novas formas de compreender e definir o letramento distinguiu as visões de letramento entre o modelo *autônomo* e modelo *ideológico* de letramento. O modelo *autônomo* parte do pressuposto de que o letramento em si, de maneira autônoma, terá efeitos sobre práticas cognitivas e sociais. Esse modelo privilegia habilidades técnicas, supostamente uniformes em todos os contextos (FIAD, 2016) e disfarça pressupostos culturais e ideológicos que o sustentam, sendo apresentados como se fossem neutros e universais (STREET, 2017). Por esse motivo, Street qualificou esse modelo como uma visão a-cultural, a-social e a-histórica de leitura e escrita, localizada principalmente no âmbito individual e da sala de aula (IBRAHIM, 2017).

Por outro lado, o modelo *ideológico* de letramento é apresentado por Street (1984; 2003, p. 77) como alternativa ao modelo autônomo, e “oferece uma visão culturalmente sensível de práticas de letramento, considerando que estas variam de um contexto para outro”⁷. O modelo ideológico situa letramento como prática social, e não simplesmente como uma habilidade técnica e neutra. O (s) letramento (s) está (ão) sempre ligado (s) a princípios epistemológicos socialmente construídos, o que requer reconhecer que as maneiras pelas quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções ideológicas e a noções identitárias. Assim, os significados e as práticas de letramento são sempre ideológicos, o que possibilita contestá-los ou questioná-los, a fim de compreender em que visão particular de mundo tais práticas e significados estão enraizados (STREET, 2017). Segundo Ibrahim (2017), o modelo ideológico é holístico e inclusivo, do ponto de vista da diversidade, situando o letramento na experiência de vida do indivíduo, levando em consideração práticas de letramento provenientes do âmbito familiar, comunitário e transacional. Essa mudança de enfoque da teoria e das pesquisas sobre o letramento centra-se nos papéis dos textos como ferramentas para construir, narrar, mediar, promulgar, realizar, engajar ou explorar identidades (IBRAHIM, 2017).

⁶ Neste trabalho, as citações feitas em língua estrangeira foram traduzidas por mim.

⁷ Texto original: *The alternative, ideological model of literacy, offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another.* (STREET, 2003, p.77)

Em um trabalho mais recente, Street sugere uma nova denominação ao arcabouço teórico gerado pelos *Novos Estudos do Letramento*, argumentando que a terminologia ‘*Literacy as social practice*’ (LSP) ou *Letramento como Prática Social* (LPS) melhor englobaria o enfoque dos estudos desenvolvidos pelo grupo (STREET; MAY, 2017). A concepção de letramento como prática social leva em consideração que indivíduos trazem suas próprias experiências com diferentes práticas de letramento para o texto, conferindo-lhes o poder de aceitar, rejeitar ou negociar, e não ser simplesmente submetido à visão de mundo de outrem. Dessa forma, o desenvolvimento de múltiplos letramentos leva ao reconhecimento e à afirmação de identidade e de agenciamento (*agency*) (IBRAHIM, 2017). Street (2007, p. 471) discutindo perspectivas interculturais de letramento e, especificamente, os letramentos como lugares ou ferramentas de negociação, argumenta que tem havido um maior reconhecimento do agenciamento, ou seja, do “modo como as pessoas em diferentes posições rejeitam e negociam as posições que aparentemente lhes são atribuídas”. Nesse sentido, o autor cita o exemplo de mulheres hispânicas que não eram simplesmente vítimas dos estereótipos de mulheres, mas “usavam suas ideias sobre novas formas de letramento para resistir à dominação” (STREET, 2007, p.471). Assim, os usos do letramento podem revelar posicionamentos, lugares de negociação e de transformação.

Aproveitamos aqui para fazer uma breve reflexão sobre o que se entende pela nomenclatura NLS, em inglês, ou NEL, em português. Quando nos deparamos com a expressão *Novos Estudos do Letramento*, o desenrolar das leituras nos permite concluir que este termo se refere a um arcabouço teórico resultante de trabalhos de um grupo de estudiosos, tratando-se, portanto, de um posicionamento ideológico, de uma visão ou perspectiva específica em torno do letramento. Quando Street (2017) sugere uma nova nomenclatura para fazer referência aos trabalhos desenvolvidos por este grupo, propondo o termo *Letramento como Prática Social* (LPS), e utilizando em seu texto as duas nomenclaturas lado a lado (NEL/LPS), o autor enfatiza o aspecto social inerente a essa perspectiva teórica.

2.2 A multiplicidade dos letramentos

Para Gee (2010), o NEL introduziu uma nova forma de estudar o (s) letramento (s). Esta perspectiva teórica desenvolve o conceito de letramentos no *plural*, para compreender as diferentes maneiras ligadas aos usos e significados da leitura e da escrita em diferentes

contextos sociais (STREET, 1993). Por isso, seria enganador pensar em uma coisa única e unificada chamada letramento, concepção que deriva da noção de aquisição de um letramento autônomo, único e adequado, que tem consequências pré-definidas sobre indivíduos e sociedades (STREET, 2003). Nesse respeito, Street prefere trabalhar com o que ele denominou modelo ideológico, conforme já mencionamos, o qual reconhece a multiplicidade de letramentos, ou seja, que os usos e significados da escrita estão ligados a contextos culturais específicos e que essas práticas estão sempre associadas a relações de poder e ideologia. Gee (2010) resume o enfoque do NEL afirmando que, basta focalizar o domínio social, cultural, institucional e histórico de como as pessoas se organizam, e, então, serão visíveis as concepções que orientam os usos do (s) letramento (s), assim como sua relação com as interações, valores, ferramentas e tecnologias presentes nessas organizações.

Reconhecer o caráter social do letramento, e como seu significado varia de um contexto para o outro leva ao reconhecimento de múltiplos letramentos e de diferentes dimensões ou aspectos inerentes a esses contextos. Nesse sentido, a *identidade* e a *pessoalidade* (*personhood*) são duas dimensões inter-relacionadas e importantes para a compreensão das práticas de letramento. Street (2007), para assinalar a relação entre letramento e a pessoalidade, cita a noção de pessoa de Nukulaelae, definida como um “complexo sistema de ‘significados’”. Como explica Street (op.cit),

[...] num dado meio social “os **construtos de pessoa** retêm um núcleo de **valores e significados** para os participantes sociais” [...] os usos e significados de letramento em diferentes sociedades são semelhantes aos usos e significados do conceito de pessoa [...] existe frequentemente uma relação fundamental entre os **campos ideológicos de pessoalidade e letramento**. O que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida. (STREET, 2007, p. 468 – 470) [grifo nosso].

Assim, quando Street (2007, p. 466) fala de pessoalidade, o autor enfatiza que “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”. Por isso o autor ressalta que as práticas de letramento “estão sempre associadas a relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras”. É a perspectiva social do letramento que permite questionar os tipos de habilidades de letramento socialmente oferecidos, e verificar que estas podem estar associadas tanto a expectativas quanto às ocupações supostamente apropriadas que as pessoas deverão exercer na estrutura social. Este viés social permite verificar que o letramento, tido como padrão ou

valorizado num dado meio social, continua sendo uma variedade de letramento dentre muitas e que a questão de como ele se tornou padrão é uma questão de poder (STREET, 2007).

Na perspectiva social do letramento, surgem dois conceitos recorrentes nas pesquisas e estudos sobre o tema, os quais estão estreitamente relacionados, a saber, *eventos de letramento* e *práticas de letramento*. O primeiro deles foi desenvolvido por Shirley Brice Heath (1982, p.93), referindo-se a “qualquer ocasião em que a escrita integre a natureza da interação dos participantes e seus processos interpretativos”. Em outras palavras, a expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita (STREET, CASTANHEIRA, 2014). Os eventos de letramento podem ser observados não apenas no cotidiano da sala de aula, assim como também em inúmeros outros contextos sociais. São exemplos de eventos de letramentos atividades tais como leitura de um livro, a leitura e/ou escrita de cartas ou e-mails, situações em que professor e alunos conversam sobre um livro lido, ou quando pais leem uma história para seus filhos, o registro escrito em uma agenda de trabalho, uma simples anotação de compras, a leitura de uma passagem da bíblia em um evento religioso, dentre outros.

A partir desse conceito, Street (1984) criou a expressão *práticas de letramento* para ampliar a análise e interpretação do que está presente nos e para além dos eventos de letramento. A noção de práticas de letramento foi empregada pelo autor como uma maneira de focar nas práticas e concepções em torno da leitura e da escrita. Falar em práticas de letramento significa atentar-se para as concepções de leitura e escrita predominantes em um grupo social. O termo engloba mais amplamente os significados atribuídos aos eventos de letramento. Delineando os dois conceitos, Street & Castanheira (2014)⁸ explicam que,

[...] o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam.

Assim, a noção de práticas de letramento se refere à concepção cultural mais ampla sobre as maneiras particulares de pensar sobre os usos da leitura e escrita em contextos culturais (STREET, 2003).

Reconhecendo a variedade de contextos culturais, sociais e institucionais e sua relação com os letramentos, Street (2014, p. 17) chama a atenção para o caráter múltiplo das práticas letradas ao afirmar que “as condições sociais e materiais afetam as formas de comunicação”.

⁸ <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>

Corroborando com essa concepção, Castanheira, Green e Dixon (2007, p.9) afirmam que “o significado da ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social”. Percebemos, a partir dessas considerações, que a leitura e a escrita estão ligadas a práticas sociais e linguísticas que não podem ser desvinculadas do contexto, e são, também, definidas por ele. Assim, o contexto explicará a multiplicidade dos letramentos, característicos de diferentes esferas sociais, podendo-se então falar sobre letramento religioso, letramento comercial, escolar, acadêmico, dentre outros (STREET, 2014).

É sobre o contexto universitário, especificamente o internacional, que esta pesquisa se debruçou. Quando falamos em práticas de letramento em processos de internacionalização, precisamos lembrar que o contexto internacional não é homogêneo; ao contrário, existem diferenças entre países e dentro dos países. Sendo assim, a experiência com a escrita e o envolvimento com a escrita vão ser diferentes, mesmo entre os cursos.

2.3 Os estudos sobre letramentos acadêmicos

Em uma publicação recente na obra *Literacies and Language Education*, organizada por Brian Street, Mary Lea (2017) uma das pesquisadoras que integram o NEL/LSP, fez um apanhado histórico sobre estudos da escrita em contextos acadêmicos, demonstrando que o enfoque inicial dos estudos centrava-se no desenvolvimento de habilidades na escrita. Segundo a autora, os Estados Unidos detêm a maior tradição em apoiar e desenvolver a escrita acadêmica no ensino superior, através da oferta (que se tornou requisito obrigatório) de cursos para alunos calouros. A autora explica que além do requisito obrigatório de que todo estudante universitário americano deveria realizar um curso de escrita para iniciantes, surgiu também, na década de 1960, o movimento “*College Composition*”, que se traduziu em cursos de Composição Escrita, e que, até a atualidade, são voltados para o ensino e desenvolvimento da escrita no ensino superior. Entretanto, Lea (2017) esclarece que no Reino Unido e em outros países com tradições educacionais similares, houve pouca atenção sistemática à escrita universitária antes de meados da década de 1980.

Ainda segundo Lea (2017), no final da década de 1980 começou a emergir uma nova direção nos estudos e pesquisas na literatura americana, que passou a questionar a natureza do discurso acadêmico. As pesquisas começaram a contrastar a abordagem cognitiva dominante da escrita e a considerar o contexto social da escrita e, em particular, a influência de comunidades discursivas no uso da linguagem. Lea (2017) destaca a crítica feita por Bizzel (1982), que argumentou que o foco nos estudantes escritores deveria estar nas comunidades

discursivas e nas exigências de suas convenções e, portanto, o objetivo dos cursos de escrita deveria ser o de introduzir o estudante às convenções do discurso acadêmico. Tal visão corresponde ao modelo de socialização acadêmico proposto por Lea e Street (1998), conforme discutiremos mais à frente.

Além disso, Lea (2017) faz referência a Bartholomae (1986), que, a partir da tradição inglesa, via a escrita tanto como um ato político quanto social. Para o autor, os estudantes universitários se apropriam de um discurso especializado, basicamente através da imitação. Ainda nesse sentido, Lea (2017) destaca em seu texto que os autores Bartholomae e Bizzel estavam preocupados em aculturar os estudantes ao discurso acadêmico mais amplo e às convenções discursivas de diferentes disciplinas. O ponto de vista defendido pelos autores norte-americanos era o de que os estudantes não tinham experiência nem compreensão das tradições e convenções linguísticas próprias do ensino superior. Assim, se os acadêmicos tornassem acessíveis e explícitas a cultura e as regras basilares da escrita disciplinar, os estudantes poderiam compreender melhor a forma como uma disciplina funcionava e, conseqüentemente, os problemas superficiais em sua escrita desapareceriam (LEA, 2017).

No Reino Unido, a preocupação com a escrita universitária é também vista nos trabalhos realizados no final da década de 1980. O olhar inicial residia nos problemas que estudantes encontravam ao se deparar com discurso não familiar da universidade. Hounsell (1988) citado em Lea (2017, p. 150)⁹, identificou o discurso acadêmico como “um tipo particular de mundo escrito, com um conjunto tácito de convenções, ou ‘código’, próprio”. Segundo o autor, os alunos poderiam decifrar esse código se fossem sensíveis às diferentes maneiras em que as disciplinas enquadram a escrita. Para tanto, o autor destacou a natureza tácita do discurso acadêmico e argumentou que os aspectos ou elementos desse discurso precisam ser explicitados aos estudantes.

Buscando compreender questões epistemológicas mais profundas ligadas a maneiras como a escrita constrói corpos disciplinares de conhecimento, os pressupostos teóricos do NEL/LSP começam a dar contribuições para os estudos dos letramentos acadêmicos.

2.4 O enquadramento teórico dos Letramentos Acadêmicos no NEL/LPS

O termo ‘letramentos acadêmicos’ surgiu a partir do corpo de pesquisas do NEL/LSP, tendo em seu enquadramento teórico uma interseção nas áreas da linguística aplicada e da

⁹ Texto original: "a particular kind of written world, with a tacit set of conventions, or 'code', of its own" (LEA, 2017, p. 150).

antropologia social. Sua orientação é voltada para a natureza social, cultural e contextualizada da escrita na universidade. Sendo um desdobramento da perspectiva teórica do NEL/LSP, os estudos dos letramentos acadêmicos podem ser vistos como uma abordagem social e cultural da escrita, em contraste com a perspectiva cognitiva. Os autores utilizam o termo no plural, para sinalizar a preocupação com o letramento, na amplitude de práticas sociais e culturais da leitura e da escrita dentro de contextos particulares (LEA, 2017).

As pesquisas sobre Letramentos Acadêmicos, também referidos como *Academic Literacies* (ACLITS) em inglês, tiveram início na década de 1990 na Inglaterra. Um marco importante foi a realização de um projeto de pesquisa empírica, por Lea e Street (1998), que levou a novos quadros teóricos sobre escrita acadêmica. Ao invés de estruturar este estudo com o objetivo de qualificar a escrita como “boa” ou “ruim”, Lea e Street propunham uma análise sobre as expectativas de professores e estudantes em torno da escrita, livre de julgamentos sobre quais práticas seriam apropriadas. A partir da análise dos dados resultantes da pesquisa, os autores desenvolveram três modelos para explicar as práticas em torno da produção escrita encontradas na universidade pesquisada.

O primeiro modelo, chamado de *habilidades de estudo*, concebe o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas, que estudantes precisam desenvolver para atender às demandas da universidade. Tal modelo baseia-se no pressuposto de que o domínio das regras de gramática e sintaxe, juntamente com a atenção à pontuação e à ortografia, assegurará a competência dos alunos na escrita acadêmica. Vemos, assim, que o enfoque deste modelo reside em aspectos superficiais do texto e na correção de erros ligados a aspectos gramaticais da língua. Tal modelo encontra paralelo na visão autônoma de letramento, que, neste caso, é concebido como um conjunto de habilidades específicas de leitura e escrita que os alunos precisam desenvolver para atender às demandas da academia e que serão transferidas para os diferentes contextos da universidade.

Para o segundo modelo, o da *socialização acadêmica*, o aluno precisa ser socializado ou aculturado ao discurso acadêmico, aprendendo a assimilar os modos de pensar, interpretar, falar, compreender as práticas e convenções de escrita e dos gêneros valorizados nos diferentes campos disciplinares. Assim, tal modelo pressupõe a necessidade de os alunos serem aculturados nos discursos e gêneros da universidade e de disciplinas particulares para se tornarem escritores bem-sucedidos. Além disso, são necessárias que as características e os requisitos das convenções escritas e discursivas próprias do universo acadêmico sejam tornados explícitas para que os alunos possam assimilá-las e, então, se engajar nas práticas sociais desse contexto social.

Para além de aspectos relativos à instrumentalização ou à socialização, enfatizados pelos dois primeiros modelos, o terceiro enfoque que originou o termo ‘Letramentos acadêmicos’ (LEA; STREET, 1998) é mais amplo, incorporando, ao invés de excluir, as perspectivas anteriores. O modelo dos *Letramentos Acadêmicos* considera as práticas de letramento da esfera acadêmica como práticas socialmente situadas, o que implica em considerar as experiências prévias de letramento dos alunos, questões que perpassam suas noções de identidade. Esse modelo reconhece a esfera acadêmica como espaço social e institucional, em que os discursos e as relações de poder moldam as práticas letradas que perpassam e configuram esse meio. Nas palavras de Fiad(2016), o modelo dos Letramentos Acadêmicos,

[...] adota uma perspectiva de entender os significados que os sujeitos que estão na academia atribuem ao que nela acontece em termos de leituras e escrita. A interpretação dessas práticas é orientada por questões epistemológicas envolvendo as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento, as relações de poder envolvidas na produção e divulgação do conhecimento e as questões de identidade (FIAD, 2016, p. 207).

Lea e Street (1998) argumentam que o modelo de letramentos acadêmicos é capaz de levar em conta a natureza da escrita do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades, e considera a complexidade do processo de construção de significados, questões que os outros dois modelos não abordam. Essa perspectiva considera que a aprendizagem no ensino superior envolve adaptação, por parte dos estudantes, às novas formas de interpretação, compreensão e organização do conhecimento (LEA; STREET, 1998). Tal fato explica, dentre outras questões, a percepção de professores e pesquisadores quanto às dificuldades que estudantes demonstram ter em relação ao domínio dos gêneros acadêmicos, assim que ingressam na universidade. Segundo Cruz (2007, p. 5), “a produção acadêmica dos graduandos reflete sérias dificuldades nos usos das formas linguísticas, na organização e na composição textual”. Tais dificuldades podem estar ligadas ao processo de adaptação pelo qual passam os estudantes, que transitam por diferentes contextos da universidade.

Refletindo sobre o que acontece no meio acadêmico, Lillis (1999) faz uma reflexão interessante sobre o aspecto implícito da socialização acadêmica. Segundo a autora, as convenções de escrita que regem os gêneros da esfera acadêmica não são explicitadas ou tornadas transparentes aos estudantes. Há momentos em que os gêneros são socializados com os estudantes, através, por exemplo, do ensino explícito de regras ou normas linguísticas que orientam a construção de um texto. No entanto, conforme aponta Lillis (1999), não basta evidenciar normas linguísticas; é igualmente necessário esclarecer porque algumas práticas são privilegiadas em detrimento de outras e tornar visíveis as expectativas em torno da produção

acadêmica. Conforme os achados do estudo de Lea e Street (1998) revelaram, há lacunas fundamentais entre a compreensão e o entendimento dos alunos e educadores acadêmicos, em torno dos requisitos da escrita acadêmica, fornecendo evidências ao nível de epistemologia, autoridade e contestação sobre o conhecimento. Quando as convenções ou normas em torno das práticas de letramento não são explicitadas ou transparentes aos participantes do meio acadêmico, ocorre o que Lillis (1999) denomina de prática institucional do mistério.

Desse modo, esses pressupostos teóricos nortearam esse estudo, na medida em que se busca compreender o que acontece no contexto de internacionalização acadêmica. Mais especificamente, buscamos investigar como os estudantes intercambistas foram socializados ou introduzidos às atividades acadêmicas no novo espaço institucional; o que foi demandado dos estudantes em termos de atividades; de que maneira eles lidaram com as demandas e como foi a experiência de lidar com letramentos em língua estrangeira no espaço acadêmico. No próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO 3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para apresentar o percurso metodológico desta pesquisa, este capítulo foi organizado em três seções. Na primeira parte, apresentamos o processo de preparação da pesquisa e os passos iniciais e prévios à incursão em campo. Na segunda seção, explicitamos como se deu a entrada em campo, a escolha dos participantes e o contato com eles. Na terceira e última parte, apresentamos as escolhas metodológicas e o processo de construção e de análise dos dados.

Considerando que o objetivo desse trabalho foi o de investigar práticas de letramento acadêmico desenvolvidas no contexto da internacionalização do ensino superior, buscamos conhecer como estudantes de uma universidade federal brasileira caracterizam e refletem sobre sua experiência de estudos em outro país, contrastando essa nova experiência com aquelas vivenciadas em sua universidade de origem. Além disso, buscou-se verificar as possíveis repercussões do uso de uma língua estrangeira para mediar o desempenho acadêmico. Os pressupostos teóricos discutidos pelos estudos dos letramentos acadêmicos nos orientaram no sentido de refletir sobre as particularidades deste contexto social específico.

Neste trabalho utilizamos a expressão vida acadêmica para me referir ao dia a dia da universidade, com suas normas, lógicas e regras de convivência, procedimentos de funcionamento; da rotina e dinâmica da sala de aula; das interações dos estudantes com colegas, professores, membros das instituições; das situações de aprendizagem e de eventos de letramentos que caracterizam a natureza da socialização nesse ambiente.

3.1 A construção do objeto de estudo dessa pesquisa

A motivação para o desenvolvimento deste estudo surgiu de um interesse pessoal em compreender inquietações vividas por mim, durante um curso de treinamento de professores, viabilizado por um programa de cooperação universitária entre o Brasil e países da Europa, que objetivava o intercâmbio de pesquisadores, professores e estudantes entre as diferentes universidades participantes da cooperação. Essa experiência de estudos, também conhecida como intercâmbio cultural/estudantil ou mobilidade acadêmica internacional, ocorreu em Bruxelas, enquanto eu era aluna de graduação do curso de Letras (Licenciatura em Língua Inglesa) de uma universidade federal brasileira. Durante essa experiência de estudos, pude vivenciar questões já esperadas de uma imersão cultural: o choque e estranhamento com a cultura, o clima, a língua do país. Entretanto, o estranhamento maior se deu com as práticas

acadêmicas do novo ambiente universitário, a *Erasmushogeschool Brussel*, que com suas particularidades demandou adaptações da minha parte. Chamou minha atenção o fato de alguns alunos intercambistas¹⁰ apresentarem, em relação aos outros, maiores dificuldades com as atividades de leitura e escrita desenvolvidas nas disciplinas que estavam cursando. Essas dificuldades residiam desde a leitura e compreensão de uma variedade de material escrito, até a comunicação oral, em especial nas aulas. Ao conversar com nossos colegas, descobri que para vários deles, o certificado de proficiência linguística havia sido dispensado. No dormitório estudantil, tivemos contato com vários alunos de diferentes cursos de graduação que relataram dificuldades com a língua utilizada nas aulas.

Sabendo que os estudantes intercambistas, assim como eu, não utilizavam sua língua materna na universidade, comecei a me indagar sobre o papel da língua estrangeira na produção acadêmica do estudante universitário, em especial, quando este se torna um estudante internacional. Assim, comecei a me questionar sobre que outras questões poderiam influenciar o desempenho desses alunos e como estariam lidando com elas. Essa situação me intrigava, pois percebia que a língua de instrução definida pela universidade que nos acolheu para nossa experiência de estudos representava um requisito essencial para a realização de qualquer atividade em outro país.

Um conhecimento básico da língua talvez fosse suficiente para simples interações na comunidade local. Afinal, Bruxelas – capital da União Europeia, é uma cidade cosmopolita, na qual o vasto comércio tem algum conhecimento da Língua Inglesa. No contexto acadêmico, porém, a língua é necessária para práticas discursivas complexas, que exigem pleno envolvimento do aluno com a instituição. Assim como em seu país de origem, o estudante universitário internacional precisa interagir e socializar com outros participantes do meio acadêmico, por meio do engajamento em práticas comunicativas próprias àquela esfera social, se fazer compreender ao outro e compreender o outro, dialogar com professores e colegas. Além disso, o desempenho acadêmico está inerentemente relacionado à leitura e compreensão dos conceitos teóricos veiculados no curso, verificado tanto no engajamento nas discussões da área temática de estudos em que o aluno está inserido quanto no cumprimento de atividades demandadas em sala de aula – produção escrita de diferentes gêneros, debates, apresentação de trabalho, testes e exames. Para mim, aluna de graduação, estava claro que, se o estudante de ensino superior se vê desafiado a corresponder às exigências da academia em seu próprio país, contexto para ele familiar, e amparado por sua língua materna, maior seria o desafio ao se inserir

¹⁰ Termo comumente utilizado para referir-se a indivíduos participantes programas de cooperação internacional voltadas para o intercâmbio de conhecimentos, saberes e práticas.

em um contexto acadêmico que exigisse o uso de uma língua, para ele estrangeira, a fim de intermediar toda sua produção acadêmica, seja na modalidade escrita ou na oralidade.

Logo, esbocei um projeto de pesquisa que foi submetido ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, através do processo de seleção para o mestrado, que aconteceu no segundo semestre de 2015. O objetivo inicial era o de investigar a experiência de alunos da UFMG, com práticas letradas de instituições acadêmicas em contexto de intercâmbio estudantil. O intuito foi o de verificar quais são as demandas acadêmicas dessa modalidade de estudos, como os alunos respondem a essas demandas e que papel atribuem ao uso de uma língua estrangeira na sua performance acadêmica. Dessa forma, esperava-se compreender melhor a experiência de estudos no âmbito acadêmico internacional.

Como parte desse projeto de pesquisa, foi elaborado um planejamento que vislumbrava as etapas de pesquisa e um cronograma para sua execução. Naturalmente, tal cronograma foi gradativamente se adequando à realidade do programa de pós-graduação, ao tempo disponível para a realização do mestrado, das atividades e disciplinas que compõem o programa e, principalmente, ao tempo necessário para imersão no campo da pesquisa.

Posteriormente, fui em busca dos dados iniciais para firmar a intenção de pesquisa. Verifiquei junto à Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFMG, os programas de intercâmbio estudantil desenvolvidos pela universidade. O Programa Minas Mundi foi selecionado por ser um programa desenvolvido pela própria UFMG, que realiza o processo seletivo de alunos em base anual e, conseqüentemente, encaminha um número significativo de estudantes para diferentes países, conforme demonstraremos em detalhes mais adiante.

Uma vez escolhido o Programa de intercâmbio estudantil que levaria à seleção dos alunos participantes da pesquisa, procedi à delimitação dos aspectos a serem investigados. Desde a fase preliminar da investigação, percebi que não conseguiria abordar todas as questões ligadas ao contexto acadêmico internacional. Naturalmente, a impossibilidade de contato direto com o contexto em que o fenômeno foi vivenciado pelos participantes da pesquisa nos leva a reconhecer algumas limitações quanto à extensão dos aspectos a serem investigados. Não seria possível, por exemplo, descrever o local em que cada aluno fez o intercâmbio ou detalhar como as peculiaridades do meio social a que tiveram contato influenciaram as práticas letradas que configuraram sua experiência de estudos. Portanto, foi necessário definir o que poderia ser explorado na fase de pesquisa de mestrado, deixando certos aspectos da experiência a serem explorados em outro momento, talvez como desdobramento futuro da investigação.

Assim, com o intuito de identificar e descrever o que constitui a experiência de estudos no ensino superior, em contextos internacionais, propus-me a investigar o que constitui a

experiência de internacionalização acadêmica, buscando verificar quais as atividades/ações letradas (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) os alunos tiveram oportunidade de participar e como se engajaram com essas práticas, lançando mão de uma língua estrangeira para mediar seus estudos.

3.2 A entrada no campo e imersão na pesquisa

Como já mencionado anteriormente, recorri à Diretoria de Relações Internacionais (DRI) para conhecer a atuação da UFMG no processo de internacionalização do ensino superior. Foi possível identificar que, além de cooperações governamentais e com instituições de vários países, a UFMG desenvolve por iniciativa própria, o programa internacional, científico e cultural, chamado Minas Mundi. Esse programa tem agraciado alunos de diversos cursos desta instituição, com apoio financeiro para estudo em instituições de ensino superior em mais de 20 países. Segundo a DRI, as vagas oferecidas pelo Programa Minas Mundi abrangem todas as áreas do conhecimento e mais de duas mil vagas foram ofertadas entre os anos de 2010 a 2013 (UFMG: DRI, 2018) O processo seletivo é feito anualmente, sendo realizado ao longo de um ano acadêmico, para envio dos alunos selecionados no ano seguinte. Portanto, realizei a leitura do Edital Minas Mundi 2015¹¹, que enviaria alunos para o intercâmbio no ano de 2016, para conhecer o funcionamento do processo seletivo.

Em seguida, agendei uma conversa com uma servidora da DRI, para apresentar a proposta e objetivos da pesquisa e solicitar a cooperação da Diretoria, no sentido de compartilhar dados do programa e de intermediar nosso contato com os alunos. Neste diálogo inicial, a servidora discorreu sobre o funcionamento do programa e explicou como a DRI procederia no compartilhamento de dados. Além disso, a servidora afirmou que a Diretoria não tem acesso ao que os alunos produzem no exterior, do ponto de vista acadêmico, e que seria interessante para a diretoria conhecer mais a respeito desse aspecto da experiência de estudos. Ela também explicou que o contato com os alunos seria feito única e diretamente pela DRI, via e-mail. Por esse motivo, foi produzido um texto padrão que convidava os alunos a participarem da pesquisa, a partir da explicação de qual era o objetivo. Tal texto foi enviado aos estudantes por e-mail pela DRI e encontra-se no Anexo I deste trabalho.

