

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

JOSÉ ALVES PEREIRA JÚNIOR

**LETRAMENTOS TRANSCULTURAIIS:
INTERNACIONALIZAÇÃO, MOBILIDADE DISCENTE E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

BELO HORIZONTE

2017

JOSÉ ALVES PEREIRA JÚNIOR

**LETRAMENTOS TRANSCULTURAIS:
INTERNACIONALIZAÇÃO, MOBILIDADE DISCENTE E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
Orientadora: Profa. Dra. Miriam Lúcia dos Santos Jorge

BELO HORIZONTE
Faculdade de Letras da UFMG

2017

P436I

Pereira Júnior, José Alves.

Letramentos transculturais [manuscrito] : internacionalização, mobilidade discente e formação de professores de língua inglesa / José Alves Pereira Júnior. – 2017.

224 f., enc. : il., fots., grafs., color.

Orientadora: Miriam Lúcia dos Santos Jorge.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 153-162.

Apêndices: f. 163-192.

Anexos: f. 193-224.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino (Superior) – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Intercâmbio educacional – Teses. I. Jorge, Miriam Lúcia dos Santos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



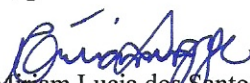
FOLHA DE APROVAÇÃO

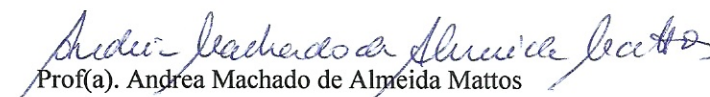
**LETRAMENTOS TRANSCULTURAIS: INTERNACIONALIZAÇÃO,
MOBILIDADE DISCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**

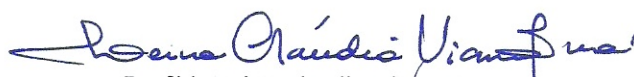
JOSÉ ALVES PEREIRA JÚNIOR

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 16 de maio de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Miriam Lucia dos Santos Jorge - Orientador
ufmg


Prof(a). Andrea Machado de Almeida Mattos
UFMG


Prof(a). Leina Cláudia Viana Jucá
UFOP

Belo Horizonte, 16 de maio de 2017.

*Aos participantes desta pesquisa,
por me permitirem dar voz às suas histórias
e compartilhar suas experiências.*

AGRADECIMENTOS

Ao final de uma longa jornada de desafios, mas principalmente, aprendizado, muitas são as pessoas a quem gostaria de deixar o meu agradecimento:

À minha doce mãe, por sempre acreditar em mim e estar ao meu lado, mesmo que de longe. Ao meu pai, por me ensinar a nunca desistir e a sempre procurar dar o meu melhor.

Aos meus irmãos, por me mostrarem que tenho um lugar pra onde ir nos momentos mais difíceis e que esse lugar sempre me recebe com muita alegria e carinho. Aos meus sobrinhos, brasileiros do presente e do futuro, para os quais buscarei sempre me engajar em algo que contribua para a construção de uma perspectiva melhor de mundo.

Aos meus amigos de vida, os quais considero verdadeiros irmãos. E aos amigos de profissão, pessoas com quem aprendo diariamente a ser um professor cada vez melhor.

Ao Alexandre Costa Val, meu parceiro nos momentos mais importantes e íntimos dessa jornada. Obrigado por acreditar mais em mim do que eu mesmo.

Aos professores do Poslin – Andréa Mattos, Daniel Ferraz, Elzimar Costa, Junia Braga, Miriam Jorge e Vera Menezes – por compartilharem tantos ensinamentos e conhecimentos durante suas aulas.

Aos queridos amigos “divos”, pessoas admiráveis que conheci durante o Mestrado e com quem dividi angústias e conquistas.

Aos meus alunos de ontem, hoje e amanhã, por serem o principal motivo pelo qual sigo a busca por uma formação e prática pedagógica cada vez mais amplas.

Às professoras Dra. Andréa Mattos, Dra. Leina Jucá e à Dra. Sarah Vilaça, por aceitarem nosso convite para participarem da banca examinadora.

E finalmente, mas não menos importante, à minha querida orientadora, Profa. Dra. Miriam Jorge. Muito obrigado por acreditar e me apoiar na construção do meu “eu-pesquisador”, pela sensibilidade e sabedoria com que me orientou e por abrir meus olhos para questões tão sensíveis no contexto educacional brasileiro.

Babulina's Trip

*Mobilidade pelo mundo
Amabilidade
Amabilidade pelo mundo
Mobilidade*

*Pra todo mundo reouvir
Pra todo mundo refazer
Pra todo mundo realçar pra poder viver bem*

*Chegou a caçarola da preguiça, salve jorge bem
E junto com a malta progressista, salve beleléu
Do clássico, da novidade, do brejo da cruz*

*A rádio dub-soul de valadares habla pacumã
No jazz-filosofia do bordello rege o roquenrol
Da praia cimento da lúdica revolução*

*A língua do tambor engordurado toca portunhol
Lisboa meso-luso-brasileira já dançou baião
Na volta do mundo conecta uma mesma oração*

Graveola e o Lixo Polifônico

RESUMO

A presente pesquisa investigou o fenômeno da internacionalização da educação superior por meio da prática de mobilidade internacional discente promovida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A internacionalização, estratégia emergente da globalização, impôs sobre a educação superior a implementação de ações e práticas pertinentes de observação pelo campo da Linguística Aplicada, área que originou esta pesquisa. O objetivo deste trabalho foi compreender os efeitos da experiência internacional de três estudantes de licenciatura em inglês da Faculdade de Letras (FALE) que participaram do Programa *Minas Mundi*. Buscou-se problematizar questões relacionadas às trajetórias dos três participantes, bem como o desenvolvimento de estratégias de capital de mobilidade e os impactos da mobilidade internacional na formação cidadã e profissional dos alunos-professores. A metodologia de natureza qualitativa escolhida foi a pesquisa narrativa. A escolha dos métodos e instrumentos presentes na pesquisa narrativa para geração e problematização de dados buscou compreender aspectos mais subjetivos da vivência intercultural dos três participantes deste trabalho. As experiências compartilhadas pelos três participantes possibilitaram compreender mais sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e formação de professores de inglês por meio da narração de suas histórias. As problematizações indicaram que o acesso à mobilidade internacional trouxe efeitos transformadores para a formação cidadã e a construção da prática pedagógica dos alunos de licenciatura em inglês. Contudo, os resultados também indicaram a necessidade de se repensar as ações e práticas de internacionalização adotadas pela instituição com o intuito de facilitar ainda mais o acesso desse perfil de universitários a programas de mobilidade internacional. Tais resultados apontaram para a necessidade de valorizar o papel dos alunos em formação para se tornarem professores de uma língua estrangeira na difusão de conhecimentos pertinentes às próprias práticas de internacionalização.

Palavras-chave: Internacionalização da educação superior. Mobilidade internacional discente. Formação de professores de inglês.

ABSTRACT

The present study investigated the phenomenon of the internationalization of higher education through international student mobility promoted by the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The internationalization, a strategy emergent from globalization, has placed upon higher education the need for implementing actions and practices pertaining to the Applied Linguistics field, area that originated this research. This study aimed at understanding the effects of the international experience of three English Language Teaching (ELT) students from the Faculty of Letters (FALE) who participated in the *Minas Mundi* Program. The aim was to problematize issues regarding the participants' backgrounds, as well as their development of capital mobility strategies, and the impacts of international mobility on pre-service teachers' citizenship and professional education. The qualitative methodology chosen was the narrative inquiry. The choice of methods and instruments used by narrative inquiry for collecting and analyzing data made it possible to understand subjective aspects of the participants' intercultural experience. The experiences shared by the three participants of the study enabled me to understand more about foreign language teaching and learning, as well as English teacher education, through their narratives. The analysis indicated that access to international mobility has promoted transforming effects to the pre-service teachers' citizenship education and pedagogical practice construction. However, the results also indicated a need for rethinking internationalization actions and practices taken by the institution in order to facilitate even more the access of this student profile to international mobility programs. Those results showed the need for valuing the role of foreign language pre-service teachers in the promotion of necessary knowledge for the internationalization practices themselves.

Keywords: Internationalization of higher education. International student mobility. English teacher education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	“LEVO O MUNDO E NÃO VOU LÁ”: um recorte autobiográfico do pesquisador	14
1.2	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	16
2	CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA	19
2.1	UMA UNIVERSIDADE MAIS INCLUSIVA?	19
2.1.1	O novo perfil do universitário: da desigualdade à pluralidade	20
2.1.2	“Um corpo que move”: mudança no perfil discente da UFMG	21
2.2	INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	23
2.2.1	Mobilidade internacional discente e o caso do estudante de licenciatura	23
2.2.2	Internacionalização, ensino/aprendizagem de inglês e formação de professores	26
3	MOBILIDADE PELO MUNDO, AMABILIDADE	28
3.1	INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	29
3.1.1	Internacionalização e Globalização	30
3.1.2	Internacionalização e Educação Multicultural	32
3.1.3	Internacionalização da Educação Superior no Brasil	34
3.1.4	A língua inglesa na internacionalização	35
3.2	MOBILIDADE INTERNACIONAL DE ESTUDANTES	38
3.2.1	Para além dos muros da UFMG	39
3.2.2	O Programa <i>Minas Mundi</i>	41
4	AMABILIDADE PELO MUNDO, MOBILIDADE	48
4.1	DIMENSÕES SÓCIO-POLÍTICAS DA MOBILIDADE INTERNACIONAL	48
4.1.1	A dimensão social da mobilidade internacional: “Up, Up and Away!”	49
4.1.2	A dimensão política da mobilidade internacional: mobilidade para quem?	50
4.2	LÍNGUA(GEM), CULTURA E IDENTIDADE	53
4.2.1	O que é língua?	54
4.2.2	Língua(gem) e cultura	55
4.2.3	Identidade linguística-sociocultural	57
4.3	LETRAMENTOS E SUAS INTERFACES COM A INTERNACIONALIZAÇÃO	59
4.3.1	Letramentos Sociais: o letramento como prática social	60
4.3.2	Letramento Crítico: um projeto educacional	62
4.3.3	Letramentos Transculturais: letramentos em movimento	66
4.4	FORMAÇÃO INTERNACIONALIZADA DE PROFESSORES DE LE	69

5	PRA TODO MUNDO REOUVIR, PRA TODO MUNDO REFAZER: PERCURSO METODOLÓGICO.....	72
5.1	PESQUISA QUALITATIVA.....	72
5.2	OBJETIVOS.....	73
5.3	PARTICIPANTES.....	74
5.3.1	Primeiro momento	74
5.3.2	Segundo momento	75
5.3.3	Perfil dos Participantes.....	76
5.4	PESQUISA NARRATIVA.....	76
5.4.1	Narrativa em Benjamin: o princípio do meu “eu-pesquisador”.....	77
5.4.2	Contribuições da pesquisa narrativa para a LA.....	80
5.4.3	Distinções conceituais da pesquisa narrativa.....	81
5.4.4	Formas de pesquisa narrativa em LA.....	82
5.5	GERAÇÃO DE DADOS.....	84
5.5.1	O instrumento de geração de dados.....	85
5.5.2	O processo de geração de dados.....	86
5.6	PROBLEMATIZAÇÃO DE DADOS.....	87
5.6.1	O processo de cristalização da pesquisa.....	88
5.6.2	A apresentação da problematização dos dados.....	90
6	PRA TODO MUNDO REALÇAR.....	92
6.1	“GAROTA, EU VOU PRA CALIFÓRNIA”: A HISTÓRIA DE THOR.....	93
6.2	TRAJETÓRIAS DE APRENDIZADO DE INGLÊS.....	104
6.3	“VOU VER O MUNDO TENDO O MUNDO COMO ANFITRIÃO”: OLHARES DOS PARTICIPANTES SOBRE O PROGRAMA <i>MINAS MUNDI</i>	109
6.3.1	“Descobridor dos sete mares, navegar eu quero”: as motivações de Thor, Ana e Lina...109	
6.3.2	“Vamos lá viajar. E no ar livre, corpo livre aprender ou mais tentar”: os processos de inscrição e seleção.....	112
6.3.3	“Money, money, money. Must be funny. In the rich man’s world”: a questão financeira como barreira de acesso.....	115
6.4	“MANDE NOTÍCIAS DO MUNDO DE LÁ, DIZ QUEM FICA”: PERCEPÇÕES E CRÍTICAS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA CsF.....	119
6.5	SOBRE LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE: VIVÊNCIAS MÚLTIPLAS, EXPERIÊNCIAS SINGULARES.....	123
6.5.1	Primeiras impressões.....	124

6.5.2	Experiência acadêmica: o acolhimento de alunos internacionais.....	126
6.5.3	Para além dos muros do campus: (re)construções identitárias.....	130
6.6	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	136
6.6.1	No início, era a sala de aula?.....	137
6.6.2	Estágio Curricular Supervisionado: construção da práxis pedagógica.....	138
6.6.3	Mobilidade internacional e formação de professores: educando cidadãos do mundo.....	141
7	PRA PODER VIVER BEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS.....	153
	APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...163	
	APÊNDICE 2A – E-MAIL 1 DE BUSCA POR PARTICIPANTES.....164	
	APÊNDICE 2B – E-MAIL 2 DE BUSCA POR PARTICIPANTES.....165	
	APÊNDICE 2C – E-MAIL DE SOLICITAÇÃO DE DADOS COMPLEM.....166	
	APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....167	
	APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM THOR.....168	
	APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ANA.....175	
	APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM LINA.....184	
	ANEXO – EDITAL MINAS MUNDI 001-15.....193	

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

A educação superior pública do Brasil testemunhou algumas mudanças significativas no decorrer dos últimos anos, principalmente durante o período do governo da Presidenta Dilma Rousseff entre os anos de 2012 e 2015. Como pilares da transformação do cenário acadêmico brasileiro, podemos citar uma maior democratização do acesso a universidades federais por meio da “lei de cotas”, bem como ações e programas que visaram a internacionalização da comunidade acadêmica como o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF). A pesquisa aqui proposta visa a observar e compreender alguns dos fenômenos decorrentes das ações que impactaram o ensino superior público no país, buscando estabelecer um diálogo com o campo da Linguística Aplicada (LA)¹. Por se tratar de um ramo que conecta conhecimentos sobre linguagem a eventos do mundo real a fim de integrar teoria e prática (SIMPSON, 2011), os caminhos que tal campo de pesquisa acadêmica possibilita percorrer motivou esta investigação, a qual pretende compreender alguns fenômenos linguísticos, sociais e culturais decorrentes da mobilidade internacional de estudantes de licenciatura em inglês da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

As ações governamentais que buscam internacionalizar o ensino superior público do país colocaram em evidência dois fatores pertinentes a esta pesquisa: 1) a priorização de certas áreas do conhecimento em detrimento de outras; 2) a falta de conhecimento linguístico por grande parte do público interessado em participar da nova educação internacional por meio da mobilidade acadêmica. Dessa maneira, a LA pode e deve se aproveitar do ensejo para se fazer ouvir, bem como repensar o ensino/aprendizagem de língua estrangeira e a formação de professores da área no Brasil. O interesse específico desta pesquisa pelos estudantes de licenciatura em inglês se deve ao fato de que esses alunos-professores², ao atuarem como educadores, se apresentam como potenciais multiplicadores da noção do que é ser um cidadão global, tendência de formação para as gerações presentes e futuras. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma das possíveis

¹ Campo da pesquisa que propõe-se a problematizar diálogos entre teorias acerca da linguagem como mediadora das relações humanas e sua aplicabilidade nas práticas sociais por ela intermediadas. A Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) define a LA em seu site oficial como um campo interdisciplinar de pesquisa e prática que lida com problemas de linguagem e comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos aplicando teorias, métodos e resultados disponíveis na Linguística ou desenvolvendo novos parâmetros teóricos e metodológicos nessa área para trabalhar com esses problemas (tradução nossa). Disponível em: <http://www.aila.info/en/about.html>. Acesso em 12/02/2016.

² Estudantes em formação nos cursos de licenciatura que atuam ou atuarão como professores.

interpretações quanto à noção de cidadania global parte da ideia de pertencimento “à uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional (UNESCO, 2013, p.2). Para Motta-Roth (2011, p.170-171), “[a] sala de aula de línguas talvez seja o lugar para analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais”, fato que coloca professores de línguas em um lugar de destaque na proliferação de noções sobre cidadania global por meio do ensino de línguas estrangeiras.

A partir das histórias narradas por três estudantes do curso de licenciatura em inglês da FALE que realizaram intercâmbio por meio do Programa *Minas Mundi* – promovido pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFMG –, esta pesquisa busca compreender questões imbuídas na experiência internacional e seus efeitos na formação cidadã e na prática pedagógica dos alunos participantes. O que espero por meio deste trabalho é contribuir com os estudos no campo da LA sobre práticas de internacionalização e suas interfaces com linguagens, culturas e letramentos na educação superior. Ademais, a realização desta pesquisa parte de uma motivação pessoal, pois cursei Letras – licenciatura em inglês na UFMG, mas nunca tive a oportunidade de participar de um programa de mobilidade internacional. Nesse sentido, esta pesquisa pode ser vista como uma transposição identitária pessoal, fato que afetou diretamente a construção do meu “eu-pesquisador”. Tal ideia pode servir de alicerce para compreender os efeitos de uma vivência intercultural por meio da perspectiva do outro, modificando, assim, minha própria formação. Segue, então, um breve recorte autobiográfico do pesquisador deste trabalho com o intuito de elucidar meu lócus de enunciação.

1.1 “LEVO O MUNDO E NÃO VOU LÁ”: um recorte autobiográfico do pesquisador³

Nasci na cidade de Araxá, interior de Minas Gerais, sendo o último de quatro filhos. Por ser “temporão”, contei com o auxílio financeiro de meus irmãos mais velhos para ter a oportunidade de estudar inglês em uma escola de idiomas da cidade. Apesar de pertencer a uma família simples, cujos pais completaram apenas a antiga 4ª série do Ensino Fundamental, a importância dada ao aprendizado do inglês sempre esteve presente no meu ciclo. Aos 11 anos de idade, comecei a frequentar aulas na escola de inglês, contando inicialmente com a ajuda da minha irmã para pagar a mensalidade e, posteriormente, com a

³ Contribuição verbal da orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Miriam Jorge, que utilizou o mesmo trecho da canção “E.C.T.”, interpretada por Cássia Eller, para discutir noções de internacionalização em casa.

ajuda de um dos meus irmãos. Quando tinha 16 anos, meus irmãos já estavam casados e com filhos, o que me forçou a encontrar um trabalho de meio período na parte da tarde – conciliando as aulas do Ensino Médio em uma escola da rede estadual na parte da manhã – para poder continuar frequentando a escola de inglês. Confesso que não sabia por que fazia aquilo, visto que todo o pouco dinheiro que recebia servia somente para pagar a mensalidade da escola de idiomas. Lembro-me que tive que pedir desconto para as coordenadoras, já que o meio salário da época não era suficiente para cobrir o valor da mensalidade. Assim, minha história com o inglês teve continuidade por mais um ano e meio, quando terminei o curso preparatório para o FCE (*First Certificate in English*) da Universidade de Cambridge.