Em pouco tempo, as respostas começaram a aparecer. Nove estudantes responderam ao e-mail da DRI e entraram em contato interessados em participar da pesquisa. Dentre estes

¹¹ O edital de seleção do Programa Minas Mundi - 2015 encontra-se na página eletrônica da universidade. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/edital-minas-mundi-2015/>>.

alunos, selecionamos apenas aqueles que iriam estudar em um país que exigia uma língua, para eles estrangeira, para mediar as atividades acadêmicas. Desse modo, não selecionamos estudantes que iriam para países onde a Língua Portuguesa era falada, no intuito de focalizar o uso de uma língua estrangeira como mediador de atividades acadêmicas. O número de alunos (as) entrevistados (as) resultou em seis, que realizaram sua mobilidade acadêmica nos seguintes países: Bélgica, Estados Unidos, França, Inglaterra, Holanda e México. Com exceção da França, Inglaterra e Estados Unidos, que utilizavam sua língua, os demais países utilizaram a língua inglesa nas aulas e atividades acadêmicas.

Assim, meu primeiro contato direto com os alunos ocorreu por e-mail, momento em que foi explicado a eles o teor da pesquisa. Nesta comunicação inicial, foram explicadas aos alunos as exigências do Comitê de ética em pesquisa da UFMG¹². Adicionalmente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹³, documento pelo qual os alunos formalizam sua aceitação e concordância em participar da pesquisa. Em seguida, a primeira conversa foi agendada. Neste primeiro encontro, aproveitei para tirar dúvidas que os alunos pudessem ter sobre a pesquisa e sobre o TCLE. Coletei a assinatura dos alunos e iniciei a conversa sobre o intercâmbio, orientando-me pelas perguntas do roteiro¹⁴. O objetivo da primeira entrevista foi, principalmente, o de “[...] tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar participar da troca.” (BOURDIEU, 2003, p. 695).

É importante salientar nossa preocupação (minha e de minha orientadora) no sentido de estabelecer, nas entrevistas, um clima agradável para que os estudantes ficassem à vontade para se expressarem. Assim, coloquei-me não somente como pesquisadora, mas como uma pessoa que, como eles, passou por uma experiência similar. Isso foi feito para demonstrar uma “proximidade social e familiaridade”, para assegurar “uma comunicação ‘não violenta’”. Assim, procurei sempre conduzir as entrevistas preocupando-me não apenas com o conteúdo das perguntas, mas tendo cuidado com o tom da conversa, implementando uma linguagem cordial e respeitosa, que me possibilitasse uma aproximação com os participantes e a “entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos” e a me “colocar em seu lugar em pensamentos [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 695–699).

¹² Naquele momento, o projeto de pesquisa já havia sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da universidade.

¹³ O Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) utilizado nesta pesquisa encontra-se no Anexo II.

¹⁴ O roteiro das entrevistas está disponível no Anexo III desta dissertação.

A primeira entrevista ocorreu de maneira presencial com apenas dois alunos. Os demais estudantes já estavam em intercâmbio, quando responderam ao e-mail da DRI. Neste caso, utilizamos ferramentas tecnológicas¹⁵ para viabilizar a primeira conversa face a face com estes alunos. Ressaltamos que, em algum momento, houve conversa presencial com todos os alunos. Em alguns casos, a conversa iniciou de maneira presencial, terminando virtualmente. Em outros, o primeiro contato ocorreu de maneira virtual, tendo continuidade com encontros presenciais. Para ilustrar, apresento, a seguir, um resumo dos encontros (presencial e virtual), assinalando como estes ocorreram.

QUADRO 1
Resumo da forma de realização das entrevistas

Identificação do (a) aluno (a)¹⁶	Primeira entrevista	Segunda entrevista	Terceira entrevista
Joice	Virtual (via <i>Skype</i>) – aluna já estava em mobilidade.		Presencial – após retorno da aluna ao Brasil.
Adriano	Presencial – antes da viagem.	Virtual (via <i>Skype</i>) – aluno já estava em mobilidade.	
Juliana	Presencial – antes da viagem.	Virtual (via <i>Skype</i> e <i>WhatsApp</i>) – aluna já estava em mobilidade.	Presencial – após retorno da aluna ao Brasil.
Lara	Virtual (via <i>Skype</i>) – aluna já estava em mobilidade.		Parte inicial da entrevista foi realizada via <i>Skype</i> e a parte final foi presencial, após o retorno da aluna ao Brasil.
Guilherme	Virtual (via <i>Skype</i>) – aluno já estava em mobilidade.	Virtual (via <i>Skype</i>) – aluno já estava em mobilidade.	Presencial – após retorno do aluno ao Brasil.

¹⁵ As ferramentas tecnológicas utilizadas para viabilizar as interações virtuais com os estudantes foram o *Skype* (software para realização de chamadas de voz e de vídeo) e o *WhatsApp* (aplicativo para envio de mensagens em áudio, vídeo e texto e de realização de chamadas de voz e vídeo).

¹⁶ Utilizamos pseudônimos para manter a privacidade dos participantes da pesquisa.

Breno	Virtual (via <i>Skype</i>) – aluno já estava em mobilidade.	Presencial – após retorno do aluno ao Brasil.
--------------	---	---

Fonte: Elaboração própria, 2018.

3.3 As escolhas metodológicas e o processo de construção dos dados

Este estudo ancora-se metodologicamente na perspectiva qualitativa, pois é nosso interesse investigar o modo ou maneiras como diferentes pessoas dão sentido à sua experiência, e compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.30). Assim, a abordagem qualitativa oportuniza ao pesquisador:

[...] especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais.

Por esse motivo, optamos por realizar um estudo eminentemente qualitativo, por considerarmos que a pesquisa qualitativa favorece a análise das relações sociais, na medida em que leva em consideração as perspectivas e os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no fenômeno pesquisado (FLICK, 2009). Para essa pesquisa, portanto, a abordagem qualitativa é apropriada, uma vez que focalizamos as práticas de letramento em seu caráter social e cultural, e para compreendê-las, é necessário considerar os contextos em que ocorrem. Assim, busquei elementos da experiência de estudos a nível internacional, a partir de relatos dos estudantes, para compreender os significados que eles atribuíram às práticas acadêmicas vivenciadas e como esses sujeitos lidavam com as demandas do contexto social a que estiveram inseridos. Acreditamos que é através do estudo da experiência dos estudantes que poderemos melhor compreender como se configura o contexto acadêmico internacional.

3.3.1 A entrevista como instrumento de coleta de dados

A seleção da entrevista como instrumento metodológico está diretamente relacionada ao objeto em estudo. Para compreender o que constitui a experiência de estudantes internacionais com o universo acadêmico em outros países, é necessário compreender a visão

ou perspectiva dos entrevistados, buscando elementos para a construção de uma perspectivaêmica sobre tais experiências, que favoreçam a compreensão do que acontece nesse contexto particular. Portanto, utilizamos como ferramenta para construção dos dados a entrevista semiestruturada, no intuito de obter dos entrevistados respostas a perguntas que buscassem abranger aspectos comuns de sua experiência e que possibilitassem comparar seus depoimentos e refletir sobre as semelhanças e diferenças nos aspectos vivenciados por eles (MARCONI; LAKATOS, 2010).

O planejamento das entrevistas foi desenvolvido levando em consideração o objetivo da pesquisa, os potenciais entrevistados, o tempo necessário para cada entrevista, bem como a disponibilidade dos sujeitos. Além disso, é importante salientar que certo grau de familiaridade com o fenômeno, possibilitado pelo fato de ter sido intercambista durante minha graduação entre os anos de 2010 e 2011 na Bélgica e o conhecimento do campo teórico orientaram o desenvolvimento de um roteiro de entrevista preliminar, que foi posteriormente ajustado e atualizado (MARCONI; LAKATOS, 2011). A importância desses aspectos como ponto de partida para a construção do roteiro de entrevistas é salientada por Bourdieu (2003, p. 700):

[...] é esta informação prévia que permite improvisar continuamente as perguntas pertinentes, verdadeiras hipóteses que se apoiam numa representação intuitiva e provisória da fórmula geradora própria ao pesquisado para provocá-lo a se revelar mais completamente.

Deste modo, preocupei-me em desenvolver um roteiro de perguntas levando em consideração três momentos da experiência dos alunos, referentes à condição de intercambista. O primeiro momento é aquele prévio ao ingresso no intercâmbio, que envolve o processo de escolha da instituição, de aperfeiçoamento do idioma estrangeiro necessário para as aulas e atividades na instituição de destino, na preparação para a viagem. Tal momento é marcado por expectativas quanto ao que a experiência poderá proporcionar aos alunos. Assim, no roteiro da primeira entrevista, buscamos verificar que atividades de leitura e escrita fizeram parte da vida acadêmica dos estudantes em sua instituição de origem, que contato prévio eles tiveram com a língua estrangeira, quais as motivações para escolha do país e da instituição de destino e suas expectativas quanto ao intercâmbio.

O segundo momento é aquele em que o aluno se encontra no país em que realiza o intercâmbio efetivamente – os estudantes entrevistados realizaram estudos em diferentes países - Bélgica, Estados Unidos, França, Holanda, Inglaterra e México - durante um semestre acadêmico, cerca de 4 a 5 meses. Desse modo, no roteiro da segunda entrevista, buscamos

abordar o processo de chegada e adaptação no país e na universidade; investigar como se deu o processo de inserção dos estudantes no ambiente acadêmico internacional; como foi a recepção por parte da instituição acolhedora. Buscamos, também, verificar quais foram as atividades de leitura, escrita e de comunicação oral que foram desenvolvidas durante o intercâmbio, além de coletar informações sobre as aulas, a instituição, os professores e possíveis desafios que se depararam durante a mobilidade.

O terceiro momento, posterior à experiência de intercâmbio e após o retorno dos alunos à universidade de origem caracteriza-se, como veremos pela análise das entrevistas, um período fértil para o desenvolvimento de reflexões sobre o que foi vivenciado. No roteiro da última entrevista, portanto, foram definidas perguntas que buscaram verificar os significados que os estudantes atribuíram à experiência de estudos do ensino superior em outro país, particularmente àquelas experiências referentes às práticas de leitura e escrita na universidade.

Do ponto de vista do embasamento teórico, o roteiro foi orientado por três aspectos principais, inspirados nos modelos sobre letramentos acadêmicos propostos por Lea & Street (1998), a saber, o das *habilidades de estudo*, a *socialização acadêmica* e os *letramentos acadêmicos*. Quanto ao primeiro aspecto, das habilidades de estudo, pensamos na dimensão individual do letramento apontada por Soares (1998). Nesse sentido, construímos questões que abordaram atividades de leitura, escrita e comunicação oral. Quanto ao segundo aspecto, *socialização acadêmica*, pensamos em perguntas que buscassem verificar como se dá o processo de socialização acadêmica, no contexto da internacionalização do ensino superior. Quanto ao terceiro aspecto, *letramentos acadêmicos*, propomos questões que procurassem investigar como foi o engajamento dos estudantes com o contexto social, assim como as normas e convenções que moldaram a experiência de estudos. A partir de seus relatos, tentamos identificar possíveis aspectos relacionados a questões de identidade e outras dúvidas que perpassam o contexto acadêmico internacional.

A utilização da entrevista como ferramenta de pesquisa foi produtiva, pois possibilitou o contato direto com os sujeitos, favoreceu o esclarecimento de dúvidas, e principalmente, ajudou a estabelecer um clima de cordialidade e confiança para eles se sentirem à vontade ao se expressarem. Também foi proveitosa devido à possibilidade de (re) entrevistar os alunos, seja presencialmente ou via Skype, pois permitiu, em diferentes momentos, retomar o contato com os participantes e extrair mais informações sobre o que não havia ficado claro. Possibilitou, ainda, explorar seus depoimentos e comparar tópicos por eles levantados. Ao mesmo tempo, a condução das entrevistas se constituiu um desafio por diferentes motivos. Algumas entrevistas não aconteceram no dia previsto, o que resultou em remarcar os encontros em função do não

aparecimento dos alunos. Também foi necessário interromper uma entrevista para mudar o local de sua realização, em função de ruídos no ambiente.

Além destas questões, em alguns momentos foi possível perceber sinais de timidez em alguns estudantes, que às vezes evitavam contato com os olhos ou demonstravam algum desconforto. Assim, procurei demonstrar cautela ao fazer perguntas, a não fixar atentamente o olhar nos (as) alunos (as) mais tímidos (as), adotando procedimentos alternativos, tais como fazer anotações durante a conversa. Para os encontros realizados virtualmente, dei aos estudantes a oportunidade de escolher entre alternar as conversas virtuais de vídeo para áudio. Nesse sentido, foi feito um esforço consciente no intuito de estabelecer uma relação de respeito e confiança com os entrevistados. Como já foi dito, foi estabelecida uma conversação amistosa, para que os estudantes se sentissem confortáveis para expressarem suas ideias com liberdade e na extensão que preferissem (MARCONI; LAKATOS, 2011). Naturalmente, foi necessário o controle para que a entrevista não fugisse ao tópico em questão.

As entrevistas foram gravadas e registradas com o consentimento dos alunos, possibilitando o registro de alguns aspectos sucintos de suas respostas. O foco da entrevista estava nas respostas dos estudantes, na condução do roteiro, na busca de um maior número de informações possíveis da parte dos estudantes. Em momento posterior à realização das entrevistas, procedemos à transcrição dos arquivos em áudio gerados pela gravação. Focando no conteúdo das mensagens nos relatos dos estudantes, sinalizamos em negrito os pontos altos que representaram o foco do estudo. Não registramos nas transcrições, aspectos não verbais, tais como gestos e expressões faciais dos estudantes. Foram feitas observações durante ou após as entrevistas, no sentido de registrar informações sobre a postura dos estudantes, hesitações, formas de responder às questões. No processo de transcrição realizamos o registro escrito das entrevistas, acompanhando a entonação das falas. Assim, nos trechos transcritos que serão apresentados nos capítulos quatro e cinco, utilizamos os seguintes sinais de pontuação nas transcrições: reticências entre colchetes “[...]” para sinalizar um intervalo de tempo entre uma fala e outra. Por exemplo, quando falávamos sobre um tema e o estudante retomava o assunto mais adiante na entrevista, ou seja, não comunica toda a resposta ou mensagem em um só relato, utilizamos [...] para sinalizar ao leitor que o que vem a seguir, foi falado mais à frente na entrevista. Como já mencionado, utilizamos o recurso **negrito** para descrever aspectos relevantes de suas falas. O sinal de reticências “...” sem os colchetes, foi utilizado para sinalizar um breve silêncio na fala, que ocorre no momento em que os alunos estão pensando ao mesmo tempo em que comunicam suas ideias. Nesse caso, o que vem na sequência do sinal de reticências indica sequência ou continuidade do relato.

Ao final foram realizadas 14 entrevistas. Apesar de ter planejado três entrevistas para cada aluno, em dois casos realizamos apenas dois encontros, sendo que no último deles foram abordadas questões referentes aos dois últimos momentos do intercâmbio num só encontro. Isso se deu devido a questões de compatibilização da disponibilidade de horário dos alunos e em função da diferença de fuso horário e de sua rotina de estudos.

3.3.2 A organização da análise

Diante do volume de informações geradas pelas transcrições, foi necessário adotar procedimentos de organização que facilitassem sua visualização e tratamento. Para tanto, orientei-me nas técnicas metodológicas de Bardin (2011) de organização e tratamento dos dados para análise de conteúdo. Segundo a autora, o processo de organização da análise ocorre em torno de três polos cronológicos, a saber: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos dados obtidos e a interpretação (BARDIN, 2011). A etapa de pré-análise compreende uma leitura flutuante que propicia: um contato inicial com os dados; a escolha dos documentos a serem analisados e a constituição de corpus para análise; a formulação de hipóteses e objetivos do que se propõe a analisar; e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Além dessas etapas, nos valemos da sugestão da autora de decompor as entrevistas em texto escrito, em um quadro de sequências. A autora se refere a esse procedimento como “*decifração estrutural*” das entrevistas. Tal procedimento foi realizado com o auxílio do software de análise qualitativa *Atlas Ti*. Assim, ao invés de manualmente formatar as entrevistas dentro de um quadro temático, optamos por inserir todos os arquivos contendo a transcrição de cada entrevista no programa *Atlas Ti*. Através deste programa realizamos a *decifração estrutural* das entrevistas, buscando em cada unidade da comunicação os temas que surgiram nos relatos dos participantes. Desse modo, as sequências das entrevistas foram enumeradas, os temas e subtemas foram listados e a frequência com que estes apareceram foi sinalizada. Segundo Bardin (2011, p. 95-96), o procedimento de *decifração estrutural* é uma análise *ad hoc*, centrada em cada entrevista, que “procura compreender a partir do interior da fala de uma pessoa”. Tal procedimento possibilitou extrairmos dos relatos dos estudantes sobre os eventos de letramentos com os quais tiveram contato e os conteúdos abordados por eles, na medida em que cada tema foi tratado, guiando a direção de nossa análise.

Por eventos de letramento, estamos nos referindo a ocasiões em que a escrita integra a natureza da interação dos participantes e seus processos interpretativos (HEATH, 1982) e

refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita (STREET, B. V.; CASTANHEIRA, 2014). São exemplos de eventos de letramentos as ações letradas (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) tais como a leitura de um livro, o registro escrito em uma agenda de trabalho, anotações em sala e a discussão de um texto lido. Assim, à medida que os alunos descreviam os eventos de letramento de que participaram, fomos sinalizando nas entrevistas quais eventos estavam sendo tratados, como por exemplo, a apresentação de trabalho, uma atividade de produção ou de leitura de um texto, a discussão de temas em grupo. Agregamos todas as descrições dos eventos de letramentos, as reflexões, críticas, análises de seu desempenho e das atividades, foram inseridas na categoria “Reflexões sobre a vida acadêmica”. Os comentários e observações que eles fizeram relacionados ao uso da língua de instrução, foram reunidos sob a categoria “Questões e interferências da língua estrangeira”. Os relatos sobre a instituição de ensino, sobre a adaptação, as descrições das aulas, da sala de aula, os comentários sobre os professores, os colegas, aspectos culturais e diferenças no meio acadêmico foram organizadas na categoria “Aspectos da socialização cultural e acadêmica”.

Assim, à medida que realizamos a decifração estrutural das entrevistas, sinalizamos em cada trecho qual o conteúdo das mensagens. Assim, nomeamos os assuntos que surgiram na fala dos estudantes e, posteriormente, agrupamos esses conteúdos nas categorias mencionadas e que serão apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 2
Lista de temas identificados nos eventos de letramentos reconstituídos pelos estudantes intercambistas

Grupos/categorias de informações	Conteúdos
Reflexões sobre a experiência acadêmica	Atividade de interpretação de texto Atividades acadêmicas na IES Apresentação oral de trabalho Atividades de produção escrita Avaliação escrita Atividades de leitura Trabalhos em grupo Feedback sobre as atividades – IES "Pressupõe-se que já sabem" Ambiente virtual de aprendizado (Forte) Recursos midiáticos nas atividades Avaliação das atividades pelos professores – IES Comparação/reflexão expectativa anterior x realidade Comparação atividades acadêmicas na IES X UFMG

	<p> Comparação UFMG - IES estrangeira Crítica às atividades realizadas na UFMG Contribuição da experiência acadêmica no exterior Estratégia para lidar com demandas, exigências e atividades acadêmicas Estratégia para lidar com gêneros acadêmicos Estratégias para lidar linguagem acadêmica Dificuldade com outros gêneros NOVO no intercâmbio: deparou-se com novos gêneros Expectativa dos alunos sobre as atividades acadêmicas Expectativa dos professores Expectativa dos professores em relação aos alunos internacionais Instruções/orientações p/ atividades Orientação para as atividades - IES Orientação para as atividades - IES - insuficiente, não clara Participação em sala Reflexão sobre a experiência (de estudos) Reflexão sobre curso, aulas, didática na IES Reflexão sobre curso, aulas, didática na UFMG Reflexão sobre o desempenho Reflexões, impressões sobre atividades de leitura, escrita, participação Regras/normas Saberes/termos campos disciplinares distintos Termos/vocabulário técnicos das disciplinas </p>
<p>Questões e interferências da Língua Estrangeira</p>	<p> Anotações – inglês-português Aulas idioma local - 3ª língua Biletramento Dificuldade compreensão instruções Exigências - idioma, atividades Estratégias lidar idioma Idioma - estratégias, recursos, apoio Idioma - diferenças da língua Idioma - esforço nos estudos Idioma - experiência atividades acadêmicas Idioma - experiência aula Idioma - experiência de comunicação oral Idioma - formalidade Idioma - <i>global English</i> Idioma - identificado como estrangeiro por causa da língua Idioma - impressões, reflexões Idioma - interferência na compreensão Idioma - interferências Idioma - nativo sabe mais, corrige Filtro afetivo Idioma - preocupação, ansiedade Pesquisa, preparação para as atividades </p>

	<p>Preocupações, medos, ansios</p> <p>Preferência pela língua materna</p> <p>Sentimentos: Ansiedade</p>
Aspectos da socialização cultural e acadêmica	<p>Adaptação na universidade</p> <p>Adaptação no país, cultura, costumes</p> <p>Aspectos culturais</p> <p>Caracterização do ambiente acadêmico internacional</p> <p>Choque cultural</p> <p>Contexto internacional - experiências, impressões</p> <p>Configuração da sala de aula</p> <p>Configuração da turma/curso</p> <p>Desconhecimento de códigos sociais</p> <p>Descrição do curso/aulas no intercâmbio</p> <p>Didática de aula: atividades de leitura</p> <p>Didática dos professores</p> <p>Diferenças culturais - no contexto acadêmico</p> <p>Disciplinas voltadas para alunos internacionais</p> <p>Engajamento cultural - repercussões</p> <p>Estranhamento/descobrimto cultural</p> <p>Especificidade contexto acad. internac.: biletamento</p> <p>Formalidade acadêmica - preocupações, experiências, impressões</p> <p>Identidade - ser estrangeiro</p> <p>Interação - alunos internacionais</p> <p>Interação com nativo</p> <p>Interação com professores</p> <p>Interação em sala de aula</p> <p><i>Homesick</i></p> <p>Linguagem acadêmica - (in)formalidade</p> <p>Orientação inicial da IFES aos alunos</p> <p>Orientações gerais sobre o curso (socialização)</p> <p>Plágio</p> <p>Postura dos professores</p> <p>Postura dos professores em relação aos alunos internacionais</p> <p>Prática do Mistério - implícito</p> <p>"Pressupõe-se que já sabem"</p> <p>Primeira aula</p> <p>Primeiro contato/interação na IES</p> <p>Primeiro dia de aula - experiência, sensação</p> <p>Recepção da IFE</p> <p>Socialização acadêmica - dia de orientações</p> <p>Socialização - assimilação de aspectos culturais (imitação)</p> <p>Socialização acadêmica - natureza da socialização</p> <p>Vida de estudante - contexto</p>

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Os conteúdos listados na segunda coluna surgiram a partir da identificação do assunto que estava sendo tratado em cada trecho das entrevistas. Depois que todas as entrevistas foram lidas, relidas e revisadas, agrupamos os conteúdos em três grupos/categorias. Em cada grupo, agregamos as informações que acreditamos que estavam relacionadas ao tema de cada grupo. Foi gerado um arquivo com todos os depoimentos referentes a cada conteúdo. Diante do volume de informações, retomamos as perguntas de pesquisa, relembramos os aspectos que gostaríamos de explorar e delimitamos aqueles que gostaríamos de discutir. Utilizamos as informações agrupadas nas categorias “Reflexões sobre a experiência acadêmica” para as análises feitas no capítulo quatro. As informações reunidas na categoria “Questões e interferências da Língua Estrangeira” foram analisadas no capítulo cinco. Ressalto que não foi realizado um aprofundamento da análise das informações reunidas na categoria “Aspectos da socialização cultural e acadêmica”, devido ao grande volume e ao cuidado exigido no tratamento desses dados, e com isso, optamos por deixá-las para serem exploradas em estudos posteriores.

Além da realização das entrevistas, definimos como corpus documental o edital do Minas Mundi 2015, as informações institucionais (GIL, 2008) disponibilizadas na página virtual da Diretoria de Relações Internacionais no site da UFMG, e-mails trocados entre os alunos e a instituição de ensino no exterior e anotações de aulas e atividades. A análise do edital foi feita na tentativa de entender o funcionamento e abrangência do programa, os critérios de seleção e identificar as expectativas da instituição em relação à participação dos alunos. Analisamos, também, a documentação que os estudantes disponibilizaram, tais como as orientações que foram dadas para o intercâmbio através de e-mails trocados antes da viagem e um caderno de anotações das aulas. Essas informações contribuíram para a análise do que constitui a experiência de estudos no ensino superior, a nível internacional.

No próximo capítulo, iniciaremos a discussão e apresentação dos resultados obtidos por meio das análises desenvolvidas durante o desenrolar desta pesquisa.

CAPÍTULO 4. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTUDOS EM DIFERENTES CONTEXTOS ACADÊMICOS

Neste capítulo buscaremos responder a seguinte questão: como os estudantes participantes da pesquisa refletem sobre as exigências da vida acadêmica, ao contrastarem a experiência de estudos na sua universidade de origem e na universidade de destino em outro país. A apresentação dos resultados da análise orientada por essa pergunta está organizada em três partes. Na primeira parte, nos encarregamos de apresentar as informações que obtivemos a respeito do perfil dos estudantes. Na segunda seção, cuidamos em demonstrar suas motivações e expectativas em relação à mobilidade acadêmica internacional. Na última seção, construímos um quadro panorâmico que apresenta as atividades acadêmicas desenvolvidas na universidade de origem e as atividades que foram realizadas durante a mobilidade. O conceito de eventos de letramentos (HEATH, 1982; STREET; CASTANHEIRA, 2014) serviu como guia, no sentido de identificar na fala dos participantes, os eventos reconstituídos por eles, listados no referido quadro. Além disso, apresentamos trechos das entrevistas que mostram reflexões dos alunos sobre suas experiências de letramento em contextos acadêmicos distintos. Acreditamos que a leitura interpretativa dos relatos dos sujeitos auxilia na compreensão sobre os modos pelos quais eles se inseriram no contexto acadêmico internacional e, conseqüentemente, contribui para a compreensão dos elementos da experiência acadêmica internacional vivida por estudantes brasileiros que realizam intercâmbio universitário. A seguir, serão apresentadas as principais informações que obtivemos a partir das entrevistas.

4.1 Os sujeitos participantes da pesquisa: traçando um perfil

A partir da análise da primeira entrevista realizada com os estudantes, construímos um quadro que apresenta informações sobre o perfil dos seis alunos intercambistas entrevistados. A primeira coluna apresenta as informações que foram extraídas através das entrevistas, tais como sexo, idade, curso de graduação na UFMG, país de realização do intercâmbio, experiência com o idioma de instrução na mobilidade, dentre outros. Da segunda a sétima coluna, apresentamos as informações respectivas de cada aluno, iniciando com Adriano, e em seguida Breno, Guilherme, Joice, Juliana e Lara.

QUADRO 3
Caracterização dos participantes da pesquisa

	Adriano	Breno	Guilherme	Joice	Juliana	Lara
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade média em que realizaram a mobilidade	24 anos	26 anos	27 anos	21 anos	23 anos	22 anos
Curso de graduação na universidade de origem	Letras – Licenciatura: habilitação em Francês	Controladoria e Finanças	Letras – habilitação em Língua Inglesa	Comunicação Social - habilitação em Jornalismo	Ciências Sociais	Direito
Período cursado na graduação	9º período	7º período	6º período	6º período	8º período	8º período
Experiência anterior de intercâmbio	Não	Não	Sim (1 mês na África do Sul)	Não	Não	Sim (3 meses na Escócia)
País de realização da mobilidade	França (Paris)	Bélgica (Liège)	Estados Unidos (Califórnia)	Holanda (Amsterdam)	Inglaterra (Nottingham)	México (Cidade do México)
Idioma oficial do país	Francês	Francês/Holandês	Inglês	Holandês	Inglês	Espanhol
Idioma utilizado nas aulas	Francês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
Cursos de idiomas realizados	Fez curso de idiomas no CACS/UFMG (05 anos).	Realizou vários cursos de idiomas.	Não realizou cursos de idiomas.	Inglês sem fronteiras (1 semestre)	2 anos e meio de curso de idiomas	Inglês: 10 anos de curso. Espanhol: 1 mês de curso.
Experiência com o idioma para fins acadêmicos	As aulas da graduação são na língua alvo: Literatura, Linguística.	Leitura de alguns textos em inglês.	05 anos de estudo da língua.	Inglês sem fronteiras; leitura de textos acadêmicos.	Leitura de textos em inglês e espanhol.	Leitura de alguns textos em inglês de maneira esporádica.
Idioma - conhecimento, tempo de estudos	Curso de idiomas CACS + aulas na graduação.	Estuda o idioma desde os 12 anos de idade.	Autodidata: estudava o idioma sozinho; curso de graduação.	Estudou inglês no ensino médio; sozinha; aulas particulares antes da mobilidade; fez curso Inglês sem Fronteiras	Autodidata: estudou a língua por 12 anos.	10 anos de curso.

Fonte: Elaboração própria, inspirada pelo trabalho de Oliveira e Freitas (2016, p. 224).

Conforme podemos ver no QUADRO 3, os estudantes participantes da presente pesquisa são alunos de diferentes cursos de graduação: Controladoria e Fianças, ofertado pela Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG; Ciências Sociais e Comunicação Social, ambos realizados na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; Direito, ofertado pela Faculdade de Direito; e Letras, habilitação em Inglês e Francês. No período de realização da mobilidade - segundo semestre de 2016 -, os estudantes tinham entre 21 e 27 anos. Essa faixa etária dos participantes de intercâmbio em nível de graduação também foi verificada por Ramos (2009), que aplicou 173 questionários e verificou que a idade dos participantes estava entre 20 e 32 anos.

Ao verificarmos o período do curso em que os entrevistados realizaram o intercâmbio, observamos que todos os seis participantes desta pesquisa já estavam próximos à conclusão do curso. Entre eles, dois haviam tido uma curta experiência prévia de intercâmbio cultural: Guilherme ficou um mês na África do Sul e Lara ficou três meses na Escócia. O estudante Breno relatou ter realizado viagem de turismo para o exterior. Os demais participantes da nossa pesquisa ingressaram pela primeira vez no espaço internacional por meio do intercâmbio realizado durante o curso de graduação através do Programa Minas Mundi. Vilaça (2017) verificou algo semelhante em sua pesquisa com alunos do Programa Minas Mundi. De todos os participantes de seu estudo, 50% havia tido experiências internacionais (viagens), o que segundo a autora, pode ter sido um fator propulsor de disposições voltadas para o interesse pelo intercâmbio internacional.

Percebemos, nos dados consolidados no QUADRO 3, que três estudantes foram para países cuja língua oficial foi a mesma utilizada para instrução na universidade. São eles: Adriano, estudante da língua francesa no seu curso de graduação, que é o idioma da comunidade francesa utilizado na universidade em que realizou o intercâmbio; Guilherme, estudante da língua inglesa no seu curso de graduação e realizou a mobilidade acadêmica nos Estados Unidos; e Juliana, que escolheu a Inglaterra como país para a mobilidade, cujo idioma oficial, a língua inglesa, é a língua de instrução na universidade. Os demais alunos, Joice, Lara e Breno foram para países cujas línguas oficiais eram respectivamente, o Holandês, o Espanhol e o Francês/Holandês. Contudo, as aulas e as atividades acadêmicas da universidade de destino foram desenvolvidas na língua inglesa, definida como língua de instrução para o contexto universitário. Neste caso, tanto os estudantes nativos do país de destino quanto nossos participantes utilizaram uma língua estrangeira na vida acadêmica.

Quanto ao tempo prévio de estudos da língua de instrução utilizada no intercâmbio, observamos que todos os estudantes realizaram algum curso de idioma anteriormente a sua ida para o exterior como intercambista. Joice relatou ter estudado a língua inglesa a maior parte do tempo sozinha, além de ter realizado algumas aulas particulares e apenas um semestre do curso Inglês sem Fronteiras, oferecido pelo Ministério da Educação. Juliana realizou dois anos e meio de cursos de idiomas. Guilherme estudou o idioma durante o seu curso de graduação. Similarmente, Adriano estudou a língua francesa no seu curso de graduação, cujo enfoque reside no estudo da gramática da língua. O aluno relatou ter realizado curso de idiomas no CACS¹⁷ no intuito de treinar a habilidade de fala. Lara e Breno relatam ter realizado vários cursos de idiomas, sendo o período de contato com a língua inglesa por cerca de uma década. Percebemos, assim, que o contato dos estudantes com o idioma alvo variou consideravelmente.

É importante salientar que, no processo de escolha do idioma, do país e da instituição de ensino para a realização do intercâmbio, os alunos utilizaram o idioma de instrução como critério para definir, dentre as possibilidades, qual seria o destino de escolha. A partir da definição da língua, inglês ou francês no caso de Adriano, os estudantes puderam escolher entre várias instituições e países. Percebemos que o processo inicial de escolhas foi marcado pelo *agenciamento* (STREET, 2007), pois eles investigaram sobre a instituição que gostariam de estudar, identificaram e reconheceram os aspectos que essa instituição poderia agregar à sua formação. Assim, o sujeito academicamente letrado exerce esse *agenciamento* e corresponde a esse lugar que foi dado, ponderando dentre as possibilidades e definindo suas escolhas, segundo critérios e motivações.

Observamos que a experiência de estudos de uma língua estrangeira antes da realização do intercâmbio difere no caso de cada aluno. Adriano e Guilherme, por serem alunos do curso de Letras, tiveram aulas de disciplinas das áreas de Literatura e Linguística na língua alvo de instrução, respectivamente Francês e Inglês. Eles tiveram a oportunidade de ler e escrever textos em língua estrangeira, assim como se comunicar utilizando a língua alvo, nas aulas que eram realizadas na própria língua de instrução. No caso do estudante Breno, seu percurso de estudos foi marcado pela leitura de textos em

¹⁷ O aluno mencionou o CACS – Projeto de ensino de línguas estrangeiras UFMG. Trata-se de um curso de línguas oferecido pelo *Centro Acadêmico de Ciências Sociais* da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH da Universidade Federal de Minas Gerais.

língua estrangeira. Da mesma forma, as estudantes Juliana e Lara afirmaram terem realizado a leitura de alguns textos em língua inglesa, e no caso de Lara, também em língua espanhola. Portanto, na maioria dos casos, os estudantes tiveram contato com leitura de textos em língua estrangeira e pouco, ou nenhum, contato com práticas de escrita na língua alvo.

A seguir, serão apresentadas as principais motivações que levaram os estudantes a decidirem estudar no exterior durante um período letivo.

4.2 As motivações para a mobilidade internacional discente

Em sua dissertação de mestrado sobre “Perfil e motivações dos estudantes participantes do ‘Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação’ da UFMG”, Ramos (2009) realizou um levantamento sobre as motivações para a mobilidade internacional discente. A autora verificou que os estudantes participantes de sua pesquisa tinham a expectativa de que a experiência de estudos em outro país cumprisse uma dupla função. A primeira refere-se ao desenvolvimento de competências ‘instrumentais’ ligadas ao domínio e ao aprimoramento de outros idiomas, ao estabelecimento de uma rede de relacionamentos internacionais e ao aprimoramento do currículo.

A segunda função relaciona-se à formação de disposições ‘identitárias’, voltadas para o crescimento pessoal e o desenvolvimento de competências, tais como a autonomia, a tolerância, a abertura para o mundo (RAMOS, 2009). É interessante observar que, embora partindo de uma abordagem diferente daquela proposta pelo NEL, a autora tenha identificado e nomeado como *instrumental* e *identitárias* as motivações dos intercambistas. Embora não se possa dizer que Ramos (2009) utilize esses termos com o mesmo entendimento e preocupações dos pesquisadores do NEL – por exemplo, examinar relações de poder e ideologias que contribuam para a valorização de certos usos da escrita e construções identitárias – entendemos que os agrupamentos e classificação que ela estabelece são, em certo nível, semelhantes com o que foi identificado, também, em nosso trabalho. Por isso, a apresentação dos resultados da análise foi organizada em torno das duas funções identificadas por Ramos (2009).

A seguir, apresentamos trechos de entrevistas que trazem elementos para compreender a perspectiva dos seis intercambistas entrevistados, quanto às suas motivações para realizarem o intercâmbio. Grifamos em negrito os trechos que

apresentam pontos altos que gostaríamos de destacar nas falas dos estudantes. Identificamos essas motivações como relacionadas ao eixo *instrumental*, proposto por Ramos (2009).

Pesquisadora: E as suas expectativas em relação à experiência do intercâmbio em si?

Joice: Eu também queria **melhorar a língua**, principalmente assim, **como falar mais formalmente, e melhorar minha escrita também em inglês**. (Entrevista, Joice, 2016)

Pesquisadora: E agora o país, por que você escolheu a Bélgica?

Breno: Bom, eu tinha algumas opções para escolher no edital, devido ao curso que eu faço, e poderia ir para os Estados Unidos, mas eu queria vir para a Europa, e na Europa eu tinha a opção de vir para a Bélgica ou para Portugal. Aí eu **achei que Portugal não seria a melhor escolha, da língua que é a mesma, eu pensei em pelo menos praticar uma nova língua** também, porque eu acredito que é uma oportunidade para isso, e aí acabei optando pela Bélgica, que a Bélgica aqui na verdade são três línguas, mas aqui na parte que eu estou é francês, e aí eu **estou aproveitando para desenvolver meu francês também, porque eu faço o curso de francês, e o inglês eu aproveito as aulas, porque as aulas são... Todas as matérias que eu faço são em inglês**. (Entrevista, Breno, 2016)

Pesquisadora: E expectativas em relação ao intercâmbio, como é que você achava que ia ser a experiência assim, como um todo?

Guilherme: Mas eu só pensava assim, que ia ser a melhor oportunidade da minha vida que surgiu assim, de estudar, porque eu sempre tive o sonho de estudar. Não estudar... Não apenas estudar na universidade de fora do Brasil, mas numa **universidade norte-americana**. E, assim, que ia ser perfeito, ia me ajudar muito em relação à **proficiência da língua inglesa também** [...] eu fiz intercâmbio, não sei se eu coloquei no dia lá que eu te respondi, para a África do Sul, em 2015, mas foi só um mês. Foi muito bom. Aprendi muito, mas foi só um mês. Mas aqui, assim, é muito diferente mesmo por que... Eu tenho dificuldade às vezes porque isso é com o tempo, são **coisas culturais, algumas expressões regionais que a gente só aprende mesmo convivendo e conversando**. Mas eu estou acostumando. Então **eu precisava muito**. E essa **oportunidade mesmo da minha vida** assim, da **carreira tanto acadêmica quanto profissional**. E consegui. (Entrevista, Guilherme, 2016)

Percebemos nos relatos de Breno, (estudante do curso de Controladoria e Finanças), Joice (estudante do curso de Comunicação Social) e Guilherme (estudante do curso de Letras – Língua Inglesa), o interesse no aprimoramento linguístico, em especial nos dizeres “queria melhorar a língua”, “desenvolver meu francês”. Constatamos que Joice tem o interesse em melhorar as habilidades de fala e escrita na língua inglesa ao afirmar que gostaria de “melhorar minha escrita também em inglês”. É interessante notar que o estudante Breno aspirava não somente praticar a língua de instrução que seria utilizada nas aulas (a língua inglesa), mas também partir para o domínio de uma terceira língua. Guilherme faz uma reflexão importante sobre o que denominou “coisas culturais,

algumas expressões regionais que a gente só aprende mesmo convivendo e conversando”. Ao fazer referência a esse aspecto, Guilherme demonstra uma compreensão de que a apropriação de usos e expressões regionais e culturais se materializa através da convivência e da imersão num determinado meio cultural.

Reconhecemos ainda na fala de Guilherme outro benefício esperado da experiência acadêmica internacional: a oportunidade de qualificação acadêmica e profissional. A alta valorização que o aluno atribui a essa experiência está muito próxima a ideia de exclusividade, de algo imperdível, ao usar a expressão “oportunidade mesmo da minha vida”. Conforme Vilaça (2017, p. 83) afirma, o desejo de Guilherme de ingressar em uma mobilidade internacional parece estar ligado ao “anseio por um futuro profissional mais promissor em função da aquisição de uma experiência internacional e, conseqüentemente, a uma conquista de promoção social”. E, ainda, em seus comentários é importante destacar a atratividade decorrente do prestígio de instituições localizadas em países do ‘Norte’, sendo os Estados Unidos um dos oito principais destinos escolhidos por alunos estrangeiros. Segundo o documento *Education at a Glance 2015* (OECD, 2015), no ano de 2013 os Estados Unidos abrigaram o maior número de estudantes internacionais (19% do total), seguidos pelo Reino Unido (10%), Austrália e França (6%), Alemanha (5%), Canadá e Japão (ambos com 3%). É oportuno observar que os participantes de nossa pesquisa foram para três países listados no documento, a saber, Inglaterra que se situa no Reino Unido, Estados Unidos e França, sendo todos eles países situados na região norte do globo.

Em relação à preferência por países do norte, em especial no continente europeu, é interessante notar que um estudo recente sobre a relação entre línguas estrangeiras e a internacionalização do ensino superior revela que, no âmbito internacional de oferta desse nível de ensino, é possível observar uma política de adoção do inglês como língua de instrução (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016). Neste estudo, os autores abordam várias pesquisas, dentre elas o ranking das melhores universidades do mundo fornecido pelo Instituto Universitário Jiao Tong de Xangai. Segundo este ranking, dois terços das 100 melhores universidades do mundo estão localizadas em países falantes da Língua Inglesa, enquanto as demais estão localizadas em países que adotaram o inglês como língua de instrução. Portanto, para viabilizar a circulação de sua produção acadêmica e favorecer sua atuação no cenário de internacionalização do ensino superior, as universidades estão inseridas em um cenário de forte política de multilinguismo, em especial com uma orientação para o uso do inglês como língua acadêmica, fenômeno que

autores têm discutido e até se referido como *Global English* (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016; VAISH, 2017).

Vilaça (2017) em sua pesquisa sobre perfil, motivações e experiências de estudantes intercambistas do Programa Minas Mundi identificou os seguintes fatores que levaram à decisão de realizar o intercâmbio, além do já mencionado anseio por um futuro profissional promissor: o desejo de aprimorar o currículo, de ter subsídio para o trabalho final de conclusão do curso e, até mesmo, de abrir caminho para estudos no nível de pós-graduação. Nesse sentido, percebemos esses aspectos nas falas dos participantes da presente pesquisa:

Pesquisadora: E agora falando do intercâmbio em si, tudo que vem à mente quando você pensa em intercâmbio, quê que você espera do intercâmbio para você?

Juliana: Assim, **é uma oportunidade de ouro para eu poder fazer minha pesquisa de monografia**, acho que vai ser muito interessante... Eu vou estar em contato, aliás, eu vou até em Barcelona em novembro porque o meu orientador, que é o coordenador do meu programa de estágio, ele tem contato com o pessoal de Barcelona, então assim, o pessoal achou interessante a minha pesquisa e me convidaram, **meio me convidaram assim para um doutorado**, então tem essa **possibilidade**. (Entrevista, Juliana, 2016)

Juliana buscou na mobilidade internacional, uma oportunidade valiosa de estudos que possa contribuir para o trabalho final de conclusão de curso. Percebemos, também, dentre suas motivações, a possibilidade de estabelecer e consolidar relacionamentos internacionais e abrir caminho para a pós-graduação. Outros fatores de caráter instrumental podem ser vistos nos seguintes relatos:

Pesquisadora: E as suas expectativas em relação à experiência do intercâmbio em si?

Joice:[...] Também pegar uma perspectiva mais prática assim, da comunicação, uma perspectiva mais filosófica, que tem na UFMG, por exemplo, mais teórica. [...] Aí eu parei na Holanda porque **aqui era o único lugar que tinha o foco assim, que era bem diferente da UFMG, que era uma coisa mais técnica e muito mais focada nas novas línguas**. Foi o que mais me chamou atenção. Porque na UFMG eles estão começando agora a mexer com Jornalismo e Comunicação em Novas Mídias. **As que eles têm são matérias muito experimentais ainda. Os professores estão começando a fazer pesquisa agora, a experimentar agora**, e os alunos meio que estão indo junto nas pesquisas. **E aqui eles já têm os laboratórios, os professores já especializados nisso**. Foi isso que me chamou atenção. (Entrevista, Joice, 2016)

Pesquisadora: Como que eles ensinam? Por curiosidade.

Adriano: Basicamente um curso. É como se fosse um curso, **mas é bem forte a gramática, e menos a fala**. Foi até por isso que eu procurei o CACS para

trabalhar a fala. A gramática eu já sabia, aí a fala eu tinha um pouquinho de dificuldade de falar na época. Aí eu estudei no CACS, mas assim, a parte de gramática eu sabia tranquilo, aí é porque eu queria mais desenvolver a fala. Porque aqui é mais tranquilo. [...] Então num primeiro momento [do curso] é a escrita, mas depois quando você chega naquela parte de literatura, eles cobram bastante coisa oral. Então acaba que você tem que se virar um pouco para aprender a parte... **A competência oral você tem que aprender um pouco sozinho...** Aí eu estou buscando essa imersão, e não só isso, por eu escolher essa instituição especificamente, porque ela tem uma área... Não é área, como a gente fala? **Um departamento que não tem aqui na Letras,** pelo menos eu desconheço. Na Letras eu sei que não tem, mas não sei se tem na FAE, talvez, que é **didática de língua estrangeira**. É um dos melhores que tem na França, e eu escolhi essa instituição por causa disso. E eu me matriculei nessa, no Departamento de Didática de Francês como Língua Estrangeira. (Entrevista, Adriano, 2016)

Percebemos, no depoimento de Joice, o desejo de ter contato com conhecimentos ligados à sua área de estudos, cujos enfoques não são trabalhados no seu curso de graduação no Brasil. Assim, a escolha da aluna evidencia uma análise prévia do que o curso numa instituição estrangeira lhe propiciaria em relação ao curso em sua universidade, o que influenciou na escolha pelo país e pela instituição para realização do intercâmbio. Novamente, constatamos o *agenciamento* do sujeito letrado presente no processo de negociação, posicionamento e escolhas que ele/ela realiza no meio acadêmico (STREET, 2007).

Nesse mesmo sentido, percebemos no relato de Adriano uma busca no intercâmbio de alguma oportunidade de suprir possíveis lacunas no seu curso na UFMG, em pelo menos dois sentidos. O primeiro seria o objetivo de aprimorar a língua francesa, especialmente na comunicação oral, ao comentar a respeito do foco das aulas de francês em seu curso de graduação residir mais no estudo da gramática e menos na habilidade de fala. Essa forte ênfase no estudo da gramática o levou a realizar um curso de idiomas para que pudesse aprimorar a habilidade de fala. Em harmonia com esse objetivo, a experiência de intercâmbio lhe proporcionaria imersão total no contexto de uso de sua língua alvo de estudos – o francês. O segundo aspecto que o aluno buscou suprir é a parte de didática da língua estrangeira. Isso fez com que ele procurasse a Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris III – para realizar a mobilidade acadêmica, a qual se destacava em relação à questão metodológica.

De modo geral, as motivações percebidas nos relatos dos estudantes revelam o interesse em experimentar um sistema educacional diferente e de ampliar o conhecimento

acadêmico, as quais foram verificadas, também, por Alfranseder et al., (2011) ao investigarem as motivações de alunos Erasmus¹⁸ para estudar no exterior.

Conforme já mencionado anteriormente, além das motivações de caráter *instrumental*, Ramos (2009) verificou entre os sujeitos participantes de sua pesquisa motivações *identitárias* voltadas para o desenvolvimento de competências, tais como a autonomia, a tolerância e abertura para o mundo e para o crescimento pessoal. Relacionados a esse aspecto, destacamos os seguintes relatos:

Pesquisadora: Lara, por que motivo você decidiu fazer o intercâmbio?

Lara: Porque eu **queria principalmente ter experiência na língua espanhola**. Eu já havia feito intercâmbio de inglês, por três meses, e eu gostei muito da experiência... E quando você está fora parece que começa uma outra parte, assim, parece que é uma **vida à parte**. E a experiência, para **crescimento pessoal** também, ver **como funciona a universidade**, isso também eu tinha curiosidade, porque quando eu estudei inglês, eu não estava na universidade. (Entrevista, Lara, 2016)

Pesquisadora: Juliana, porque que você decidiu fazer intercâmbio?

Juliana: Intercâmbio é uma coisa que eu sempre quis fazer. Eu **sempre quis morar fora**, desde que eu sou pequena. Eu **adoro coisas sobre outras culturas, sobre outros países, adoro aprender línguas**, e quando eu estava na oitava série... Não, no primeiro ano do Ensino Médio, veio para minha escola uma menina que era intercambista e a gente ficou muito amiga. E aí eu fiquei querendo fazer o intercâmbio que ela fez na escola, mas eu não tinha dinheiro. Aí eu **comecei a juntar dinheiro**. (Entrevista, Juliana, 2016)

Em ambos os trechos, percebemos que o interesse em aprimorar uma língua estrangeira está também ligado ao interesse em conhecer outras culturas. Lara relata que, apesar de ter tido uma experiência de estudos internacional voltada para o aprendizado do idioma, se referindo ao “intercâmbio de inglês”, tinha o desejo de ter uma experiência acadêmica, ao afirmar ter curiosidade de conhecer “como funciona a universidade”. No caso de Juliana, a aluna explicitou o interesse pelo intercâmbio internacional, ao afirmar que adora “coisas sobre outras culturas”. Do mesmo modo, Vilaça (2017, p. 83) verificou dentre as motivações dos alunos participantes de sua pesquisa o “desejo de viajar, de conhecer o mundo, apesar das limitações impostas pela situação financeira difícil, lembrando ainda que, para este grupo, a prática de viagem ao exterior é muito reduzida”. O aspecto da limitação financeira, muito comum entre os alunos participantes do

¹⁸ O Programa Erasmus (acrônimo para *European Community Action Schema for the Mobility of University Students*), teve início em 1987 e é considerado o maior programa de mobilidade estudantil no mundo (LIBERTÉ. ÉGUALITÉ. FRATERNITÉ. RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, 2012).).

programa Minas Mundi, é verificado no caso de Juliana, que em outro momento da entrevista, afirma ter feito economias desde o período do ensino médio, com o objetivo de ter uma experiência internacional. Ela afirma que, naquele período, teve contato na escola com uma estudante intercambista, o que impulsionou seu anseio em conhecer outras culturas, países e línguas. A aluna explicita ainda outros fatores motivadores:

Pesquisadora: E agora falando do intercâmbio em si, tudo que vem à mente quando você pensa em intercâmbio, quê que você espera do intercâmbio para você?

Juliana: Eu penso também no fato de estar na Europa, de eu poder sair e voltar para casa, apesar de ser no inverno, três horas da manhã, sem... Medo de morrer, entendeu? De conhecer muita gente nova, eu nunca saí de... Eu **nunca morei sozinha**, assim, apesar... Eu sempre morei com a minha mãe, só nós duas. Mas aí morar sozinha é muito diferente, **o tanto de coisa que eu vou ter que fazer que normalmente eu não faço, eu acho que vai ser um grande amadurecimento, até de chegar num lugar que eu não conheço ninguém**, apesar de eu conversar com os meus amigos daqui, com a minha mãe também, um monte de coisas assim, **a nível prático, e a nível emocional, o choque cultural que eu imagino que vá ser grande, que eu vou ter que enfrentar sozinha. Então eu vejo muito esse amadurecimento**, a oportunidade de viajar, de viajar dentro da Europa. (Entrevista, Juliana, 2016)

Vemos, especialmente nesse relato, que a estudante atribuiu à experiência de estudos em outro país a oportunidade de crescimento pessoal, através do amadurecimento que essa experiência proporciona em diferentes âmbitos, principalmente, pelo enfrentamento do choque cultural sem o auxílio da família ou de amigos. Nesse sentido, o contato com culturas diferentes e o estranhamento que resulta desse contato, favorece a aquisição de disposições que Ramos (2009) se referiu como identitárias, traduzidas pela adaptabilidade, tolerância à alteridade, à busca pessoal de autonomia e independência do meio social e familiar. Conhecer pessoas novas, aprender sobre uma cultura diferente, a busca pelo desenvolvimento pessoal, estão entre as principais razões verificadas por Alfranseder et al., (2011) para estudantes do programa Erasmus irem para o exterior.

Agora que conhecemos algumas das principais motivações e expectativas dos estudantes quanto à experiência de estudos no exterior, discutiremos na seção seguinte, as atividades acadêmicas realizadas durante a mobilidade estudantil. Apresentaremos, também, as reflexões dos estudantes em relação a essas atividades, e as ponderações que fizeram ao contrastar suas expectativas com a realidade por eles vivenciada.

4.3 Reflexões sobre atividades acadêmicas na universidade de origem e na universidade de destino

Nesta seção, abordaremos as reflexões dos participantes da pesquisa, ao contrastarem as atividades acadêmicas do seu curso de graduação com as atividades que realizaram durante a experiência de estudos em outra universidade fora de seu país. Os dados foram extraídos das transcrições das entrevistas realizadas durante a mobilidade depois de retornarem ao Brasil. Nosso intuito, ao apresentar as reflexões dos participantes, é o de compreender os significados que os eles atribuem à experiência que tiveram. Por esse motivo, apresentamos o quadro a seguir, com um resumo dos eventos de letramento, reconstituídos a partir dos relatos dos alunos, tanto na sua universidade de origem, quanto na universidade de destino no exterior. Assim, o que foi acessado foi o discurso dos estudantes sobre os eventos de letramentos com os quais tiveram contato durante a experiência acadêmica internacional. O quadro a seguir, foi organizado de modo a apresentar quais as atividades de leitura, escrita e de produção oral de que os estudantes tiveram oportunidade de participar. Assim, para cada aluno, a primeira linha destina-se à apresentação das atividades realizadas na UFMG, e a segunda linha às atividades realizadas durante a mobilidade acadêmica no exterior.

QUADRO 4

Atividades acadêmicas desenvolvidas na universidade de origem e na universidade de destino

Estudante	Instituição	Atividades de leitura	Atividades de escrita	Atividades de participação oral
Adriano (Curso de Letras – Francês: França)	UFMG	Leitura prévia de textos teóricos e literários para discussão em sala.	Produção textual: resenha, ensaio, artigo; atividades de escrita sobre textos trabalhados.	Seminários de apresentação e discussão dos textos/autores trabalhados.
	Universidade de destino	Leitura prévia, em grupo em sala de aula, de textos selecionados pelo professor: trechos de romance, poemas, textos teóricos ligados a gramática e a teoria literária.	Ensaio; trabalho de reescrita de trechos de livro(s) literário(s); relatório sobre visita a museu; provas escritas; produção de slides para apresentação de trabalho (Prezi).	Trabalhos em grupo para discutir textos; apresentação/exposição para a turma, de temas previamente definidos, e/ou discutidos nos grupos.
Breno (Curso: Controladoria e Finanças - Países: Bélgica)	UFMG	Leitura de textos relacionados à matéria, que podem ser demandados antes ou depois das aulas.	Prova discursiva, exercícios de matemática.	Trabalhos em grupo sobre estudo de caso; apresentação/exposição para a turma, de temas trabalhados ao longo do curso.
	Universidade de destino	Leitura prévia de livros e textos a serem trabalhados em sala.	Redação sobre estudos de caso; provas discursivas; produção de slides para apresentação de trabalho (PowerPoint).	Apresentação/exposição para a turma, de temas previamente definidos; trabalhos em grupo.
Guilherme (Curso de Letras – Inglês: Estados Unidos)	UFMG	Leitura prévia de textos teóricos e literários para discussão em sala.	Atividades de escrita sobre textos lidos; escrita em prosa;	Apresentação de trabalhos, simulação de aula (“mini-class”); discussão dos textos em sala
	Universidade de destino	Leitura prévia de textos a serem trabalhados em sala.	Atividades de escrita sobre textos lidos com a finalidade de comparação de pontos dos textos; responder a questões relacionadas aos textos.	Apresentação/exposição para a turma, de temas previamente definidos, e/ou discutidos nos grupos; debates em sala.
Joice (Curso: Comunicação Social: Holanda)	UFMG	Leitura prévia de textos a serem trabalhados em sala.	Avaliação escrita sobre textos selecionados; produção escrita (8 a 10 páginas) articulando os temas trabalhados nos textos lidos ao longo do curso.	Discussão dos textos em sala.
	Universidade de destino	Leitura prévia de textos, artigos, notícias de jornal, a serem trabalhados em sala.	Artigo sobre um tema previamente definido, trabalhado em grupo em sala; provas de múltipla escolha.	Trabalhos em grupo para discutir temas trabalhados no curso. Apresentação/exposição para a turma, de temas previamente definidos.

Juliana (Curso: Ciências Sociais: Inglaterra)	UFMG	Leitura prévia de textos a serem trabalhados em sala.	Avaliação escrita (discursiva); trabalho escrito, de 03 a 10 páginas (livre escolha dentre os temas trabalhados).	Discussão dos textos em sala.
	Universidade de destino	Leitura prévia de textos a serem trabalhados em sala.	Escrita de <i>essays</i> – redação; produção escrita de duas/quatro mil palavras sobre temas trabalhados no curso e/ou para responder a um questionamento apresentado pelo professor; avaliação escrita (discursiva).	Trabalhos em grupo para discutir temas trabalhados no curso.
Lara (Curso: Direito País: México)	UFMG	Leitura prévia de textos a serem trabalhados em sala.	Avaliação escrita sobre os textos/temas trabalhados em sala.	Discussão dos textos em sala.
	Universidade de destino	Trabalhos em grupo para discutir temas trabalhados no curso.	Resumos de textos lidos; artigo; relatório sobre evento/congresso; produção de slides para apresentação de trabalho (PowerPoint).	Apresentação/exposição para a turma: de temas previamente definidos, de notícias de jornais; debates em sala.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Em termos gerais, em relação às atividades de leitura nos cursos dos estudantes na UFMG, percebemos que Adriano e Guilherme, do curso de Letras, realizaram leituras de textos teóricos e literários. Breno, Joice, Juliana e Lara leram textos ligados às disciplinas para discussão em sala. No caso de Breno e Lara, eles sinalizaram que as leituras poderiam ser realizadas em momento posterior às aulas. Ao analisarmos as atividades listadas durante a mobilidade, Adriano, por exemplo, exemplifica em mais detalhes os textos que foram lidos durante o intercâmbio, em relação à descrição que faz de seu curso na UFMG. Durante a mobilidade, o estudante leu trechos de romance, poemas, textos teóricos ligados à gramática e à teoria literária. Guilherme, Breno, Juliana e Lara não detalham os textos que foram lidos, apenas fazem uma referência mais geral a textos ligados aos temas trabalhados nas disciplinas, assim como se referiram aos textos trabalhados em sua instituição de origem. Já a estudante Joice, relata ter lido além de textos ligados aos tópicos trabalhados no curso, por exemplo, a leitura de artigos e notícias de jornal.

Em relação às atividades de produção escrita nos cursos da UFMG, o estudante Breno, do curso de Controladoria e Finanças, informou ter realizado exercícios escritos da área de matemática e prova discursiva. Os demais estudantes parecem ter tido contato com uma variedade maior de textos: Adriano, estudante do curso de Letras – Francês relatou ter tido a experiência de produzir resenha, ensaio, artigo além de outras atividades de escrita; Guilherme, do curso de Letras – Inglês fez referência a atividades de escrita sobre textos lidos e a escrita de textos em prosa; Joice, aluna do curso de Comunicação Social, informou que as atividades de escrita de seu curso, em sua maioria, foram trabalhos de produção escrita de 8 a 10 páginas sobre os temas trabalhados; Juliana, estudante do curso de Ciências Sociais, também se referiu a trabalho escrito de 3 a 10 páginas. Todos os estudantes relataram ter realizado avaliações/testes escritos, sendo que a estudante Lara, do curso de Direito, afirmou ter tido contato apenas com esse gênero no âmbito da escrita. De todos os estudantes, Breno e Lara parecem ter sido aqueles com menor contato com práticas de escrita em seu curso.