Mesmo considerando a escassez de recursos tecnológicos na segunda metade da década de 90, principalmente por viver em uma cidade interiorana de Minas Gerais, o inglês fazia parte da minha e da rotina dos meus amigos, principalmente por meio da música. As bandas estrangeiras da época embalavam meus anseios linguísticos, possibilitando-me mergulhar cada vez mais no idioma que tanto gostava. Na escola de inglês onde estudei, sempre havia algum estrangeiro que passava um período na cidade dando aulas. Lembro-me que tive professores ingleses, galeses e canadenses, o que sempre compreendo agora como minhas primeiras oportunidades de estabelecer relações interculturais, mesmo que por uma perspectiva local de aprendizagem. Ao final do Ensino Médio, com meu certificado em mãos, a dúvida sobre qual curso superior fazer era o que me afligia. Por falta de opções, comecei a fazer Administração em uma faculdade local. No mesmo período, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola de idiomas recém inaugurada onde uma amiga era coordenadora. Assim, iniciei minha primeira experiência como professor de inglês. Três semestres depois, sentia-me cada vez mais à vontade com a sala de aula e menos com o curso que estava fazendo. Em uma oportunidade de mudar de cidade, fui para Divinópolis, lugar onde tive a chance de trabalhar em uma outra escola, com materiais e metodologia de ensino bem distintas da primeira escola onde lecionei. Isso foi o que faltava para que a “mosca” da sala de aula me picasse e eu decidisse que aquela era a profissão que gostaria de seguir: professor de inglês.

Durante o período em que vivi em Divinópolis, ingressei em uma instituição local para cursar Letras. No entanto, as aulas e professores da faculdade mostraram-me que aquele era o curso que gostaria de fazer, só não era a instituição ideal. Por essa razão, mudei-me para Belo Horizonte em 2006 e, um ano depois, ingressei na FALE-UFMG, onde graduei-me em licenciatura em língua inglesa no ano de 2011. Durante todos os anos em que fui estudante de Letras, curso que realizei no período matutino, tive que trabalhar intensamente para poder garantir meu sustento em Belo Horizonte, pois não podia contar com o suporte financeiro dos

meus pais. Isso impossibilitou-me de participar de iniciações científicas ou obter outras bolsas que me imergissem mais nos campos de pesquisa da área. Além disso, uma das grandes frustrações que encontrei durante o tempo que frequentei a FALE foi a falta de oportunidade de participar do Programa *Minas Mundi*. Ao tentar realizar o sonho de viver em um país estrangeiro cuja língua falada era a que eu tanto gostava e ensinava, esbarrei na impossibilidade financeira de alcançar esse objetivo. No entanto, o contato que tive com professores excelentes e uma formação de qualidade criaram em mim a vontade de continuar especializando-me para seguir refletindo sobre minha profissão e sua formação dentro do cenário brasileiro.

Em 2015, com o apoio da minha orientadora, Profa. Dra. Miriam Lucia dos Santos Jorge, embarquei na louca jornada que é o Mestrado. As possibilidades de pesquisa dentro do campo da LA e os caminhos que poderia percorrer me deixaram cheio de dúvidas, sentimento compartilhado por vários colegas. Porém, considerando meu histórico como indivíduo que sempre contou com o ensino público para atingir os objetivos profissionais e que, durante a graduação, esbarrou na falta de oportunidade de vivenciar uma experiência no exterior – sonho que ainda não se concretizou, mas que se faz presente em meus pensamentos – decidi buscar compreender mais sobre a formação internacionalizada de professores de língua inglesa. Por razão dos fenômenos mencionados durante a introdução desta pesquisa – como a transformação do perfil discente das universidades públicas brasileiras e os processos de internacionalização que têm direcionado o ensino superior no nosso país –, vejo no meu sentimento pela língua inglesa e na profissão que escolhi a motivação para buscar compreender melhor como essa formação tem papel fundamental no contexto atual do país. Por agora, faço minhas as palavras da canção eternizada por Cássia Eller: “levo o mundo e não vou lá”. Se ainda vou, o tempo vai dizer, mas sinto-me responsável por levar o mundo aos alunos que em minha sala entram, mesmo sem ter ido “lá”. E, por meio deste trabalho, espero possibilitar mais reflexões sobre os efeitos que a vivência intercultural fora do país causa nos sujeitos que “lá” foram a fim de, cada vez mais, contribuir para o desenvolvimento do campo relacionado à formação de professores de língua inglesa no Brasil.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A elaboração desta dissertação seguiu algumas etapas: a) a vontade de observar práticas decorrentes de ações governamentais dos últimos anos que dialogassem com fenômenos de interesse da LA; b) a discussão teórica em torno dos conceitos de

internacionalização e outras acepções do fenômeno; c) a reflexão voltada para a relevância de noções acerca dos letramentos, com especial foco para o que compreendo como Letramentos Transculturais; d) a apresentação do percurso metodológico desta pesquisa, bem como de seus objetivos e participantes; e) os procedimentos para geração e problematização dos dados obtidos com o intuito de atingir os objetivos; f) a problematização das narrativas dos participantes protagonistas e algumas reflexões sobre temáticas recorrentes em seus relatos.

O Capítulo 2, que compreendo como uma CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA desta pesquisa, busca explicar como tentei estabelecer um diálogo entre políticas governamentais dos últimos anos – implementadas, principalmente, durante os anos do governo Dilma, redesenhando o perfil discente das universidades públicas do Brasil e ampliando as oportunidades de internacionalização de graduandos – e alguns fenômenos de interesse do campo da LA. A partir daí, a letra da canção *Babulina's Trip*, de autoria e gravação da banda mineira *Graveola e o Lixo Polifônico*, embalou o desenrolar deste trabalho e serviu de inspiração para os demais capítulos desta dissertação, constituindo-se como o meu ponto de partida para desenvolver o trabalho aqui proposto.

No Capítulo 3, intitulado MOBILIDADE PELO MUNDO, AMABILIDADE, busco fazer uma revisão da literatura que discute conceitos sobre internacionalização, comparando e contrastando tal noção com algumas acepções sobre globalização e educação multicultural. O capítulo também busca compreender a mobilidade internacional discente por meio de práticas e ações de internacionalização ocorridas na UFMG, destacando o Programa *Minas Mundi* da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e alguns dados estatísticos referentes a sua edição de 2015. O objetivo do Capítulo 2 é dar aos leitores deste trabalho algumas perspectivas teóricas e práticas das quais parti para realizar a problematização dos dados que serão discutidos posteriormente.

O Capítulo 4, AMABILIDADE PELO MUNDO, MOBILIDADE, também alimenta o referencial teórico desta pesquisa com o intuito de discutir alguns preceitos epistemológicos pertinentes à formação internacionalizada de professores de língua estrangeira. Concepções acerca de língua(gem), cultura e identidade servem como alicerce teórico para compreender algumas contribuições dos novos letramentos para esta pesquisa, principalmente os Letramentos Sociais (LS) e o Letramento Crítico (LC). Também buscarei fazer alguns recortes teóricos com o objetivo de estabelecer uma conexão entre práticas de letramento e uma resignificação de tal fenômeno, a qual denomino Letramentos Transculturais. A intenção deste capítulo é estabelecer um diálogo com teorias que possam contribuir para a discussão acerca de práticas letradas internacionais.

PRA TODO MUNDO REOUVIR, PRA TODO MUNDO REFAZER, o Capítulo 5, tem por finalidade discutir o percurso metodológico. Parto da ideia de um percurso metodológico – ao invés de metodologia – por perceber que uma pesquisa de natureza qualitativa nos coloca em um estado de construção e reconstrução metodológica constante, um caminho no qual a pesquisa narrativa me pareceu possibilitar o melhor método para gerar e problematizar os dados obtidos. Neste capítulo, buscarei explicar os objetivos a serem contemplados e apresentar um breve perfil dos participantes, além de discutir conceitos teóricos inerentes à pesquisa narrativa e seus procedimentos para geração de dados. Ao final deste capítulo, discorro brevemente sobre a minha proposta de problematização dos dados gerados a partir das entrevistas realizadas e como delineei os procedimentos adotados para problematizar os dados. Para tal, recorro-me ao processo de cristalização da pesquisa por compreendê-la como uma oportunidade de dar voz a cada um dos participantes, buscando respeitar suas singularidades.

O Capítulo 6, PRA TODO MUNDO REALÇAR, é dedicado à apresentação e problematização das histórias ouvidas por meio das entrevistas com os três participantes desta pesquisa. O capítulo começa com uma breve apresentação dos participantes elaborada por eles mesmos. Em seguida, apresento uma análise narrativa transcrita a partir dos relatos de um dos participantes, o primeiro com o qual a entrevista foi realizada. A partir dessa análise narrativa e das histórias nela presentes, várias temáticas são introduzidas e discutidas por meio de uma análise das narrativas dos três participantes, sempre buscando preservar a singularidade contida na fala de cada um. O objetivo do Capítulo 6, principal seção deste trabalho, é proporcionar aos leitores a oportunidade de (re)pensar vários aspectos que circundam os processos e práticas de internacionalização do ensino superior, voltando-se principalmente para a formação internacionalizada de alunos-professores de língua inglesa.

Finalmente, PRA PODER VIVER BEM, o Capítulo 7 desta dissertação, traz as considerações finais decorrentes desta pesquisa. Como o próprio título do capítulo sugere, acredito que os efeitos da mobilidade internacional durante a formação de professores de uma língua estrangeira carregam benesses que promovem uma concepção de educação multicultural. Isso permite uma compreensão maior do que é ser um cidadão do mundo e como podemos viver bem em um contexto global de existência. Contudo, os dados indicam que ainda se faz necessário garantir mais acesso a esse perfil de estudantes a fim de promover tais conhecimentos. Segue, então, o capítulo dedicado à contextualização e justificativa deste trabalho.

CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Para contextualizar este trabalho e justificar suas possíveis contribuições para o campo da LA e para a formação de professores de língua inglesa, considero importante refletir sobre alguns fenômenos que tiveram impacto no ensino superior público brasileiro nos últimos anos, gerando mudanças no perfil e na formação profissional dos discentes que transitam pelas mais de 60 universidades federais espalhadas pelo território nacional. Tais fenômenos podem ser relacionados principalmente a algumas ações promovidas e implementadas no decorrer dos últimos anos – considerando principalmente o período entre os anos de 2012 e 2015 do governo Dilma – que culminaram em uma diversidade maior no perfil dos estudantes universitários e também na possibilidade desses alunos se internacionalizarem.

Primeiramente, tentarei elucidar como jovens que até então não tinham acesso à educação superior pública passaram a ter esse acesso garantido, problematizando os desafios por eles enfrentados. Em seguida, discutirei a intensificação da internacionalização da educação superior no Brasil nos últimos anos, discutindo algumas barreiras enfrentadas por uma parcela de estudantes para se internacionalizarem. Finalmente, buscarei discutir a questão da falta de conhecimento linguístico em inglês de uma parcela significativa dos jovens universitários, tentando evidenciar a importância do ensino de língua estrangeira e da formação de professores de língua inglesa no novo contexto acadêmico brasileiro.

2.1 UMA UNIVERSIDADE MAIS INCLUSIVA?

A proporção de alunos oriundos de famílias socioeconomicamente mais vulneráveis e/ou de origens étnico-raciais diversas que tem tido seu acesso à educação superior pública garantido nos últimos anos foi amplamente aumentada a partir de 2012. Isso acabou promovendo uma transformação significativa do perfil do corpo discente nas universidades públicas brasileiras. Dessa forma, compreender os efeitos da chegada desses estudantes em instituições de pesquisa e excelência acadêmica se torna cada vez mais necessário. Nesta seção, buscarei compreender que juventude é essa que nos últimos anos passou a ser parte integrante do ensino público federal.

2.1.1 O novo perfil do universitário: da desigualdade à pluralidade

A primeira das transformações mencionadas anteriormente ganhou evidência por meio de uma ação afirmativa⁴ que culminou na conhecida e controversa “lei de cotas”⁵. Tal lei garante um percentual mínimo de acesso às universidades federais para alunos negros, indígenas e de baixa renda egressos de escolas públicas. Sua implementação se constituiu uma árdua tarefa com o intuito de minimizar uma desigualdade social histórica reiterada pela trajetória injusta e perversa desse perfil de estudantes. As ações precursoras do que culminou na “lei de cotas” tiveram início em 2003, quando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB) instituíram seus próprios sistemas, fundamentando-se nos princípios de direitos sociais dos indivíduos e de igualdade de acesso à educação (BAYMA, 2012).

No decorrer dos anos, a discussão acerca dos sistemas de cotas se intensificou, gerando diferentes posicionamentos em diversos estratos da sociedade civil que consideravam o tema intrincado, controverso e até mesmo inconstitucional. A dificuldade de certos segmentos da sociedade, geralmente ligados à uma ideologia política de direita, em aceitar o sistema de cotas – por ter rompido com a descarada desigualdade de acesso às universidades públicas – pode ser exemplificada por uma ação movida pelo Partido Democratas (DEM). Essa ação do ano de 2012 questionava a constitucionalidade das cotas para estudantes negros na UnB. Coube ao Supremo Tribunal Federal (STF), naquele mesmo ano, julgar improcedente o pedido por meio de um extenso parecer do então Ministro Ricardo Lewandowski, relator da ação à época, que afirmou que

[t]ais espaços não são apenas ambientes de formação profissional, mas constituem também locais privilegiados de criação de futuros líderes e dirigentes sociais (...). Todos sabem que as universidades, e em especial as universidades públicas, são os principais centros de formação das elites brasileiras. Não constituem apenas núcleos de excelência para a formação de profissionais destinados ao mercado de trabalho, mas representam também um celeiro privilegiado para o recrutamento de futuros ocupantes dos altos cargos públicos e privados no país (BRASIL, 2012, p. 30).

⁴ Ações afirmativas podem ser compreendidas como “medidas para criar igualdade de oportunidades para grupos e populações socialmente excluídas (...) objetivando uma maior inserção na educação, no sistema de saúde e no mercado de trabalho.” (SANTOS, 2012, p. 402).

⁵ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (“Lei das Cotas”). A lei estabelece que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, no preenchimento dessas vagas, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita (RISTOFF, 2014).

Corroborando o apontamento feito pelo ministro do STF naquele ano, outra justificativa na qual se apoiam políticos e profissionais da educação que advogaram pela implantação da lei é a de que o formato de acesso à universidade federal anterior a 2012 dificultava que estudantes vindos da escola pública de educação básica competissem de forma igualitária com alunos oriundos da rede privada. Mesmo que essa lei represente uma imposição aos olhos de alguns atores sociais, ela se legitima na medida em que a educação como um bem público deve ser acessível a todos, conforme diz a Constituição Brasileira. Batista (2015) destaca que

a Educação Superior pública no Brasil é um bem coletivo escasso e, como tal, é objeto de disputa social, que necessita de um modelo de justiça social que a regule. Assim, a focalização de políticas públicas educacionais faz sentido em contextos de comprovada desigualdade educacional, mesmo que, para tal, haja uma diferenciação social, ou uma “discriminação positiva”, na distribuição do recurso público (BATISTA, 2015, p. 97).

Em contraponto ao que Batista (2015, p. 97) chama de “discriminação positiva”, os opositores à “lei de cotas”, ainda quando o foco se concentrava nas raças e etnias, argumentavam que ela desconsiderava fatores meritocráticos e que incitava uma discriminação reversa, aumentando o racismo (BAYMA, 2012). Porém, os impactos positivos da lei nos últimos anos foram bem expressivos, o que levou a uma necessidade de compreender alguns fenômenos decorrentes de sua implementação. Para tal, passo, então, a discutir a transformação do perfil discente com foco no contexto da UFMG.

2.1.2 “Um corpo que move”: mudança no perfil discente da UFMG

Um levantamento realizado em 2015 pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFMG⁶ indicou a necessidade de discutir as transformações do corpo discente de graduação da instituição. A adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi responsável por ampliar significativamente a configuração do perfil discente, aumentando amplamente o interesse por uma vaga na instituição, o qual foi quatro vezes maior no ano de 2014 em comparação ao ano anterior. Para o então pró-reitor de graduação da UFMG, Ricardo Takahashi, a adesão ao SISU possibilitou um maior acesso de jovens vindos do interior de Minas Gerais e de outras regiões do país, mas também provocou, inicialmente, o que chamou

⁶ Boletim UFMG, n. 1903, ano 41, publicado em 11/05/2015 intitulado “Um corpo que move”. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1903/3.shtml>. Acesso em 12/02/2016.

de “elitização do público ingressante”. Problematizando essa consequência, o pró-reitor reiterou na época a relevância da implementação da “lei de cotas” que, naquele ano, aumentou o percentual de reserva de vagas para 37,5%, já revertendo minimamente o cenário descrito anteriormente.

A partir do ano de 2016, a “lei de cotas” passou obrigatoriamente a ser implantada em sua totalidade, demandando que as instituições públicas federais garantissem 50% da reserva de suas vagas para alunos egressos da rede pública estadual (BAYMA, 2012). Ainda segundo o pró-reitor da UFMG, tal garantia poderia ser responsável por reverter de maneira mais representativa as mudanças no perfil do corpo discente da instituição. Tal fato acabou se concretizando, mas tão importante quanto garantir uma maior diversidade do corpo discente era rebater alguns argumentos dos opositores à lei. Entre algumas crenças, a meu ver, falsas, que foram propagadas, buscava-se divulgar uma diminuição do nível intelectual dos alunos devido àqueles ingressantes por meio de cotas. Algumas pessoas acreditavam que tal fator acarretaria uma redução da qualidade de ensino de instituições de excelência como a UFMG, pensamento que não procedeu de acordo com as palavras do então pró-reitor Ricardo Takahashi.

Tal fato gerou interesse pela temática, inclusive da mídia impressa local. O jornal *Estado de Minas*, em matéria veiculada no dia 26 de janeiro de 2016⁷, mostrou um levantamento realizado na UFMG de alunos cotistas que ingressaram na universidade por meio da edição daquele ano do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os candidatos obtiveram nota superior a de alunos não cotistas que prestaram o vestibular em 2013. Para o pró-reitor Ricardo Takahashi, segundo a entrevista concedida para o jornal *Estado de Minas*, os candidatos cotistas têm entrado na UFMG mais bem preparados que os candidatos não cotistas de alguns anos atrás. O pró-reitor ainda afirmou que, por meio do cumprimento do mínimo de 50% da oferta de vagas para estudantes vindos da educação pública a partir de 2016, mais estudantes desse estrato social teriam suas chances de ingresso ampliadas.

Todavia, ingressar no ensino superior público muitas vezes não representa ter acesso a muitas ações e programas que a universidade venha a oferecer. A partir das discussões sobre as mudanças no perfil do corpo discente das universidades públicas brasileiras – focando no contexto da UFMG – faz-se necessário também pensarmos como esse novo universitário tem vivenciado algumas práticas estratégicas das instituições nos últimos

⁷Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2016/01/26/internas_educacao.728318/nota-de-alunos-que-ingressam-na-ufmg-pela-cota-ja-supera-a-dos-nao-cot.shtml. Acesso em: 12/02/2016.

anos. Uma delas está no âmbito da internacionalização da educação superior no Brasil, assunto que passo a discutir na próxima seção.

2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Ao mesmo tempo em que a universidade se tornava um espaço mais inclusivo, a internacionalização da educação superior foi se intensificando. Por se tratar de uma prática ampla, complexa e multifacetada, tomo inicialmente a concepção de Altbach (2009) acerca do tema. Para o autor, a internacionalização pode ser interpretada e compreendida como “uma estratégia para sociedades e instituições responderem às muitas demandas postas sobre elas pela globalização e como uma forma do ensino superior preparar indivíduos para o engajamento em um mundo globalizado” (ALTBACH, 2009, p. 23-24, tradução nossa)⁸. Por apresentar uma gama de oportunidades rodeada de desafios para a educação superior como um todo, creio que refletir sobre a internacionalização no contexto brasileiro requer (re)pensar formas de atingir mais equidade também nos processos, ações e práticas vinculadas a tal fenômeno. Na próxima seção, buscarei levantar algumas questões relacionadas à mobilidade internacional de estudantes – uma das diversas práticas de internacionalização possíveis – e justificar seu destaque no contexto da educação superior pública brasileira nos últimos anos.

2.2.1 Mobilidade internacional discente e o caso do estudante de licenciatura

Em termos gerais, percebo o fomento à mobilidade internacional de estudantes de graduação como uma estratégia que visa a incentivar um maior cosmopolitismo⁹ dos alunos universitários. A mobilidade internacional de graduandos no Brasil se intensificou principalmente durante os anos do governo Dilma com a idealização e implantação do Programa *Ciências sem Fronteiras* (CsF). Criado em 2011 e implementado a partir de 2012 por meio dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Informação (MCTI) e do Ministério da

⁸ Do original: “a strategy for societies and institutions to respond to the many demands placed upon them by globalization and as a way for higher education to prepare individuals for engagement in a globalized world.” (ALTBACH, 2009, p. 23-24).

⁹ O conceito do termo “cosmopolitismo” é associado ao pensamento do filósofo Diógenes de Sinope (412-323 a.C.). Essa ideia, pertencente à corrente do cinismo, rejeitava toda convenção social estabelecida por instituições dominantes. Sua frase que melhor retrata essa corrente filosófica é “eu sou um cidadão do mundo”. Essa afirmação pode ser compreendida como uma resposta de Diógenes para aquele que questionasse sua procedência, a qual não se restringia à Sinope, sua cidade natal, ou a qualquer norma social imposta aos indivíduos. A declaração de Diógenes também se tornou um mote universal para a tolerância, ou seja, um sentimento de maior empatia pelo outro, comum a qualquer indivíduo independentemente de sua origem ou de pertencimento à uma comunidade específica (ZANELLA, 2014, p. 167).

Educação (MEC), o objetivo central do maior programa de mobilidade internacional já visto no cenário acadêmico brasileiro, conforme descrito no Art. 1º do decreto no. 7.642 de 13 de dezembro de 2011¹⁰, era o de

[p]ropiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011, p. 1).

De maneira ambiciosa, o Programa teve como objetivo promover o intercâmbio de alunos e professores de graduação e pós-graduação por meio da concessão de 101 mil bolsas em um período de quatro anos. O decreto supramencionado afirma que a iniciativa buscava um maior contato com sistemas educacionais competitivos, além de atrair pesquisadores internacionais e estabelecer parcerias com pesquisadores brasileiros, priorizando as áreas de interesse definidas pelo Programa. Em abril de 2013, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação, apresentou um relatório analisando o impacto do Programa CsF nas políticas públicas para educação superior, apontando que

[a] filosofia que preside este programa parte da consciência sobre a necessidade do Brasil preparar seus quadros com formação técnica adequada para suprir as suas demandas de crescimento e desenvolvimento. Para isto, foram estabelecidas áreas de prioridade que não devem ser confundidas com áreas disciplinares. Sendo assim, os alunos de qualquer curso superior podem concorrer a uma das vagas desde que adéque o seu projeto de estudo a uma área específica (BRASIL, 2013, não paginado).

Vários dados quantitativos são relacionados no relatório divulgado pelo Conselho Nacional de Educação em 2013, um ano após a implementação do Programa. Os dados são referentes a modalidades e número de bolsas, metas, resultados, países mais atraentes e seus idiomas, bem como destino e origem da mobilidade estudantil mundial. Também há no documento ponderações feitas acerca do aumento de parcerias institucionais entre universidades brasileiras e de outros países, refletindo um significativo interesse dessas instituições de se estabelecerem no Brasil (BRASIL, 2013). Há ainda fatores que ganharam destaque na imprensa e que são considerados merecedores de atenção, tais como a escolha de destino dos participantes e o processo de seleção desses alunos. No entanto, o CsF encontrou no decorrer dos anos de sua existência alguns entraves, levantando algumas críticas. Uma das

¹⁰ Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/Decreto7642-Csf.pdf> . Acesso em 12/02/2016.

que teve maior destaque refere-se à baixa proficiência em idiomas estrangeiros dos alunos interessados em participar, com destaque para a língua inglesa. Dutra (2016) afirma que

[q]uando o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) iniciou a seleção de seus candidatos, os resultados colocaram em evidência essa pouca preparação linguística de nossos alunos universitários. Muitos estudantes bem preparados em suas áreas de conhecimento não tinham o nível de proficiência linguística mínimo para serem aceitos em uma instituição no exterior (DUTRA, 2016, p. 88).

A falta de conhecimento dos estudantes em uma língua estrangeira, apontada por Dutra (2016), levou o governo a buscar medidas reparadoras. Foi, então, criado o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) que, mais tarde, foi renomeado para Idiomas sem Fronteiras (IsF). Com o objetivo de incentivar o aprendizado de línguas e propiciar mudanças na estrutura do ensino de idiomas estrangeiros nas universidades brasileiras, o IsF conta com ações que visam a ofertar cursos presenciais e a distância, além da aplicação de testes de proficiência (DUTRA, 2016). Esse cenário, direta e indiretamente, intensificou a valorização do ensino da língua inglesa – seja na educação básica, seja em escolas livres de idiomas – e, por que não dizer, da formação de seus professores, mesmo que a participação e colaboração de profissionais da área na confecção do Programa não tenha sido amplamente difundida¹¹.

Ao refletir sobre a crítica com relação à implantação do Programa CsF no que se refere à falta de conhecimento linguístico por parte significativa dos alunos ingressantes, bem como as ações emergenciais do governo na tentativa de sanar o problema, proponho outra problemática. Ao ler o Art. 1º do decreto que institui o Programa, fica evidente que o governo deposita seus esforços de maneira deliberada “em áreas de conhecimento definidas como prioritárias” (BRASIL, 2011, p. 1). Ao mesmo tempo, o que se percebeu foi a exclusão de estudantes das Ciências Humanas e Sociais – áreas onde há maior concentração dos cursos de licenciatura –, impactando na possibilidade de uma formação internacionalizada de bacharéis e professores. Tal fato se relaciona a uma certa falta de entendimento do governo sobre o que compreende como “demandas de crescimento e desenvolvimento” inicialmente propostas pelo CsF. Durante sua existência, Baptista (2013, p. 8) reconhece que o Programa resultou “em benefícios inegáveis para o desenvolvimento científico e tecnológico do país”. Porém, a autora aponta para a falta de conhecimento em línguas estrangeiras e a exclusão das Ciências

¹¹ Durante defesa de dissertação na FALE-UFMG, a Profa. Clarissa Jordão (UFPR) mencionou um episódio em que o Prof. Lynn Mario Menezes de Souza (USP) faz uma metáfora para discutir como o Programa IsF evidencia uma valorização da área de profissionais da Letras, comparando a situação com a de um engenheiro hidráulico que é chamado para consertar um cano vazando em uma cozinha. Tal metáfora problematiza e questiona a real colaboração dos professores de língua estrangeira durante a idealização e implementação do programa (informação verbal durante defesa de dissertação realizada no dia 08/03/2017).

Humanas e Sociais do Programa, relacionando tal fato à busca de grande parte dos alunos por um destino específico, Portugal, conforme vemos abaixo:

A exclusão das ciências humanas e sociais tem sido apontada por especialistas da área como um equívoco a ser corrigido, assim como, a inesperada suspensão temporária de Portugal em 24.04.2013, devido ao excessivo número de candidatos inscritos, justificativa esta apresentada pelo ministro da educação Aloízio Mercadante ao anunciar a alteração das regras do edital após a realização do mesmo, com a finalidade de estimular os estudantes na proficiência de outras línguas, ainda que não tenha sido este o foco originalmente proposto pelo programa (BAPTISTA, 2013, p. 9).

A partir do panorama descrito, é importante problematizarmos inclusive a questão ainda sendo discutida com relação à reforma do Ensino Médio, em que a língua espanhola é excluída do currículo. A meu ver, é contraditório estimular a proficiência em outras línguas a partir da exclusão de um idioma tão relevante para os brasileiros, principalmente sob o aspecto da localização geográfica do país. Faz-se necessário, então, buscar compreender as possibilidades de concretização de uma filosofia educacional que coloque o ensino de língua estrangeira e a formação de seus profissionais em foco. Levando em consideração o incentivo e a expansão da mobilidade internacional discente, penso que o fato de as ações e políticas de internacionalização da educação superior do Brasil terem culminado em um Programa que exclui estudantes da área de Letras é, no mínimo, irônico. Tais profissionais podem ser vistos como os principais responsáveis por contribuir para a pulverização de conhecimentos relevantes para uma vivência mais proveitosa por parte dos alunos intercambistas. Não seriam, então, os profissionais de Letras parcela integrante das tais “áreas de conhecimento prioritárias”? Em seguida, passo a discutir essa questão.

2.2.2 Internacionalização, ensino/aprendizagem de inglês e formação de professores

Ao mesmo tempo em que a exclusão das Ciências Humanas e Sociais do Programa CsF apontou para uma falta de prestígio do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no país, a falta de conhecimento linguístico necessário às práticas de internacionalização deixou claro que a formação dos profissionais da área de Letras deve ser priorizada. Afinal, cabe à área de Letras o desafio de preparar linguisticamente a comunidade discente interessada em participar tanto do CsF como de qualquer outro programa de mobilidade internacional, visto que “grande parte desses alunos não iniciam seus cursos com um nível de proficiência

elevado” (DUTRA, 2016, p. 88). Tais fatores nos levam a questionar o lugar do ensino de línguas e da formação dos professores da área no Brasil. Como afirma Dutra (2016, p. 88),

[a] pesar de estar garantida por lei a oferta de uma língua estrangeira a partir do quinto ano do ensino fundamental bem como no ensino médio, devido a diversos fatores como baixa carga horária semanal e formação não adequada de professores de língua, entre outros, o ensino de línguas estrangeiras no sistema educacional regular não tem preparado nossos alunos para usarem a língua com proficiência (DUTRA, 2011 apud DUTRA, 2016, p. 88).

O cenário evidenciado pelas ações governamentais dos últimos anos nos permite refletir sobre alguns aspectos: a) a relevância do papel do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no nosso país; b) a importância dada à formação dos profissionais da área de Letras; e c) as possibilidades de internacionalização da formação em licenciatura de língua inglesa. Por ser uma área transdisciplinar, a LA pode promover um maior conhecimento sobre as estratégias, os impactos e as possíveis tendências futuras dentro desse cenário. Considerando seu especial interesse pela formação de professores, a LA possui os recursos teóricos e metodológicos necessários para discutirmos mais profundamente a internacionalização dos processos de formação, sobretudo quando se trata de estudantes que já atuam ou atuarão como educadores em uma língua estrangeira. Esse capítulo buscou contextualizar a pesquisa aqui proposta, evidenciando alguns fenômenos dos últimos anos dentro do cenário acadêmico brasileiro. Tais fenômenos promoveram práticas pertinentes de observação pelo campo da LA, justificando a busca por mais conhecimento sobre essas práticas e seus principais atores. No próximo capítulo, buscarei discutir alguns preceitos teóricos sobre internacionalização e mobilidade discente, focando no contexto da UFMG para compreender o fenômeno.

CAPÍTULO 3: MOBILIDADE PELO MUNDO, AMABILIDADE

Desde a virada do milênio, a discussão sobre os rumos da educação superior ao redor do mundo e suas tendências destacaram um cenário cada vez mais eminente e intrínseco aos novos tempos: a internacionalização do ensino superior (ALTBACH, 2007; 2009; CROSE, 2011; JORGE, 2016; KNIGHT, 2005; LAUS, 2012; OLSON; EVANS; SHOENBERG, 2007; STALLIVIERI, 2009). Partindo de uma perspectiva mais ampla, os processos de internacionalização se constituem de maneiras multifacetadas em diversas dimensões. Algumas dessas dimensões podem ser evidenciadas por meio dos avanços tecnológicos que possibilitaram uma comunicação global mais ampla, do trânsito de diferentes profissionais a partir das novas dinâmicas mercadológicas neoliberais, ou da crescente privatização de modelos educacionais em detrimento de investimentos públicos no setor (KNIGHT, 2005). Tais tendências são responsáveis por ditar uma nova ordem na dinâmica das relações sociais, linguísticas e culturais, fato que coloca a internacionalização no contexto da educação superior como uma vertente fundamental na preparação de indivíduos para viverem nesse novo cenário.

MOBILIDADE PELO MUNDO a fim de promover AMABILIDADE, ou seja, palavras e ações de gentileza entre os indivíduos a partir de suas diferenças. Este capítulo tem como intuito discutir algumas questões teóricas concernentes à internacionalização da educação superior e diferentes visões que perpassam as práticas e dinâmicas existentes no fenômeno. Inicialmente, buscarei fazer um recorte de algumas perspectivas teóricas sobre o termo internacionalização, pontuando algumas diferenças e semelhanças que tal fenômeno tem com conceitos acerca de globalização e educação multicultural. A partir daí, tentarei discutir a internacionalização da educação superior brasileira e algumas questões sobre o papel da língua inglesa no cenário mundial. Em seguida, discutirei alguns conceitos sobre a mobilidade internacional de estudantes, prática estratégica de internacionalização da educação superior. Finalmente, buscarei compreender como a internacionalização tem ocorrido na UFMG, focando no Programa *Minas Mundi* e levantando alguns dados numéricos referentes ao seu Edital de 2015, discussão pertinente à pesquisa aqui proposta.

3.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A necessidade de se internacionalizar a educação no âmbito superior tem sido tema de discussão de diversas áreas do conhecimento e linhas de pesquisa nas últimas décadas. Contudo, faz-se antes necessário compreendermos o que é internacionalização e como suas práticas e ações tomam diversas formas nas dinâmicas institucional, local, nacional e internacional. Knight (2005) responde a essa questão partindo do pressuposto de que o termo “internacionalização” possui diferentes representações e representatividades, podendo ser concebido de diversas maneiras que vão em consonância com as perspectivas de cada país e dos atores envolvidos em tais processos (KNIGHT, 2005). A autora pontua várias práticas como possíveis acepções do termo: a mobilidade internacional de integrantes do corpo docente e discente de instituições acadêmicas; projetos e iniciativas de pesquisa por meio de parcerias internacionais; modelos educacionais locais implantados em outros países; mudanças curriculares que incluam perspectivas globais e interculturais às dinâmicas de ensino e aprendizagem, para citar algumas. Para Knight (2005, p. 2), todas essas visões acerca do termo “refletem as realidades de hoje e apresentam novos desafios no desenvolvimento de um panorama conceitual que forneça clareza no significado e alguns princípios que orientem políticas e práticas” (tradução nossa).¹²

Outros autores também discutem possíveis concepções ou interpretações acerca do que significa internacionalização. Como exemplo, cito Altbach (2009) que compreende a internacionalização como uma estratégia sócio institucional que responde às demandas impostas pela globalização, enaltecendo a relevância do papel do ensino superior nesse cenário. Assim como Knight (2005), o autor acredita que as instituições de educação superior promovem ações e práticas de internacionalização globalmente comuns, mesmo que partindo de perspectivas localizadas. Para ele,

[t]ais incrementos incluem mobilidade de pessoas, programas e instituições; a crescente prominência de pesquisa colaborativa; o desenvolvimento de currículos bem como abordagens de ensino e aprendizagem; uma noção crescentemente acentuada da interconectividade dos empreendimentos de ensino superior ao redor do globo; e a crescente omnipresença do fenômeno de internacionalização pelas instituições e sistemas mais amplos de educação superior (ALTBACH, 2009, p. 24, tradução nossa).¹³

¹² Do original: “reflects the realities of today and presents new challenges in terms of developing a conceptual framework that can provide some clarity on meaning and some principles to guide policy and practice.” (KNIGHT, 2005, p. 2).

¹³ Do original: “These developments include mobility of people, programs, and institutions; the rising prominence of collaborative research; evolving curricula as well as approaches to teaching and learning; an

Além das práticas mencionadas, também podemos ressaltar outras facetas presentes no fenômeno da internacionalização que acabam desenhando perspectivas e visões das iniciativas institucionais em busca de uma filosofia internacional de educação superior. Olson; Evans; Shoenberg (2007, p. 19) percebem na internacionalização a possibilidade de uma integração de perspectivas globais e interculturais aos âmbitos de ensino e pesquisa, tornando tal prática uma “iniciativa de mudança transformacional”. Tal compreensão pode incentivar um maior comprometimento dos indivíduos com questões globais, além de abrir caminho para mais entendimento intercultural. Ou seja, uma maior compreensão das diferenças culturais existentes entre os diversos grupos sociais ao redor do mundo, virtude que penso se mostrar cada vez mais necessária para se viver bem e circular de maneira mais fluida nas sociedades modernas do século XXI.

Independentemente das ações que são implementadas, das práticas que são pesquisadas ou das perspectivas que se busca compreender, um pensamento recorrente a todos os autores que sustentam esta revisão teórica é o papel determinante da globalização nos processos de internacionalização das instituições de educação superior. Por essa razão, a próxima seção busca fazer algumas ponderações com relação aos dois termos que, muitas vezes, se justapõem.

3.1.1 Internacionalização e Globalização

A pesquisa aqui proposta trata principalmente de internacionalização da educação superior. No entanto, a concepção de globalização muitas vezes se confunde com a de internacionalização, por isso faz-se necessário diferenciar os dois termos. Inicialmente voltada para uma perspectiva mercadológica fortemente promovida pelo neoliberalismo¹⁴, a globalização colocou em pauta necessidades que determinaram mudanças na economia, nas ciências e nas tecnologias em um âmbito mundial (ALTBACH, 2006; 2007; 2009). O fenômeno da globalização, responsável por transformar as dimensões econômicas e

increasingly heightened sense of the interconnectedness of the higher education enterprise across the globe; and the growing pervasiveness of the phenomenon of internationalization across institutions and broader systems of higher education.” (ALTBACH, 2009, p. 24).