Durante a mobilidade acadêmica no exterior, os estudantes relataram uma variedade maior de atividades de produção escrita. Além de provas escritas, Adriano, por exemplo, relatou ter realizado atividades de reescrita de trechos de livros literários, relatório sobre visita a museu e produção de slides para apresentação de trabalho. Dentre as atividades que ele descreveu, a produção de relatório e reescrita de trechos de livro parecem ser atividades letradas inéditas para o estudante. Breno, além de provas discursivas, relatou ter feito produções de escrita sobre estudos de caso e produção de slides para apresentação de trabalhos. Esses dois tipos de texto não foram citados pelo estudante ao descrever seu curso e atividades acadêmicas na UFMG, o que nos leva a pensar que representam um novo contato com atividades de produção escrita. Guilherme relatou atividades de escrita similares com aquelas que ele já realizava em sua universidade de origem. Joice fez referência à produção de artigos e a realização de provas. Juliana, além de provas, produziu ensaios e textos de duas a quatro mil palavras para responder a um determinado questionamento. Lara, que estava habituada a realizar avaliações escritas sobre textos das disciplinas, passou a ter uma maior produção escrita durante a mobilidade, tendo produzido resumos, artigos, relatórios e produção de slides de apresentação de trabalhos.

No âmbito da oralidade, percebemos que os estudantes estavam familiarizados com atividades de apresentação de trabalho, tanto que eles utilizaram a mesma expressão para se referir aos seminários em sala. O que percebemos de distinto na experiência dos

estudantes, no caso de Guilherme, foi a realização de debates em sala. Joice também não relatou ter apresentado trabalhos na UFMG, atividade a qual ela teve bastante contato na mobilidade. Outro caso interessante é o de Lara, do curso de Direito, que enfatizou que não estava habituada com a atividade de apresentação/exposição para a turma sobre os temas trabalhados.

Após esse breve apanhado das atividades reconstituídas pelos estudantes, realizadas tanto em sua universidade de origem, quanto na instituição universitária no exterior, vejamos alguns relatos sobre como os estudantes refletem sobre seu curso na UFMG:

Pesquisadora: Agora eu queria saber mais ou menos, Joice, sobre o seu curso aqui na UFMG, quais são as principais atividades acadêmicas próprias do seu curso?

Joice: Eu diria que **95% das aulas** você tem o texto para você **ler antes** da aula. A aula vai ser sobre aquele texto. Em algum momento da disciplina você tem que fazer uma prova sobre alguns daqueles textos e no final você tem que escrever um trabalho de mais ou menos oito a dez páginas sobre, articulando todos aqueles textos que você teve na matéria. Mas é sempre assim, você tem um ou dois **textos para ler antes da aula** e na aula você **discute aqueles textos**. Eu acho que a grande maioria que a gente tem é isso. (Entrevista, Joice, 2016)

Ao analisarmos a fala de Joice, do curso de Comunicação Social, percebemos que, em seu curso de graduação na UFMG, predomina o formato de aulas nas quais os professores demandam leituras prévias de textos teóricos ligados aos temas trabalhados no curso, para posterior discussão em sala. Durante o curso, são feitas avaliações sobre os temas desenvolvidos e, ao final, é demandada uma produção escrita, cujo gênero a estudante não explicita, fazendo apenas referência à quantidade de páginas. Pressupomos que a não referência a um gênero textual específico pode ser um indicativo de ausência de discussão sobre a atividade de escrita em si, quais seus objetivos, características e finalidade. Nesse sentido, Silva (2017) em sua tese de doutoramento sobre a escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico, verificou que embora inicialmente alguns professores nomeiem os gêneros solicitados aos alunos, com o tempo, todos os textos passam a ser nomeados genericamente de ‘trabalho’. A descrição das atividades parece indicar a demanda de uma produção de escrita, cuja natureza seria mais técnica, com a indicação apenas da quantidade de páginas e não problematização das funções e características do texto. É interessante notar que Joice descreve a predominância da demanda de leitura de textos teóricos para discussão em sala, ao utilizar a advérbio

“sempre” na frase “é sempre assim, você tem um ou dois textos para ler antes da aula e na aula você discute aqueles textos.”

Vejamos a fala de Juliana, aluna do curso de Ciências Sociais:

Pesquisadora: E como que é o seu curso?

Juliana: É aquilo que eu estava falando, **tem pouca metodologia, o curso é muito teórico**. É basicamente o professor na sala dando aula, mandando a gente ler coisa. **A carga de leitura é muito pesada**, é um dos cursos que tem a carga mais pesada, assim, acho que perde para a Filosofia só. É leitura demais, **não dá para ler tudo**, eu acho que os professores daqui não têm um pingão de didática, são péssimos professores com raras exceções. Porque eles passam um milhão de coisas para ler, achando que qualidade do curso, que aprender é você ler até o que tem mais de ponta hoje, e não ensinam o básico, não tem didática. Mandam dez milhões de cursos, a gente não consegue ler isso tudo, e eles não explicam o texto. Eles falam assim “está escrito isso, isso e isso, entendeu? Entendemos, a gente saber ler”. E tem pouca metodologia [...] Acho que tem oportunidade para discutir, tem. O que os professores querem é que tenha discussão. Mas eles não ensinam os textos direito. Tem uns que ensinam, tem uns que são bons, professores excelentes. Mas a maior parte, mais de cinquenta por cento não é bom professor não. (Entrevista, Juliana, 2016)

Destacamos a fala de Juliana devido à sua carga crítica com que a estudante descreve seu curso na sua universidade de origem. Assim como Joice, Juliana ressalta a predominância da exigência de leituras para discussão em sala, ao utilizar expressões como “o curso é **muito** teórico” e “É leitura **demais**, não dá para ler tudo”. Percebemos que a estudante não apenas faz uma crítica à carga de leitura, mas, ainda, à forma como os textos são trabalhados. A aluna demonstra insatisfação em relação à forma como os professores, de modo geral, trabalham os textos, ao afirmar que “O que os professores querem é que tenha discussão. Mas eles não ensinam os textos direito” e “E tem pouca metodologia”. Por essa fala, a aluna faz uma reflexão sobre a metodologia predominante no curso, na qual inferimos que os professores demandam os textos a serem lidos para a aula seguinte, esperando que os alunos discutam o texto. E quando Juliana utiliza as expressões “está escrito isso, isso e isso, entendeu? Entendemos, a gente saber ler”, e afirma que os professores “não ensinam o básico” e “e eles não explicam o texto”, concluimos que a estudante quer indicar que os textos não são bem explorados, pois sua fala sugere uma visão de texto como ‘contendo’ informações a serem extraídas, como transparente e a leitura como processo de extração, e não de interpretação informada por conhecimentos prévios, valores e visão de mundo trazidas pelo leitor.

Similarmente às descrições de Joice e Juliana, outra estudante, Lara, relata como é seu curso na UFMG. A estudante diz:

Pesquisadora: Você falou, Lara, que a dinâmica do curso na UFMG é diferente desse curso que você está fazendo aí no México, não é? Eu queria que você falasse um pouco como que é o curso na UFMG. Como que são as aulas, quais atividades de escrita que você faz, de leitura, para eu entender.

Lara: No Direito, pelo menos para fazer as provas, é muita “decoreba”. Assim, **você lê o livro, o livro-texto sobre o assunto**, por exemplo, Direito do Trabalho. Lê, lê, decora... [...] Pelo que eu vi tanto no Direito quanto na Ciências de Estado, onde eu fiz matéria, também na História, que eu fiz matéria na História, era **bastante expositivo, o professor falando uma hora e quarenta, e você anota**, e assim, tem os textos... Geralmente é Xerox que a gente tira, ou pega na biblioteca, e o que eu vejo é que assim, pelo menos eu não me preparo muito para as aulas. Eu geralmente **espero o professor passar a matéria**. (Entrevista, Lara, 2016)

Lara, assim como Joice e Juliana, relata que em seu curso – Direito - as aulas são expositivas, ou seja, o professor explica a matéria. A aluna também revela a fonte dos textos: a biblioteca ou o “Xerox”, local onde se faz cópia de trechos dos textos. É interessante notar na fala de Lara que é possível no seu curso realizar a leitura dos textos trabalhados em sala, em outro momento posterior à aula. A aluna dá a entender que a leitura prévia não é indispensável para o acompanhamento da aula, sendo possível “esperar o professor explicar a matéria” e estudar para a prova posteriormente. A possibilidade de realizar posteriormente a leitura dos textos, que supostamente deveria ser realizada antes da aula que trataria do tema, é também vista na fala de Breno, aluno do curso de Controladoria e Finanças:

Pesquisadora: Como que é o estilo das aulas do seu curso? Para eu entender.

Breno: “Face to face”, que eles falam. Como se fosse uma **palestra** assim, mas tem muitas aulas, a maioria na verdade é essa questão desse “face to face” aí, mas a gente também tem algumas aulas que são bastante **interativas**, bastante práticas, que a gente usa **computador** e tal, ou então faz uso de calculadora financeira, e alguns professores fazem questão dessa interação com os alunos, e tal, e outros fazem menos na verdade, preferem aquela aula que **ele fala e a gente escuta**, e é isso aí.

Pesquisadora: Vocês têm então leitura prévia, e você chega na aula e o professor explica a matéria? Vamos pôr em termos gerais, é mais ou menos isso, ou não?

Breno: É, às vezes isso, às vezes a gente chega e **pega a matéria e a leitura depois**, entendeu?

Pesquisadora: E tem muito exercício pelo que você está falando.

Breno: Tem alguns, como a gente mexe muito com matemática, e tal, então tem muita coisa que a gente precisa fazer exercício sim. Acho que é o único jeito.

Pesquisadora: Você lê muito no curso? O professor exige muita leitura?

Breno: Sim, leitura é bem importante. Tem muita, **tem muita coisa para ler**. Embora eu não tenho como ler tudo que todos os professores demandam, mas sempre tem alguma coisa para ler, alguma coisa para orientar aí nos estudos. (Entrevista, Breno, 2016)

Novamente, percebemos um perfil de aula presencial expositiva, em especial na expressão “preferem aquela aula que ele fala e a gente escuta”. Breno indica também que é possível realizar leituras em momento posterior às aulas, ao dizer “pega a matéria e a leitura depois”.

Um dos aspectos interessantes nas falas dos estudantes é como eles lidam com o grande volume de leituras no seu curso. Ao afirmarem que não conseguem ler tudo, eles revelam uma tensão no ensino superior: atender às demandas que lhes são feitas, a despeito de conseguirem ou não as cumprir. Street (1998; 2007) já argumentava que a esfera acadêmica, assim como outros contextos sociais, é um espaço social em que perpassam relações institucionais de poder. Ao refletirmos sobre esses relatos apresentados, percebemos nuances dessa relação hierárquica de poder, na prerrogativa do professor ao demandar textos que deverão ser discutidos em sala e a tensão que surge a partir da dificuldade dos alunos em ler todos os textos demandados. Ao mesmo tempo, entendemos que alguns alunos podem adotar a estratégia de realizar a leitura em momentos posteriores à aula e, assim, lidar com o grande volume exigido de textos. Uma vez que parece não existir qualquer mecanismo ou atividade que demande a participação a nível individual, pois conforme apresentamos na última coluna no QUADRO 4, o que são feitas são discussões em sala sobre os textos, os alunos podem realizar essa leitura em outro momento no decorrer da disciplina. Seria interessante, nesse sentido, contrapor os relatos dos alunos e ouvir os pontos de vistas dos professores, o que não foi possível realizar, dentre outros motivos, por não se tratar do objetivo principal dessa pesquisa. Imagino que esse aspecto possa ser objeto de análise em uma futura pesquisa. Apenas registro aqui, o interesse de conhecer “o outro lado da moeda”, instigada pelos relatos dos alunos.

Após apresentarmos relatos sobre a experiência acadêmica dos alunos em seu curso na UFMG, passemos às exposições e principais reflexões que eles teceram após terem tido a oportunidade de conhecer outro contexto acadêmico, distinto daquele no qual estão habituados em sua universidade de origem.

4.3.1 Reflexões sobre a experiência com atividades de leitura

Apresentamos anteriormente um depoimento de Juliana no qual ela critica a forma com que os professores do curso de Ciências Sociais da UFMG trabalham com os textos.

Mais precisamente, a estudante criticou a falta de didática para com as atividades de leitura. Segundo a aluna, são demandados muitos textos para leitura em pouco tempo, e esses mesmos textos não seriam bem explorados ou explicados em sala. Durante a última entrevista realizada com Juliana, após seu retorno ao Brasil, a estudante teceu o seguinte depoimento sobre as atividades de leitura desenvolvidas na instituição estrangeira:

Pesquisadora: Estou lembrando aqui o que eu queria te perguntar. Sobre a expectativa que os professores tinham em vocês terem um conhecimento prévio, aí eu não sei se eu entendi bem. Não tinha tanta expectativa alta no que vocês tinham que ler para a aula, mas já como eram alunos do terceiro ano, já esperavam que eles tinham lido, já tem algum conhecimento, tenham lido outra coisa...

Juliana: [...] E assim, eu achei, não sei se é preconceito, mas eu achei um pouco, que aqui **a gente vê que o curso é melhor assim, aqui do que lá**. Eu acho que **lá a didática é muito** melhor, mas o **curso aqui é melhor**, é muito **mais denso**, a gente **vê muito mais teoria**, a gente tem muito mais experiência prática, lá eles não têm nada. A teoria aqui é muito mais densa do que lá, eu achei. E essas matérias, é lógico que eles também tiveram assim os básicos, não é? Mas eles pegavam uns **autores muito... Muito específicos**, que **não debatiam muito teoricamente**, muito densamente, eu achei a maioria. Aí eu falei “que ruim, que coisa ruim”. Mas os argumentos, nas aulas que abriam, os **alunos traziam uma literatura anterior muito bem feita**, assim, eu achei.

Pesquisadora: Eles traziam, mas o professor cobrava essas leituras prévias? Assim, ele perguntava coisas, ele resgatava...

Juliana: Ninguém perguntou “vocês já leram Marx e Weber?” não. Eles nunca perguntavam isso, mas os alunos traziam isso.

Pesquisadora: Aí você percebia que eles já tinham feito uma leitura prévia. Os professores não cobravam...

Juliana: Eu vi que eles **tinham lido menos** do que a gente aqui. Mas o que eles leram, eles **leram muito melhor**, o que eu acho na verdade até muito melhor. E eles ficavam muito só no povo da Inglaterra, não é? Eles só liam coisa inglesa. Eles leram pouco dos franceses, dos alemães, da América Latina então, nem sabem que existe.

Pesquisadora: Focavam nos autores...

Juliana: Eles só liam, eles só sabiam coisa em inglês. Sociologia em inglês, só. (Entrevista, Juliana, 2017)

É interessante a reflexão de Juliana em relação às atividades de leitura feitas em ambos os contextos acadêmicos. Na entrevista realizada antes da realização de intercâmbio, a estudante faz uma forte crítica à forma como os textos são trabalhados em seu curso de graduação na sua universidade de origem. Após a inserção em outro contexto acadêmico, ela faz um contraponto com “o que se lê” no curso. A extensão das leituras e do volume de textos demandados aparece, agora, num tom mais positivo na fala da aluna, ao contrastar como que é lido na instituição estrangeira. A aluna valoriza a forma como a leitura é feita nesta instituição, ao afirmar que “Eu vi que eles tinham lido menos do que

a gente aqui. Mas o que eles leram, eles leram **muito** melhor”, sugerindo que os textos que foram lidos, foram melhor explorados pelos professores da instituição no exterior. Entretanto, a aluna sugere que as leituras demandadas seguiam um viés, o que pode sugerir uma limitação em seu direcionamento, ao afirmar que os estudantes leram apenas autores da Inglaterra, segundo ela, muito específicos. Embora Juliana reconheça que os alunos tinham uma bagagem teórica de leituras anteriores, quando afirma que os alunos “traziam uma literatura anterior”, ela complementa: “Eles leram pouco dos franceses, dos alemães, da América Latina então, nem sabem que existe.” É interessante perceber que, após a realização da mobilidade acadêmica, Juliana reflete sobre as experiências de leitura em ambas as instituições, concluindo que seu curso na UFMG é melhor porque é teoricamente mais denso, sugerindo que os conhecimentos acumulados através de muitas leituras em seu curso lhe parecem ser mais abrangentes. Essa leitura, anteriormente criticada pela aluna, do ponto de vista de ‘como’ ela é feita, ainda surte efeitos, constituindo uma bagagem teórico-metodológica que lhe permitiu comparar e contrastar o que é lido em outros cursos.

4.3.2 Reflexões sobre a experiência com atividades de produção escrita

No âmbito das atividades de produção escrita, extraímos relatos dos estudantes a partir das transcrições da segunda e última entrevista realizada com eles. A seguir, destacamos o seguinte depoimento de Juliana:

Pesquisadora: Como é que foi essa experiência de escrever esses textos?

Juliana: O primeiro texto era um texto de duas mil palavras que eu escrevi, dessa matéria que teve a prova e trabalho. Aí a prova foi no final e primeiro foi esse trabalho de duas mil palavras.

Pesquisadora: Como que é o nome dessa disciplina que você fez?

Juliana: Educação, Cidadania e Globalização. Aí eu falei “vou fazer isso facinho”. Eu tive um pouco mais de dificuldade, porque eu estava muito **preocupada em não tomar bomba lá**, porque se eu tomasse bomba eu teria que pagar o intercâmbio, que era muito caro e eu não teria dinheiro para pagar. Então eu fiquei com essa pressão, “eu não posso tomar nenhum pau em nenhuma matéria”. E aí eu acho que isso me deu uma certa dificuldade. E tinha isso, mas esse primeiro trabalho eu falei “é quatro páginas, eu faço numa tarde, tranquilo”. Mas não foi assim, porque **eu não estava preparada para essa diferença de escrever em inglês**. Depois eu me acostumei, depois desse aí eu me acostumei melhor, foi mais fácil. E eu não fiz... **Eu fiz de acordo com a ABNT, eu não fiz de acordo com o sistema deles**, nem passou pela minha cabeça. Em um momento passou, mas eu falei assim “ah, mas isso não importa muito não”. Aí eu perdi muito ponto.

Pesquisadora: Você perdeu ponto nessa primeira atividade?

Juliana: Muito ponto, porque **eu não fiz de acordo com o sistema deles.**”
(Entrevista, Juliana, 2017)

O depoimento de Juliana, ao descrever sua primeira atividade de produção escrita em outra instituição de ensino, sugere que a estudante tinha a percepção de que ela dominava convenções de escrita, pois qualificou o ato de escrever com o adjetivo ‘fácil’ em uma forma coloquial, no diminutivo. A aluna também relatou o ato de escrever um texto de quatro páginas como algo “tranquilo”, que pode ser realizado em apenas uma tarde. No entanto, a estudante ressaltou dois fatores que dificultaram a sua produção. O primeiro seria a preocupação com seu desempenho na condição de estudante intercambista, ligada ao receio de devolver recursos despendidos por sua instituição com sua mobilidade. Essa mesma preocupação foi expressa pela aluna Joice, em um dos momentos de nossa conversa. O fato de ser uma estudante internacional, via mobilidade acadêmica institucionalizada, causou certa “pressão” nas estudantes quanto à necessidade de terem um desempenho adequado; afinal, elas precisavam cumprir uma quantidade mínima de créditos exigida pelo Edital. Além disso, elas assinaram um termo de compromisso, se comprometendo a cumprir obrigações acordadas com sua instituição.

Além desse primeiro fator, Juliana expôs outro motivo que dificultou sua produção escrita no início de sua mobilidade ao afirmar que “não estava preparada para essa diferença de escrever em inglês”. Com essa fala, percebemos que a estudante encontrou desafios ao se engajar com a escrita acadêmica na língua estrangeira. A questão do papel do idioma como mediador das ações letradas será discutida no próximo capítulo. O que nos chama atenção nesse momento é outro comentário que a estudante faz ao dizer que escreveu o texto de acordo com as normas da ABNT, e não conforme “o sistema deles”. A fala de Juliana evidencia diferenças nos contextos acadêmicos ligadas às convenções de escrita, que não são as mesmas nos dois meios sociais. Navegar por diferentes contextos acadêmicos traz implicações para o sujeito letrado, uma vez que não basta apenas transferir habilidades de leitura e escrita já adquiridas, como sugere o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984). No processo de se tornar uma estudante em uma universidade, nesse caso inglesa, é necessário observar o que conta como escrita adequada em um determinado programa/disciplina/curso (CASTANHEIRA; STREET; CARVALHO, 2015). Juliana levou para sua experiência de estudos internacional um aparato teórico-metodológico de como escrever textos construído em sua instituição de ensino, um contexto social específico. Já na universidade de destino, apenas as habilidades de escrita desenvolvidas não deram conta da tarefa que

estava sendo demandada, pois a aluna afirma que não conseguiu “fazer de acordo com o sistema deles” e que, por isso, perdeu muitos pontos nesta atividade.

Retomando alguns pressupostos dos Novos Estudos dos Letramentos, segundo o modelo ideológico de letramento, “o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos” (STREET, 2007, p. 466), o que implica concluir que “as condições sociais e materiais afetam as formas de comunicação”(STREET, 1995-2014, p. 17). Nesse sentido, “o significado da ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social” (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007). A natureza social do letramento, portanto, nos permite constatar que os estudantes trazem consigo, na internacionalização acadêmica, um repertório de experiências com práticas e ações letradas com as quais tiveram contato em sua instituição de origem, um contexto cultural específico. A bagagem teórica e os conhecimentos sobre os gêneros acadêmicos que os estudantes acumularam ao longo de sua trajetória, servem de referência e orientam o desempenho dos alunos ao lidar com os gêneros trabalhados durante o intercâmbio. Por gêneros acadêmicos, nos referimos à variedade de textos escritos e orais que circulam no meio acadêmico, conforme exemplificam diferentes autores: artigos de pesquisa, teses, monografias, dissertações, resenhas de livros, cartas científicas, resumos, livros didáticos, panfletos, documentos administrativos, programas de estudo, manuais, textos escritos por estudantes, comentários sobre os trabalhos dos alunos, etc. Já os gêneros orais compreendem uma variedade de registros falados da linguagem universitária, por exemplo: a aula, a conferência, o seminário, a entrevista, a defesa de monografias, dissertações, teses, dentre outros (MARINHO, 2010; PRIOR; BILBRO, 2012; RUSSELL; CORTES, 2012).

O depoimento anterior de Juliana desafia o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), o qual dispõe que a leitura e a escrita são vistas numa perspectiva individual e cognitiva, uma vez que são aprendidas podem ser mobilizadas para outros contextos. Por outro lado, a perspectiva social dos letramentos acadêmicos reconhece a natureza situada e contextualizada da escrita acadêmica, o que ajuda a compreender a experiência de Juliana ao entrar em contato com outros aspectos de produção de textos localmente definidos.

Assim, os alunos empregam as habilidades desenvolvidas e o conhecimento acumulado ao longo de seu curso em sua instituição de origem, utilizando sua bagagem teórica e acadêmica nos diferentes contextos em que transitam, utilizando e aplicando

suas habilidades nas disciplinas que cursam no exterior, aspecto que é trazido à atenção pelo modelo das *habilidades* (LEA; STREET, 1998). Entretanto, a concepção da leitura e escrita como práticas sociais nos permitiu perceber que, para o grupo social com o qual Juliana teve contato, as convenções de escrita são outras, definidas segundo parâmetros diversos. Para a estudante, não foi suficiente mobilizar as habilidades de escrita desenvolvidas e imbuídas de convenções que seguiam uma lógica de normas para a escrita em seu país. Como a própria estudante relata em outro momento da entrevista, ao perceber que perdeu muitos pontos nessa primeira atividade, ela recorreu ao trabalho de outras colegas para entender como a escrita deveria ser feita.

Nesse respeito, outro aspecto chamou nossa atenção. Entendemos que, para os professores da instituição estrangeira, o fato de os alunos estarem em mobilidade já pressupõe uma experiência acadêmica prévia. Afinal, estar em mobilidade acadêmica implica que são estudantes universitários. Tal fato pode indicar que os professores presumiam que os alunos já dominam os gêneros trabalhados por eles em sala, conforme podemos notar no seguinte relato:

Guilherme: Então ela tirou quase dez pontos só por eu ter mudado de lugar a *Thesis Statement* lá.

Pesquisadora: E ela deu uma orientação de como tinha que ser a estrutura do texto?

Guilherme: Não, ela só falou. Sim, ela tinha falado introdução, aí você faz o desenvolvimento, o que é o trabalho, depois a conclusão. **Mas é claro que ela não falou porque ela pressupunha que os alunos já soubessem** mesmo a questão da *Thesis Statement* e tal. E aí eu fui e só cometi isso. Eu sei assim, se fosse, no caso, igual aqui, mesmo dependendo do semestre que o aluno está, o professor não ia ser tão rígido assim, “ah, você mudou aqui a *Thesis* de lugar”. Lógico que é algo bem importante, mas não ia tirar tantos pontos assim. (Entrevista, Guilherme, 2017)

O relato de Guilherme revela uma característica de avaliação da escrita específica de um gênero acadêmico, cuja função talvez não fosse clara para ele. Ambos os relatos, de Juliana e Guilherme, nos provocam a indagar possíveis implicações da experiência acadêmica. Parece-nos que as instruções para a realização de determinada atividade de produção escrita não foram suficientemente explicitadas e os alunos perderam pontos na etapa de correção das atividades, por terem cometido algum erro em decorrência do não entendimento correto sobre o que se esperava com a tarefa ou da totalidade de convenções que regem a produção escrita de determinado texto. Percebemos isso quando Guilherme afirma, “Mas é claro que ela não falou porque ela pressupunha que os alunos já

soubessem”. Esse evento nos sugere que o professor esperava ou pressupunha que os estudantes (intercambistas ou não) dominassem o gênero trabalhado. Essa fala de Guilherme evidencia a natureza tácita do conhecimento que circula no meio acadêmico, conforme exposto por Jacobs (2005). Para a autora, o conhecimento, práticas e discursos disciplinares possuem natureza tácita, o que indica que a aprendizagem nesse meio acadêmico ocorre através de um processo implícito, o que exigiria que tal conhecimento fosse explicitado, desvelado aos alunos, por aqueles que já estão inseridos em campos disciplinares, e que, portanto, já dominam suas normas, valores e convenções.

Tal natureza do conhecimento acadêmico parece representar um desafio para os estudantes que não dominam suas convenções, uma vez que é recorrente o que Lillis (1999) denomina de ‘prática institucional do mistério’. Segundo a autora, as convenções que regem o meio acadêmico não são transparentes para todos os que ali circulam. A não explicitação das normas e convenções que regem a produção escrita e o discurso acadêmico é uma prática de letramento recorrente nesse meio, pois parte-se do pressuposto de que os participantes deste contexto já conhecem ou dominam as ações letradas nele desenvolvidas. Joice, estudante do curso de Comunicação Social, fez um depoimento interessante nesse sentido:

Pesquisadora: E o professor não explicou como tratar esses dados?

Joice: Não. É por isso que eu achei assim, que **era óbvio** que eu era a **única pessoa** da universidade inteira que estava lá fazendo uma matéria e que **não sabia mexer com isso**. Porque **do jeito que o professor apresentava** nos slides, tipo assim, ele está falando, igual eu te falei, com a língua mesmo, com o inglês e com os termos dos artigos, enquanto eu estava lendo ou ouvindo as palestras não tinha nenhum problema. O problema era quando eles apresentavam, tipo, **o gráfico** nos slides ou no artigo e **para mim aquilo não significava nada**. Eram números, eu tentava entender, ver na internet como é que fazia para **significar aquilo** e simplesmente para mim era como se fossem números aleatórios. (Entrevista, Joice, 2016)

O trecho destacado acima integra uma parte da entrevista em que Joice explica sobre uma das disciplinas que realizou durante o intercâmbio. Tratava-se de uma disciplina de sua área de formação, Comunicação Social, mas que utilizava abordagens da psicologia e cujos textos trabalhados possuíam uma linguagem num viés mais quantitativo/estatístico, com bastante gráficos e tabelas. Ao que parece, esse é um aspecto da formação do leitor que ela ainda não havia tido oportunidade de desenvolver em sua universidade de origem. Similarmente ao relato de Guilherme, a dificuldade de Joice em entender algumas orientações parece estar ligada ao fato de que a leitura e a escrita são

desenvolvidas de maneiras específicas, pelas quais determinadas disciplinas usam a linguagem (JACOBS, 2005). Tal dificuldade pode estar ligada ao fato de os estudantes transitarem por campos disciplinares distintos e cujas convenções específicas eles ainda não dominam.

Além disso, o episódio relatado por Guilherme nos remete ao aspecto discutido por Lea e Street (1998) quando fizeram um estudo em duas universidades britânicas, no qual identificaram lacunas entre a expectativa do professor e a performance do estudante. Similarmente, o relato desse estudante sugere uma possível lacuna entre as expectativas do professor em relação ao desempenho do estudante, independente de ele ser local ou internacional, cujas trajetórias são distintas. Entretanto, presumir que um aluno sabe como escrever determinado tipo de texto parece ser o mesmo que presumir que o aluno internacional tenha a mesma trajetória acadêmica que o estudante local. Mesmo que não seja esse o caso, parece-nos que é esperado que o aluno internacional consiga rapidamente absorver as regras da nova realidade acadêmica e a acompanhar os demais alunos, sem prejuízo em sua performance. O mesmo aluno ponderou “Como se eu fosse um nativo mesmo, porque tudo lá, **nada foi facilitado para mim, então eu tinha que acompanhar mesmo os alunos**”.

Esse relato nos remete à prática do mistério(LILLIS, 1999), em ação, em contextos internacionais e à natureza tácita do conhecimento acadêmico (JACOBS, 2005), percebida em momentos distintos da vida acadêmica. Na próxima seção, abordaremos a experiência dos estudantes com atividades de comunicação oral no meio acadêmico.

4.3.3 Reflexões sobre a experiência com atividades de comunicação/participação oral

A seguir, apresento o depoimento de Guilherme, estudante do curso de Letras, Licenciatura em Língua Inglesa, a respeito de sua experiência com um gênero oral específico – o debate em sala de aula. Nesse depoimento o aluno contrasta a experiência de realizar debate em sua universidade de origem e na instituição de ensino superior estrangeira. O aluno relata:

Pesquisadora: Você teve alguma experiência dessa aqui na UFMG, esse tipo de atividade aqui?