¹⁴ Para explicar o que compreendo por neoliberalismo, faço minhas as palavras de Kubota (2014, p. 12) ao afirmar que neoliberalismo “é um aparato ideológico e estrutural que promove uma economia baseada no mercado livre, privatizando serviços públicos, criando mão de obra flexível e aumentando a responsabilidade individual e institucional pelo sucesso da economia, simultaneamente reduzindo serviços sociais e produzindo disparidades entre os ricos e os pobres”. Do original: “is an ideological and structural apparatus that promotes a free-market economy by privatizing public services, creating a flexible workforce, and increasing individual and institutional accountability for economic success, while reducing social services and producing disparities between the rich and the poor.” (KUBOTA, 2014, p. 12).

socioculturais nas últimas décadas, determinou tendências e rumos tomados pelas instituições de educação superior, marcando o início da demanda por práticas internacionais de ensino e pesquisa.

Tais demandas exigiram que as sociedades e seus indivíduos buscassem aptidões e qualificações para (con)viver nesse novo mundo, enfatizando a concepção do capital humano. Contudo, é necessário pontuar que globalização e internacionalização são termos diferentes que nos possibilitam compreendermos fenômenos também distintos, podendo ser o segundo visto como uma consequência do primeiro. Altbach (2006; 2009) afirma que

[g]lobalização tipicamente se refere às “amplas tendências econômicas, científicas e tecnológicas que afetam diretamente a educação superior e são inevitáveis no mundo contemporâneo.” Internacionalização, por outro lado, tem mais a ver com “políticas e programas específicos promovidos por governos, sistemas e instituições acadêmicas, e até mesmo departamentos individuais para lidar com a globalização” (ALTBACH, 2006 apud ALTBACH, 2009, p. 123, tradução nossa).¹⁵

Considero a ponderação do autor relevante, pois corrobora a ideia de que os termos globalização e internacionalização são, muitas vezes, utilizados indistintamente. Altbach (2009) ainda afirma que os efeitos da globalização fogem do controle de qualquer indivíduo e que, por esse motivo, a internacionalização pode ser percebida como uma estratégia necessária à contemporaneidade. Tal fenômeno possibilita que a sociedade como um todo – e, principalmente, os atores que se preocupam com a importância de se aprender a viver bem sob as demandas dessa “nova” ordem – encontre caminhos para uma maior consciência do significado de cidadania global. Por cidadania, compreendo a condição e a participação no exercício de direitos e deveres civis, sociais e políticos inerentes às responsabilidades de um cidadão participativo. Crose (2011), discutindo o encurtamento das distâncias entre países e culturas por meio dos adventos tecnológicos, também pontua a importância das instituições de ensino superior dentro de um cenário interacional cada vez mais globalizado.

A fim de desenvolver novas relações trans-fronteiras e sustentar tais relações, uma melhor compreensão sobre diferenças e similaridades culturais precisa acontecer. Instituições de educação superior têm tido – e continuarão a ter – um papel vital no entendimento cultural e na formação de relações trans-fronteiras por meio da

¹⁵ Do original: “Globalization typically makes reference to ‘the broad economic, technological, and scientific trends that directly affect higher education, and are largely inevitable in the contemporary world’. Internationalization, on the other hand, has more to do with the ‘specific policies and programs undertaken by governments, academic systems and institutions, and even individual departments to deal with globalization’.” (ALTBACH, 2006 apud ALTBACH, 2009, p. 123).

internacionalização da sala de aula e da universidade (CROSE, 2011, p. 388, tradução nossa).¹⁶

Partindo da compreensão de que a sociedade estabelece interações cada vez mais globais – fato intrínseco e inevitável devido às imposições da globalização –, torna-se papel das instituições superiores promoverem meios para que essas interações sejam realmente benéficas não só para os indivíduos nelas envolvidos, mas para a sociedade global como um todo. Compreendo como interações benéficas aquelas que possibilitam a circulação em sociedades plurais por meio de noções que fomentem uma consciência das diferenças culturais existentes entre os povos e as sociedades do mundo. No entanto, as noções de “diferença” que deveriam ser fomentadas pelas instituições de educação superior devem ser constantemente problematizadas.¹⁷

Partindo do pressuposto de que o multiculturalismo estabelece um diálogo direto com temáticas que envolvem noções acerca da tolerância, da diversidade e da diferença (SILVA, 2014), a educação multicultural se coloca como uma vertente educacional central nessa discussão. A meu ver, um levantamento/questionamento de tais noções devem ser parte integral da prática educacional de qualquer instituição de ensino superior, principalmente em salas de formação de professores. Esse fato nos leva a refletir sobre educação multicultural, termo que pode ser utilizado de maneira indistinta por aqueles que se interessam por processos e práticas de internacionalização. Na próxima seção, buscarei discutir as diferenças e, também, semelhanças existentes entre noções de internacionalização e de educação multicultural.

3.1.2 Internacionalização e Educação Multicultural

A busca por formas de (con)viver em uma sociedade cada vez mais globalizada se coloca como um objetivo importante para as sociedades contemporâneas. A fim de estabelecer interações que sejam benéficas ao maior número possível de sujeitos – mesmo que problematizando sempre a ideia de “benéficas para quem?” –, a internacionalização da educação superior traz à luz uma perspectiva conhecida como educação multicultural. Cada vez mais, pesquisadores do campo da LA (CORTÉS, 1998; JORGE, 2016; MENEZES DE

¹⁶ Do original: “In order to develop new cross-border relationships and sustain these relationships, a better understanding of cultural differences and similarities needs to occur. Institutions of higher education have played – and will continue to play – a vital role in cultural understanding and the formation of cross-border relationships through internationalization of the classroom and university.” (CROSE, 2011, p. 388).

¹⁷ Para um aprofundamento do tema, sugiro a leitura do texto *A produção social da identidade e da diferença*, de Tomaz Tadeu da Silva (2014).

SOUZA, 2011; OLSON; EVANS; SHOENBERG, 2007) lançam olhares para a importância de se compreender e promover uma educação que leve em consideração as múltiplas culturas existentes nas mais diversas comunidades e sociedades ao redor do mundo. Atualmente, podemos, com tristeza, testemunhar vários episódios de embates políticos e/ou intolerância ideológica que partem da falta de entendimento sobre diferenças culturais. Mesmo partindo da compreensão que relações conflituosas fazem parte da vida humana em sociedade, tais fatos evidenciam a urgência de se promover mudanças capazes de direcionar novas perspectivas de formação educacional. Em uma discussão sobre responsabilidade ética e o dissenso, Menezes de Souza (2011, p. 298) afirma que “[p]recisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada” Dessa forma, faz-se necessário recorrermos às instituições de ensino superior para buscarmos mais engajamento em uma formação que possibilite aos seus discentes aprenderem a lidar com o conflito.

Noções sobre internacionalização e educação multicultural são facilmente intercruzadas, visto que há muitos pontos em comum entre essas duas perspectivas teóricas. Alguns desses pontos são: concepções sobre diferenças e similaridades entre indivíduos e grupos; mobilidade de pessoas e conexões transnacionais, perspectivas e percepções sobre o(s) outro(s); generalizações e estereótipos (CORTÉS, 1998 apud OLSON; EVANS; SHOENBERG, 2007). Assim, podemos compreender que ambas perspectivas teóricas se tornaram áreas inter/multidisciplinares que valorizam “a capacidade de interagir com pessoas que são culturalmente diferentes” (OLSON; EVANS; SHOENBERG, 2007, p. 7). Esse fato é corroborado por Jorge (2016) ao dizer que

a internacionalização da educação superior é um fenômeno multifacetado e complexo, que envolve diferentes objetivos, conceitos e práticas. Ao mesmo tempo que se volta para o mercado de trabalho, formando profissionais com o perfil desejado pelas indústrias globais e aptos a intensificar o desenvolvimento da indústria local, os processos de internacionalização costumam ter fortes componentes da educação multicultural (JORGE, 2016, p. 122).

A afirmação de Jorge (2016) nos possibilita compreender como a internacionalização possui diversos conceitos e se constrói por meio de diferentes práticas. Dessa forma, a importância da compreensão sobre as diferenças e semelhanças entre noções de globalização, internacionalização e educação multicultural está justamente no pressuposto de que a globalização determina rumos e tendências da sociedade como um todo e, como visto até aqui, na educação superior não é diferente. Já a internacionalização pode ser responsável

por idealizar e implementar meios para se promover noções carregadas de educação multicultural, as quais, por sua vez, possibilitam a construção de conhecimentos que priorizem o respeito a diversidade e a empatia ao “diferente”. No nosso país, a vertente de uma educação superior internacionalizada não é uma novidade, mas ganhou bastante destaque entre 2012 e 2015, período considerado fértil no que diz respeito às ações e discussões acerca do tema, o que passo a tratar na próxima seção.

3.1.3 Internacionalização da Educação Superior no Brasil

No Brasil, as tentativas de internacionalização do ensino superior surgem a partir do final da década de 1990, ganhando maior destaque quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabelece a necessidade de seguirmos padrões internacionais de ensino e pesquisa. No entanto, alguns pontos devem ser questionados: em que se baseava essa necessidade de seguirmos padrões internacionais, ou estaria a CAPES seguindo uma vertente mundial sem se preocupar com questões locais? No início, tais padrões eram focados em programas de pós-graduação das instituições públicas federais do país, gerando uma grande mobilização acadêmica que culminou em mudanças e ações voltadas para o mercado internacional (LAUS, 2012). As ações de cooperação mútua entre instituições e pesquisadores brasileiros e estrangeiros colocam a internacionalização como mote determinante das dinâmicas nos espaços de ensino superior, principalmente nas universidades públicas federais. Laus (2012) afirma que

tais requerimentos, não obstante a ebulição causada no meio acadêmico, que se mobiliza na discussão e proposição de ações de aperfeiçoamento do modelo, de maneira a não deixar que uma homogeneização de critérios viesse a prejudicar algumas áreas com características específicas de explicitação de sua produção e qualidade científica “de caráter internacional”, vão ser os balizadores das mudanças no sentido da corrida para a internacionalização no meio acadêmico brasileiro, principalmente dentro das universidades públicas. Essas, na busca de qualificação de seus programas de pós-graduação, que as habilite não apenas a uma boa posição no cenário nacional, mas, principalmente, às disputas dos recursos públicos, tanto nacionais como internacionais, vão engajar-se na busca da qualificação de seu corpo docente e discente, por meio da sua inserção internacional (LAUS, 2012, p. 68).

O apontamento de Laus (2012) para o surgimento de perspectivas internacionais no âmbito da educação superior indica que os investimentos do governo na área foram fundamentais para tornar a internacionalização uma prática característica das instituições públicas federais de ensino superior. Desde então, vários pesquisadores têm somado forças

para compreender diversos fenômenos emergentes das práticas, processos e ações de internacionalização estabelecidas em nossas instituições públicas. Para Stallivieri (2009),

[e]steja ela ocorrendo das mais diferentes formas, a internacionalização chega como redefinição de posicionamento das instituições no cenário da educação superior e quase como forma de sobrevivência para toda e qualquer instituição que tenha clareza da relevância de seus objetivos institucionais; que trate da educação e da formação de cidadãos, e que queira competir em níveis de igualdade com as melhores instituições do mundo no novo cenário globalizado (STALLIVIERI, 2009, p. 18).

A visão de Stallivieri (2009) com relação às consequências de uma perspectiva internacional no âmbito da educação superior pública brasileira indica a importância de se discutir cada vez mais sobre a temática. Acredito ser necessário que profissionais da educação superior, professores de língua estrangeira e formadores de professores se envolvam mais em discussões sobre como as ações e práticas de internacionalização têm ocorrido em suas respectivas instituições e de que maneira elas afetam seus principais atores, objetivo também buscado por esta pesquisa.

Ao pensarmos sobre as diversas práticas de internacionalização, faz-se pertinente discutir questões sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A meu ver, qualquer instituição que deseje internacionalizar seus corpos docente e discente deve buscar adquirir o conhecimento linguístico necessário para vivenciar tal prática de maneira mais ampla, pois “a fluência em inglês e em outras línguas permite a interação e a publicação conjunta por grupos de pesquisa e extensão” (JORGE, 2016, p. 125). Assim, a língua inglesa, de interesse específico deste trabalho, se destaca nesse sentido, visto seu alto grau de importância e seu domínio nas dinâmicas acadêmicas internacionais, propiciando questões relevantes que passo a discutir na próxima seção.

3.1.4 A língua inglesa na internacionalização

As várias faces das práticas de internacionalização conectam instituições acadêmicas em um âmbito global, fato que coloca o ensino de língua estrangeira – em especial, o inglês – no foco de diversas discussões e pesquisas. O papel da língua inglesa e, por que não dizer, seu domínio nos meios de produção acadêmica internacional, trazem à luz questões que merecem ser problematizadas. É possível internacionalizar-se sem o conhecimento de uma língua estrangeira? O inglês é a língua da internacionalização? Tal domínio ocorre devido ao grau de importância cultural dada a países falantes de inglês? Ou seria o resultado de uma

perspectiva neoliberal de ensino/aprendizagem de línguas? Afinal, qual inglês devo aprender para me internacionalizar academicamente? Alguns autores do campo da LA (CANAGARAJAH, 2013; GRAY; BLOCK, 2012; JORDÃO, 2014; JORGE, 2016; KUBOTA, 2014; MORELL et al, 2014) apresentam discussões que tentam responder a essas perguntas e que buscarei evidenciar nesta seção.

Em uma tentativa de “desromantizar” práticas decorrentes da globalização, Canagarajah (2013, p. 202) discute a metáfora de escalas espaço-temporais que tem sido utilizada por sócio linguistas para compreender fenômenos que “explicam a mudança de status social de códigos linguísticos que atravessam domínios sociais e geopolíticos” (tradução nossa).¹⁸ Para o linguista, tal metáfora possibilita investigar questões complexas de mobilidade envolvidas nas reconstruções e negociações que ocorrem em inglês em contextos e interações transnacionais. A respeito das variações linguísticas do inglês, Jordão (2014) aponta alguns pressupostos relacionados à internacionalização, considerando diversas nuances sob as quais o idioma se manifesta e, conseqüentemente, as novas percepções que adquire, podendo ser compreendido como língua franca, língua estrangeira, língua adicional, língua internacional ou global.¹⁹

Seguindo tal raciocínio, o uso de inglês como língua franca tem se tornado cada vez mais comum nos diversos cenários acadêmicos internacionalizados ao redor do mundo. A partir do contexto universitário espanhol, Morell et al (2014) reforçam a relação entre internacionalização e políticas linguísticas voltadas para uma concepção multilingual, afirmando sua relevância no fomento de mobilidade docente e discente. Em seus estudos conduzidos na Universidade de Alicante (UA), os autores afirmam que a instituição busca fomentar uma prática bilíngue de educação, fato comum a várias outras instituições europeias. Nesse sentido, o inglês se torna a língua utilizada como meio de instrução (IMI) para fins acadêmicos e de pesquisa, principalmente nas faculdades que possuem colaborações firmadas de pesquisa internacional (MORELL et al, 2014).

Partindo de uma perspectiva mais crítica, Kubota (2014) traz à luz discussões referentes ao que denomina “virada multi/plural” e as formas com que esse conceito se assemelha a teorias pós-coloniais acerca de noções de hibridização, ao mesmo tempo em que

¹⁸ Do original: “explain the changing social status of linguistic codes across social and geopolitical domains.” (CANAGARAJAH, 2013, p. 202).

¹⁹ É importante ressaltar que Jordão (2014) não busca homogeneizar os termos que discute, mas sim, trazer as diferentes perspectivas que cada um compõe a fim de buscar uma compreensão mais crítica sobre as contribuições e implicações das diversas terminologias, visto que, para a autora, “(...) as línguas são, no fundo, sempre *muitas línguas*, e que o inglês não é exceção.” (JORDÃO, 2014, p.35)

problematizam questões de linguagem e identidade. A autora critica de maneira categórica o multiculturalismo neoliberal, bem como a virada multi/plural, apontando para uma certa negligência das perspectivas quanto ao impacto que a competitividade típica do neoliberalismo e o domínio do inglês no contexto acadêmico têm em seus principais atores. Para Kubota (2014), a noção de plurilinguismo se alinha às demandas neoliberais que forçam os indivíduos a adquirirem habilidades e competências que atendam aos anseios do capitalismo global, fenômeno intimamente ligado à concepção de capital humano.

Gray e Block (2012) corroboram a afirmação de Kubota (2014) quando discutem os impactos do neoliberalismo no ensino de línguas e na formação de seus professores. Para os autores, a ideologia de governos neoliberais acaba determinando que a educação se reconstrua como um meio de “produção de trabalhadores com as habilidades e os dispositivos necessários para competir na economia global” (GRAY; BLOCK, 2012, p. 120, tradução nossa).²⁰ Partindo do pressuposto de que os efeitos da globalização fogem do controle dos indivíduos (ALTBACH, 2009), o campo da LA desempenha um papel fundamental na reconfiguração tanto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como da formação de seus professores nas sociedades contemporâneas. Sua multidisciplinaridade possibilita problematizarmos constantemente o papel da língua estrangeira e de seus professores em um cenário global complexo. Mesmo havendo grande crítica à dominação do inglês no meio acadêmico – fato que pode ser compreendido como um impedimento às concepções multi/plurilinguais de educação superior –, faz-se necessário reconhecer sua importância, já que a proficiência nessa língua e sua utilização como meio de instrução “tem sido um facilitador tanto para a atração de estudantes internacionais para a universidade brasileira quanto para a mobilidade dos estudantes domésticos para o exterior” (JORGE, 2016, p. 125).

Assim, a mobilidade internacional de estudantes, prática central e, muitas vezes, estratégica na internacionalização do ensino superior, pode ser vista como uma das ações de maior representatividade no âmbito das instituições superiores. Particularmente relevante para esta pesquisa, na próxima seção buscarei discutir algumas perspectivas com relação à relevância da mobilidade de estudantes em um contexto internacional de formação educacional. Partindo de uma discussão mais ampla sobre mobilidade internacional discente, tentarei, em seguida, contextualizar mais especificamente as práticas de internacionalização da UFMG. Por fim, discutirei a mobilidade internacional partindo de dados numéricos

²⁰ Do original: “the production of workers with the skills and the dispositions necessary to compete in the global economy” (GRAY; BLOCK, 2012, p. 120).

referentes ao maior programa de mobilidade de alunos domésticos para o exterior da instituição: o Programa *Minas Mundi*.

3.2 MOBILIDADE INTERNACIONAL DE ESTUDANTES

Apesar de ganhar maior notabilidade no cenário brasileiro a partir de 2012, a mobilidade discente como prática de internacionalização não é um fenômeno recente. Desde a Idade Média, jovens residentes no continente Europeu que buscavam mais conhecimento se deslocavam de suas cidades de origem, momento que ficou conhecido por historiadores como *peregrinatio academica* (WAGNER, 2007b apud VILAÇA, 2017, p. 17). Desde então, a mobilidade internacional de estudantes e professores se constitui como um dos pilares dos processos de internacionalização de instituições de ensino superior que buscam estabelecer colaborações mútuas, evidenciando o interesse de instituições acadêmicas de qualidade e excelência que seus corpos docentes e discentes se internacionalizem. Do ponto de vista sociológico, Vilaça (2017) afirma que

as motivações para a mobilidade devem ser compreendidas não apenas em função dos recursos sociais, culturais, econômicos e espaciais possuídos, mas também em relação às instituições de Ensino Superior promotoras do intercâmbio que, muitas vezes, criam e sustentam práticas que viabilizam a mobilidade até mesmo de indivíduos pouco inclinados a internacionalizar suas trajetórias, mas que passam a considerar essa hipótese, em função de condições encontradas para realizá-la. Afinal, se viajar sempre foi uma característica das elites, atualmente ela se inscreve como um dispositivo institucional e estatal (VILAÇA, 2017, p. 31).

O apontamento feito por Vilaça (2017) nos permite refletir sobre as dimensões motivacionais – do ponto de vista individual e/ou institucional – que perpassam a mobilidade internacional discente, configurando a forma com que o acesso à tal prática dar-se-á. Algumas universidades federais de renome no contexto educacional brasileiro possuem departamentos que visam a garantir o acesso de seus alunos a programas de internacionalização, além de estabelecerem estratégias de cooperação entre suas comunidades e universidades de outros países. Alguns departamentos e diretorias que podem ser citados são o SCRI (Setor de Convênios e Relações Internacionais) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Aucani (Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional) da Universidade de São Paulo e a DRI (Diretoria de Relações Internacionais) da UFMG. A última é responsável pelo Programa *Minas Mundi*, foco deste trabalho. A próxima seção tem como objetivo discutir

a internacionalização da UFMG, expondo alguns dados históricos e, também, numéricos da instituição.

3.2.1 Para além dos muros da UFMG

As políticas institucionais voltadas para uma educação internacional na UFMG datam da década de 1970, período em que serviços, setores e comissões foram instituídas a fim de promover convênios e parcerias entre a universidade e instituições estrangeiras (VILAÇA, 2017). A partir do início dos anos 2000, surge a Diretoria de Relações Internacionais (DRI), órgão responsável, até os dias de hoje, pelo desenvolvimento e promoção de políticas de cooperação internacional entre a UFMG e instituições estrangeiras parceiras. Desde então, os convênios estabelecidos pela diretoria só vêm aumentando, o que reitera os esforços da instituição para se colocar em um patamar de excelência no que tange a internacionalização de instituições de ensino superior públicas. Em uma análise dos números de convênios e consórcios para a promoção de cooperação acadêmico-científica internacional, Vilaça (2017) discute o aumento significativo de programas e parcerias da UFMG entre os anos de 2006 e 2014. Por meio de sua análise, a autora aponta para

a ampliação do trabalho da DRI no número de países parceiros, os programas de intercâmbio e universidades parceiras nesse período avaliado. Essa condição reafirma o investimento significativo da universidade em intensificar a internacionalização da instituição. Os convênios são com a Ásia, África, América Latina, América do Norte, Austrália, Europa e países do BRIC, bem como do número de programas de intercâmbio que tiveram um aumento de 208% no período 2006-2014 (VILAÇA, 2017, p. 38).

Os números apresentados por Vilaça (2017) indicam como a UFMG tem se destacado em seus esforços para se internacionalizar, seja por uma perspectiva de mobilidade discente, seja por uma concepção de internacionalização em casa. Para Jorge (2016, p.124), a internacionalização em casa pode ser compreendida como uma “proposta que prevê ações de internacionalização que afetam toda a comunidade universitária, principalmente o segmento dessa comunidade que não faz mobilidade internacional” (JORGE, 2016, p. 124). Nesse sentido, toda as ações que visam a difusão de conhecimentos acerca de outros países e de suas culturas, seja por meio de cursos de idiomas, seja pelo acolhimento e circulação de alunos estrangeiros pelo campus, entre outras, podem ser vistas como propostas de internacionalização em casa. Na UFMG, a DRI desempenha um papel fundamental na promoção de uma filosofia educacional que parte da concepção discutida por Jorge (2016).

De acordo com a apresentação UFMG E O MUNDO²¹, no ano de 2014, a universidade possuía 425 convênios firmados com instituições no exterior, sendo desses, 247 somente na Europa por meio de 168 instituições e 152 nas Américas por meio de 120 instituições. No continente africano, eram 13 convênios por meio de 13 instituições, enquanto que na Oceania eram 8 convênios por meio de 8 instituições e 5 no continente asiático por meio de 4 instituições. A apresentação também mostra o número de intercambistas recebidos pela instituição em 2014 e seus países de origem, como podemos visualizar na imagem abaixo:

Imagem 1 – origem de intercambistas recebidos pela UFMG em 2014



Fonte: UFMG em números

Naquele mesmo ano, os cursos de graduação da instituição receberam 1.391 estudantes estrangeiros – cujos países de origem podem ser vistos na imagem acima –, fato que reafirma a ideia de se promover uma representativa internacionalização em casa. Além disso, no ano de 2014 foi enviado o número expressivo de 2.819 estudantes brasileiros para realizar intercâmbio nos países e nas instituições estrangeiras parceiras da UFMG. Como discutido na contextualização deste trabalho, o Programa CsF, ainda vigente naquele ano, foi

²¹ Disponível em: <https://www.ufmg.br/conheca/apres-ufmg-20151027-portugues.pdf>. Acesso em: 21/11/2016.

grandemente responsável pela expansão da mobilidade internacional de estudantes brasileiros e não diferente da comunidade discente da UFMG. Apesar de relevante para a contextualização do cenário acadêmico compreendido durante o período de sua existência, este trabalho não objetiva investigar diretamente os efeitos e impactos do Programa CsF em seus alunos participantes. Para a pesquisa aqui proposta, é importante salientar outro programa de mobilidade internacional de estudantes de graduação: o Programa *Minas Mundi*. Passo, em seguida, a discutir mais especificamente esse programa.

3.2.2 O Programa *Minas Mundi*

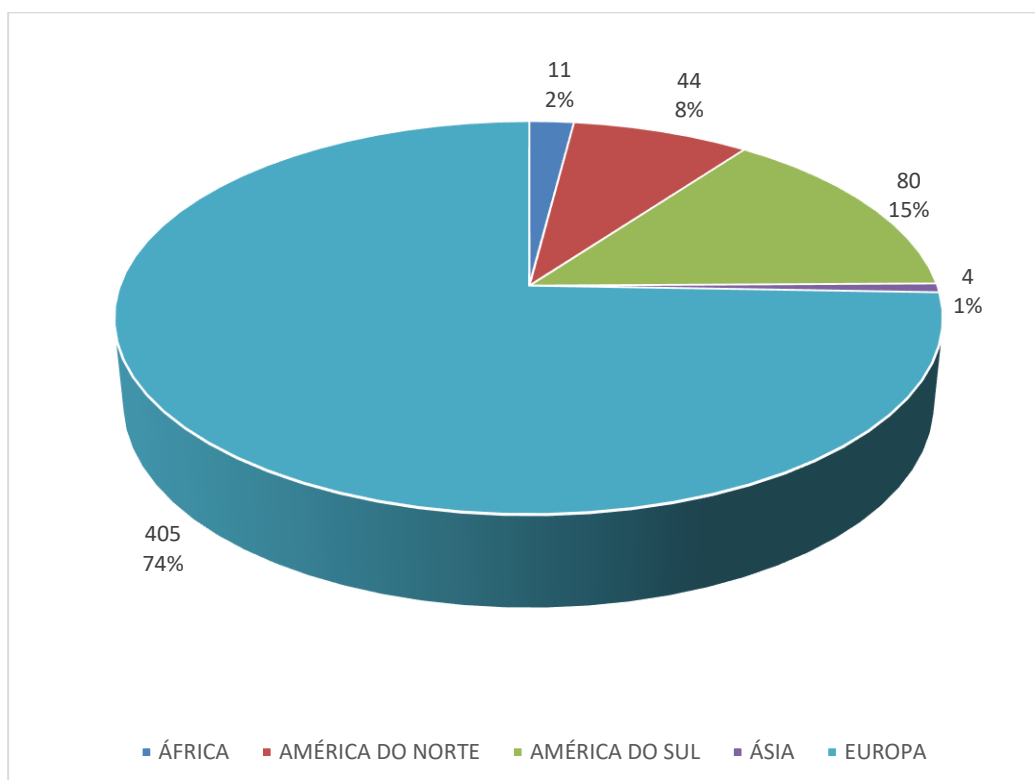
Desenvolvido e promovido pela DRI como uma iniciativa própria da UFMG, o Programa *Minas Mundi* possibilita que alunos de graduação das diversas áreas do conhecimento existentes na instituição, incluindo as Ciências Humanas e Sociais, tenham a possibilidade de acesso à mobilidade internacional garantida. Em consonância com outros programas de mobilidade estudantil, o objetivo do *Minas Mundi* é proporcionar aos seus participantes a oportunidade de uma vivência acadêmico-cultural em alguma instituição estrangeira parceira da UFMG, promovendo um intercâmbio científico e social de extrema riqueza para os estudantes. Vilaça (2017) aponta que não se identifica um período exato para a criação do Programa, tendo ele sido fruto de uma evolução de ações da DRI a partir do início dos anos 2000 até chegar ao seu formato atual.

As informações apresentadas no site do Programa²² indicam sua importância no cenário acadêmico do Brasil, visto que suas ofertas não encontram “paralelos em porte e abrangência em nenhuma universidade brasileira.” O *Minas Mundi* oferece anualmente centenas de vagas de intercâmbio que contemplam as diversas áreas do conhecimento vigentes na instituição. Nesse sentido, Vilaça (2017, p. 43) discute o pioneirismo da UFMG, afirmando que a instituição foi “a primeira universidade federal a implantar um programa de intercâmbio discente contemplando todas as áreas de conhecimento”, o que também garante aos alunos das Ciências Humanas e Sociais uma oportunidade de formação internacionalizada, diferentemente do que testemunhamos no decorrer do CsF. A relevância do Programa *Minas Mundi* para esta pesquisa está no fato de ele ser o programa de mobilidade internacional da UFMG ao qual o maior número de alunos do curso de Letras tem acesso.

²² Disponível em: https://www.ufmg.br/dri/ufmgdomundo/arquivos/minas_mundi.shtml. Acesso em: 27/12/2016.

Considerando o Edital de 2015 do Programa *Minas Mundi*, dados numéricos referentes à oferta de vagas e países anfitriões, focando nas vagas de interesse do curso de Letras, apontam para alguns indicadores relevantes para esta pesquisa. De um total de 544 vagas ofertadas pelo Programa naquele ano, inicialmente, foram levantados dados referentes ao número de vagas por continentes, conforme indicado pelo Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – vagas por continentes (Edital 2015)



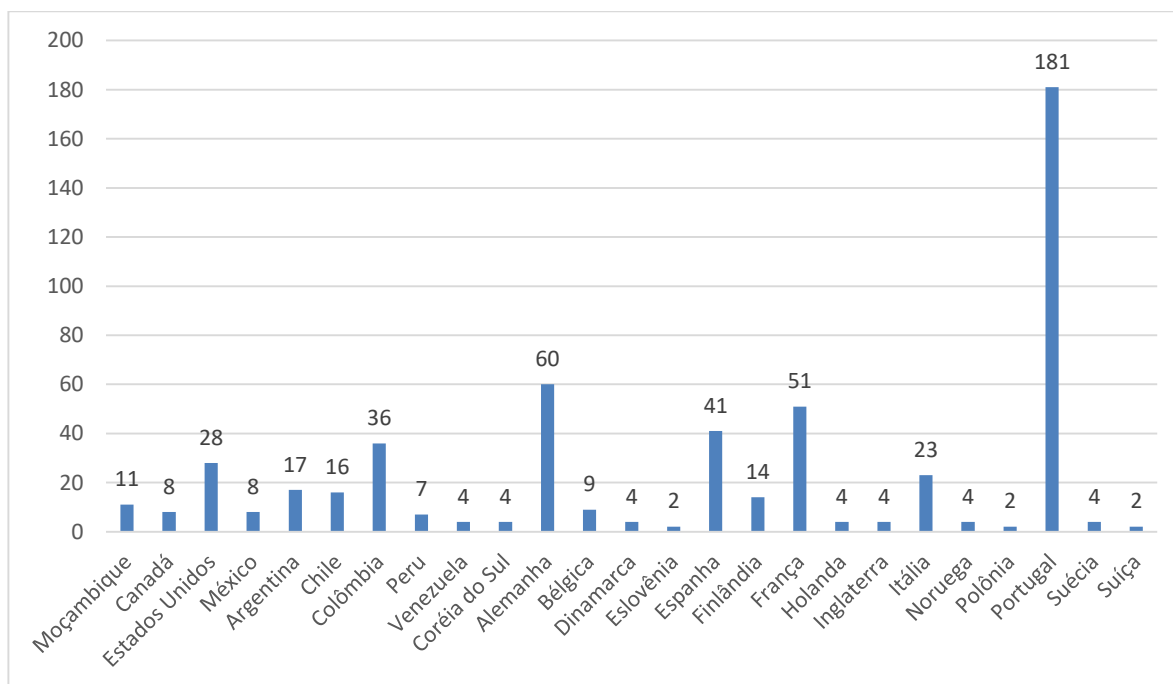
Fonte: elaborado pelo autor com base no Edital 001-2015

Como indicado pelo Gráfico 1, as vagas ofertadas pelo Edital de 2015 têm como seu destino principal o continente europeu, constituindo 74% do total de 544 vagas. Tal fato está relacionado ao número de parcerias estabelecidas pela UFMG com instituições europeias, como observado nas informações geradas pelo UFMG NO MUNDO referentes ao ano anterior do edital analisado (247 convênios com 168 instituições europeias diferentes). Em seguida, observamos uma divisão entre América do Sul e América do Norte, sendo a primeira a região anfitriã de 15% das vagas e a segunda, de 8%. Apesar da dimensão territorial dos continentes africano e asiático, o gráfico indica que ainda há muito pouco estímulo à firmiação de parceria com países e instituições dos dois continentes, sendo esses responsáveis por apenas 3% do destino das vagas ofertadas. Apesar das informações contidas na apresentação da UFMG em

números, no Edital 001-2015 não se identificou vagas tendo os países da Oceania como destino.

O Gráfico 2 relaciona o número de vagas por países anfitriões, como podemos observar a seguir:

Gráfico 2 – vagas por países (Edital 2015)



Fonte: elaborado pelo autor com base no Edital 001-2015

Como o Gráfico 2 aponta, Portugal é o país de maior representatividade no número de vagas ofertadas pelo Programa *Minas Mundi* no ano de 2015, constituindo quase dois terços do número total de vagas. As parcerias firmadas pela UFMG, bem como o número de instituições anfitriãs no país, justificam essa representatividade. Esse fato nos permite pensar na questão linguística que envolve a mobilidade estudantil internacional. Como visto no capítulo que contextualiza esta pesquisa, Portugal foi o país de maior procura por estudantes interessados em participar do Programa CsF justamente por ser o único país europeu falante da língua portuguesa. Para Jorge (2016, p. 126), essa procura acabou evidenciando “a falta de conhecimento de línguas, mesmo entre estudantes de áreas de conhecimento de maior prestígio”. Ao mesmo tempo em que tal fato se constituía como um facilitador da vivência intercultural de alunos brasileiros, ele evidenciou a falta de conhecimento em línguas estrangeiras por grande parte dos jovens universitários, tanto que Portugal foi

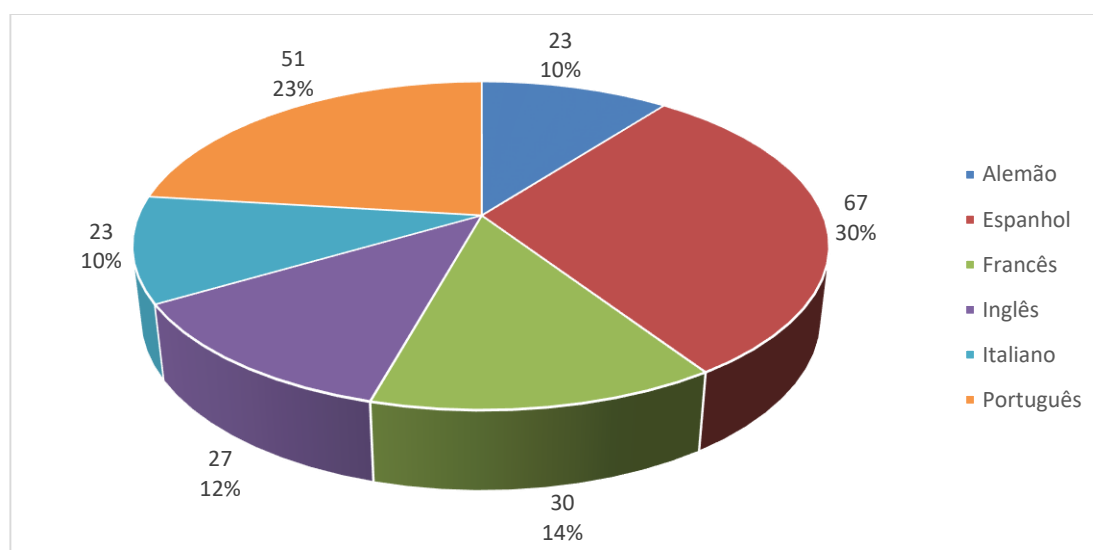
temporariamente suspenso do CsF em 2013 devido ao excessivo número de inscrições que o escolhiam como país de destino.

Tal fator nos permite questionar as concepções acerca da internacionalização da UFMG no que diz respeito a um conhecimento linguístico mais plural e, por que não dizer, mais multicultural. Ora, se uma das prerrogativas que permeiam as práticas de internacionalização está na difusão do plurilinguismo²³, por que o maior número de vagas ofertadas pelo mais importante programa de mobilidade internacional da instituição ainda está focado em um país onde a língua materna é a mesma do Brasil? Mais ainda, se há países no continente africano onde a língua portuguesa é falada, por que as atenções se concentram em um deslocamento geográfico na direção sul-norte ao invés de um movimento sul-sul?²⁴ Vilaça (2017, p. 22) afirma que “algumas nações são muito mais atrativas do que outras, sinalizando que o valor da experiência educacional internacional varia segundo o país de origem e de destino”. Refletir sobre a internacionalização da educação superior sem considerar questões de cunho linguístico que alicerçam uma ideologia plurilingual de ensino pode ser visto como um ato de negligência da concepção de uma educação internacional que realmente promova noções multiculturais. Assim, garantir que profissionais em formação na área de Letras tenham oportunidades de acesso a programas de mobilidade internacional se torna condição *sine qua non* para ampliar a pulverização de um conhecimento cada vez mais necessário à sociedade contemporânea: o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras.