Guilherme: Tive assim, debate. Mas eu acho que foi assim, até por eu já estar agora lá no sétimo, foram poucos. Foi mais **apresentação de trabalhos mesmo**. Mas debate eu lembro que eu tive uma matéria, mesmo assim não foi muito bom porque, infelizmente, a professora... Muitos comentavam que ela já estava... praticamente já tinha muito tempo que estava aposentada e ela não estava muito aí assim. Mas foi um debate. Foi uma experiência, mas **não foi tão** assim, **intenso** igual esse **lá** que eu tive. [...] A gente escolheu um tema, ela, na verdade, sorteou o tema e a gente ia discutir, debater com o outro grupo. Então o nosso mesmo foi a questão da legalização do cigarro, se deveria banir ou não. E aí a gente buscava todas as informações que a gente podia, e a **professora exigia** também que fosse. Eu achei também que se fosse comparar com um trabalho na Federal, eu acho que o professor não ia ser tão assim, **strict**. Porque ela falou que **tinha que ser um ‘scholarly’**, uma **fonte** que tipo assim, fosse **de estudo mesmo, estudo científico** que comprovasse pelo menos uma ou duas para a gente ter ali o suporte para na hora de você debater, **fazer a réplica** lá com os alunos. É interessante também. (Entrevista, Guilherme, 2017)

Acostumado com o gênero seminário/apresentação de trabalhos, Guilherme relata eventos de letramento que envolviam debates em sala de aula. Segundo ele, tais debates eram conduzidos pela professora de maneira ‘*strict*’, sugerindo que, para ele a professora era rígida na cobrança de como tal atividade deveria ser realizada, fato que parece ter sido uma surpresa para ele. Inferimos, pelo relato de Guilherme, que a professora demandava uma atividade de debate, na qual os alunos iriam desenvolver não apenas uma argumentação em torno de um determinado ponto de vista, que neste caso, era banir ou não o uso do cigarro. Para além da argumentação, foi exigido dos estudantes que pautassem suas considerações orais em um estudo científico, para referência no momento do debate. É interessante perceber que o estudante utiliza o adjetivo ‘*scholarly*’ para qualificar a natureza da atividade desenvolvida. Entendemos assim, que o estudante descreve um evento de letramento, no qual textos deveriam ser selecionados em certas fontes – científicas/acadêmicas - para dar suporte ao debate, que por sua vez, foi conduzido com mais rigor ou formalidade, como que refletindo as convenções de escrita na oralidade. Vejamos o relato de Joice, que apresenta similaridades nesse sentido:

Pesquisadora: Joice, quando você falou na hora de apresentar, eu estou colocando aqui nas atividades de participação lá, você falou que tinha seminário, tinha essas atividades de apresentar em grupos para o professor, para os colegas. E você comentou no primeiro dia que a gente conversou, acho que você falou um pouquinho sobre isso, que você entendia bem o que o professor falava, mas que na hora que você falava você tinha que tentar voltar e sintetizar aquilo que você queria falar. Tem a ver com a preocupação de falar certo na hora de...

Joice: Eu acho que tem um pouco de ficar preocupada e ansiedade também um pouco de falar na frente de todo mundo, apesar de isso não ser uma coisa assim, que nunca me afetou muito. Eu acho que eu sou um pouco mais para frente, aí, tipo assim, falar na frente das pessoas mesmo quando eu estava um pouco insegura não me atrapalhava demais, eu não pirava. Mas por ser uma língua diferente, você não tem um vocabulário, principalmente o meu vocabulário, não é muito grande, não é muito expandido não, aí eu tinha mais ou menos que chegar lá sabendo as palavras, os termos que eu poderia usar para falar daquelas coisas, por exemplo. [...] Como a gente tem que apresentar um artigo, o próprio artigo, eles são meio engessados, você tem as partes, você **tem que apresentar meio que o standard, depois falar da sua metodologia e tal**. Do jeito que você vai apresentar, você tem que apresentar para o resto da sala o artigo, por exemplo, e você não pode fugir muito disso, então **tem o jeito específico que você tem que falar sobre aquilo**. Não é chegar lá e falar com as suas próprias palavras e ficar dando voltas e voltas. Você tem que falar sobre aquilo. Falar sobre a metodologia é **usar aqueles termos**, por exemplo, grupo controle, grupo tal e também **falar sobre os resultados da maneira também que o autor explicou para também ser mais preciso e também falar da linguagem acadêmica**, que é isso que a gente estava apresentando. [...] A linguagem dos artigos, mas eu acho que principalmente assim, pelos termos e também mais na **organização mesmo de como você fala**. Tem que ser uma linguagem mais direta, mais precisa, mas também você tem que, por exemplo, seguir o caminho que o autor seguiu. **Você começa falando**, por exemplo, dos autores que ele se baseou, nos **autores base, depois** você começa a falar da própria **metodologia** dele, **depois você** de repente **faz** uma **crítica** a algum ponto. Essa é uma coisa que a gente tinha que apresentar também sempre no final dessa matéria. **No final** dos artigos que a gente apresentava a gente tinha que apresentar **uma pergunta** que a gente acha que o autor deveria ter feito e então tentar uma crítica. (Entrevista, Joice, 2017)

Joice aponta diferentes aspectos da escrita acadêmica cobradas em seminários e exposições orais de artigos lidos. Ela faz referência a “partes” do artigo, e ao utilizar a palavra “standard” em língua inglesa, ela reconhece o padrão de organização do artigo: introdução, metodologia, referência a teoria, resultados. Quando a estudante afirma que há “um jeito específico que você tem que falar sobre aquilo”, ela faz referência à formalidade acadêmica expressa pelas convenções discursivas e de escrita desse meio. Ela também aponta características da linguagem ao dizer que esta precisa ser objetiva, precisa e direta. Entendemos pelas falas de Joice e Guilherme, que, em alguns eventos de letramento, exigia-se a formalidade das convenções de produção escrita, reproduzidas na oralidade. Esse aspecto é interessante, pois nos remete ao aspecto da socialização acadêmica. Num âmbito implícito, de assimilação e observação de convenções discursivas pelo contato com gêneros, entendemos que a apropriação das normas para a escrita, assim como o vocabulário incorporado dos textos, constitui um arcabouço de conhecimentos do indivíduo letrado, que repercute na oralidade, isto é, na forma como o sujeito se expressa, lançando mão dos termos e expressões privilegiadas em determinado campo do saber.

4.4 Reflexões sobre contribuições da experiência de estudos internacionais

Na última entrevista que realizamos após o retorno dos estudantes ao Brasil, conversamos sobre qual a principal ou quais as principais contribuições que eles atribuíam à experiência acadêmica internacional. Extraímos alguns relatos que abordam suas respostas. Vejamos o comentário de Joice, que estudou em Amsterdam, na Holanda:

Pesquisadora: O que que você gostou da experiência de estudar em outro país e o que que você não gostou?

Joice: A primeira coisa, eu acho que eu tive que **lidar com aspectos do meu campo**, tipo assim, do meu campo e **que eu não fazia ideia que existiam** e que realmente me interessam, de verdade, para tentar continuar estudando e procurar saber mais, acompanhar. Eu gostei muito, muito de... Eu acho que essa é uma coisa que eu **estudei de uma forma completamente diferente** quando eu estava lá e que eu acho que se eu estudar aqui na UFMG desse jeito eu vou ser... eu vou me dar melhor. Como eu vou explicar? Esse estilo de antes da prova, de **fazer esse tipo de anotação que eu fiz sobre todos os textos**, aqui na UFMG eu também **reliava os textos antes da prova**, mas eu não fazia esse tipo de anotação e eu não tinha essa **organização de duas semanas ou uma semana e meia antes da prova**, das provas. Eu **vou entrar nesse sistema** de... Vou estudar tudo que eu tenho de estudar para a prova.

Pesquisadora: Deixa eu ver se eu estou entendendo. Você anotava aqui em mais detalhes?

Joice: É porque antes da prova eu relia todos os textos, mas para cada um, enquanto eu ia lendo eu ia meio que fazendo um **fichamento** dele e colocava entendendo meio que o que o professor disse que ia cair na prova. Por exemplo, se ia cair mais os experimentos; focava mais nos experimentos ou focava mais nos conceitos dos autores. (Entrevista, Joice, 2016)

Joice apontou como principal contribuição da mobilidade acadêmica a oportunidade de lidar com aspectos de sua área de estudos que não conhecia. Lidar com uma nova linguagem na comunicação social resultou, para a estudante, tanto em um desafio quanto em uma oportunidade de aprendizado. Pelo seu relato, percebemos que ela se apropriou de novas práticas de escrita para auxiliar os estudos dos textos teóricos das disciplinas, fazendo anotações com argumentações do autor, para poder resgatar os tópicos principais em momentos estratégicos, tais como o de estudar para uma prova. Ela desenvolveu, assim, uma forma de realizar anotações mais focada e/ou orientada para os pontos principais dos textos lidos. Também aprendeu a organizar um momento específico de retomada dessas anotações e se preparar para as provas.

Breno explicita outra contribuição da experiência:

Pesquisadora: Quais eram as regras da vida acadêmica? Se você for pensar assim? Que orientações que eles deram para a vida acadêmica...

Breno: Olha, eles têm... Mas aí eu acho que é também uma questão cultural. Só acadêmica, mas eles têm um jeito de tratamento com o professor assim, que

você só trata ele com... Como se a gente estivesse falando totalmente formal assim. [...] E tinha uma outra **formalidade** também que eu achei curioso, que era todo trabalho em grupo, alguma coisa que você tivesse que **apresentar, você tinha que ir com traje formal**. Você tinha que ir vestido de roupa social.

Pesquisadora: Quando você tem que apresentar um trabalho?

Breno: Para apresentar um trabalho na faculdade, eles exigiam que você fosse vestido formalmente. [...] Então era engraçado que você via um cara que todo dia ia de bermuda e chinelo, porque estava quente ainda, para a faculdade, e aí foi apresentar trabalho de terno e gravata, na frente do mesmo professor.

Pesquisadora: Nossa.

Breno: Então assim, eu **achei isso interessante**, inclusive, eu **trouxe isso para cá**. A partir dali eu falei “pô, legal isso, você vai apresentar um trabalho...”

Pesquisadora: Você dá uma seriedade praquilo.

Breno: Exatamente. Ainda mais, por exemplo, eu quero que... Quero dar uma área de consultoria, inclusive que eu estou mexendo agora, você tem que apresentar e você tem que ler seu texto ali, **se você estiver bem vestido e tal, você passa um ar mais sério às vezes**. Achei isso interessante e eu trouxe isso para cá. (Entrevista, Breno, 2017)

Breno, do curso de Controladoria e Finanças, observou um aspecto cultural do ambiente acadêmico em Liège, que envolvia se vestir formalmente para a realização de seminários em sala. Por seu comentário, notamos que o estudante reflete sobre como um aspecto simples e incomum pode ter um efeito estratégico para sua área profissional. Segundo ele, a formalidade na vestimenta revela a seriedade do profissional. Ele valorizou esse aspecto cultural percebido em seminários em sala de aula e afirmou trazer consigo esse elemento da experiência de estudos internacional para os seminários que participará em sua universidade de origem.

Vejamos o relato de Lara, estudante de Direito, sobre o aspecto da produção escrita:

Pesquisadora: Então o que que você aprendeu no intercâmbio?

Lara: Eu tive que **fazer bastantes textos, bastante atividade escrita**, e isso não faz tanto aqui. Acho que eu posso **aplicar isso aqui** semestre que vem, por exemplo, fazendo **mais estudo** sobre determinada matéria, sabe. Por exemplo, Direito do Trabalho eu gosto muito, eu podia passar a **escrever mais coisas** sobre isso **ao invés de ficar só esperando** que o professor cobre. Porque na Federal os professores não cobram você fazer um artigo, sabe. **Eles sabem que muita gente trabalha, faz estágio**. Mas lá não, lá não tinha tanto esse perfil, os alunos não trabalhavam. Não sei. Acho que lá eles podiam cobrar mais.

Pesquisadora: Então uma das coisas que o intercâmbio te ajudou a ter uma produção melhor, produzir mais?

Lara: Isso.

Pesquisadora: E você está trazendo esses hábitos para a sua vida acadêmica aqui.

Lara: Eu acho que eu posso **aproveitar bastante disso, fazer mais exercício, aplicar mais o que eu aprendi lá**, assim, a **aplicação do conhecimento**, seja com casos, com debates, com o que seja [...] A prática de escrever, de fazer mais artigos, de entregar tarefas, de **ter prazos**. Sei lá. Buscar as coisas mesmo. Escrever sobre o que eu aprendia, aplicar aquele tema, fazer exercícios. (Entrevista, Lara, 2017)

O relato de Lara revela que a estudante percebeu diferenças entre os ambientes acadêmicos e reconheceu os aspectos em que a experiência favoreceu sua formação. Ela afirmou “Eu tive que fazer bastante textos, bastante atividade escrita [...] Acho que eu posso aplicar isso aqui semestre que vem”. Seu comentário revelou que ela se apropriou de práticas que favoreceram seu aprendizado, as quais não compunham seu percurso letrado. Ela reflete sobre seu próprio rendimento, ao afirmar que poderia mudar de postura ao afirmar “eu podia passar a escrever mais coisas sobre isso ao invés de ficar só esperando que o professor cobre”, sugerindo o desejo de ter um papel mais ativo na gestão de seu aprendizado.

Guilherme também compartilhou um relato interessante.

Pesquisadora: E você achou, talvez, a forma de escrita nessas atividades um pouco diferente, peculiar aí, ou é similar ao que você faz aqui na UFMG?

Guilherme: Então em geral eu acho assim, **eu escrevi mais**, eu escrevi mais e **li mais também**. Só que eu não sei se você lembra quando eu falei com você, igual, aqui na UFMG é claro que eles passam muita coisa, muitos materiais para a gente ler, só que assim, a maioria dos alunos praticamente não vai ler tudo. Às vezes por tempo mesmo, ele trabalha, estuda e tal. Mas aí é o seguinte, lá eu percebi assim, os alunos, eles praticamente todos, eles já vão chegar na sala com tudo lido, com tudo feito, e os **professores**, parece assim, **eles cobram mais um pouco**, vão cobrar mais do que às vezes na Federal o professor vai cobrar. Porque eu acho também aquela questão, igual, na Federal, o professor, ele passa, se o aluno fizer ou não o problema é dele, ele vai tomar bomba, vai tomar pau na matéria. Mas lá parece assim, o professor, ele cobrava um pouco mais, e os alunos, parece assim, faziam mesmo, não deixavam nada. (Entrevista, Guilherme, 2017)

O relato de Guilherme revela que, mesmo sendo estudante do curso de Letras e tendo bastante contato com atividades de leitura e escrita (predominantes do curso e salientadas no QUADRO 4), ele reconhece que durante a mobilidade acadêmica, “eu escrevi mais e li mais também”. Valorizou, também, a forma como os professores ‘cobravam’ as atividades de escrita. E em outro momento da entrevista, ele explicou que os professores em sala de aula indagavam individualmente de cada aluno, um determinado aspecto do texto que deveria ser lido. Isso, segundo Guilherme, forçava os estudantes a ler o material solicitado.

Vejamos o relato de Juliana ao contrastar as duas instituições de ensino, sua universidade de origem e a de realização do intercâmbio:

Pesquisadora: Agora a parte final da entrevista é sobre você avaliar o intercâmbio. Eu fui dividindo por etapas, mas vai ter coisa lá na frente que você pode ter falado. Quando você pensa nas atividades do seu curso na UFMG, e as atividades do curso lá na Inglaterra, você percebe diferenças ou similaridades?

Juliana: A **didática lá dentro de sala é mil vezes melhor**, nem se compara

aqui, mas **aqui tem uma coisa que é mil vezes melhor que lá, porque aqui a gente pratica, a gente faz estágio**, tem muita opção. Aqui **a gente trabalha direto com a sociedade**, lá não, eles ficam meio torre de marfim, sabe? E eu acho isso melhor até do que, na graduação pelo menos, melhor do que ficar tanto preso à teoria. **Eu aprendi muito mais com os meus estágios do que em sala**. Então eu acho isso daqui melhor, mas eu estava em crise com o curso, eu não ia sair porque eu já estava formando, não é? Mas ir para lá me fez ver que eu gosto de Ciências Sociais como ciência, aqui eu vejo que eu gosto de trabalhar com isso [...] e ir para lá também me fez rever várias coisas da minha vida assim a nível pessoal que influenciaram no nível profissional, e já montei toda uma outra carreira lá, já comecei a perseguir, já comecei a fazer, estando lá. Entendeu?

Pesquisadora: Então você está até mudando planos futuros ligados à sua carreira, em função dessa experiência de intercâmbio.

Juliana: Sim. (Entrevista, Juliana, 2017)

Juliana ao refletir criticamente sobre os enfoques teóricos e metodológicos de ambas as instituições, reconheceu que sua universidade de origem lida melhor com o que é demandado para leitura. Em outro momento, ela afirmou que seu curso na UFMG é mais denso, ao passo que os estudantes na universidade da Inglaterra realizavam uma leitura mais limitada a autores ingleses. Nesse trecho especificamente, ela volta a elogiar a didática das aulas na condução das leituras, o que ela anteriormente se referiu como uma “didática melhor”. Nesse comentário ela frisou a importância de relacionar teoria e prática, ao contato com a sociedade, para enriquecer a formação do estudante universitário do curso de Ciências Sociais. Esse foi um aspecto que ela sentiu falta no intercâmbio.

Neste capítulo, apresentamos depoimentos nos quais os estudantes refletem e contrastaram suas experiências com eventos de letramento, bem como a forma como os professores conduzem tais eventos. Apresentamos as principais motivações que os levaram a escolher e a realizar a mobilidade de estudos e a escolha do país em função não somente da língua, mas também ao que a universidade teria a oferecer. Constatamos, ainda, que os estudantes relataram uma variedade maior de atividades de produção escrita, tiveram contato com novas abordagens de ensino e conheceram novos gêneros acadêmicos. Verificamos que os conhecimentos sobre os gêneros acadêmicos que os estudantes acumularam ao longo de sua trajetória serviram de referência, orientando sua produção escrita durante o intercâmbio. Com isso, eles aplicaram as convenções de escrita por eles já apropriadas em sua universidade de origem. Ao se depararem com novas convenções para construção dos textos, eles perceberam as diferenças das normas ao verificarem correções que diminuiriam a pontuação do texto. Assim, podemos afirmar que o aprendizado dos estudantes ocorreu de maneira contextualizada e situada, à medida que

os estudantes passaram a integrar um novo grupo social, a conhecer as normas e convenções para comunicação e, também, os significados das ações letradas para o grupo.

Identificamos, nos depoimentos dos estudantes, questões ligadas à natureza tácita do conhecimento que circula no meio acadêmico, no sentido de que as normas e convenções de tal conhecimento nem sempre são explicitadas aos participantes desse meio. A não explicitação das expectativas em torno das atividades, das características e funções de determinados textos pode gerar lacunas na compreensão que os estudantes têm acerca do que era esperado deles, à medida que transitavam por diferentes campos disciplinares e de um contexto acadêmico a outro.

No próximo capítulo, apresentaremos as reflexões dos estudantes sobre o papel da língua estrangeira em sua experiência acadêmica.

CAPÍTULO 5. O PAPEL DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS

Neste capítulo buscaremos responder a seguinte questão: qual foi o papel da língua estrangeira na vida e produção acadêmica de estudantes em contextos internacionais? Com essa pergunta, buscaremos verificar se e de que formas a língua estrangeira pode interferir no desempenho acadêmico desses estudantes e quais são as possíveis estratégias que eles adotaram para lidar com os desafios encontrados. Por vida acadêmica, estamos nos referindo a diferentes situações e atividades que permeiam a vida do sujeito letrado, tais como a compreensão das orientações da instituição, as atividades de leitura, a produção escrita, as práticas comunicativas e discursivas.

Assim como fizemos no capítulo quatro, orientamos a análise e resultados dos dados apresentados neste capítulo para os eventos de letramentos reconstituídos pelos estudantes, abordando suas reflexões sobre as experiências de se engajarem em diferentes eventos, direcionando o foco do nosso olhar para o uso da língua estrangeira como mediadora da produção acadêmica.

Este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira parte, introduzimos comentários dos estudantes sobre a comunicação na língua estrangeira no espaço acadêmico. Tais considerações foram feitas, especialmente, em referência aos primeiros dias no espaço acadêmico e revelam questões identitárias e da natureza da comunicação intercultural em contextos internacionais. Na segunda, terceira e quarta seções partimos para a análise das experiências dos estudantes, respectivamente, com atividades de produção escrita, atividades de leitura e atividades de comunicação oral mediadas por uma língua estrangeira.

O foco de orientação para a análise está sempre pautado no modelo ideológico do letramento (STREET, 1984; STREET, 2007) e da perspectiva social dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Como já dito, o modelo ideológico situa o letramento como prática social, e não simplesmente como uma habilidade técnica e neutra. O (s) letramento (s) está (ão) sempre ligado (s) a princípios epistemológicos socialmente construídos, o que requer reconhecer que as maneiras pelas quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e ser. Em harmonia com essa linha, o modelo dos *Letramentos Acadêmicos* considera as práticas de letramento da esfera acadêmica como práticas socialmente situadas, o que implica em considerar as experiências prévias de letramento dos alunos e questões que perpassam

suas noções de identidade. Esse modelo reconhece a esfera acadêmica como espaço social e institucional, em que os discursos e as relações de poder moldam as práticas letradas que perpassam e configuram esse meio. Essa perspectiva considera que a aprendizagem no ensino superior envolve adaptação, por parte dos estudantes, às novas formas de interpretação, compreensão e organização do conhecimento (LEA; STREET, 1998).

Com esses pressupostos e a noção situada da leitura e da escrita como ato ou prática social, passemos à análise do papel de uma língua estrangeira na vida acadêmica de estudantes internacionais.

5.1 Considerações iniciais sobre uso da língua estrangeira no contexto acadêmico

A seguir, apresento alguns relatos relacionados à experiência vivida pelos estudantes Breno, do curso de Controladoria e Finanças, que estudou em Liège, na Bélgica, e da estudante Lara, do curso de Direito, que realizou a mobilidade estudantil na capital do México.

É importante salientar que a Bélgica é dividida territorialmente por regiões geográficas de falantes de língua francesa, de holandês e há ainda uma pequena parte do país composta por falantes de alemão. A cidade de Liège situa-se na região de falantes franceses. Os trechos a seguir foram extraídos de momentos da entrevista em que falávamos sobre os primeiros dias no país e na universidade. Os estudantes relataram:

Pesquisadora: E aí a primeira pessoa que você conversou face a face na faculdade assim, que aí você usou mesmo o inglês para valer no dia a dia, você lembra como é que foi?

Breno: Foi até uma coisa engraçada, porque eu convivi, falei inglês com muita gente, e **não tinha nenhum falante nativo de inglês**. Então você conversa com **alemão falando em inglês**, com **italiano falando em inglês**, **professor belga falando em inglês**, e era legal isso assim. (Entrevista, Breno, 2017)

Lara: Então, lá tinha a peculiaridade que as aulas eram em **inglês**, mas no intervalo tudo era **espanhol**, os alunos só conversavam entre si em espanhol, os professores, às vezes, soltavam no meio da aula, que era para ser em inglês, coisas em espanhol. Mas para mim tudo bem. Só que eu via uns suecos que ficavam perdidos, muitos alunos ficavam perdidos. Mas para mim foi até tranquilo e divertido acompanhar isso. [...] Na **sala de aula era o inglês formal**, o inglês acadêmico formal. Mas fora os alunos se comunicavam em inglês e era o inglês acho que padrão também. Porque tinha colegas **indonésios, italianos, tinha de tudo**, então o espanhol realmente eu não conversava muito com eles. Em **casa** que eu conversava em espanhol. Acho que tinha diferença também com **o espanhol da rua** e o espanhol falado em casa. (Entrevista, Lara, 2017)

Breno descreveu a variedade de estudantes internacionais no espaço acadêmico, ao afirmar que interagiu com “alemão falando em inglês, com italiano falando em inglês,

professor belga falando em inglês”. Segundo ele, não havia nenhum falante nativo de inglês, apenas estudantes internacionais ou belgas que utilizam o inglês. Tal depoimento revela a natureza intercultural da comunicação (SCOLLON; SCOLLON; JONES, 2011) em contextos acadêmicos internacionais. A noção de *comunicação intercultural* refere-se às interações sociais entre indivíduos provenientes de diferentes contextos sociais, mesmo dentro de um mesmo país. No caso dos participantes dessa pesquisa, tal comunicação foi viabilizada pelo uso de uma língua de instrução na universidade que, para alguns alunos, era uma segunda língua tanto para eles quanto para os demais estudantes com os quais tiveram contato. Para outros, o idioma utilizado na universidade era o mesmo falado no país de realização da mobilidade de estudos. A partir da análise das entrevistas e de maneira similar com a que demonstrou Kalocsai (2009) em seu estudo, é possível constatar que as interações dos estudantes não se limitaram à dicotomia na interação entre falante não nativo e nativo de um país. A língua de instrução utilizada na universidade serviu como veículo de língua franca para interação tanto entre falantes nativos do país no qual a mobilidade acadêmica foi realizada, quanto entre falantes não nativos provenientes de diferentes países.

Similarmente ao contexto de Breno, a Cidade do México é contexto marcado pelo multilinguismo proveniente de falantes de diferentes países e contextos sociais. Por este motivo, percebemos através do relato de Lara que a estudante teve a oportunidade de interagir com estudantes mexicanos, falantes nativos de espanhol, ao mesmo tempo em que também se comunicou com estudantes de outros países, tais como “colegas indonésios, italianos, tinha de tudo”. Para se comunicar com esses colegas e professores, a língua utilizada era a língua inglesa. É interessante que a estudante sinaliza para uma diferença na comunicação em contextos sociais, ao afirmar que “sala de aula era o inglês formal” e que “tinha diferença também com o espanhol da rua e o espanhol falado em casa”. Assim, os estudantes internacionais transitaram por diferentes situações discursivas, que requeriam deles avaliar qual seria a maneira mais adequada para participar da situação, fosse monitorando mais a fala em situações mais formais ou monitorando menos a fala, de maneira mais espontânea em ocasiões vivenciadas fora da sala de aula. Dessa forma, a comunicação era marcada ora pelo formalismo acadêmico - quando a interação envolvia professores e membros da instituição -, ora pela espontaneidade de fala entre colegas nativos, estrangeiros de outros países ou entre colegas do mesmo país de origem. Naturalmente, nesse ambiente internacional constituído por sujeitos de diferentes países e falantes de diferentes línguas, a

comunicação intercultural foi marcada pela alternância da língua para comunicação em diferentes meios sociais.

Ainda sobre a comunicação intercultural em contextos internacionais, vejamos o relato de Juliana, estudante do curso de Ciências Sociais, que realizou a mobilidade acadêmica na Inglaterra. No trecho a seguir, conversávamos sobre como foi a experiência de interagir com as pessoas logo quando chegou ao país:

Pesquisadora: Então você recebeu orientações nesse primeiro dia, e você fez o registro, não foi isso?

Juliana: Sim.

Pesquisadora: Você conseguiu entender todas as orientações?

Juliana: Sim.

Pesquisadora: Foi tranquilo?

Juliana: Foi, foi. Quando eu cheguei eu achava bem mais fácil entender as pessoas. Eu tinha que concentrar. **Não era só ouvir português, que você só escuta. Você tem que concentrar.** Mas eu achei... Porque eu achei mais difícil foi falar. Porque eu saí daqui falando “nossa, eu sou a rainha da cocada preta no inglês.” Quando eu cheguei aqui, eu vi que não era bem assim, eu não tinha tanta prática de falar. [...]

Então tem duzentas pessoas num lugar com música alta, todo mundo falando ao mesmo tempo, e o povo fala muita expressão, fala muita gíria que a gente não está acostumada a ver, e você quer se expressar, você quer ser você mesma. **Mas você não consegue ser naquela língua.** Então você fica assim travando, porque você quer falar no inglês, aí você vai e fala uma coisa que para eles **não faz sentido**, aí sai meio esquisito. Aí você quer agir de um jeito que não faz sentido, a linguagem corporal dá uma travada... Você quer se expressar de um jeito que você não consegue. Custa um tempo maior para você conseguir se **expressar pessoalmente em outra língua.** [...] Lá eles fazem piadas irônicas que você só vai entender duas semanas depois. Que para a gente é agressivo, não é? Então eu custei um tempo para entender isso, para aprender a fazer piada com eles, e tal. (Entrevista, Juliana, 2017)

Ao refletir sobre as primeiras interações que estabeleceu após sua chegada à Inglaterra, Juliana inicia suas reflexões sinalizando que achava mais fácil compreender as pessoas do que falar com elas. Ademais, ela avalia que há uma diferença entre o processamento da compreensão da fala do outro em sua língua materna ao dizer “não era só ouvir português, que você só escuta. Você tem que concentrar.”. Juliana enfatiza que compreender a fala de outra pessoa em outra língua requer concentração. Entendemos que a estudante não quer dizer que não é necessário prestar atenção ao que o interlocutor diz em sua língua materna. O que ela parece ressaltar é uma necessidade maior de concentração para captar os sons, palavras, expressões, entonação, enfim, aspectos que surgem na comunicação ao mesmo tempo em que, conforme afirmaram Joice e Juliana, ocorre um processo de “tradução mental” para fazer sentido do que está sendo falado verbalmente e, também, expresso através de gestos e expressões corporais. Em relação à

habilidade de fala na língua estrangeira, é interessante notar a ponderação que ela faz em relação a sua fluência na língua inglesa. Juliana partiu de seu país com a convicção de que se sairia bem na comunicação em língua estrangeira, ao afirmar que “nossa, eu sou a rainha da cocada preta no inglês.” No entanto, a imersão no contexto social de uso da língua por outros falantes, particularmente, os falantes nativos, levou à reavaliação de sua competência linguística quanto à interpretação de outras dimensões do uso da língua (ironia, entonação, expressões idiomáticas) exigidas nas interações estabelecidas ao chegar ao país de destino.