O Gráfico 3 traz dados numéricos do Edital 2015 do *Minas Mundi* relacionados às vagas disponíveis para alunos do curso de Letras que se especializam em diferentes idiomas.

²³ Plurilinguismo pode ser compreendido como uma vertente que acredita na utilização e aprendizagem de múltiplas línguas ou variações de uma mesma língua em determinados contextos sociais e educacionais (KUBOTA, 2014).

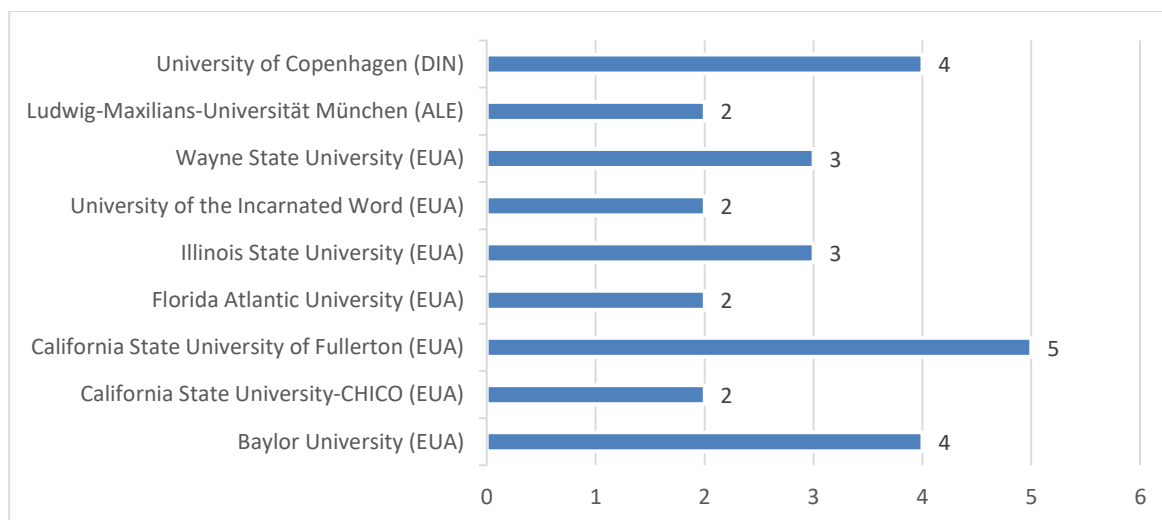
²⁴ A concepção de movimento “sul-norte” ou “sul-sul” pode ser compreendida como uma metáfora baseada em uma representação cartográfica das posições dos países em mapas. Partindo de uma perspectiva sociológica, Vilaça (2017) explica essa concepção dizendo que “a divisão norte-sul é uma divisão socioeconômica e política organizada a partir dessa divisão, dos países desenvolvidos, chamados de países do norte, dos países do sul, grupo de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento” (VILAÇA, 2017, p. 22). Partindo do pressuposto de que as relações humanas são sempre relações de poder e tais relações são desiguais, vale ressaltar, a título de problematização, que se tivéssemos estudantes brasileiros se deslocando para a Austrália ou a Nova Zelândia, esse ainda seria considerado um movimento “sul-norte”. Ao mesmo tempo, intercâmbios entre países da América Latina e da África também não podem ser vistos como deslocamentos “sul-sul”. Para alguns, o Brasil, por exemplo, pode ser visto como o norte, enquanto que para outros, como o sul. As reflexões aqui feitas partem das contribuições verbais da Dra. Andrea Mattos durante a banca de defesa desta dissertação.

Gráfico 3 – vagas para cursos de Letras por idioma (Edital 2015)

Fonte: elaborado pelo autor com base no Edital 001-2015

Como o Gráfico 3 indica, os alunos do curso de Letras-Espanhol têm o maior número de vagas ofertadas pelo Programa *Minas Mundi* (30%), fato que pode ser explicado pelo alto número de convênios estabelecidos com países latino-americanos e com a Espanha. Das 67 vagas ofertadas para alunos de Letras-Espanhol, 45 destinam-se a instituições latino-americanas, sendo, respectivamente, os países parceiros e suas vagas: Colômbia (18), Argentina (11), Chile (8), Peru (4), México (2) e Venezuela (2). O restante das vagas (22) tem como destino a Espanha. O segundo maior número de vagas disponíveis para alunos do curso de Letras se concentra em Portugal (23%), representando um total de 51 das 181 vagas destinadas ao país. Em seguida, os dados numéricos indicam que o Francês detêm 14% das vagas, o Inglês, 12%, e o Alemão, assim como o Italiano, 10% cada. As vagas às quais alunos de Letras podem se candidatar representam 221²⁵ do total de vagas ofertadas pelo Programa. Ainda que esses estudantes não pertençam a cursos de licenciatura, em alguma medida, eles se profissionalizam em uma língua estrangeira, abrindo espaço para a disseminação de uma cultura plurilingual nos contextos sociais onde estão inseridos, possibilitando uma maior diversidade linguística no contexto da educação superior. Por ser a língua alvo desta pesquisa, o Gráfico 4 inclui dados numéricos referentes às ofertas em instituições estrangeiras onde alunos de Letras, com habilitação em língua inglesa, poderiam realizar seus intercâmbios.

²⁵ É importante esclarecer que a maioria das instituições oferta suas vagas de forma geral e não específica por curso, o que não garante que esse número de vagas volta-se apenas para alunos do curso de Letras. De acordo com o edital analisado, as únicas instituições que ofertam algumas vagas exclusivamente para alunos de Letras são: *California State University of Fullerton* (EUA), *Ludwig-Maxilians-Universität München* (ALE), *Università di Napoli Orientale* (ITA) e *Universidade de Coimbra* (POR).

Gráfico 4 – vagas para cursos de Letras-Inglês (Edital 2015)

Fonte: elaborado pelo autor com base no Edital 001-2015

Como o gráfico aponta, os únicos países que não tem o inglês como língua nativa e que ofertam vagas para Letras-Inglês são a Dinamarca (4) e a Alemanha (2). Alguns dados relacionados ao Edital 001-2015 indicam que 13 países colocam como um dos pré-requisitos para o ingresso em suas universidades pelo menos uma certificação de proficiência em inglês. Esses países são: Alemanha, Bélgica, Coréia do Sul, Dinamarca, Eslovênia, Finlândia, México, Holanda, Inglaterra, Noruega, Polônia, Suécia e Suíça. Desses, apenas um país tem o inglês como língua nativa (Inglaterra), porém este não oferece nenhuma vaga no edital analisado especificamente para estudantes de Letras-Inglês. Apesar dos países citados aceitarem uma comprovação de proficiência em suas respectivas línguas maternas, a comprovação de conhecimento em língua inglesa também é aceita como pré-requisito por meio de: a) Exame de Inglês do Centro de Extensão da FALE-CENEX (mínimo 550 pontos); b) TOEFL-papel (mínimo de 550 pontos); c) TOEFL-internet (mínimo 80 pontos); d) IELTS (mínimo 6.0); e) CAE/CPE (Grades A, B ou C).

Outro dado indicado pelo Gráfico 4 que chama a atenção refere-se às oportunidades de destino para alunos do curso de Letras-Inglês. Majoritariamente, as possibilidades de destino para esse perfil de alunos se restringem aos Estados Unidos da América. Das 27 vagas ofertadas, 21 se destinam a instituições localizadas nesse país, sendo que as outras 6 são para países cujas línguas nativas não são o inglês (Alemanha e Dinamarca). O domínio dos EUA nas questões que envolvem a globalização não são nenhuma novidade, visto que várias tendências mercadológicas estadunidenses – tipicamente voltadas para o capitalismo neoliberal – são testemunhadas e vivenciadas em diferentes esferas mundo afora.

Na educação não é diferente. Discutindo as tendências globais, Altbach (2007; 2009) traça um paralelo entre ideologias corporativistas estadunidenses e os rumos da educação. O autor menciona o fato de que várias instituições possuem programas acadêmicos em outros países, vendendo seus direitos como que em um sistema de franquias, fenômeno também conhecido por “McDonaldização”²⁶ dos sistemas educacionais. Altbach (2009) também cita o “estilo-americano” dos cursos de pós-graduação conhecidos como MBA (Master of Business Administration), presentes em inúmeros países ao redor do mundo. Tal fato ilustra o valor dado a jovens profissionais com credenciais e habilidades específicas para atenderem a uma lógica mercadológica de capital humano.

Esse capítulo teve como objetivo discutir os rumos da internacionalização no âmbito da educação superior, focando nas práticas e ações difundidas pela UFMG, principalmente por meio do seu maior programa de mobilidade internacional, o *Minas Mundi*. O intuito, pertinente para esta pesquisa, também foi discutir as possibilidades que alunos dos cursos de Letras têm para internacionalizarem suas formações. As instituições de ensino superior têm um papel fundamental na promoção e fomento de práticas e ações de internacionalização. No entanto, buscando compreender as práticas de internacionalização sob um viés baseado na subjetividade da experiência internacional e suas interfaces com teorias acerca dos letramentos, faz-se necessário discutir alguns outros aspectos. O próximo capítulo traz algumas dimensões políticas e sociais da mobilidade internacional, além de teorias acerca dos letramentos e suas interfaces com linguagem, cultura e identidade.

²⁶ O termo, utilizado por diversos autores que discutem aspectos da globalização e da internacionalização da educação superior (HAYES; WYNYARD, 2002; ALTBACH, 2007; GRAY; BLOCK, 2012) é fruto de uma teoria metaforicamente desenvolvida por George Ritzer para relacionar os princípios que norteiam o sucesso homogeneizante da rede de restaurantes *fast food* McDonald's com dinâmicas mercadológicas dos mais diversos setores da sociedade americana e, conseqüentemente, do restante do mundo (RITZER, 2004).

CAPÍTULO 4: AMABILIDADE PELO MUNDO, MOBILIDADE

Os fenômenos decorrentes da globalização e as tendências por eles determinadas para a sociedade do século XXI culminaram na necessidade das instituições de educação superior encontrarem formas de se internacionalizarem, como discutido no capítulo anterior. Para tal, diferentes ações e práticas de internacionalização têm sido desenvolvidas, visto que o fenômeno é complexo e multifacetado, podendo ser idealizado e colocado em prática pelos mais diversos formatos, dependendo, principalmente, das políticas institucionais estabelecidas por cada universidade. Partindo do pressuposto de que as instituições detêm o poder de implantar diferentes práticas de internacionalização, este capítulo tem como intuito discutir as possibilidades de acesso a programas de mobilidade internacional e os efeitos que essa prática têm na formação subjetiva, cidadã e profissional dos participantes.

AMABILIDADE PELO MUNDO por meio de ações e práticas que fomentam MOBILIDADE. Nas próximas seções buscarei, inicialmente, discutir algumas dimensões sócio-políticas da mobilidade internacional e o papel da universidade em garantir que o maior número possível de integrantes do seu corpo discente tenha acesso a uma formação internacionalizada. Em seguida, tentarei explicar como compreendo alguns aspectos que redefinem os sujeitos por meio de suas experiências internacionais, discutindo percepções acerca de línguas, culturas e identidades. Para isso, me apoiarei em teorias emergentes dos novos letramentos a fim de trilhar um caminho para explicar o que compreendo como Letramentos Transculturais. Por último, buscarei discutir a relevância da formação internacionalizada de professores de línguas estrangeiras, principalmente os que trabalham com o inglês, levando em consideração o recente cenário acadêmico brasileiro.

4.1 DIMENSÕES SÓCIO-POLÍTICAS DA MOBILIDADE INTERNACIONAL

As políticas de educação adotadas por instituições de ensino superior públicas do país têm sido contornadas pela necessidade de se internacionalizarem cada vez mais. A discussão do capítulo anterior buscou evidenciar a mobilidade internacional discente como uma das principais ações institucionais cujo intuito seja propiciar a estudantes das mais diversas áreas do conhecimento uma vivência intercultural. No entanto, quando buscamos compreender as motivações para vivenciar a experiência internacional, certos fatores trazem à luz algumas questões que circunscrevem tal prática. As próximas seções buscam fazer

algumas reflexões relacionadas à dimensão social em torno das motivações para se internacionalizar – desde que essa experiência seja vivenciada em determinados países – e à dimensão política de desenvolvimento do capital de mobilidade – considerando as políticas educacionais públicas adotadas pelo governo federal nas esferas nacionais e institucionais.

4.1.1 A dimensão social da mobilidade internacional: “Up, Up and Away!”

A mobilidade internacional discente passa por desejos subjetivos que se alinham a questões construídas socialmente. Em face da concepção individual que cada sujeito estabelece sob influência de uma determinada representação do que significa internacionalizar-se, tais constructos sociais podem ser constituídos de diversas maneiras (VILAÇA, 2017). Nesta seção, buscarei discutir as motivações dos sujeitos para se internacionalizarem, tomando como pressuposto o movimento sul-norte como determinante do desejo de mobilidade. Baseando-se nessa perspectiva, Vilaça (2017) estabelece um diálogo com diferentes autores (WAGNER, 1998; NOGUEIRA, 2007) no intuito de compreender alguns parâmetros que regem comportamentos, oportunidades de acesso e escolhas de destino.

Vilaça (2017) aponta para o desejo de estudantes por se internacionalizarem em uma direção sul-norte, fenômeno que a autora explica, do ponto de vista sociológico, por meio de dois fatores. O primeiro é compreendido como um “reconhecimento internacional do nacional”, pelo qual países desenvolvidos se valem de suas dominações em diversos campos – econômico, cultural, linguístico, entre outros – por serem essas “atributos considerados valiosos” internacionalmente. O segundo refere-se a um “reconhecimento nacional do internacional”, ou seja, o valor dado por cada país a diferentes nações estrangeiras (WAGNER, 1998 apud VILAÇA, 2017, p. 22-23). Essa dinâmica evidencia as relações de poder estabelecidas entre as nações ao redor do mundo, instituindo padrões de investimento no capital humano e cultural, visto que

[p]ara os países dominados, como o Brasil e os países latino-americanos, os investimentos educativos em países dominantes são compreendidos como rentáveis, já para os países dominantes, pode ser muito arriscada uma opção por um país dominado do ponto de vista econômico, político e cultural. (VILAÇA, 2017, p. 23).

Considerando a fala de Vilaça (2017), podemos perceber que a ideia de internacionalização perpassa a concepção de uma mobilidade direcionada a países desenvolvidos, ou países do norte. Ora, se vou vivenciar uma experiência no exterior, logo tal

vivência só se torna relevante caso aconteça em um país “totalmente diferente” do meu. A mobilidade socialmente determinada pode ser interpretada como um desejo de pertencimento a um lugar até então não apropriado pelo indivíduo que vivencia uma experiência internacional. O objetivo final é que o indivíduo responda à “demanda por uma formação que propicie uma ‘imersão’ em novas realidades culturais, que possibilite a fluência linguística e favoreça, no futuro, a obtenção de postos mais seletivos do mercado de trabalho” (NOGUEIRA, 2007 apud VILAÇA, 2017, p. 27). O delineamento do desejo subjetivo até esse ponto pode ser considerado pertinente. No entanto, algumas questões que emergem a partir daí já colocam muitos outros indivíduos em uma dimensão socialmente excludente.

A conexão direta entre as dinâmicas neoliberais – determinantes de uma existência socialmente aceitável e competitiva – e os desejos subjetivos de pertencimento social – evidenciados pelas novas práticas de internacionalização da educação superior – podem resultar em um confronto singular do “velho” indivíduo diante da apropriação de um “novo” espaço. Como eu, sujeito socialmente construído para acreditar que tal espaço e as práticas exercidas por ele não me pertencem, posso me apropriar da mobilidade internacional? Partindo desse pressuposto, a definição de políticas educacionais que disponham de aparatos para garantir a inclusão de sujeitos economicamente mais vulneráveis nas práticas e ações de internacionalização se tornam bastante relevantes. Assim, na próxima seção, buscarei discutir algumas dimensões políticas da mobilidade internacional discente e do desenvolvimento de estratégias do capital de mobilidade²⁷.

4.1.2 A dimensão política da mobilidade internacional: mobilidade para quem?

A tentativa de estabelecer ações e práticas de internacionalização na educação superior pública partem tanto de iniciativas institucionais individuais como também de políticas educacionais implementadas em uma esfera governamental nacional. No entanto, ao refletir sobre os impactos que as políticas educacionais públicas que promovem a internacionalização têm em seus atores – sejam esses profissionais da educação superior, agentes de internacionalização acadêmica, professores ou estudantes –, é possível perceber a complexidade ao redor de tais práticas. Dialogando com noções de capital de mobilidade,

²⁷ A concepção de capital internacional, ou seja, “(...) um acúmulo de recursos que configuram um patrimônio de cosmopolitismo” pode vir sob várias denominações. Dentre essas, está a noção de capital de mobilidade que, além de determinar diferenças entre indivíduos móveis de acordo com seus históricos e classes sociais, “(...) designa uma acumulação dos capitais social, cultural e simbólico que se convertem numa nova forma de capital” (MURPHY-LEJEUNE, 2003 apud VILAÇA, 2017, p.29).

nesta seção buscarei discutir algumas ações do governo federal e da UFMG que evidenciam os processos complexos de internacionalização em um âmbito nacional e institucional.

As políticas educacionais que se voltam para práticas de internacionalização precisam atender às demandas de mercado interno e necessidades domésticas de qualificação, além de corresponder às dinâmicas impostas por determinações internacionais de parcerias estrangeiras. Guimarães-Iosif et al (2016, p. 20) definem política educacional como “uma construção social dinâmica, conflituosa e complexa, que pode ser pública, privada, oriunda de ações da sociedade civil organizada ou de acordos e convenções internacionais”. Dada sua complexidade de organização e implementação, o Programa CsF se colocou como um bom exemplo para ilustrar uma política educacional de internacionalização por ter sido a principal ação governamental de mobilidade estudantil internacional da história do ensino superior público brasileiro. Durante os anos de sua existência, alguns fenômenos decorrentes do Programa se tornaram aspectos de interesse de pesquisa em diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais, em especial a LA. Um desses fenômenos está relacionado à dimensão política do CsF e sua complexidade. Guimarães-Iosif et al (2016) afirmam que

[o] CsF representa um bom exemplo da complexidade que cerca a definição de política, ou, mais especificamente, de política educacional. As discussões acadêmicas acerca da delimitação do que pode ser considerado política educacional são cada vez mais comuns e, geralmente, restringem suas possibilidades de análise ao conceber o termo de forma linear, racional e estadocêntrica. Mesmo atuando na regulação e financiando a maior parte das políticas públicas de educação, o Estado abre cada vez mais espaço para a formação de parcerias nacionais e internacionais no processo de criação e gestão de suas políticas (GUIMARÃES-IOSIF et al, 2016, p. 19-20).