Vimos, assim, que o momento inicial de inserção cultural no meio acadêmico é marcado por um estranhamento com a língua e toca em questões identitárias. Naquele contexto, o indivíduo deixa de atuar como brasileiro falante da língua portuguesa e passa a ser um estrangeiro em outro país, utilizando outra língua para a comunicação com outros (no caso dos entrevistados neste estudo, francês, inglês ou espanhol). E como ressalta Juliana, há aspectos da personalidade envolvidos que não podem ser simplesmente transferidas ou traduzidas para a outra língua, pois ocorrerá o que ela disse “você fala uma coisa que para eles não faz sentido”. Uma vez que as interações sociais têm como instrumento a linguagem para viabilizar a comunicação, o estudante sai da condição de falante fluente de uma língua, com a destreza para se comunicar em diferentes contextos em seu país de origem, e passa a estar na condição de uma pessoa “que não tem prática para falar”. A falta de prática impõe obstáculos à comunicação que precisam ser superados.

Relacionamos o relato de Juliana com perspectivas interculturais sobre letramento discutidas por Street (2007), ao afirmar que a construção de sentidos é socialmente situada, o que significa que os modelos de comportamento, as noções de personalidade e os papéis a desempenhar são socialmente construídos. Segundo o autor, dados interculturais problematizam a ideia de um indivíduo único que opera ao longo de vários contextos. Ao contrário, pesquisas revelam que diferentes facetas da pessoa (*personhood*) são invocadas para diferentes propósitos e diferentes contextos. Assim, os estudantes precisam aprender mais que apenas traduzir seus pensamentos, anseios e sentimentos na segunda língua. Como afirmou Juliana, é processo “conseguir se expressar pessoalmente em outra língua”, e para tanto, “custa um tempo maior” para assimilar valores culturais, modos de se comportar e expressar em uma dada cultura.

Os estudantes aprenderam pelas e nas interações sociais como um grupo cultural utiliza a língua para construir significados e se expressarem na comunicação do dia a dia.

Assim, o que parece estar em jogo nas interações vai além da mera tradução da fala do português para o inglês/francês/espanhol. O processo de engajamento social requer que observem, percebam e se apropriem de maneiras, usos e expressões que os membros da comunidade fazem da língua para também se expressarem e se comportarem de maneira que faça sentido para o grupo. Do contrário, conforme Juliana afirmou, o que a pessoa tenta comunicar “sai esquisito”. Percebemos, assim, que traços da identidade dos estudantes vão sofrendo modificações à medida que aprendem a ser eles mesmos em outro grupo, através do uso de outra língua, como participantes de outro (s) grupo (s) social (is). É possível que, por começarem a atuar no grupo como estudantes internacionais, não falantes da língua alvo, eles passem a ter uma identidade linguística híbrida (IBRAHIM, 2017). Visto que o tempo para estudo no exterior é previamente definido e a duração é, em geral, curta, os estudantes precisam rapidamente se adaptar ao novo contexto, a novas formas de expressar e comunicar suas ideias, de maneira escrita e oral, conforme transitam por um novo contexto social, institucional e acadêmico.

Nas próximas seções, serão apresentadas algumas reflexões sobre eventos de letramento ligados a atividades de produção escrita, atividades de leitura e atividades de comunicação oral, abordando o papel da língua na realização dessas atividades. Consideraremos os aspectos em que a segunda língua representou um desafio para eles e as estratégias que eles adotaram para lidar, ao mesmo tempo, com as características dos gêneros acadêmicos e a utilização de uma língua estrangeira para comunicação oral e escrita.

5.2 Experiências com letramentos acadêmicos em língua estrangeira – produção escrita

A seguir, reapresentamos para efeito de novas considerações, um trecho já discutido sobre a experiência de Juliana, do curso de Ciências Sociais, que realizou mobilidade acadêmica na Inglaterra.

Pesquisadora: Como é que foi essa experiência de escrever esses textos?

Juliana: O primeiro texto era um texto de duas mil palavras que eu escrevi, dessa matéria que teve a prova e trabalho. Aí a prova foi no final e primeiro foi esse trabalho de duas mil palavras.

Pesquisadora: Como que é o nome dessa disciplina que você fez?

Juliana: Educação, Cidadania e Globalização. Aí eu falei “vou fazer isso facinho”. Eu tive um pouco mais de dificuldade, porque eu estava muito preocupada em não tomar bomba lá, porque se eu tomasse bomba eu teria que

pagar o intercâmbio, que era muito caro e eu não tínhamos dinheiro para pagar. Então eu fiquei com essa pressão, “eu não posso tomar nenhum pau em nenhuma matéria”. E aí eu acho que isso me deu certa dificuldade. E tinha isso, mas esse primeiro trabalho eu falei “**é quatro páginas, eu faço numa tarde, tranquilo**”. Mas não foi assim, porque **eu não estava preparada para essa diferença de escrever em inglês**. Depois eu me acostumei, depois desse aí eu me acostumei melhor, foi mais fácil. E eu não fiz... **Eu fiz de acordo com a ABNT, eu não fiz de acordo com o sistema deles**, nem passou pela minha cabeça. Em um momento passou, mas eu falei assim “ah, mas isso não importa muito não”. Aí **eu perdi muito ponto**.

Pesquisadora: Você perdeu ponto nessa primeira atividade?

Juliana: Muito ponto, porque eu não fiz de acordo com o sistema deles. (Entrevista, Juliana, 2017)

A experiência dos estudantes ao navegar através de contextos acadêmicos, e, neste caso, utilizando uma língua estrangeira, tem implicações em como eles lidam com o que está envolvido no engajamento com a escrita acadêmica (CASTANHEIRA; CARVALHO; STREET, 2015). Primeiramente, é importante relembrar a relação de Juliana com a língua estrangeira. Conforme informação que apresentamos no QUADRO 2 do capítulo anterior, na universidade de origem ela teve experiência com leitura de textos em língua inglesa. Ela informa que estudou a língua inglesa por conta própria por cerca de doze anos, realizando nesse período um curso de idiomas por dois anos e meio. A partir dessas informações, inferimos que Juliana não teve muito contato com práticas de escrita acadêmica universitária em língua inglesa, dentro ou fora da universidade de origem.

A lacuna na experiência dos estudantes com práticas de escrita em inglês é corroborada pelo estudo de Ferreira (2012, p. 1030), que apontou que “não há um quadro geral da situação do ensino da escrita em inglês no Brasil nos diversos contextos institucionais.” A autora realizou um levantamento das pesquisas sobre a escrita acadêmica em inglês no Brasil e constatou que a “história do letramento acadêmico em inglês no Brasil enfatizou a leitura, e não a escrita”. Tal fato esclarece o pouco ou nenhum contato que os estudantes tiveram com atividades de escrita em língua estrangeira no seu curso de graduação. O que eles relataram, assim como Juliana, em termos de atividades de escrita, são aquelas específicas dos cursos de idiomas que realizaram. Os casos excepcionais são os estudantes Adriano e Guilherme do curso de Letras, que já estavam familiarizados com atividades de produção escrita em francês e inglês, respectivamente. Joice relatou ter realizado um semestre do curso Inglês sem Fronteiras, que é um curso de idiomas ofertado pelo Ministério da Educação, para fortalecer o processo de internacionalização do Brasil através da capacitação em língua estrangeira. Assim, o

percurso letrado da maior parte dos estudantes participantes dessa pesquisa foi marcado pela produção escrita na sua língua materna, o português, o que explicaria a dificuldade de Juliana em sua primeira atividade de produção escrita em língua inglesa, que afirmou que “não estava preparada para essa diferença de escrever em inglês”.

Conforme salienta Ferreira (2012), o estudante universitário aprende a escrever de acordo com as normas da sua comunidade discursiva, que são adquiridas não num curso de escrita acadêmica geral, mas através das disciplinas que compõem a grade curricular do curso. Além disso, a perspectiva social dos letramentos acadêmicos em conformidade com o modelo ideológico dos letramentos ajuda a entender que as práticas de leitura/escrita, além de um ato social, são de natureza situada. Portanto, os significados das interações e das ações letradas em sala de aula são construídos através de normas, expectativas, papéis, relações, direitos e deveres que orientam a participação na vida cotidiano da sala de aula (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007).

O contato com novos gêneros, com a utilização de uma nova língua para materializar o conhecimento através da escrita, expôs os estudantes a uma nova forma de aprendizado que exigiu observar as convenções locais em torno do que conta como letramento num dado contexto social. Por esse motivo, Juliana ao realizar a atividade “de acordo com a ABNT, eu não fiz de acordo com o sistema deles”, ou seja, aplicou as convenções de escrita de que já havia se apropriado no contexto acadêmico brasileiro e acabou perdendo pontos na avaliação da atividade no contexto inglês. Tal fato nos relembra que, embora exista a dimensão das habilidades de estudos que auxiliam numa escrita acadêmica bem-sucedida, tais habilidades ou conhecimentos não podem simplesmente ser mobilizados automaticamente para outros contextos. É necessário reconhecer as convenções e normas para a escrita privilegiada na nova comunidade discursiva a que estiverem inseridos, que é justamente o que é abordado pelo terceiro modelo, referido como *Letramentos Acadêmicos* (LEA; STREET, 1998).

Em outro momento, Juliana fala da experiência com outra atividade de escrita na qual ela descreve a diferença nos modos de escrever um ensaio:

Pesquisadora: E aí eles falaram quê que tinha que conter, detalhes assim da escrita, da composição do trabalho? Você lembra?

Juliana: Assim, está **subentendido** que um ensaio tem introdução, desenvolvimento e conclusão. Mas eles **não falaram** “**tem que ter esse formato** certinho”. Tinha que ter o formato da ABNT de lá, isso tinha que ter. Mas eu notei vendo os ensaios dos meus colegas, mas eu não fiz os meus, alguns eu fiz assim, outros não. Eles colocaram assim “introdução”, aí colocavam várias seções, fazia um texto por seções. Eu fiz um texto por sessão,

e um texto eu fiz corrido, **de acordo com o que eu achei que ficaria melhor para o que eu estava escrevendo**. Mas eles fizeram todos por seção. Então eu imagino que **eles devem ser treinados a fazer por seção**. Mas eles não falaram nada comigo e não me descontaram ponto por ter feito sem seção. (Entrevista, Juliana, 2017)

Ao descrever outra atividade de produção escrita, Juliana utiliza a palavra “subentendido” e “eles não falaram ‘tem que ter esse formato’”, para se referir ao fato de que a estrutura do gênero ‘ensaio’ já era conhecida pelos estudantes. Essa situação sinaliza a ausência de instruções explícitas sobre o que era esperado que a aluna soubesse em relação ao texto, aspecto sinalizado por Lillis (1999) quando discute a prática institucional do mistério e por Jacobs (2005), ao evidenciar a natureza tácita do conhecimento acadêmico, apontando que as regras e normas presentes no contexto acadêmico não são transparentes ou explícitas aos seus participantes. É possível verificar através deste depoimento que Juliana explora concepções acerca da produção do texto e reconhece diferenças ao afirmar ter realizado tal atividade “de acordo com o que eu achei que ficaria melhor para o que eu estava escrevendo”, apontando para o aspecto da autonomia no processo de escolhas linguísticas e discursivas na produção do texto. Ela afirma ainda que não foi penalizada por não ter realizado a atividade da mesma forma que seus colegas fizeram. Mesmo neste relato, é interessante notar o aspecto situado da escrita acadêmica quando a estudante afirma que observou que todos os estudantes escreviam de uma determinada maneira, como se estivessem sido ensinados a observar certos aspectos.

Lara, estudante do curso de Direito e que realizou a mobilidade no México, também explicitou diferenças encontradas na ação letrada de escrita ao afirmar:

Pesquisadora: Como que era para você fazer essas atividades de escrita, considerando que você estava usando uma língua estrangeira?

Lara: Era **difícil** sim. Eu tinha que **ler bastante artigos**, (palavras incompreensíveis) o **vocabulário** para poder escrever sobre o assunto.

Pesquisadora: O que sobre o vocabulário que você falou?

Lara: Eu tinha que ler bastantes coisas sobre o tema, para **adquirir vocabulário** e aí sim poder escrever. Porque se eu tivesse que escrever sobre alguma coisa, espontaneamente, seria **difícil lembrar das palavras sobre aquilo**. Então eu sempre procurava ler antes sobre algum tema para poder escrever. (Entrevista, Lara, 2017)

Lara utiliza a palavra “difícil” para caracterizar a atividade de produção escrita no contexto acadêmico feita em uma língua estrangeira, que entendemos ser possível por duas razões. A primeira delas tem a ver com a pouca prática de escrita em seu curso de graduação na UFMG, aspecto verificado também por Ferreira (2012). Como

demonstramos no capítulo anterior, a aluna relatou que seu curso é predominantemente teórico, descrevendo-o como tendo muitos textos para leitura, que são explicados em sala e que são objetos de avaliação escrita mais adiante na disciplina. Já no contexto de mobilidade acadêmica, Lara relatou que além de ter que ler vários textos para as aulas, algo que já fazia em sua universidade de origem, ela precisava escrever “*Reading reports*”, relatórios sobre o que foi lido ou sobre uma notícia que viu na televisão. Ela afirmou que essa atividade de escrita foi bastante recorrente durante a mobilidade. Assim, percebemos que o contato com a ação letrada de escrever foi intensificado no outro ambiente de estudos. Essa diferença na demanda de produção escrita entre a universidade de origem e a universidade de destino ajuda a entender a dificuldade inicial da aluna. Navegar por contextos universitários internacionais impõe a utilização da língua de instrução da universidade de destino e um aprendizado sobre como produzir textos de acordo com as demandas e expectativas dos professores dessa instituição. Esse aspecto está relacionado a um dos principais pressupostos discutidos pelos estudiosos dos letramentos acadêmicos, que argumenta que as práticas de letramento dessa esfera social exigem conhecimentos da epistemologia das disciplinas, do contexto sociocultural, assim como das práticas e convenções privilegiadas, e que não podem ser aprendidas fora do contexto das disciplinas (JENKINS; WINGATE, 2015). Conforme revelado pelo estudo desenvolvido por Lea e Street (1998), as dificuldades que os estudantes encontraram com a escrita acadêmica eram de natureza epistemológica e as práticas não familiarizadas com as que os estudantes tinham que lidar geravam tensões entre suas identidades e experiências prévias.

Combinado a esse fator, a língua de instrução foi o segundo fator que representou um desafio para a escrita, explicado com mais detalhes ao longo da entrevista com Laura. Nesse último trecho destacado, ela relatou a necessidade de realizar leituras sobre o tema a fim de construir um vocabulário a ser utilizado na produção escrita. E quando ela afirmou: “Porque se eu tivesse que escrever sobre alguma coisa, espontaneamente, seria difícil lembrar das palavras sobre aquilo”, a aluna dá uma pista sobre o desconhecimento de palavras/expressões linguísticas necessárias para construção/transmissão de significados. Tal necessidade era suprida pela leitura complementar sobre os temas sobre os quais escreveria. À medida que aquele contexto social exigiu práticas de escrita talvez não tão desenvolvidas pela estudante, o efeito foi a busca de estratégias para lidar com os novos contornos das atividades de produção escrita demandados pela universidade.

As alunas Joice e Juliana revelam as estratégias que adotaram para lidar com as diferenças da produção escrita. Elas ponderam:

Pesquisadora: Então como você avalia a utilização da língua para fazer a prova escrita?

Joice: Eu acho que foi tranquilo. Às vezes eu procurava uma palavra que eu tinha **certeza** de como ela era escrita. Por exemplo, ela podia ser... No estilo de **construir a frase** podia ser menos formal, **menos sofisticada**, um jeito **mais simples** ou frases **mais curtas**. Eu preferia escrever assim do que, por exemplo, tentar construir uma frase melhor. Se tivesse uma palavra que eu ficava em dúvida sobre, por exemplo, se alguma letra dobrava ou a ordem de alguma letra da palavra. (Entrevista, Joice, 2017)

Pesquisadora: Você consegue pensar em alguma estratégia para lidar com alguma dificuldade da língua?

Juliana: Acho que para quando for escrever, dar **mais tempo** do que você acha que vai precisar, e jogar a frase inteira no Google, usar o Google tradutor, olhar outros textos, **ler muitos textos** em inglês... (Entrevista, Juliana, 2017)

Joice optou por utilizar expressões mais simples, menos sofisticadas para não correr o risco de cometer erros na escrita. O domínio das *habilidades de estudo* (LEA; STREET, 1998) está em jogo no que Joice descreve em sua relação com a escrita. Esse modelo baseia-se na suposição de que o domínio de regras de gramática e sintaxe, combinadas com atenção à pontuação e à ortografia, asseguram a competência do estudante na escrita acadêmica. Entretanto, conforme o comentário de Joice e de outros estudantes ao relatar a experiência com o idioma, há aspectos desconhecidos de natureza contextual que só são explorados através do engajamento e da imersão cultural. Percebemos, pelos depoimentos, que os estudantes tinham conhecimento suficiente da língua estrangeira para o engajamento e a realização das atividades demandadas. Afinal, podemos inferir pelos seus relatos, que eles conseguiram interagir com pessoas dentro e fora do espaço acadêmico com e para diferentes propósitos. Entretanto, o domínio de habilidades não dá conta de abarcar nuances culturais que passam a estar presentes nos textos que os alunos leem e, conseqüentemente, passam a ser cobradas em sua produção textual e oral. É o que vemos na fala de Joice ao relatar que simplificava as frases para não cometer erros no texto. Juliana, apesar de revelar que utilizava como recurso a tradução, através do auxílio do Google tradutor, revelou outra estratégia explorada por ela nas atividades de escrita: “ler muitos textos em inglês”. O comentário dela é corroborado por Adriano, em um dos momentos das entrevistas, em que ele afirma que mesmo encontrando termos técnicos, específicos de uma determinada disciplina, era a

leitura de vários textos ou de todo um texto que ajudava a contextualizar e a compreender o sentido que aqueles termos “estranhos” estavam sendo empregados.

Em relação às atividades de produção escrita, encontramos ainda dois relatos interessantes sobre estratégias de escrita:

Pesquisadora: Você consegue pensar em alguma estratégia para lidar com alguma dificuldade da língua?

Juliana: [...] Morgana, quando eu anotava na aula o que o professor falava, eu anotava em inglês. Mas eu não ... eu não anotei muito na aula. Eu prefiro ler os textos em casa e fazer fichamento. Aí quando eu fazia esses **fichamentos, eu misturava. Às vezes eu anotava em inglês, as vezes em Português.** Às vezes eu misturava dentro da mesma frase, eu usava uma palavra em Português, uma palavra em inglês, **o que servia melhor para expressar uma ideia.** Às vezes eu misturava no mesmo parágrafo, as duas línguas. Mas quando eu fazia, por exemplo, para fazer os meus trabalhos de fim de curso, eu **organizava as ideias**, fazendo **mapa do trabalho**, pegando as **principais ideias** de cada coisa... Normalmente eu **fazia em Português.** (Entrevista, Juliana, 2017)

Pesquisadora: Você consegue pensar em alguma estratégia para lidar com alguma dificuldade da língua?

Joice: [...] Tem uma coisa que talvez seja interessante, pensando nessa coisa da língua. Eu vejo assim, como eu tento fazer as minhas anotações em inglês ao invés de português. Porque quando o professor está falando você tem que fazer anotação rápida sim. Como eu tento fazer ela muito rápido ela sai **toda em português ou parte português e parte inglês, parte abreviação.** Não sei. Mas quando eu estou em casa fazendo anotação no texto, quando eu tenho tempo, eu tento fazer em inglês também para pegar os termos, porque eu não sei o que pode cair na prova, como que eles vão falar de certo assunto. Porque eu posso ter entendido, mas eu não me lembrava dele com aquela palavra, por exemplo, e aí pode me confundir. Então eu tento. Eu faço um **esforço.** Eu estou fazendo as minhas anotações em inglês. A não ser que, por exemplo, eu não vá precisar escrever ou fazer alguma coisa em inglês. (Entrevista, Joice, 2017)

Os relatos de Joice e Juliana são interessantes porque trazem à tona a relação entre a língua materna e a língua estrangeira no processo de confecção de textos. É importante lembrar que, na condição de estudante universitário internacional, que não é falante nativo do inglês, francês ou espanhol, os alunos estão deslocados geograficamente de seu país, de sua cultura e de sua família, estando, também, deslocados de sua comunidade linguística e de sua identidade enquanto falantes nativos de uma língua. Conforme salienta Ibrahim (2017), a língua materna representa a base psicológica e sociológica para comunicação e identificação do indivíduo e, talvez por isso, sirva de orientação para os alunos desenvolverem atividades que requeiram a organização de ideias, esquematização de conceitos, ou seja, atividades mais complexas, em sua língua materna.

Em contextos internacionais, o contato com pessoas de diferentes países e com falantes de diferentes línguas promove um encontro multicultural dentro e fora da

academia. Nesse respeito, pode-se dizer que a noção de identidade linguística híbrida (IBRAHIM, 2017) está relacionada ao conceito desenvolvido recentemente, referido como bilinguismo. A concepção de bilinguismo está ligada aos usos da leitura e da escrita em contextos multilíngues e é definido como toda e qualquer situação em que a comunicação ocorra em duas ou mais línguas na ou através da escrita (HORNBERGER, 2003; STREET, 2003). Para exemplificar, apresento a seguir um texto marcado no caderno de anotações da estudante Joice, para poder compreender melhor o conceito de bilinguismo.

23 IPOM
 manual TEST

classificação de conceitos / nome de teorias

CAINIA PROVA

PROF. Camilla Johnson
 B.K. JOHNSON @VO.NL /
 February 1st, 2016

INDIVIDUAL PROCESSING OF MEDIA

small group of family, political parties, organizations
 (How they produce and are influenced by media)

Os níveis interagem pq uma sociedade é formada por indivíduos e os indivíduos fazem parte das organizações (que compõe a sociedade).

TWO KEY THEMES

- **Visual Processing of Media** (todas tem 2 sistemas diferentes no cérebro. Um é fast, automatic; heurístico: mesmo sistema, mas pode processar muita coisa ao mesmo tempo, outro, não pensamos muito sobre as mensagens na mídia e propagandas. O segundo é lento e considera se a mensagem é significativa, pondera. Por isso, reações por esse estímulo para ponderar sobre).
- **Individual processing** (depende da sua idade, gênero, personalidade)

Receiver Interpretation (Patter and Jamalle, 2003): The authors make the case for including individual interpretation variables in experimental studies.

- "They saw a game" by Nair et al (1954) os autores mostraram o mesmo jogo para torcedores dos dois times. Cada torcedor acredita que tiveram diferentes quantidades de erros na arbitragem. Cada um viu o que quis.
- "Reception (coding / decoding) Theory" by Stuart Hall

MODERATOR: o que quer é (sociedade, gênero...) muda sua visão da mensagem.

MEDIATORS: "mechanisms"

Differential Susceptibility (Valkenburg and Peter, 2013): They found out that meta-analyses show small effects of media on extremes such as aggression or materialism.

www.grafons.com.br

Fonte: Cópia extraída do caderno de anotações da estudante Joice.

É possível observar, pelas anotações realizadas por Joice em sala de aula, que a estudante inicia as anotações em língua inglesa, o que pode ser visto no formato da data,

no tema da disciplina e na anotação da data da prova. Todas essas anotações estão em inglês.

A estudante faz um esquema com círculos, utilizando as palavras sociedade, organização e individual, para se referir a grupos que são influenciados pela mídia. Em seguida, a estudante faz uma anotação mais elaborada, explicando a composição da sociedade. Essa frase mais longa é feita em língua portuguesa. Em seguida, ela inicia a anotação de dois temas chave, escritos em inglês. A explicação do que são esses temas é feita em língua portuguesa. Na sequência, ela prossegue as anotações, alternando entre registros em língua inglesa e em língua portuguesa.

Percebe-se, assim, que a estudante utilizou a língua inglesa para construção de frases mais curtas, na utilização de conceitos e autores. Entretanto, para escrever frases mais complexas, que envolviam discorrer sobre o tema, por exemplo, ela utilizou a língua materna. No caso de Joice, a preferência pela língua materna se justifica pela necessidade de registrar ideias, noções, conceitos, explicações discorridas pelo professor no momento em que elas são verbalizadas. Ela sinaliza que como ela precisa fazer anotações rápidas, “ela sai toda em português ou parte português e parte inglês, parte abreviação”.

Nesse respeito, Juliana também explicita a alternância do uso das línguas materna ou estrangeira nas práticas de escrita, tais como fichamentos, anotações, organização de ideias, construção do que ela chamou de “mapa de trabalho” - são esquemas de organização escrita das principais ideias. Como ela afirmou, “eu misturava [...] o que seria melhor para expressar uma ideia”.

Tais comentários revelam não somente o nível de fluência que os estudantes tinham, mas, também, sua variação de acordo com o percurso letrado na segunda língua. Além disso, a dimensão cognitiva, de habilidades, parece estar em jogo na construção do texto, ao mesmo tempo em que o contexto social exige ou imprime novas práticas de escrita, em torno de novas formas de dialogar sobre conhecimentos através de textos escritos.

5.3 Experiências com letramentos acadêmicos em língua estrangeira – atividades de Leitura

Ao conversar com os seis estudantes participantes da pesquisa, eles relataram que as atividades de leitura foram o aspecto mais “tranquilo” de lidar durante a mobilidade. Apontaram o fato de que o contato com práticas de leituras prévias realizadas na

universidade de origem auxiliou na compreensão dos diferentes textos lidos. Nesse respeito, quando indagado sobre recursos e estratégias para lidar com desafios com a segunda língua, Breno relatou utilizar o dicionário para os momentos em que precisava utilizar a língua francesa com mais frequência, sendo esta a sua terceira língua e que, nesse momento, era um aprendiz iniciante. Para a língua inglesa, na qual já era fluente, ele relata que utilizou dicionários para a consulta de termos técnicos de sua área que não ainda conhecia:

Pesquisadora: Você precisou consultar dicionários, ou recursos e estratégias para escrever ou para ler?

Breno: Para o inglês, às vezes. Para o **francês muito** e para o **inglês** às vezes porque acaba que é muito **termo técnico**, eu ainda não cheguei nesse **nível** não.

Pesquisadora: Termo técnico. Da sua área?

Breno: Mas esses termos assim, eu estou bem **acostumado com alguns deles**, até porque aqui na **UFMG** mesmo, a maioria da **bibliografia** para essa **área nossa**, se você quiser uma coisa mais aprofundada, vai estar em **inglês**, entendeu? [...] Eu já estou habituado muito com isso assim, já trabalhei com **livro**... Já precisei disso em trabalho, entendeu? Então acaba que já está **habituado**, mas tem hora que não tem como...

Pesquisadora: Então é nessa hora que não tem como que aí o que pegou foi os termos técnicos. Da sua área, que você precisava...

Breno: Eu acho que é mais termos técnicos mesmo. [...] E às vezes até para pegar uma tradução na lata assim mesmo, entendeu? Porque essas **estratégias de leitura** assim às vezes você usa aquilo ali, fala “ah, quando o pronome está dizendo alguma coisa”, entendeu? Mas tem hora que **você precisa saber o quê que é aquilo**, alguém precisa... Como é uma área muito analítica, você tem que buscar exatamente algumas coisas assim a mais.

Pesquisadora: Então esse contato prévio que você já teve aqui na UFMG com a leitura desse material ao longo do seu curso ajudou bastante.

Breno: Foi essencial eu diria. (Entrevista, Breno, 2017)

O depoimento de Breno aponta para duas questões ligadas à sua experiência. A primeira, ao afirmar que “eu ainda não cheguei nesse nível não”, entendemos que o que está em jogo é o domínio de estruturas linguísticas mais complexas, assim como expressões e elementos de vocabulário que ele desconhece. O outro aspecto que seu relato chama atenção é que, apesar de encontrar muitos termos técnicos provenientes de sua área, Breno relata que o contato anterior com alguns desses termos facilitou a compreensão do que estava sendo lido. O estudante utilizou a palavra “habituado” e a expressão “eu estou bem acostumado com alguns deles” indicando que as leituras prévias realizadas em seu curso construíram um repertório vocabular específico de sua área. Seu relato demonstra que transitar por campos disciplinares diferentes resulta, dentre outros fatores, no contato com termos específicos desconhecidos pelos estudantes. Outro aspecto interessante sobre o perfil do estudante academicamente letrado é que ele tem consciência

e faz uso de estratégias de leitura, reflete sobre a função de pronomes e elementos que compõem a estrutura textual na comunicação de ideias no plano escrito. Além disso, como Breno afirmou, sua área requer constantemente o exercício da função de análise, ao afirmar que “como é uma área muito analítica”, o que revela que ele está consciente de determinados usos do letramento em sua área e da necessidade de ampliar conhecimentos através da pesquisa de significados de termos desconhecidos, por exemplo.

Seguindo com reflexões sobre as atividades letradas, passemos à análise da experiência dos estudantes com atividades de comunicação oral.

5.4 Experiências com letramentos acadêmicos em língua estrangeira – atividades de comunicação oral

Apresentamos a seguir, o relato de Guilherme, estudante do curso de Letras – Língua Inglesa, que realizou mobilidade acadêmica nos Estados Unidos. O estudante relata:

Pesquisadora: Eu tenho uma pergunta aqui, Guilherme, não sei se seria tanto o seu caso porque você é aluno de Letras, mesmo assim acho que é relevante. Que é como foi a experiência de utilizar uma língua estrangeira para realizar essas atividades? Ajudou? Dificultou? Não fez diferença?

Guilherme: Então, eu achei assim, não foi **tão difícil** porque, igual, eu já tinha um **conhecimento até bom da língua**. Agora, o que eu achei mais difícil foi a questão de **apresentação**, quando fui apresentar o trabalho de Política. [...] E aí eu **lia bastante** e tal, mas assim, é difícil porque quando **você não é nativo tem muitos termos ali que para falar você não vai lembrar mesmo, não vai saber**. Mas aí o primeiro eu fiquei bem assim, falei muito pouco. [...] O difícil mesmo é a questão de quando você **vai expressar**. Porque às vezes foge mesmo a palavra porque a **gente não está acostumado com aquela palavra**. Com a nossa língua-mãe, que seria facilmente para a gente falar, aí você esquece e você tem que inventar ou **buscar outra coisa**, uma palavra mais simples. Mas acaba que **não fica do jeitinho mesmo que você quer por essa falta de vocabulário mais avançado, específico assim, daquele assunto** ali. [...] Porque não é fácil mesmo você conseguir tanto ler tudo em inglês e chegar lá e **ter que expressar também tudo em inglês num ambiente acadêmico**. Acabou aquela coisa do básico assim, de escola. (Entrevista, Guilherme, 2017).

Guilherme começa explicando que a comunicação oral não foi tão desafiadora, pois considerava que tinha um “conhecimento até bom da língua”. Entretanto, quanto às atividades realizadas, ele relatou ter dificuldades com o gênero seminário na disciplina de Estudos Políticos. O estudante justifica tal dificuldade afirmando que há muitos termos da disciplina que ele desconhece. Em outro momento da entrevista, ele explicou que optou por realizar uma disciplina de estudos políticos devido à afinidade que tem com o tema.

Ao navegar por esse novo campo disciplinar, Guilherme se deparou com vários termos e expressões da área que eram por ele desconhecidos. Nesse trecho em particular, o estudante atribuiu ao fato de não ser falante nativo da língua inglesa a dificuldade com o gênero, ao dizer “que não fica do jeitinho mesmo que você quer por essa falta de vocabulário mais avançado, específico assim, daquele assunto”. Juntamente ao conhecimento mais avançado da língua que o contexto acadêmico internacional exige, Guilherme também sinalizou outro desafio: “ter que expressar também tudo em inglês num ambiente acadêmico”. Com esse último trecho, percebemos um duplo desafio para o estudante universitário internacional: lidar com as especificidades discursivas da comunidade acadêmica e, ao mesmo tempo, se orientar através de uma língua estrangeira para se comunicar nesse contexto. Outros estudantes fizeram comentários similares.

No que diz respeito às estratégias para lidar com atividades de comunicação oral, destacamos o seguinte depoimento de Joice, que estudou na Holanda:

Pesquisadora: Joice, quando você falou na hora de apresentar, eu estou colocando aqui nas atividades de participação lá, você falou que tinha seminário, tinha essas atividades de apresentar em grupos para o professor, para os colegas. E você comentou no primeiro dia que a gente conversou, acho que você falou um pouquinho sobre isso, que você entendia bem o que o professor falava, mas que na hora que você falava você tinha que tentar voltar e sintetizar aquilo que você queria falar. Tem a ver com a preocupação de falar certo na hora de...

Joice: [...] Também na hora de apresentar, às vezes você esquece uma palavra e **alguém te ajuda**, ou você fala “vou...”. **Vou falar de uma outra maneira.** Uma vez que a gente apresentou a primeira vez esse seminário eu comecei a falar e no meio da frase eu falei assim: “Isso não é o jeito que eu deveria estar falando”. Eu falei: “Vou apresentar de outra maneira”. Aí eu **voltei e falei.** Eu acho que isso assim, das **pessoas saberem que inglês não é sua primeira língua, então você funciona de uma maneira diferente.** Às vezes você lembra das palavras, você entende aquilo, **você pensa naquilo em português, na sua língua, aí você tem que passar para o inglês.**

[...]

Quando eu falava de política, das minhas visões políticas, era uma coisa assim, a gente fica apaixonada com o tema, as emoções, elas vem, aí você quer falar e você tem muita coisa para falar só que todas **as coisas que você tem que falar estão na sua cabeça em português,** você tem que traduzir elas e, às vezes, **a tradução, você não sabe se está falando exatamente o que você quer,** e as **pessoas de culturas diferentes pensam muito diferente de você sobre aquele assunto,** e você realmente quer debater e falar “não, é isso que eu penso”. (Entrevista, Joice, 2017)

O relato de Joice indica a complexidade do processo de comunicação em outra língua, ao afirmar que, enquanto falante não nativa de inglês, “você funciona de uma maneira diferente”. Ela complementa ao dizer que “as coisas que você tem que falar estão na sua cabeça em português”, sinalizando a estratégia de tradução e transposição das

mesmas ideias para outra língua. Como consequência, “você não sabe se está falando exatamente o que você quer”. Por exemplo, quando se estuda uma segunda língua, percebe-se que há palavras e expressões que não possuem correspondentes na língua nativa. Na condição de falante de língua portuguesa e, tendo a língua inglesa como segunda língua, tive a oportunidade de conhecer palavras na língua inglesa que não podem ser simplesmente traduzidas para a língua portuguesa, e vice e versa.

A título de exemplo, a palavra “saudade” em português não tem correspondente na língua inglesa em uma única palavra. Para transmitir a ideia de que uma pessoa sente saudades de outra é necessário utilizar a expressão “*I miss you*”, o que significa “eu sinto sua falta” e abarca o sentido da palavra saudades em português. Esse exemplo, apesar de simples, ilustra como a comunicação em outra língua requer um conhecimento mais contextualizado de como as pessoas utilizam determinadas expressões e estruturas linguísticas para expressar uma ideia, que em uma língua diferente, seria expressa de maneira distinta. Isso elucida o depoimento de Joice ao afirmar que em alguns momentos da interação ela não falava “exatamente o que quer”. O que está envolvido nesse caso é a aprendizagem em contexto de uso da língua, o que alguns autores se referem como socialização da língua/linguagem (JENKINS; WINGATE, 2015; KALOCSAI, 2009).

Segundo Kalocsai (2009), o paradigma do Inglês Global promove uma visão pluralística do Inglês, rejeitando a ideologia do falante nativo como definidor do padrão a ser seguido. Nessa perspectiva, falantes não nativos não são imitadores passivos de uma norma externa, mas são reconhecidos como usuários de uma segunda língua, o que implica dizer que são falantes que utilizam uma segunda língua para suas necessidades. Sua motivação primária é alcançar eficiência na comunicação e mútua compreensão. Assim, o campo de pesquisa sobre Inglês como Língua Franca adotou uma abordagem social de aprendizagem na década de 1990. Assumiu-se, então, que a aprendizagem é situada e, portanto, inseparável de contextos social, cultural e histórico. Várias teorias emergiram a partir dessa abordagem, na tentativa de olhar além de detalhes linguísticos da competência e produção do aprendiz, passando a explorar uma variedade de questões, tais como o agenciamento do aprendiz, identidades, afiliação, desejos e necessidades, trajetórias, objetivos, opções, recurso, acomodação, resistência ou aceitação a uma determinada comunidade alvo, práticas comunicativas, comportamentos, valores e atitudes em relação ao aprendiz, fatores mais amplos ligados ao contexto social, político e cultural (KALOCSAI, 2009).

É nesse contexto que surgiu a perspectiva da socialização da língua/linguagem (JENKINS; WINGATE, 2015; KALOCSAI, 2009). Kalocsai (2009) explica que socialização, em termos gerais, é um processo no qual um indivíduo recém-chegado a um grupo, a partir de um engajamento repetitivo e da experiência com práticas do grupo, desenvolve a habilidade de participar como um membro ativo de tal grupo. A socialização da língua seria o mesmo processo, porém, com o ganho adicional do aprendizado linguístico. A língua, portanto, seria tanto o *meio* quanto o *objetivo* do processo de socialização. Desse modo, a aprendizagem da língua é situada, envolvendo indivíduos que participam de comunidades sociais e constroem identidades em relação a essas comunidades.

É isso o que parece acontecer com os estudantes intercambistas, à medida que se inserem em grupos sociais dentro dos contextos acadêmicos no exterior. Eles já têm uma competência linguística para se comunicarem e para transitarem no ambiente acadêmico. Conforme vão se inserindo nos grupos e nas interações, eles observam como as pessoas se comunicam, se comportam e assimilam nuances culturais, adaptando os usos da língua para suas necessidades no dia a dia da vida acadêmica. É o que vimos no relato de Joice, ao revelar que ao mesmo tempo em que pensava em português e tentava transpor ideias para o inglês através da tradução, ela percebia que algo não estava sendo transmitido da maneira como intencionava. Num processo reflexivo, Joice reformulava sua fala, sinalizando aos interlocutores que de fato gostaria de falar. Nesse respeito, vejamos o depoimento de Adriano:

Pesquisadora: Como é que foi a experiência de usar a língua estrangeira para essa atividade de apresentação oral?

Adriano: Então, talvez pelo fato de eu estar usando ‘ela’ para falar com nativos. Talvez seja isso que eu fiquei mais preocupado. Mas como é que eu fiz? Eu **fui bem sincero**, na verdade. Eu cheguei, eu falei. Eles já sabiam por que a gente já se conhecia, a turma não era muito grande. Eu **falei que eu era estrangeiro, tinha coisas que eu não ia saber falar e eu ia pedir ajuda para ele. No meio da apresentação se ele quisesse me ajudar ia ser legal**. Se eu fizesse algum erro era **para eles me desculparem, podiam ficar à vontade para me corrigir e me ajudar**. Foi isso que eu fiz. Mas teve momento que às vezes eu esqueci a palavra, não lembrava como falava, eu perguntava para eles mesmos e eles me ajudavam. Às vezes até a professora mesmo me ajudava. (Entrevista, Adriano, 2017)

A socialização da língua perpassa diferentes dimensões: identidades e valores, comportamentos, aproximação parcial com a comunidade, ambivalência sobre se tornar membro da comunidade e resulta em múltiplas identidades e práticas híbridas

(KALOCSAI, 2009). Esse uso da língua dessa forma relaciona-se ao que Kalocsai (2009) salienta: falantes não nativos não precisam adotar a cultura da língua nativa, mas podem negociar e se identificar com novas culturas e novas formas de falar. Assim, eles adotam e adaptam a nova língua para suas necessidades e interesses, o que a autora se refere como apropriação e que, em determinados contextos, pode ser mais valorizado e apreciado do que simplesmente seguir normas e objetivos pré-definidos. É isso o que vemos no relato de Adriano. Ele indicou a postura que adotou em relação a como se comunicar com as pessoas em sala de aula, se posicionou como estudante estrangeiro e não falante nativo de francês para sinalizar aos interlocutores que “tinha coisas que eu não ia saber falar”. Essa postura revela aspectos da identidade de Adriano, enquanto aluno internacional, ao assumir que a forma de se comunicar seria diferente, em função de ter outra língua como materna. Além disso, sua fala revela a adoção de uma postura de cooperação, ao pedir ajuda do professor na hora de apresentar trabalhos para a turma. Ele sinalizou para os colegas e para o professor que estava aberto para sugestões, caso ele esquecesse uma palavra, por exemplo. Esse aspecto colaborativo é um aspecto da socialização da língua evidenciado por Kalocsai (2009).

Conforme os depoimentos de Joice e Adriano demonstraram, os falantes-aprendizes de uma língua são ativos e não apenas passivos. Eles participam das interações fazendo escolhas linguísticas sobre como melhor se expressar de acordo com determinada situação, com o propósito de fazer sentido ao outro, ao mesmo tempo em que se posicionam como um falante intercultural e de outra língua nativa. Ainda, eles tomam decisões sobre seu aprendizado, o que querem ler e praticar, decidindo quanto tempo e esforço desejam investir no estudo da língua (KALOCSAI, 2009). Vimos isso nos relatos anteriores quando os estudantes informaram que liam bastante para terem subsídio para produção escrita e ampliação do conhecimento sobre vocabulário das disciplinas.

Segundo Kalocsai (2009), o conhecimento linguístico é construído e desenvolvido em atividades comunicativas enquadradas em padrões discursivos e culturais, o que significa que o desenvolvimento da competência linguística numa dada língua implica um conhecimento inseparável de um conhecimento sociocultural. Essa concepção dialoga com a noção de letramento como prática social, que por sua vez, leva em consideração que indivíduos trazem suas próprias experiências com diferentes práticas de letramento para o texto, conferindo-lhes o poder de aceitar, rejeitar ou negociar, e não ser simplesmente submetido à visão de mundo de outrem. Dessa forma, o desenvolvimento de múltiplos letramentos leva ao reconhecimento e à afirmação de identidade e de

agenciamento (*agency*) (IBRAHIM, 2017). Assim, os usos do letramento podem revelar posicionamentos, lugares de negociação e de transformação.

Percebemos nos relatos dos estudantes que eles negociavam a forma de falar, já assumindo seu lugar de falantes não nativos, solicitando a colaboração de colegas, reformulando as frases e buscando construir sentido com e para seus interlocutores. Sabiam que o processo de pensar em sua língua e transferir o pensamento é complexo. Eles se adaptaram à cultura e aos modos de falar para se tornarem compreensivos aos outros.

A total imersão no contexto cultural delineia o aprendizado cultural e linguístico acerca dos **modos e usos** que a comunidade local lança mão nas interações diárias. Nesse sentido, é interessante observar o relato de Juliana que estudou na Inglaterra:

Pesquisadora: Em algum momento você acha que a língua representou uma barreira para você interagir com as pessoas?

Juliana: Ah, não sei, parece que **você tem uma outra personalidade...** Não é uma outra personalidade, mas **você tem uma outra postura, você fala outras coisas**, você **age de outro jeito**, é quase outra personalidade. Que aí no começo você só fica assim, eu conseguia falar inglês, eu conseguia entender, mas eu **não conseguia muito expressar**. E depois você **vai começando a ter um jeito seu**.

Pesquisadora: Que é para adequar ao contexto, ou para conseguir transitar nesse meio naturalmente? Quê que você acha?

Juliana: É, tipo assim, para você conseguir **falar com eles que faça um sentido para eles**. Você entra lá no espírito de humor, nas coisas que eles acham legais e que não acham, **como é que eles interagem**, como é que eles ficam na **postura corporal**, tal. Aí **você vai pegando com o tempo...** (Entrevista, Juliana, 2017)

As considerações de Juliana são interessantes, pois revelam aspectos de âmbito linguístico ligados a questões de identidade. Ao utilizar as expressões “você tem uma outra postura, você fala outras coisas, você age de outro jeito”, Juliana aponta para aspectos da personalidade (STREET, 2007) que sofrem alterações com o engajamento social. A tensão de natureza linguística é percebida no processo de adaptação cultural, como na expressão “não conseguia muito expressar”, o que indica que o processo de se tornar um estudante internacional, um sujeito que lida com letramentos em mais de uma língua, envolve conflitos linguísticos na autoexpressão na língua alvo (IBRAHIM, 2017). Juliana prossegue dizendo, “depois você vai começando a ter um jeito seu”, o que sugere o aprendizado cultural sobre “como é que eles interagem”, sobre como a comunidade se organiza, atua e se comunica. Assim, o aprendizado é situado, e como afirma Juliana, o resultado é aprender a “falar com eles que faça um sentido para eles.” Como ela indicou,

é com o tempo que os estudantes começam a assimilar aspectos culturais dos grupos sociais com os quais têm contato, e com isso, passam a adaptar a linguagem para que possam se comunicar de uma maneira que faça sentido para o outro.

O depoimento de Juliana revela dois aspectos importantes no processo de adaptação cultural (STALLIVIERI; PILOTTO; GONÇALVES, 2015). De acordo com os autores, a percepção de estudantes sobre as diferenças culturais leva, dentre outros fatores, a ter dificuldades de se expressar. O outro aspecto está relacionado ao fato da possibilidade de os estudantes se sentirem confusos, sem saberem como se comportar adequadamente em uma cultura para ele estrangeira. Esse aspecto lança luz sobre a incerteza ou insegurança relatada por Adriano, ao se expressar nas primeiras semanas. Similarmente, compreendemos a percepção de Juliana de que leva um tempo para aprender a se expressar com as pessoas de um modo que faça sentido, possivelmente, de uma maneira coerente ou de acordo com a lógica da comunidade local.

Percebemos, com os depoimentos analisados anteriormente, que a língua estrangeira e a língua materna têm papel importante, no sentido de desenvolver as habilidades necessárias dos alunos para a realização de atividades como leitura e compreensão dos textos teóricos trabalhados em diferentes disciplinas, na produção escrita de diferentes gêneros, na articulação e transmissão de ideias e pensamentos abstratos no plano oral. Essas questões ligadas à dimensão linguística representaram tanto um desafio quanto uma oportunidade de aprendizagem para os alunos. Tais aspectos associados a outras particularidades do intrincado meio acadêmico são alguns dos elementos que compõem a complexidade do contexto de internacionalização acadêmica.

Neste capítulo, através da análise dos depoimentos dos estudantes, pudemos perceber que mais importante do que simplesmente ter domínio de uma língua estrangeira é o aprendizado contextualizado, tanto das particularidades do meio acadêmico, do que conta como letramento para uma dada comunidade acadêmica, como dos usos que as pessoas fazem do registro escrito/oral em uma determinada língua. Esses dois aspectos tomam lugar em contextos acadêmicos internacionais. Em conformidade com a abordagem dos Novos Estudos dos Letramentos/Letramentos como Prática Social (STREET; MAY, 2017), que ressalta a natureza situada do aprendizado no ensino superior, percebemos, pela experiência dos estudantes, que a aprendizagem da língua estrangeira da forma como determinado grupo a utiliza, ou seja, abarcando nuances culturais, comunicando seus valores, posicionamentos ideológicos e a autoexpressão do indivíduo nos grupos, ocorreu de maneira situada e contextualizada.

Como resultado, notamos os seguintes encadeamentos para os estudantes: eles ampliaram seu repertório linguístico e perceberam os modos de utilização da língua alvo de acordo com o que o contexto de uso exigia; reconheceram diferenças sociais nos contextos acadêmicos; apropriaram-se de novas práticas de leitura/escrita; desenvolveram habilidades de comunicação oral em língua estrangeira; construíram novos hábitos de estudo. Suas reflexões revelam uma bagagem de conhecimentos que adquiriram pela socialização em um novo ambiente acadêmico.

Ao retornarem para seu país, eles trouxeram consigo não somente novos saberes, mas também novas formas de estudo, novas maneiras de pensar, uma visão de mundo mais ampla e uma postura mais crítica em relação ao seu curso. Principalmente através da análise comparativa, eles contrastaram os contextos institucionais e verificaram em quais aspectos sua universidade de origem se sobressai em relação à universidade de destino, e vice e versa. Os estudantes refletiram sobre a experiência de estudos em contexto internacional, perceberam diferenças nos meios acadêmicos, identificaram desafios e, por fim, formularam estratégias para lidar com a formalidade discursiva da comunidade acadêmica e com a comunicação escrita e oral em uma nova língua. O aprendizado cultural e contextualizado, assim como o amadurecimento pessoal e acadêmico propiciado pelo reconhecimento e superação de desafios vivenciados, talvez seja a maior contribuição da experiência internacional de estudos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central dessa pesquisa foi o de investigar a experiência de alunos universitários com as práticas letradas de instituições de ensino superior em diferentes países. A escolha por investigar a experiência acadêmica de alunos universitários intercambistas foi pensada tendo como foco os possíveis desafios que esse contexto poderia oferecer, considerando, sobretudo, o fato de os estudantes precisarem utilizar uma língua estrangeira para intermediar toda a sua produção acadêmica em outro país. Por isso, a questão norteadora deste estudo focalizou o que acontece no meio acadêmico internacional, i.e., as demandas e os possíveis desafios que esse contexto poderia oferecer.

A partir dessa questão central, buscamos responder a duas perguntas secundárias: como os estudantes participantes da pesquisa refletem sobre as exigências da vida acadêmica ao contrastarem a experiência de estudos na sua universidade de origem e na universidade de destino, em outro país? Qual foi o papel da língua estrangeira na vida e produção acadêmica de estudantes internacionais?

Com essas questões em mente, entramos em contato com a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) para conhecer a atuação da UFMG no processo de internacionalização do ensino superior, para ter acesso aos estudantes, estabelecer contato com eles e agendar os encontros. A DRI entrou em contato com os estudantes e seis foram entrevistados. Eles estavam cursando Controladoria e Finanças, Comunicação Social, Ciências Sociais, Direito e Letras Licenciatura em Língua Inglesa e Língua Francesa, e foram para Bélgica, Holanda, Inglaterra, México, Estados Unidos e França. Foram realizadas entrevistas antes, durante e ao final da mobilidade de estudos, com o intuito de: verificar as expectativas e motivações dos estudantes para a realização da mobilidade; conhecer um pouco sobre quem é esse estudante, qual seu curso na UFMG, quais atividades tiveram contato em seu curso; saber mais sobre as atividades acadêmicas que tiveram oportunidade de desenvolver durante a mobilidade de estudo; compreender as reflexões que eles teceram ao contrastar diferentes contextos, abordagens e metodologias.

Os dados explorados produziram reflexões interessantes sobre a experiência dos estudantes em diferentes contextos acadêmicos, as quais serão apresentadas a seguir em formato de tópicos, para uma melhor organização desta seção.

As motivações propulsoras para a realização da mobilidade acadêmica

Baseamo-nos na noção de Ramos (2009) de motivações instrumentais e identitárias, para verificar as motivações dos estudantes. As motivações instrumentais estão ligadas ao desenvolvimento de competências “instrumentais”, ao domínio e aprimoramento de outros idiomas, ao estabelecimento de uma rede de relacionamentos internacionais e ao aprimoramento do currículo. Nesse sentido, constatamos que, dentre as motivações dos estudantes para a realização do intercâmbio, está o interesse no aprimoramento linguístico, em melhorar as habilidades de fala e escrita na língua estrangeira e, até mesmo, treinar uma terceira língua. Além do aprimoramento linguístico, verificamos, também, que os estudantes buscaram na mobilidade acadêmica internacional a oportunidade de qualificação acadêmica e profissional, a possibilidade de ter contato com estudos que possam contribuir para o trabalho final de conclusão de curso, o estabelecimento e consolidação de relacionamentos internacionais e a abertura de caminhos para se pensar em uma pós-graduação futuramente.

Com a mobilidade internacional, os estudantes buscaram conhecimentos ligados à sua área de estudos, cujos enfoques não são trabalhados no seu curso de graduação no Brasil. Assim, dentre a lista de instituições que ofertaram vagas disponibilizadas pelo Edital Minas Mundi de 2015, as escolhas dos estudantes pela instituição de ensino e pelo país foram orientadas pelo interesse em suprir lacunas em seus cursos de graduação, pelo interesse em conhecer novas abordagens ou aprofundar conhecimentos com os quais tiveram algum contato na universidade. Percebemos que o processo de escolhas é marcado pelo *agenciamento* (STREET, 2007), pois eles investigaram sobre a instituição que gostariam de estudar, identificaram e reconheceram os aspectos que essa instituição poderia agregar à sua formação. Assim, o sujeito academicamente letrado corresponde a esse lugar que foi dado, ponderando dentre as possibilidades e definindo suas escolhas, segundo critérios e motivações.

Em relação às motivações “identitárias”, ligadas ao crescimento pessoal e o desenvolvimento de competências, tais como a autonomia, a tolerância e a abertura para o mundo, notamos que os participantes da pesquisa demonstraram interesse em conhecer outras culturas, em ter oportunidade de crescimento pessoal através do amadurecimento, conhecer pessoas novas, aprender sobre uma cultura diferente e buscar o desenvolvimento pessoal.

Experiência acadêmica no exterior: comparações e contrastes entre os contextos universitários

Ao comparar as ações letradas e os eventos de letramentos nos quais se engajaram durante a mobilidade acadêmica, os estudantes refletiram sobre as diferenças dos meios culturais, os diferentes enfoques metodológicos e as abordagens de ensino.

Durante a mobilidade acadêmica no exterior, os estudantes relataram que: tiveram contato com uma variedade maior de atividades de produção escrita e com novas abordagens de ensino (a exemplo de Joice que se deparou com uma abordagem quantitativa, com dimensões da psicologia em uma disciplina ligada à área de comunicação social); conheceram novos gêneros acadêmicos (reescrita de trechos de livros literários, relatório sobre visita a museu, produções de escrita sobre estudos de caso – no caso do estudante Breno); relataram mais atividades de produção escrita nos gêneros ensaio, resumo, artigo, relatório; e se depararam com novos termos técnicos nas disciplinas que cursaram.

Os estudantes refletiram sobre o formato de seu curso na universidade de origem e das atividades que os professores normalmente demandavam. Juliana criticou o fato de seu curso ter um volume muito grande de leitura teórica, com pouca didática na exploração dos textos por parte dos professores, mas contrapôs que essa mesma leitura resultou em conhecimentos de autores de diferentes correntes teóricas. Já na mobilidade acadêmica, ela observou que as leituras dos estudantes eram mais delimitadas ou mais restritas a determinados autores. Assim, o escopo mais abrangente de leituras de seu curso deu à estudante subsídios para comparar e contrastar o que é lido em outros cursos. Ela também reconheceu a vantagem de seu curso ter um elo mais próximo com a comunidade.

À medida que navegaram por diferentes contextos acadêmicos, os estudantes perceberam diferenças nos ambientes acadêmicos, por exemplo, ao se engajarem em atividades de produção escrita e se depararem com novas convenções para construção dos textos. Nesse respeito, o aprendizado foi contextualizado, já que os estudantes, ao integrarem um novo grupo social, passaram, também, a conhecer as normas e convenções para comunicação e os significados das ações letradas de um grupo específico. Guilherme aprendeu a realizar debates de uma forma mais rígida, cuja argumentação deveria ser fundamentada por fontes científicas e não apenas apresentar seu ponto de vista a favor ou contra um determinado tema. Joice também percebeu a formalidade do texto escrito refletida nas atividades de apresentação oral de trabalhos para a turma, ao sinalizar uma

ordem na apresentação oral que nos remete à estrutura de organização de um artigo científico.

A experiência de Juliana com as primeiras atividades de produção escrita apontou para um aspecto interessante da vida acadêmica. A bagagem teórica e os conhecimentos sobre os gêneros acadêmicos que os estudantes acumularam ao longo de sua trajetória serviram de referência e orientaram o desempenho dos alunos ao lidarem com os gêneros trabalhados durante o intercâmbio. Os estudantes levaram para sua experiência internacional de estudos um aparato teórico-metodológico de como escrever textos construídos em sua instituição de ensino, um contexto social específico. Já na universidade de destino, as habilidades de escrita desenvolvidas por si só não deram conta da tarefa que estava sendo demandada, pois a aluna afirma que não conseguiu “fazer de acordo com o sistema deles” e que, por isso, perdeu muitos pontos nesta atividade. Guilherme também sentiu a tensão em uma atividade de produção escrita, que foi feita a partir das convenções de escrita por ele conhecidas. Ele também perdeu pontos nesta atividade.

Essas situações referenciadas nos remetem ao modelo de habilidades de estudo, identificado por Lea e Street (1998) como estruturante de práticas letradas em contextos acadêmicos, em que “o aluno é visto a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender” (FIAD, 2016, p. 206). Percebemos, pela experiência dos estudantes, que as habilidades individuais de letramento não podem simplesmente ser mobilizadas para outros contextos, o que confirma a natureza situada e social dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; STREET, 2007). É, então, à medida que os sujeitos se inserem nos grupos e contextos sociais que eles começam a interagir e a perceberem os significados das práticas discursivas e das convenções para a escrita que, por sua vez, são definidas pelo contexto, ou seja, o significado da ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007).

Identificamos, nos relatos dos estudantes, que as principais contribuições da mobilidade acadêmica foram: a oportunidade de lidar com aspectos de sua área de estudos que não conheciam; a apropriação de novas práticas de escrita para auxiliar nos estudos dos textos teóricos das disciplinas; a apropriação de aspectos culturais dos contextos acadêmicos com que tiveram contato e trouxeram para sua universidade de origem (podemos citar os exemplos de Breno, com a formalidade na apresentação de trabalhos, e de Lara e Joice com os novos hábitos de estudo). Os estudantes aprenderam novas

formas de organização de seu tempo de estudos. Lara se apropriou de práticas que favoreceram seu aprendizado, as quais não compunham seu percurso letrado. Eles compararam contextos e experiências com ações letradas e identificaram os aspectos que podem contribuir para seus estudos e sua formação. Construíram hábitos de leitura e escrita, hábitos de estudos, se apropriaram de práticas culturais que trouxeram consigo como uma bagagem cultural de aprendizados e saberes que eles pensam em colocar em prática durante sua formação.

Desafios da imersão cultural em contextos acadêmicos

O processo de imersão cultural é marcado por um confronto de percepções e de uma lógica que o estudante leva consigo para a experiência. A total imersão em um contexto cultural novo delinea o aprendizado cultural e linguístico acerca dos modos e usos de que a comunidade local lança mão nas interações diárias. Esse processo de imersão é um momento de tensão, em que as noções de local do estudante internacional são confrontadas com as práticas sociais locais de outra comunidade. Assim, aspectos da personalidade e de identidade sofrem alterações com o engajamento social. Notamos tensões de natureza linguística e no processo de adaptação cultural, o que indica que o processo de se tornar um estudante internacional, um sujeito que lida com letramentos em mais de uma língua, envolve conflitos linguísticos na autoexpressão na língua alvo.

Inferimos que o conhecimento de estruturas linguísticas, expressões coloquiais e regionalismos são aspectos culturais que os cursos de idiomas não conseguem abarcar e que são de fato apropriados pela imersão social com as comunidades de uso da língua alvo. Com o passar do tempo, os estudantes começam a assimilar aspectos culturais dos grupos sociais com os quais têm contato e, assim, passam a adaptar a linguagem para que possam se comunicar de uma maneira coerente, de acordo com a lógica da comunidade local.

Ao ingressar em uma experiência de estudos em outro país, o estudante brasileiro passa a atuar como um estudante internacional, se transformando em um estudante universitário não nativo, o que nos permite afirmar que ele/ela passa a ter uma identidade linguística híbrida (IBRAHIM, 2017). Entretanto, através de seus relatos, podemos inferir que além das regras e normas que foram explicitadas antes e durante as aulas, os alunos aprenderam muito sobre a cultura acadêmica local, de maneira implícita e através da observação (WINGATE; TRIBBLE, 2012). Além de prestar atenção nas regras formais,

os alunos também aprenderam a ler nas entrelinhas, observando e percebendo as convenções que orientavam o comportamento de alunos e professores, as atitudes, maneiras de falar e interagir.

A competência linguística dos estudantes, ou seja, o conhecimento da língua estrangeira possibilitou sua inserção e a interação em contextos acadêmicos. No entanto, foi a aprendizagem situada que se deu por meio do ato social, das interações e das ações letradas, que possibilitou o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Segundo Jenkins e Wingate (2015), a competência comunicativa pode ser compreendida como a habilidade de compreender como as interações são manifestadas nos diferentes gêneros da comunidade acadêmica e saber se expressar através deles. Por esse motivo, percebemos momentos em que os estudantes tiveram dificuldades para se expressarem e lidarem com o desafio de produzir textos segundo convenções de escrita previamente internalizadas e que não corresponderam àquelas privilegiadas no novo contexto acadêmico. Inicialmente, eles relataram situações em que não conseguiram compreender algumas expressões e piadas, e tiveram que descobrir maneiras de se comunicarem que fizessem sentido para a comunidade na qual estavam inseridos. Esse processo de aprendizagem situada da língua estrangeira é referido por autores como socialização da linguagem/língua.