Guimarães-Iosif et al (2016) discutem a complexidade enfrentada por instituições em estabelecer parcerias e gerir políticas de fomento à internacionalização e à mobilidade estudantil. Knight (2005) também discute as políticas educacionais nessa esfera quando defende a importância de ações de internacionalização no nível nacional/setorial – o qual afirma ter um papel fundamental no fomento de políticas, programas e investimentos – e no nível local/institucional. A autora ainda diz que “é geralmente no nível institucional individual que o verdadeiro processo de internacionalização ocorre.” (KNIGHT, 2005, p. 1, tradução nossa).²⁸

Muitas vezes, indivíduos pertencentes à parcela da população socioeconomicamente mais vulnerável precisam desenvolver estratégias de formação do

²⁸ Do original “it is usually at the individual institutional level that the real process of internationalization takes place.” (KNIGHT, 2005, p. 1).

capital de mobilidade a fim de conseguirem realizar o intercâmbio. A meu ver, as políticas educacionais públicas que visam a atender às novas demandas do cenário global precisam se preocupar, também, com a garantia de acesso a esse grupo social, anteriormente excluído da possibilidade de vivenciar uma experiência internacional. Em sua grande maioria, a parcela de jovens vindos da educação pública nunca teve acesso a programas de intercâmbio dada sua situação socioeconômica. Ao ingressarem no ensino superior público, os estudantes passam a desfrutar de práticas e ações institucionais que visam o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional e a possibilidade de realizar intercâmbio faz parte de tal proposta. Com o acesso à mobilidade garantido, esse perfil de estudantes pode competir no mercado de trabalho de maneira menos desigual com jovens de classes mais privilegiadas, além de poder vivenciar práticas socioculturais inéditas para sua formação como indivíduos.

A nível institucional, o Programa *Minas Mundi* se define como um projeto de mobilidade internacional discente que visa à oferta de bolsas de intercâmbio que contemplem diversas áreas do conhecimento na UFMG. Além disso, o Programa também se preocupa com a questão da desigualdade de acesso existente e persistente em outros programas de mobilidade estudantil. Para tentar sanar esse problema, o *Minas Mundi* conta com um apoio financeiro na ordem de R\$1,5 milhão sob a forma de bolsas de intercâmbio²⁹, além de parcerias com outros órgãos da UFMG como a Fundação Mendes Pimentel (FUMP), a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) e a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Também existem parcerias firmadas com órgãos a nível federal, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e também da iniciativa privada, como o Banco Santander (VILAÇA, 2017).

Em sua análise de diferentes pesquisas sobre a temática da mobilidade internacional, Vilaça (2017, p. 28) conclui que “há todo um conjunto de capitais que produzem um sistema de disposições que tornam os indivíduos mais ou menos aptos à mobilidade internacional”. O acesso à experiência internacional por meio da mobilidade são comuns a estudantes oriundos de famílias de classe média. Por uma questão de escolha de determinadas áreas prioritárias, o Programa CsF permitiu que esses mesmos estudantes, geralmente presentes em cursos de maior prestígio, tivessem seu acesso ao intercâmbio garantido, usufruindo de bolsas integrais para realizar o intercâmbio. Dessa forma, as dinâmicas de parcerias entre diversos setores públicos, ou também na ordem da prática público-privado, tornam o Programa *Minas Mundi* mais acessível a alunos economicamente desfavorecidos.

²⁹ Informação encontrada no site do Programa. Disponível em: https://www.ufmg.br/dri/ufmgdomundo/arquivos/minas_mundi.shtml. Acesso em: 12/03/2017.

No entanto, isso não lhes garante bolsas integrais, tornando o acúmulo do montante necessário para a realização do intercâmbio uma fase complexa no desenvolvimento do capital de mobilidade. Tal perspectiva se coloca como prática comum a vários estudantes, como veremos posteriormente na problematização desta pesquisa.

Essa seção buscou discutir alguns pontos das dimensões sócio-políticas que contornam as práticas e ações de internacionalização. Discutindo algumas iniciativas e processos que tomaram forma em um âmbito governamental/nacional e também institucional/local, tentei contextualizar ainda mais a internacionalização da UFMG e as políticas de acesso do Programa *Minas Mundi*. Após o acesso garantido, seja por meio de auxílio institucional, ou por esforços de desenvolvimento do capital de mobilidade, a experiência dos sujeitos que participam de um programa de mobilidade internacional envolve aspectos que os afetam sob diferentes perspectivas. Na próxima seção, buscarei discutir as interfaces entre internacionalização e letramentos sob alguns aspectos pertinentes a esta pesquisa.

4.2 LÍNGUA(GEM), CULTURA E IDENTIDADE

Compreendo a mobilidade internacional como uma oportunidade de intercâmbio cultural que pode propiciar diversos conhecimentos localizados em uma pluralidade de práticas socioculturais mediadas pela língua(gem). A vivência intercultural promovida pela mobilidade internacional pode ser considerada uma experiência de valor ímpar no que diz respeito à (re)definição subjetiva de visões sobre língua, cultura e identidade dos indivíduos móveis. Tais aspectos e suas percepções são construídas individualmente por meio de uma série de eventos e práticas que podem propiciar noções do que seja pertencer à uma comunidade global. Nesta seção, tentarei discutir alguns desses pressupostos pela ótica da Linguística Aplicada (LA). Inicialmente, buscarei discutir algumas concepções que tentam compreender aspectos circunscritos em noções sobre língua, traçando algumas relações entre língua materna e língua estrangeira. Em seguida, abordarei algumas noções acerca de língua(gem) e cultura e suas implicações aos estudos do campo da LA. Finalmente, buscarei fazer um recorte de algumas concepções sobre identidade e suas interfaces com eventos linguístico-socioculturais.

4.2.1 O que é língua?

A linguística é um campo do conhecimento que se preocupa com a forma com que as línguas pertencentes às diversas sociedades são construídas e se relacionam entre si, em uma dinâmica que varia de acordo com o tempo e o espaço (RAJAGOPALAN, 1998). Partindo desse princípio – e ao contrário do que o subtítulo sugere – esta seção não buscará responder à pergunta “o que é língua?”, dada sua complexidade e multiplicidade de concepções. O intuito é tentar delinear alguns conceitos de língua pertinentes a este trabalho. A língua pode ser compreendida como um código linguístico sociocultural em constante (re)construção, a depender do indivíduo falante e dos eventos nos quais esse indivíduo utiliza um determinado código, sempre considerando sua localização espaço-temporal. Para Rajagopalan (1998),

[d]e um ponto de vista realmente objetivo, que tenta ver a língua de uma forma totalmente dissociada de como ela se afigura a qualquer indivíduo determinado em qualquer momento específico do tempo, a língua representa a imagem de um incessante fluxo de vir-a-ser (RAJAGOPALAN, 1998, p. 33).

Nas dinâmicas compreendidas no fluxo incessante ao qual Rajagopalan (1998) se refere, encontram-se acepções sobre as relações estabelecidas entre língua materna e estrangeira. A língua materna pode ser definida como a primeira língua aprendida pelo sujeito, ou seja, a língua da primeira infância (REVUZ, 1998). Tal conhecimento implica em um referencial para qualquer língua estrangeira que venha a ser aprendida posteriormente, pois, como afirma Revuz (1998, p. 215), um sujeito consegue “aprender uma língua estrangeira somente porque teve acesso à linguagem por meio de uma outra língua” que, no caso, se configura na língua materna. O encontro de um indivíduo falante de uma determinada língua materna com outras línguas, as estrangeiras, acabam propiciando práticas linguísticas híbridas. Como afirma Rajagopalan (1998, p. 39), “as línguas vivem em constante contato uma com a outra e se ‘contaminam’ mutuamente, constantemente criando possibilidades novas e nunca sonhadas”. O autor cita a língua inglesa em um contexto internacional de uso como língua franca para ilustrar que sua multiplicidade e característica proteiforme, ou seja, sua constante mudança, são as principais razões de sua vitalidade (RAJAGOPALAN, 1998).

Diante da necessidade de se buscar sujeitos que sejam agentes sociais conscientes de uma perspectiva global de existência, o conhecimento linguístico voltado para línguas estrangeiras tem ganhado ainda mais valor quando refletimos sobre as competências

necessárias aos indivíduos do século XXI. Quando pensamos sob o prisma das práticas de internacionalização da educação superior, tal conhecimento ganha maior destaque. Jorge (2016, p. 125) corrobora tal concepção ao dizer que “o letramento acadêmico em línguas estrangeiras possibilita uma participação menos restrita nas comunidades internacionais de produção de conhecimento”. Do ponto de vista sociológico, Vilaça (2017, p. 33) aponta que o conhecimento de uma língua estrangeira desempenha um papel central na “apropriação do espaço internacional, facilitando a comunicação, a adaptação ao território e à instituição universitária estrangeira e um melhor aproveitamento acadêmico, entre outros”.

Podemos compreender, então, que os sujeitos e suas subjetividades se constituem e se expressam pela/na língua. Quando esses indivíduos possuem conhecimento de uma língua estrangeira, suas percepções de si mesmos e dos outros são ampliadas à medida em que participam de eventos que expandem suas comunidades de práticas linguísticas. E ao partirmos da ideia de comunidades de práticas linguísticas (no plural), logo nos remetemos às questões culturais existentes nas diversas comunidades. As discussões que perpassam o aprendizado de uma língua estrangeira são, em sua maioria, carregadas de uma preocupação com a relação entre língua(gem) e cultura, assunto sobre o qual passo a refletir na próxima seção.

4.2.2 Língua(gem) e cultura

Língua(gem) e cultura eram inicialmente consideradas áreas distintas por linguistas saussurianos e chomskyanos, o que acarretou em uma certa falta de interesse em observar os fenômenos mutuamente. Posteriormente, passaram a ser consideradas signos sociais pertinentes ao campo da linguística a partir do interesse em se investigar linguagem como discurso em comunidades social e historicamente localizadas em espaços comuns (KRAMSCH, 2011). Nesta seção, buscarei discutir o diálogo existente e cada vez mais pertinente entre língua(gem) e cultura, principalmente pelo especial interesse acadêmico que a LA tem na relação entre essas duas perspectivas e na investigação de eventos e práticas do mundo real.

Por ser uma ciência do campo aplicado, a LA se viu diante da necessidade de considerar o uso da(s) língua(s) por falantes localizados em determinados contextos sociais e históricos. Dessa forma, logo veio a compreensão de que cultura e contexto são termos e concepções constantemente justapostos, devido a aspectos de interesse em comum, o que

colocou questões culturais em constante diálogo com interesses de investigação de fenômenos linguísticos (KRAMSCH, 2011).

Assim, além do sistema linguístico padrão, a cultura tornou necessário o estudo de variações linguísticas e estilísticas, socialmente e historicamente situadas em comunidades discursivas, maneiras diferentes de exercer poder simbólico e lutas por reconhecimento e legitimação cultural (KRAMSCH, 2011, p. 306, tradução nossa).³⁰

O campo da análise do discurso, pioneiro nos estudos que estabeleciam um diálogo entre língua(gem) e cultura na década de 1970 (KRAMSCH, 2011), testemunhou o surgimento de tal diálogo por parte de linguistas interessados na análise conversacional no mesmo período. Kramersch (2011) afirma que, a partir dos anos 1980, outro campo da linguística que se interessou pela pesquisa relacional entre língua(gem) e cultura foi a pragmática, seja por meio dos estudos de discursos transculturais, ou da comunicação intercultural. A autora ainda diz que o interesse acadêmico nessa área por parte de diversos linguistas ao redor do mundo determinou algumas tendências metodológicas de ensino comunicativo de línguas estrangeiras ainda utilizadas nos dias de hoje. Tal interesse também gerou novas pesquisas que buscavam compreender fenômenos que pudessem promover “tolerância, empatia, transformação pessoal e entendimento transcultural” (KRAMSCH, 2011, p. 307)³¹, aspectos de especial importância para este trabalho.

A globalização e as práticas sociais decorrentes desse fenômeno – considerando, principalmente, a internacionalização e o ensino de línguas estrangeiras – vêm fazendo com que a cultura passe a ser vista como um aspecto intrínseco e inerente às novas práticas sociais-globais. No entanto, a busca no campo da linguística pelo estabelecimento de um diálogo entre pesquisas que considerem língua(gem) e cultura mutuamente, principalmente nos anos iniciais do século XXI, promoveu embates teóricos entre analistas do discurso e educadores. Os primeiros viam a cultura sob o prisma do discurso, tratando-a de maneira mais racional, enquanto os segundos concebiam a cultura sob um aspecto moral e universal, interpretando-a como um fenômeno político que envolve a aceitação das diferenças e o reconhecimento dessas diferenças manifestadas por meio das relações de poder (KRAMSCH, 2011). Sobre o papel

³⁰ Do original: “Thus, beyond the standard linguistic system, culture made it necessary to study linguistic and stylistic variation, socially and historically situated discourse communities, different ways of exercising symbolic power, and struggles for cultural recognition and legitimation.” (KRAMSCH, 2011, p. 306).

³¹ Do original: “(...) tolerance, empathy, personal transformation and cross-cultural understanding.” (KRAMSCH, 2011, p. 307).

da educação nesse cenário “conflituoso”, Serrani-Infante (1998), dialogando com Todorov (1988), afirma que

[t]al como a ‘raça’, a cultura preexiste ao indivíduo, e não se pode mudar de cultura do dia para a noite (...). Mas a cultura tem também traços comuns com o contrato: ela não é inata, mas adquirida; e mesmo se essa aquisição for vagarosa, ela depende, no fim das contas, da vontade do indivíduo e pode dizer respeito à educação (TODOROV, 1988 apud SERRANI-INFANTE, 1998, p. 239).

Mesmo partindo de uma vontade subjetiva do indivíduo, o acesso ao conhecimento sobre sua própria cultura e/ou a(s) cultura(s) de outrem recai sobre a educação, principalmente o ensino de línguas estrangeiras. Dentro desse cenário, Kramsch (2011) afirma que boa parte dos professores da área não se sentem aptos a ensinar conteúdos referentes à cultura. Para muitos deles, a “cultura ainda é tida como um corpo de conhecimento fora do sistema linguístico” (KRAMSCH, 2011, p. 311, tradução nossa)³², indicando que a grande preocupação da maioria dos professores de línguas permanece em questões puramente sistêmico-linguísticas. Portanto, cabe ao campo da LA seguir investigando fenômenos e práticas que produzam conhecimento a fim de incitar professores de línguas estrangeiras a refletirem sobre suas construções identitárias como indivíduos e, principalmente, como profissionais da educação. Na próxima seção, passarei a discutir algumas questões relacionadas à(s) identidade(s) e suas interfaces com língua(gem) e cultura.

4.2.3 Identidade linguística-sociocultural

Há algumas décadas, linguistas do campo da LA, considerando especialmente os pesquisadores interessados em aspectos sobre ensino e aprendizagem de línguas (NORTON, 2011; REVUZ, 1998; SERRANI-INFANTE, 1998), passaram a enfatizar noções de identidade em seus estudos acadêmicos. Por se tratar de um área transdisciplinar, a LA possibilita um cruzamento com outros campos do conhecimento, como a Sociologia e a Antropologia, promovendo investigações que buscam compreender algumas questões identitárias de cunho linguístico sob uma perspectiva sociocultural. Esta seção tem como intuito trazer um recorte de algumas questões sobre identidade que se tornaram relevantes no desenvolvimento de propostas atuais no nosso campo de pesquisa e que são particularmente pertinentes a este trabalho.

³² Do original: “culture is still taken to be a body of knowledge outside the linguistic system” (KRAMSCH, 2011, p.311).

Durante os anos iniciais em que o interesse de pesquisadores da LA por questões identitárias encontrou espaço, havia uma preocupação em distinguir a identidade social da cultural. Porém, as interseções entre essas identidades alcançaram maior status, gerando mais fluidez nas discussões acerca da temática e tomando a noção de identidade como um constructo sociocultural no que tange aos estudos sobre ensino de línguas (NORTON, 2011). Partindo desse pressuposto, o indivíduo, sua(s) identidade(s) e seu lócus de enunciação têm um papel central em estudos de quaisquer fenômenos que se propõem a investigar práticas mediadas pela língua(gem). Para Norton (2011),

[c]ada vez que nós falamos, estamos negociando um sentido próprio em relação a um contexto mais amplo de mundo, e reorganizando essa relação por meio do tempo e espaço. Nosso gênero, raça, classe, etnia, orientação sexual, dentre outras características, estão todas implicadas nessa negociação de identidade (NORTON, 2011, p. 319, tradução nossa).³³

A negociação de identidades a que Norton (2011) se refere tem papel central nas práticas linguístico-socioculturais que ocorrem na língua materna de qualquer indivíduo. Quando pensamos no sujeito inserido em um contexto de uso de língua estrangeira, as questões identitárias tomam novas dimensões, afinal “[o] *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 1998, p. 225, grifo da autora). Ou seja, ao utilizar uma língua estrangeira durante suas negociações de sentido em práticas discursivas com indivíduos de comunidades linguísticas diferentes da sua, o sujeito (re)constrói sua(s) identidade(s). Revuz (1998) corrobora a fala de Norton (2011), acrescentando que

[a] língua estrangeira, ao deslocar o nexos necessário entre o referente e os signos linguísticos da língua materna, abre um espaço a outras significações, a outros enunciados, que identificam o sujeito cujo porta-voz original não pode mais ser a fonte. Um certo número de enunciados sobre o sexo, a idade, o aspecto físico, o “jeito de ser” são “renovados” pela/na língua estrangeira (REVUZ, 1998, p. 225).

Quando pensamos na parcela de indivíduos que realizam mobilidade internacional, como os participantes desta pesquisa, seus esforços para (re)construírem suas identidades perpassam a noção de deslocamento, de desterritorialização. Revuz (1998, p. 227) afirma que “[e]ssa dupla experiência de ruptura ou perda e de descoberta ou apropriação é mais violenta quando ela é acompanhada de uma ruptura real (emigração, estada no

³³ Do original: “Every time we speak, we are negotiating a sense of self in relation to the larger social world, and reorganizing that relationship across time and space. Our gender, race, class, ethnicity, sexual orientation, among other characteristics, are all implicated in this negotiation of identity.” (NORTON, 2011, p. 319).

estrangeiro)”. Ao se deslocarem geograficamente, esses sujeitos se colocam diante de eventos e práticas linguísticas em comunidades socioculturais diferentes das de origem. Isso resulta em um encontro com o não-familiar, compreendendo uma “experiência do próprio estranhamento” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 258). A meu ver, tal cenário possibilita ao sujeito a construção de multidentidades também por meio da desidentificação, ou seja, o sujeito constrói novas identidades socioculturais a partir de vivências que envolvem a perda de “velhas identidades”. Na tentativa de explicar o que penso sobre os efeitos da mobilidade internacional em seus sujeitos participantes, faço minhas as palavras de Revuz (1998) quando discute o aprendizado de uma língua estrangeira:

[s]e é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver (REVUZ, 1998, p. 229, grifo da autora).