Assim como preconiza o modelo ideológico de letramento e o enfoque dos letramentos acadêmicos, a socialização da linguagem é um processo que engloba uma aprendizagem contextualizada, que se materializa pela interação social, na qual os membros do grupo socializam os recém-chegados, ensinando-os a pensar, sentir e agir de acordo com os valores, ideologias e tradições do grupo. Desse modo, os aprendizes recém-chegados aprenderam como uma comunidade específica fazia uso da língua local ou língua de instrução. No ambiente acadêmico, os estudantes tiveram contato com uma variedade de estudantes internacionais que utilizavam o Inglês/Francês/Espanhol como sua segunda língua. Assim, notamos que contextos acadêmicos internacionais são marcados por interações sociais entre indivíduos provenientes de diferentes contextos sociais, o que revela a natureza intercultural da comunicação que ocorre nesse meio. É interessante observar que as interações dos estudantes brasileiros não se limitaram à dicotomia na interação entre falante não nativo e nativo de um país, pois eles tiveram contatos com estudantes provenientes de diferentes partes do mundo.

A interação com locais do país e estudantes internacionais resultou na alternância (*switch*) de registros/códigos linguísticos. Os estudantes ora utilizavam a língua do país,

ora utilizavam a língua de instrução da universidade. Eles relataram variedades dentro de um mesmo idioma e sinalizaram diferenças na comunicação em contextos sociais, ao perceberem o uso mais formal em contextos acadêmicos, o tom mais coloquial nas conversas entre colegas, com vizinhos e pessoas na rua. Desse modo, os estudantes internacionais transitaram por diferentes situações discursivas, que determinaram as estruturas linguísticas utilizadas.

Repercussões da língua estrangeira na vida acadêmica

Quanto à produção acadêmica, identificamos relatos em que os estudantes tiveram dificuldades com a escrita em língua estrangeira, o que demandou de sua parte maior tempo de estudos, fazendo com que adotassem estratégias para lidar com as demandas de produção escrita, tais como fazer leituras adicionais para adquirir vocabulário e expressões utilizadas pela área e, também, a utilização de frases mais simples para evitar possíveis erros nas atividades. Esse aspecto revelou que apenas o domínio de habilidades não dá conta de abarcar nuances culturais que passam a estar presentes nos textos que os alunos leem e escrevem em contextos internacionais. A experiência dos estudantes revelou que apenas as habilidades linguísticas desenvolvidas em seu país não eram suficientes para esclarecer situações do cotidiano das comunidades com as quais tiveram contato, uma vez que foi necessária a imersão cultural para conhecer os significados das ações e comportamentos dessas comunidades, as formas como as pessoas se comunicavam em diferentes contextos, seja dentro do meio acadêmico ou em outros contextos sociais. A aprendizagem dos usos de uma língua estrangeira no contexto acadêmico e o desenvolvimento do sujeito letrado foram possíveis por meio de um processo situado e contextualizado de imersão, materializado em contextos complexos, em que a comunicação acerca de conhecimentos e saberes tomou diferentes formas.

Observamos também como estratégia de escrita a produção de anotações pessoais na língua materna, como forma de registrar ideias mais complexas e ter agilidade nas anotações. Essa prática nos remeteu a um conceito recente trabalhado por alguns autores, que é a noção de bilinguagem (IBRAHIM, 2017; VAISH, 2017). Verificamos que os contextos internacionais são marcados por práticas de bilinguagem, ou seja, a comunicação ocorre em duas ou mais línguas, na ou através da escrita.

Ao transitar pelas diferentes disciplinas e contextos acadêmicos, os estudantes leram muitos textos e encontraram bastante termos técnicos. Eles utilizaram não somente

o dicionário para auxiliá-los na compreensão desses termos, mas, também, os próprios textos para a contextualização dos seus significados. Naturalmente, o contato prévio em sua universidade de origem com textos em língua estrangeira favoreceu a leitura de textos nos contextos internacionais.

Em relação aos gêneros orais como seminários, discussão em sala e debates, os estudantes tiveram um duplo desafio: lidar com a formalidade e especificidades da comunidade acadêmica e, ao mesmo tempo, se orientarem através de uma língua estrangeira para se comunicarem nesse contexto. Eles reconheceram a complexidade dos processos mentais de tradução, elaboração, compreensão e transmissão de ideias envolvidas na comunicação em outra língua. Como estratégias, os estudantes recorreram à adaptação e à colaboração de colegas e professores, ao assumirem o lugar de falante nativo de português e de falante não nativo da língua de instrução, parafraseando suas colocações verbais e dando aos interlocutores a prerrogativa de contribuírem com sugestões ou até correções de algo que eles estivessem falando de maneira inadequada.

A dimensão cultural está fortemente presente nas questões que se referem à língua estrangeira. O aspecto social da aprendizagem parece se tornar mais evidente no contexto acadêmico internacional, pois, conforme revelaram em suas reflexões durante as entrevistas, os estudantes se inseriram nos grupos e participaram das interações, observaram como as pessoas se comunicavam, comportavam e assimilavam nuances culturais, adaptando os usos da língua para suas necessidades no dia a dia da vida acadêmica. As questões ligadas à dimensão linguística representaram tanto um desafio quanto uma oportunidade de aprendizagem para os alunos. Tais aspectos, associados a outras particularidades do intrincado meio acadêmico, configuraram a complexidade do contexto de internacionalização acadêmica.

A análise dos dados também evidenciou outra questão que não havia pensado no início da pesquisa: a socialização da linguagem em contextos internacionais. Minha preocupação inicial era de verificar em quais aspectos a segunda língua poderia interferir na performance acadêmica. Entretanto, a exploração dos dados e as várias leituras de aportes teóricos ligados aos letramentos, letramentos acadêmicos e as noções ligadas a estudos da linguagem chamaram minha atenção para como o engajamento social influi no aprendizado, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto do ponto de vista linguístico.

A identificação de elementos que configuraram os contextos acadêmicos internacionais e, conseqüentemente, as experiências dos estudantes, juntamente com as reflexões e os contrastes que eles teceram sobre as diferenças entre os contextos sociais,

constituíram, possivelmente, a principal contribuição desse trabalho. É importante que não somente os estudantes que desejam embarcar em uma experiência internacional de estudos, assim como também pesquisadores que trabalham em setores institucionais que lidam diretamente com a internacionalização do ensino superior, conheçam mais a fundo o que acontece nesses contextos. Ao conversar com alunos e colegas que estudaram ou iriam estudar no exterior, percebi que eles já sabiam que haveria um choque cultural, já tinham algumas informações sobre o país e sobre a instituição de ensino. No entanto, refletir sobre questões que perpassam o meio acadêmico, sobretudo, o internacional, possibilitou lançar luz sobre o que está em jogo nesse meio e o que será exigido dos estudantes. Refletir sobre o fato de que o conhecimento linguístico exigido ultrapassa a competência linguística que os estudantes intercambistas já têm, promoverá uma aprendizagem cultural e linguística contextualizada, que ampliará o conhecimento adquirido em contextos formais de aprendizagem, como a sala de aula.

Reconhecemos que esse estudo tem limitações, em especial, considerando que não tivemos a oportunidade de acompanhar os estudantes nos contextos nos quais eles estavam inseridos. Eu gostaria de ter explorado um pouco mais questões locais e verificar mais de perto como o contexto social influenciou as práticas dos estudantes e como se deu o processo de socialização acadêmica, com um olhar mais próximo desse contexto. Acredito que uma pesquisa etnográfica seja ideal para adentrar os contextos de uso da língua em espaços acadêmicos internacionais. Um estudo como esse possibilitaria acompanhar os estudantes durante a mobilidade e ter acesso aos textos por eles produzidos. Além disso, seria interessante realizar entrevistas com professores e membros da universidade para verificar as percepções deles sobre a produção acadêmica de estudantes internacionais, bem como, considerando as pesquisas brasileiras, explorar mais os relatos de estudantes e professores sobre as demandas da vida acadêmica em contextos internacionais.

Outro aspecto que pode ser explorado em pesquisas futuras é o enfoque dos cursos de língua estrangeira oferecidos pelas universidades e pelo governo brasileiro, tais como *Idiomas sem Fronteiras*, ofertado pelo MEC e o *Inglês/Francês para fins acadêmicos*. O objetivo poderia ser a verificação de qual modelo de letramento acadêmico orienta a proposta e o desenvolvimento desses cursos, tentando averiguar de que formas ou até que ponto tais cursos preparam os estudantes universitários para as demandas linguísticas reais dos contextos internacionais.

Com essa pesquisa, acredito ter estabelecido um ponto de partida e iniciado uma discussão sobre aspectos da experiência acadêmica de estudantes universitários brasileiros a nível internacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFRANSEDER, E.; FELLINGER, J.; TAIVERE, M. E-Value-ate your exchange: Research report of the ESNSurvey 2010. *Erasmus Student Network AISBL*. Brussels, 2011.
- AMORIM, M. A. A Educação dos Brasileiros e o Estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. *Brasiliana-Journal for Brazilian Studies*, v. 1, n. 1, p. 44–65.
- BALLATORE, M. ; BLÖSS, T. Affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants : l'autre réalité du programme Erasmus. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, v. 8, n. 103, p. 57–74, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 70. ed. São Paulo: Edições70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.
- CAPES. *Cooperação internacional*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 2, p. 7–38, 2007.
- CASTANHEIRA, M. L.; STREET, B. V.; CARVALHO, G. T. Navigating across academic contexts: Campo and Angolan students in a Brazilian university. *Pedagogies: an international journal*, v. 10, n. 1, p. 70–85, 2015.
- CRUZ, M. da. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. *Gestão e Conhecimento*, v. 4, n. 1, p. 3–13, 2007.
- CSF, M. *Lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras*. Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/noticias/-/asset_publisher/Dh91/content/presidente-dilma-rousseff-lanca-regras-do-programa-ciencia-sem-fronteiras;jsessionid=A2941DFD9E02D62E4095B80CF27D7E28?redirect=http%3A%2F%2Fcienciasemfronteiras.gov.br%2Fweb%2Fcsf%2Fnoticias%3Bjsessionid%3DA2941DFD9E02D62E4095B80CF27D7E28%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_Dh91%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-2%26p_p_col_count%3D1%26_101_INSTANCE_Dh91_advancedSearch%3Dfalse%26_101_INSTANCE_Dh91_keywords%3D%26_101_INSTANCE_Dh91_delta%3D10%26_101_INSTANCE_Dh91_cur%3D55%26_101_INSTANCE_Dh91_andOperator%3Dtrue>. Acesso em: 13 fev. 2018.
- DRI, U. *Disciplinas em Língua Estrangeira. DRI*. [2018a?]. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/proficiencia/proficiencia-em-lingua-estrangeira/disciplinas-em-lingua-estrangeira/>>. Acesso em: 7 fev. 2018
- DRI, U. *Exames em Língua Estrangeira. DRI*. [2018b?]. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/proficiencia/proficiencia-em-lingua-estrangeira/exames-em-lingua-estrangeira/>>. Acesso em: 7 fev. 2018

- DRI, U. *Portugues para estrangeiros*. 2017. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/tag/portugues-para-estrangeiros/>>. Acesso em: 7 fev. 2018.
- FERREIRA, M. D. L. S. *Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil*. 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- FERREIRA, M. M. O letramento acadêmico em inglês: dificuldades na confecção da sessão introdução de artigos acadêmicos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 4, 2012.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n. 4, 2011.
- FIAD, R. S. (Org.). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções*. [S.l.]: Pedro & João Editores, 2016.
- FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARÃES, F. A Relação entre Línguas Estrangeiras e o Processo de Internacionalização: Evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 16, p. 233–255, 2016.
- FISCHER, A. *Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa*. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: [s.n.], 2009.
- FUMP, U. *Fump - Assistência Estudantil da UFMG*. Disponível em: <<http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=5>>. Acesso em: 7 fev. 2018.
- FUNDEP. *Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa*. Disponível em: <<http://www.fundep.ufmg.br/institucional/historico/>>. Acesso em: 7 fev. 2018.
- GATTI, B.A.; ANDRÉ, M.E.D.A. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil*. In: WELLER, V.; PFAFF, N. *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petropolis: Vozes, 2010.
- GEE, J. P. *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and “Worked Examples” as One Way Forward*. The MIT Press, 2010.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.
- GOMES, C. B. T. *O programa de mobilidade internacional Ciência Sem Fronteiras na perspectiva das desigualdades de oportunidades educacionais*. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-AR6HA6>>. Acesso em: 13 set. 2018.
- HEATH, S. B. *Protean shapes in literacy events. Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. [S.l.]: ALEX Publishing Corporation, 1982. v. 32.
- HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Continua of Biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Multilingual Matters, 2003.
- IBRAHIM, N. Developing Literacy, and Identities, in Multiple Languages. In: STREET, B, V. *Literacies and Language Education*. 3. ed. [S.l.]: Springer International Publishing, 2017. p. 211–224.

- IOSIF, R. G.; ZARDO, S. P. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: expansão, produção do conhecimento e desafios emancipatórios. *Integración y Conocimiento*, n. 3, 2015.
- JACOBS, C. On being an insider on the outside: New spaces for integrating academic literacies. *Teaching in higher education*, v. 10, n. 4, p. 475–487, 2005.
- JENKINS, J.; WINGATE, U. Staff and students' perceptions of English language policies and practices in 'International' Universities: A Case Study from the UK. *Higher Education Review*, v. 47, n. 2, p. 47-73, 2015.
- KALOCSAI, K. Erasmus exchange students: A behind-the-scenes view into an ELF community of practice. *Journal of Applied Language Studies*, v. 3, n. 1, p. 25–49, 2009.
- LEA, M. R. Academic Literacies in Theory and Practice in Street. *Literacies and Language Education*. 3. ed. London, Springer International Publishing, p.147-158, 2017.
- LEA, MARY R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, v. 23, n. 2, p. 157–172, 1998.
- LIBERTÉ. ÉGUALITÉ. FRATERNITÉ. RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Les grands programmes Erasmus, Jean Monnet, Erasmus Mundus*. 2012. . Disponível em: <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56051/les-grands-programmes-erasmus-jean-monnet-erasmus-mundus.html>>. Acesso em: 31 Jul. 2018.
- LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5–32, 2007.
- LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. [S.l.: s.n.], 1999. p. 127–140.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: [s.n.], 1986.
- MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.
- MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. [S.l.]: Editora Atlas S.A, 2011.
- MARIN, R. E. A. Internacionalização da educação superior no Brasil: relatório final. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, 2004.
- MARINHO, M. Writing in academic literacy practices. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 363–386, 2010.
- MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior Conceitos e práticas. *Educar em revista*, Curitiba, n. 28, p. 107–124, 2006.
- OECD. *Education at a Glance 2015 - OECD Indicators*. 2015. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- OLIVEIRA, A. L. D.; FREITAS, M. E. DE. Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários. *SciELO*, 2016. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/21186>>. Acesso em: 13 set. 2018.

PRIOR, P.; BILBRO, R. Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. *University writing. Selves and texts in academic societies*. [S.l.: s.n.], 2012. p. 19–32.

RAMOS, V. C. C. *Perfil e motivações dos estudantes participantes do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” da UFMG*. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-83VPYE>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

REUNI, M. *Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

REZENDE, N. A. *Acesso aos programas de mobilidade internacional no ensino superior: o caso da UFMG à luz de três experiências internacionais*. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte.

ROBINSON-PANT, A. *Cross-cultural Perspectives on Educational Research*. [S.l.]: Open University Press, 2005.

RUSSELL, D. R.; CORTES, V. *Academic and scientific texts: The same or different communities*. *University writing. Selves and texts in academic societies*. [S.l.: s.n.], 2012. p. 3–18.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W.; JONES, R. H. *Intercultural communication: A discourse approach*. [S.l.]: John Wiley & Sons, 2011.

SILVA, E. M. DA. *Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico*. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOARES, M. B. A. *Educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Capes, 2002.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo, 1998.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. *Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*. Brasília, v. 24, n. 48, p. 35–57, 2002.

STALLIVIERI, L.; PILOTTO, D. Z.; GONÇALVES, R. B. Análise da adaptação cultural de estudantes internacionais sob o ponto de vista das Teorias da Curva “U” e da curva “W”. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, v. 8, n. 3, p. 26–47, 2015.

STREET, B. V.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE, I. C. A. DA; VAL, M. DA G. C.; BREGUNCI, M. DAS. G. DE C. (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, p. 336, 2014.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. v. 9. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. *Cross-Cultural Perspectives on Literacy*. In: MAYBIN, J. *Language and literacy in social practice: A reader*. Multilingual matters, 1993.

STREET, B. V. Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In: KRAMSCH, C. *Language and culture*. Clevedon: BAAL and Multilingual Matters, p. 23–43, 1993.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *TeachersCollege, Columbia University*, v. 5, n. 2, p.77-91 2003.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. n. 8, p. 465–488, 2007.

STREET, B. V. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. *Revista Perspectiva. Florianópolis*, v. 28, n. 2, p. 541–567, 2010.

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

STREET, B. V. *Literacies and Language Education*. 3. ed. [S.l.]: Springer International Publishing, 2017. p. 3–15.

STREET, B. V.; MAY, S. (Org.). *Literacies and Language Education*. 3. ed. London, Springer International Publishing, 2017.

UFMG, D. *Relatório Final de Gestão 2014 - 2018*. [S.l.]: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

UFMG: DRI. *UFMG Do Mundo*. Minas Mundi. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dri/ufmgdomundo/arquivos/minas_mundi.shtml>. Acesso em: 28 jan. 2018.

UNESCO. *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. [S.l.]: UNESCO Paris, 2009.

VAISH, V. Biliteracy and globalization. *Literacies and language education*. 3. ed. [S.l.]: Springer, 2017. p. 133–144.

VILAÇA, S. L. V. O Programa "Minas Mundi" de mobilidade internacional para graduandos da Universidade Federal de Minas Gerais. In: *XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGUA*. Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade Florianópolis, Florianópolis: [s.n.], 2014.

VILAÇA, S. L. V. *Os intercambistas do Programa Minas Mundi: perfil, motivações e experiências*. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-AQQQMB>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

WINGATE, U.; TRIBBLE, C. The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, v. 37, n. 4, p. 481–495, 2012.

ANEXO I

E-MAIL DRI DE CONVITE A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA



Morgana Oliveira <morganarsoliveira@gmail.com>

Pesquisa "Práticas de letramento acadêmico em contexto de intercâmbio cultural"

minasmundi3@dri.ufmg.br <minasmundi3@dri.ufmg.br>
Cc: morganarsoliveira@gmail.com

4 de julho de 2016 18:55

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa educacional intitulada "Práticas de letramento acadêmico em contexto de intercâmbio cultural".

A referida pesquisa tem como objetivo compreender e analisar a experiência de alunos da UFMG com práticas letradas e demandas acadêmicas de instituições de ensino superior em contexto de intercâmbio estudantil.

Sua participação é voluntária e sua privacidade será garantida.

A pesquisa será realizada com alunos participantes do Programa Minas Mundi, em mobilidade em 2016.

Disponibilizo meus dados para conversarmos sobre a pesquisa:

Morgana Oliveira

Aluna de mestrado pela Faculdade de Educação - UFMG

e-mail: morganarsoliveira@gmail.com

Facebook: Morgana Oliveira

Whatsaap: (31) 9.8627-9782.

Sua participação será importante para aumentar o conhecimento científico na área de educação, especialmente para as reflexões sobre a escrita e práticas acadêmicas em contexto de intercâmbio estudantil.

Peço a gentileza de entrar em contato.

Certa de poder contar com sua colaboração, antecipo meus agradecimentos.

Cordialmente,
Morgana Oliveira.

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) aluno (a),

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa educacional intitulada “Práticas de letramento acadêmico em contexto de intercâmbio cultural”. A referida pesquisa tem como objetivo compreender e analisar a experiência de alunos da UFMG com práticas letradas e demandas acadêmicas de instituições de ensino superior em contexto de intercâmbio estudantil.

Para a realização dessa pesquisa, pretendemos entrevistar estudantes da UFMG, participantes do programa Minas Mundi, e que estarão em mobilidade de estudos no ano de 2016. Serão realizadas, individualmente, três entrevistas com esses alunos. A primeira entrevista será realizada dentro da própria universidade, antes do egresso dos alunos, e sua finalidade é identificar suas expectativas em relação a experiência acadêmica de intercâmbio. A segunda entrevista será realizada pouco tempo após a chegada dos alunos na instituição de ensino superior estrangeira, através de recurso de comunicação virtual, como o Skype, a fim de conhecer as primeiras impressões dos alunos com a chegada no país e na instituição. A terceira entrevista será conduzida após o retorno dos alunos à UFMG. O objetivo dessa última entrevista é compreender, a partir dos relatos dos estudantes, como foi sua experiência com as práticas letradas vivenciadas durante a mobilidade de estudos; que papel atribuem ao uso de uma língua estrangeira para intermediar as atividades acadêmicas demandadas e como avaliam sua experiência e interações sociais. Esperamos que esse estudo contribua para a compreensão dessa modalidade de ensino que se encontra em gradual expansão.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e sua privacidade será assegurada com a substituição de seu nome por um termo escolhido de forma aleatória. Em nenhum momento o seu nome será divulgado. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados poderão ser divulgados em livro, eventos e/ou revistas científicas. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador assistente e após cinco anos será destruído.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou constrangimento. Sua participação consistirá em responder às perguntas que serão realizadas sob a forma de entrevistas, que serão gravadas para viabilizar posterior transcrição e consulta para a análise de dados.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Segundo a Resolução 466/12, toda pesquisa envolve riscos. Ao participar dessa pesquisa, por exemplo, você poderá sentir cansaço ou indisposição para participar das entrevistas. Caso isso aconteça, a entrevista será suspensa até ocasião em que o participante considerar conveniente. O benefício relacionado à sua participação será de contribuir para aumentar o conhecimento científico na área de educação, especialmente para as reflexões sobre a escrita e práticas acadêmicas em contexto de intercâmbio estudantil. Você receberá uma via deste termo, no qual consta o celular, e-mail e endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Disponibilizamos, ainda, os dados do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), na UFMG, órgão que visa garantir e resguardar a integridade e os direitos dos participantes. Poderá consultá-lo em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa.

Se você se sentir esclarecido em relação à proposta e concordar com a participação desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de rubricar todas as páginas, assinar e devolver este termo de consentimento. Você receberá uma via deste documento.

Responsáveis:

Maria Lúcia Castanheira
Pesquisadora responsável
Tel.: (31) 34095333 - (31)8846-4432
lalucia@gmail.com
ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627
Faculdade de Educação, Campus Pampulha
- Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP:
31.310-340

Morgana R.S. S. de Oliveira
Pesquisadora assistente
Tel.: (31)98627-9782
morganarsoliveira@gmail.com
ENDEREÇO: Rua Castelo de Alcázar, 98,
Bairro Castelo, Belo Horizonte, MG –
Brasil.
CEP.: 31270-901

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005
Campus Pampulha
Belo Horizonte, MG – Brasil
CEP.: 31270-901
coep@prpq.ufmg.br
Telefone: (31) 3409-4592

Declaro que concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, com meu consentimento livre e esclarecido. Entendi as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido (a) para participar da pesquisa.

Nome do participante da pesquisa

Matrícula UFMG: _____ E-mail: _____

Assinatura do participante

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016.

ANEXO III

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

1. Nome:
2. Curso na UFMG:
3. Período:
4. Sexo:
5. Ano de nascimento:

Motivação para o intercâmbio

6. Por que você decidiu fazer intercâmbio?
7. Para qual o país você está indo?
8. O que motivou a escolha desse país?
9. O que você sabe sobre o país e IES?

Língua estrangeira

10. Você domina alguma língua estrangeira?
11. Você fez algum curso de idiomas? Foi preciso fazer teste de proficiência?
12. Já teve contato com estrangeiros/nativos?
13. Já morou ou estudou em outro país?
14. Qual língua será utilizada nas aulas?
15. Há quanto tempo você estuda essa língua?
16. Você já teve a oportunidade de utilizar essa língua estrangeira para atividades acadêmicas, tais como: Leitura de textos; atividades de escrita; apresentação de trabalhos?

Curso na UFMG

17. Descreva as principais atividades de **escrita** do seu curso aqui na UFMG.
18. Descreva as principais atividades de **leitura** do seu curso aqui na UFMG.

Expectativas

19. Como você acha que serão as atividades do **curso** que vai fazer no **exterior**?
20. Quais suas expectativas em relação ao **intercâmbio**?

ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA

Chegada

21. Me conte como foi a chegada na cidade. Alguém da faculdade estava esperando? Você já sabia onde ia ficar?
22. Como chegou na instituição: apenas com endereço ou foi acompanhado (a) por alguém? Você tinha indicação de quem procurar?
23. Você recebeu alguma orientação de algum membro da IES sobre o funcionamento da instituição; das aulas; dos procedimentos para matrícula?

Língua

24. Qual foi a primeira pessoa da IES com quem conversou? Como foi esse momento? Como se sentiu?

Aulas

25. Como foi o primeiro dia de aula? Conseguiu compreender as orientações? Conversou com alguém?

26. Descreva o formato das aulas.
 - a. Como as carteiras são dispostas na sala?
 - b. Como o (a) professor (a) ministra a aula;

Interação com a comunidade acadêmica

27. Você interage com alunos antes/depois das aulas? Como se dá essa interação?
28. Com quem você mais teve oportunidade de conversar? Alunos, professores, membros da universidade?
29. Quem são os colegas com quem mais conversa: alunos nativos ou alunos estrangeiros?
30. Como você avalia esse primeiro mês de aula e vivência em outro país? Como está sendo a adaptação? Alguma coisa o/a incomoda?

ROTEIRO DA TERCEIRA ENTREVISTA

31. Quais eram as regras da vida acadêmica? Você concorda com elas? Elas fazem sentido?
32. Que expectativas os professores tinham em relação aos alunos?
33. Ficou claro o que era esperado dos alunos?
34. Ficou claro o que era esperado das atividades?
35. Sentiu em algum momento que foi penalizado (a) em alguma atividade?

Língua estrangeira

36. Qual foi o papel da língua estrangeira na comunicação com as pessoas? Ajudou, dificultou?
37. Sentiu que precisou se adaptar?
38. O jeito de falar das pessoas é o mesmo? (Professores falam diferente dos alunos por exemplo).
39. Como você se sentia conversando com nativos? E com os estrangeiros?
40. Houve algum momento em que alguém o/a corrigiu (sua fala por exemplo, por não ter pronunciado direito, não ter falado alguma coisa de maneira clara)?
41. As pessoas percebiam que você não era falante nativo? Como que as pessoas te trataram?
42. Você teve oportunidade de participar de atividades locais? Quais? Como foi isso?
43. Em algum momento a língua representou uma barreira para interagir com as pessoas?

Identidade

44. Como você avalia a integração com a comunidade local, com a comunidade acadêmica?
45. Ao interagir com as pessoas, você se sentia como brasileiro (a), como estrangeiro (a), como alguém daquele lugar?
46. Você sentiu algum estranhamento com textos, documentos (linguagem, estilo desses textos)?

Escrita

47. Retomando as atividades escritas, quais foram as atividades escritas demandas durante o intercâmbio?
48. Como os professores davam orientações sobre como deveria ser o texto escrito?
49. Como você desenvolvia essas atividades?

- a. Pediu ajuda ao professor (a)?
 - b. Precisou realizar consulta a dicionários ou outros recursos para realizar essas atividades?
50. Como foi a experiência de utilizar uma língua estrangeira para realizar atividades de escrita? (Ajudou, dificultou, não fez diferença?)

Leitura

51. Quais foram as atividades de **leitura** demandas durante o intercâmbio?
52. Encontrou vocabulário técnico na leitura do material teórico do curso?
53. Chegou a pesquisar dicionários ou outros recursos para auxiliar na compreensão desses textos?
54. Como você se sentiu ao ler esses textos?

Atividades de participação oral

55. Quais foram as atividades de participação oral durante o intercâmbio?
56. Como se sentiu ao realizar essas atividades?
57. Como foi a experiência de utilizar uma língua estrangeira para realizar essas atividades?
58. Você vivenciou alguma falha de comunicação? Se sim, por quê? Você consegue se lembrar de situações em que você ou seu parceiro não entendeu o que estava sendo dito?
59. Como era os trabalhos de grupo? Você conseguia participar? Todos os colegas falavam a língua utilizada nas aulas?
60. Houve algum momento em que se sentiu excluído (a) por causa da língua?

Feedback

61. Fale um pouco sobre o feedback dos professores em relação as atividades. Como os professores davam feedback?
62. Você poderia compartilhar os hand-outs das atividades e/ou dos feedbacks?

Avaliação do intercâmbio

63. Quando você pensa nas atividades do seu curso na UFMG e as atividades que fez durante o intercâmbio, você percebe diferenças ou similaridades?
64. Quais suas impressões sobre a instituição de ensino que te recebeu no intercambio?
- a. Havia normas/regras para o dia-a-dia dessa instituição?
(conduta/comportamento; Participação nas aulas; para realizar as atividades).
65. Houve algum momento/atividade em que você sentiu que se tivesse usando o Português, teria sido mais fácil ou melhor?
66. Já ao final do intercambio, o que essa experiência significa para você? Como você avalia sua vivência/experiência acadêmica (estudar) em outro país?
67. Que contribuições você considera que essa experiência de intercambio possa ter dado para sua aprendizagem ou vida acadêmica?

68. (O que você gostou da experiência de estudar em outro país? O que você não gostou da experiência de estudar em outro país?)
69. Como você avalia sua produção acadêmica durante o intercâmbio? Você está satisfeito com seu desempenho?
70. Quais foram os desafios?
 - b. Como você lidou com esses desafios?
 - c. O que acha que poderia ter ajudado?
71. Como você avalia a questão do idioma na produção acadêmica? Você acha que interferiu? Precisou utilizar estratégias para lidar com questões da língua?
72. Imagine que algum colega de curso ou amigo te peça alguma recomendação sobre o intercâmbio ou sua opinião, o que você diria?