Assim, a identidade pode ser compreendida como algo constantemente (re)construído a partir de eventos socioculturais histórica e geograficamente situados. Sua relevância para o campo da LA está na compreensão dos fenômenos que requerem o uso da língua como mediadora durante as práticas sociais das quais os indivíduos participam. As práticas linguísticas que envolvem o aprendizado de uma língua estrangeira possibilitam aos sujeitos a vivência de novas dimensões identitárias. Quando esses encontros entre identidade(s) e eventos linguísticos-socioculturais ocorrem fora de suas comunidades de origem – a exemplo das práticas promovidas pela mobilidade internacional – as oportunidades de vivências múltiplas transformadoras da subjetividade são ampliadas. No entanto, para que essas vivências sejam mais bem compreendidas, algumas noções sobre letramentos e suas formas multifacetadas precisam ser consideradas. Isso é o que buscarei fazer na próxima seção.

4.3 LETRAMENTOS E SUAS INTERFACES COM A INTERNACIONALIZAÇÃO

Dentro da gama de faces que internacionalização pode assumir nas instituições de educação superior, a mobilidade internacional tem se tornado uma das práticas mais procuradas por uma diversidade de indivíduos que buscam uma vivência intercultural. Diversos, também, são os caminhos trilhados até a partida para o exterior. Como discutido na

primeira parte deste capítulo, para alguns sujeitos, esses caminhos são mais fáceis do que para outros. A complexidade que contorna as políticas educacionais de incentivo à mobilidade, somada a questões subjacentes às (re)construções identitárias subjetivas dos indivíduos, circunscrevem a representatividade da vivência intercultural para cada participante. Como Vilaça (2017) afirma,

[o] fenômeno da internacionalização implica em uma forte dimensão subjetiva. As motivações para a partida são complexas e implicam em elementos identitários do ponto de vista da história familiar, da cultura do país de origem (ou região onde se vive), além dos horizontes profissionais que são vislumbrados e das instituições de Ensino Superior implicadas (VILAÇA, 2017, p. 31).

A afirmação de Vilaça (2017) discute o elo entre as motivações que impulsionam os sujeitos a se internacionalizarem e as possibilidades de tal prática acontecer. Contudo, a vivência estabelecida por cada indivíduo que tem a oportunidade de participar da mobilidade é contornada por várias dimensões que se evidenciam por meio de práticas múltiplas de letramentos aos quais esses sujeitos são expostos. Nesta seção, buscarei discutir algumas noções que circundam a vivência propiciada pela experiência internacional de estudantes de graduação. Inicialmente, discutirei a concepção de letramento como prática social. Também tentarei apontar algumas contribuições das teorias do Letramento Crítico (LC) para a vivência intercultural e a educação multicultural. Em seguida, buscarei discutir e explicar o que compreendo como Letramentos Transculturais, título-mote desta pesquisa. Por último, tentarei evidenciar a relevância do campo da LA na tentativa de compreender a formação internacionalizada de professores de língua estrangeira.

4.3.1 Letramentos Sociais: o letramento como prática social

O termo “letramento” passou a fazer parte do vocabulário de especialistas das áreas da educação e da linguística a partir da década de 1980 – tendo sido incorporado ao português sob influência da palavra da língua inglesa *literacy* – a fim de atender à necessidade de utilizarmos uma nova palavra que contrapunha-se à acepção rasa do termo “alfabetização” (SOARES, 2012). Desde então, a problemática que acompanhou as discussões estava na busca por uma definição de letramento que contemplasse toda sua dimensão. É possível definir de maneira precisa um fenômeno tão multifacetado? Em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares (2012) tenta responder à pergunta posta afirmando que

[e]ssa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2012, p. 66).

A fala de Soares (2012) indica que os preceitos acerca do letramento não se reduzem à capacidade de ler e escrever, mas conecta tais capacidades a várias outras práticas letradas, envolvendo uma série de conhecimentos necessários para se desempenhar diversas funções sociais. Assim, os novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; 2006; MATTOS, 2014; STREET, 1984; 2003) abriram espaço para novas concepções que buscam contemplar as diversas facetas e vertentes que as diferentes práticas de letramento podem assumir. Dentre tais vertentes, encontram-se os letramentos sociais (STREET, 1984; 2003; 2014), perspectiva que buscarei discutir nesta seção.

Na esfera internacional, um dos pioneiros na discussão sobre o fenômeno do letramento como prática social foi Brian Street. As discussões propostas por Street (1984) apontaram para duas perspectivas de letramento: o modelo “autônomo” e o modelo “ideológico”. O primeiro modelo se orienta com base nas habilidades e competências desenvolvidas por cada indivíduo. Tal perspectiva dialoga com a teoria da “grande divisão”, visto que essa teoria desconsidera as variedades de práticas de letramento³⁴ existentes nos diversos contextos socioculturais. Em oposição ao modelo “autônomo”, Street (1984) sustenta um modelo “ideológico” que considera o papel das identidades e das relações de poder nas práticas sociais e, conseqüentemente, nas práticas de leitura e escrita (STREET, 1984). Assim, o letramento e suas práticas assumem uma dimensão social, podendo ser compreendidas como produtos socioculturais muito mais amplos do que as habilidades desenvolvidas por cada indivíduo.

Na esfera nacional, a era de governos populares iniciada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2001 descortinou um novo cenário político e educacional no Brasil. Alguns fenômenos emergentes desse período nos convidam a refletir sobre questões sociais que são de especial interesse do campo da LA. Como discutido anteriormente, as políticas públicas de educação e sua conjuntura nos âmbitos internacional, nacional e local impulsionam profissionais das mais diversas áreas da educação, em especial os da área de

³⁴ Utilizo a denominação “práticas de letramento” considerando a visão de Street (2003) quando diz que “[o] conceito de práticas de letramento (...) não só tenta lidar com os eventos e os padrões de atividade ao redor de eventos de letramento, mas conecta-os a algo mais amplo de viés cultural e social.” (STREET, 2003, p. 78, tradução nossa). Do original: “The concept of literacy practices (...) not only attempts to handle the events and the patterns of activity around literacy events, but to link them to something broader of a cultural and social kind.” (STREET, 2003, p. 78).

Letras, a refletirem sobre os impactos das diferentes práticas de letramento que vêm desenhando e redefinindo a educação superior pública do Brasil.

Partindo desse contexto, os letramentos sociais se colocam como o ramo oriundo dos novos letramentos mais pertinente para investigar e compreender as práticas de letramento atuais no nosso país. Assim como Street (1984) mostrou haver um modelo “autônomo” e um “ideológico” de letramento, no Brasil, Soares (2012) já discutia o fenômeno do letramento sob as dimensões individual e social. Enquanto a dimensão individual prioriza o letramento como um conjunto de atributos e habilidades pessoais desenvolvidas por cada indivíduo, a dimensão social coloca o letramento como um “fenômeno *cultural*” (SOARES, 2012, p. 66, grifo da autora). Em sua dimensão social, o letramento se concretiza por meio dos eventos, interações e práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são necessárias. Para Soares (2012),

[a]queles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e com essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2012, p. 72, grifo da autora).

Para aqueles que bebem de uma fonte positivista³⁵ de compreensão das práticas e dos fenômenos sociais, a falta de uma definição precisa de letramento pode representar um entrave. A meu ver, essa complexidade ou, até mesmo, a impossibilidade de formular uma definição única de letramento – que contemple de forma onipotente e onipresente todas as práticas de quaisquer sujeitos em quaisquer contextos socioculturais – é o que instiga estudiosos e pesquisadores a buscarem novas concepções acerca do fenômeno letramento. Porém, faz-se necessário abordar toda e qualquer questão acerca do tema de maneira crítica. Dessa forma, os preceitos do letramento crítico, vertente teórica que passo a discutir na próxima seção, trazem contribuições enriquecedoras para a percepção da temática.

4.3.2 Letramento Crítico: um projeto educacional

Os novos letramentos possibilitaram uma resignificação das práticas de letramento focadas no desenvolvimento de habilidades, abrindo caminho para novas noções pertinentes à contemporaneidade, como os letramentos sociais. Ao conceber a língua como

³⁵ Positivismo é uma doutrina filosófica criada por Auguste Comte (1798-1857) que propõe fazer das ciências experimentais o padrão ou modelo por excelência do conhecimento humano, buscando objetividade e rigor no estabelecimento de fatos. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/positivismo/>. Acesso em: 01/04/2017.

prática social, porém, percebeu-se a necessidade de se promover um nível maior de criticidade dos indivíduos letrados a fim de possibilitar-lhes perceber as relações de poder presentes nas práticas sociais. Dessa forma, outra teoria que tem um papel importante na reconfiguração dos estudos no campo da LA é o letramento crítico. Nesta seção, farei um recorte de algumas perspectivas teóricas relevantes para a discussão. Ciente de que há várias teorias e pesquisadores que abordam o letramento crítico, tomarei como referência alguns autores estrangeiros (LUKE, 2004; PENNYCOOK, 2001) e, principalmente, brasileiros (FREIRE, 1996; JORDÃO, 2013; JORGE, 2016; MATTOS; VALÉRIO, 2010; MONTE MÓR, 2013) que discutem a temática em seus trabalhos e pesquisas no campo aplicado.

Paulo Freire, um dos maiores teóricos da área de educação no Brasil e expoente da pedagogia crítica com amplitude internacional, acreditava na educação como meio de transformação social do indivíduo. Várias de suas teorias giram em torno de uma transformação que visa a inclusão do indivíduo na sociedade da qual, na maior parte do tempo, se sente excluído por motivos históricos, políticos e/ou socioculturais (FREIRE, 1996). O trabalho do pensador brasileiro redefiniu os caminhos de teorias pós-estruturalistas acerca da educação, desempenhando um papel fundamental nas discussões do campo da LA. Como afirma Luke (2004),

[é] em grande parte devido ao trabalho de Freire que transformamos o simples substantivo *problema* nas nomações onipresentes *problemática* e *problematização* – todas marcando a crítica à naturalização e ao senso comum que está no coração das pedagogias críticas (LUKE, 2004, p. 23, tradução nossa, grifo do autor).³⁶

A pedagogia crítica freireana teve grande reflexo nas propostas de linguistas aplicados ao redor do mundo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; LUKE, 2004). Ao introduzir uma abordagem crítica à LA, Pennycook (2001, p. 7, tradução nossa) afirma que “um componente crucial do trabalho crítico é sempre ter olhos céticos em direção a suposições, ideias que se tornaram ‘naturalizadas’, noções que já não são questionadas”.³⁷ Luke (2004) propõe uma perspectiva epistemológica sobre o “Outro” para problematizar sua concepção do crítico. Para o autor, podemos pensar a criticidade de duas maneiras: “como uma tarefa analítica intelectual, desconstrutiva, textual e cognitiva e como uma forma de raiva política

³⁶ Do original: “it is largely due to Freire’s work that we’ve seen since turned the simple noun *problem* into the ubiquitous nominalizations of *problematic* and *problematization* – all marking the critique of naturalization and common sense that is at the heart of critical pedagogies” (LUKE, 2004, p. 23, grifo do autor).

³⁷ Do original: “a crucial component of critical work is always turning a skeptical eye toward assumptions, ideas that have become ‘naturalized’, notions that are no longer questioned.” (PENNYCOOK, 2001, p. 7).

incorporada, alienação e alteridade” (LUKE, 2004, p. 26, tradução nossa).³⁸ Tais visões possibilitam aos indivíduos uma compreensão mais ampla sobre si mesmos e os outros, facilitando seu acesso à uma multiplicidade de discursos em contextos sociais diversos.

A influência das teorias de Paulo Freire são reconhecidas internacionalmente por apontarem a necessidade de se promover uma cidadania mais criticamente ativa por meio da educação. Suas concepções acerca do desenvolvimento de consciência crítica e da natureza política da linguagem são os pilares fundadores dos novos letramentos e do letramento crítico (MONTE MÓR, 2013). A dimensão teórica desenvolvida por Freire vem sendo revisitada por um grande número de linguistas aplicados e pesquisadores, tornando o letramento crítico uma proposta para a educação no cenário global atual, conforme Monte Mór:

O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias. Sendo assim, a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional (MONTE MÓR, 2013, p. 42).

O desenvolvimento da habilidade crítica, portanto, se evidencia como um princípio essencial a ser incorporado por projetos educacionais que consideram as práticas de letramento (MONTE MÓR, 2013), bem como por teorias acerca do ensino de línguas estrangeiras. Como reflexo disso, podemos pensar nas propostas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (OCM-LE) (BRASIL, 2006). As orientações para professores de línguas estrangeiras que atuam no ensino médio público partem de premissas da linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001). O documento propõe um ensino menos voltado para a mera transmissão de conhecimento, cujo foco seja a formação linguística estrutural do aluno. Sugere-se, então, que a prática pedagógica dos professores de língua estrangeira priorize a formação de indivíduos perceptivos de seus lugares na sociedade, de seus modos de pensar e ver o mundo. Além disso, as OCM-LE indicam que o ensino de línguas estrangeiras na escola regular passe a considerar a língua como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento de noções de cidadania ativa em um cenário global (BRASIL, 2006).

Partindo desse preceito, Mattos e Valério (2010) apontam alguns caminhos a partir de uma proposta baseada nas interseções entre o letramento crítico e o ensino comunicativo

³⁸ Do original: “as an intellectual, deconstructive, textual, and cognitive analytic task and as a form of embodied political anger, alienation, and alterity.” (LUKE, 2004, p. 26).

de língua estrangeira. Para as autoras, o diálogo entre a teoria de ensino e a abordagem metodológica possibilita que os aprendizes criem novos significados e sentidos. Contudo, é por meio do letramento crítico que tais significados ganham uma perspectiva sócio histórica, possibilitando ao indivíduo utilizar a língua como instrumento de transformação social (MATTOS; VALÉRIO, 2010). As autoras afirmam que

[a]s atividades comunicativas poderiam facilmente incorporar o letramento crítico, acrescentando-se a elas uma nova fase, na qual uma das etapas anteriores pudesse servir de insumo para a problematização essencial à crítica social. Ou seja, a metaconversa eliciada pela atividade poderia servir tanto para o desenvolvimento da competência comunicativa quanto para o desenvolvimento da consciência crítica – fins complementares porém distintos (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

O trecho de Mattos e Valério (2010) discute a possibilidade de conciliar dinâmicas metodológicas de ensino de língua estrangeira (ensino comunicativo) com uma abordagem teórica de viés crítico (letramento crítico). Jordão (2013) também estabelece algumas interseções entre ensino comunicativo e letramento crítico, acrescentando ao diálogo concepções de pedagogia crítica. A autora traça um comparativo entre os conceitos, levando em conta língua e significado, funções sociais do professor e do aluno, além de conhecimento e aprendizagem crítica para compreender a função social da educação. Para Jordão (2013), o letramento crítico vê a língua como um constructo sociocultural discursivo de representação dos indivíduos. Tais discursos nascem em um “espaço *ideológico* de construção e atribuição de sentidos” (JORDÃO, 2013, p. 73, grifo da autora), os quais atingem uma ampla gama considerada um dos principais atributos do letramento crítico.

O cenário descrito busca um professor que reconheça essa multiplicidade como benéfica e reproduza em sua prática pedagógica caminhos para a construção de novos conhecimentos. Jordão (2013) afirma que, pelo viés do letramento crítico, conhecimento “é saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação” (JORDÃO, 2013, p. 81). O desenvolvimento do senso crítico, portanto, desempenha um papel importante na construção de novos sentidos inerentes a um mundo cada vez mais globalizado. A meu ver, as práticas sociais se dão cada vez mais em contextos transitórios entre sujeitos, línguas e culturas. Em tempos de internacionalização da educação superior, o letramento crítico se constitui como uma perspectiva teórica preciosa de ensino de línguas estrangeiras, a fim de promover projetos educacionais multiculturais. Jorge (2015) afirma que

[o]s letramentos críticos constituem referências importantes para a realização do trabalho com o ensino de línguas estrangeiras para a internacionalização. Isso quer dizer que no trabalho com linguagens e culturas, na integração de estudantes internacionais e domésticos, questões caras aos letramentos críticos precisam estar presentes (JORGE, 2015, p. 127).

Partindo dessa premissa, na próxima seção, tentarei explicar o que compreendo como Letramentos Transculturais, título-mote deste trabalho.

4.3.3 Letramentos Transculturais: letramentos em movimento

A compreensão de letramento como um fenômeno que envolve práticas de leitura e escrita que não se resumem a construções de conhecimentos e habilidades pessoais, mas se expandem a outras dimensões sociais é, a meu ver, o primeiro passo para se perceber a relevância das teorias de letramento. Por ser um “fenômeno cultural”, o letramento não envolve somente as competências de leitura e escrita dos indivíduos, mas as formas como esses indivíduos as colocam em prática nos contextos sociais onde estão inseridos (SOARES, 2012). À medida em que a internacionalização e a mobilidade discente passaram a fazer parte da dinâmica de muitos estudantes do ensino superior público brasileiro, tornou-se necessária a ampliação do nosso conhecimento acerca das vivências discentes inseridas em contextos socioculturais múltiplos. Nesta seção, buscarei explicar como percebo a inserção de estudantes em contextos culturais distintos dos seus de origem e as práticas de letramentos decorrentes da experiência internacional, as quais compreendo como letramentos transculturais.

As evidências de que há diferentes tipos e níveis de letramento que ocorrem por meio de uma diversidade de práticas – em uma dimensão individual e/ou social –, transformaram as percepções sobre o fenômeno. Logo, testemunhou-se uma mudança na forma como especialistas compreendiam o letramento, tornando-se mais apropriado referir-se à palavra na forma plural: “letramentos” (STREET, 1984; SOARES, 2012). Para muitos, essa mudança pode representar uma simples escolha lexical por parte de autores e estudiosos. No entanto, tal resignificação ilustra e evidencia os anseios das sociedades contemporâneas que não mais se localizam ou se identificam em uma visão unilateral de comportamentos e relações sociais (MONTE MÓR, 2015). Ou seja, o singular, mesmo que do ponto de vista de sua função gramatical, tornou-se insuficiente para compreendermos as novas dinâmicas de relações entre povos e culturas, e como essas relações se constroem de maneiras multifacetadas.

Monte Mór (2015) corrobora tal pensamento ao discutir alguns paradigmas referentes à ascensão dos prefixos ‘multi’, ‘trans’ e ‘plural’ em diversos termos e conceitos pertinentes à linguística. Para a autora, a necessidade de se pensar fenômenos sociais, culturais e linguísticos sob perspectivas que levem em consideração o ‘multi’, o ‘trans’ e o ‘plural’ é um reflexo do que chama de “novos tempos” (MONTE MÓR, 2015, p. 9). As novas possibilidades de compreensão dos fenômenos decorrentes dos “novos tempos” representam uma provocação às sociedades até então acomodadas em suas premissas unívocas, como vemos abaixo:

As designações ‘multi’, ‘trans’ e ‘plural’ representam um desafio para uma sociedade que aprendeu que a convergente visão ‘mono’ e as generalizações resultantes das experiências empíricas são as normas indicadoras de como devem ser descritos pessoas, grupos, coletividades, países e respectivos comportamentos, gostos, formas de comunicação, maneiras de olhar e de pensar. (...) É possível observar a emergência de fatos e dados sociais, culturais, linguísticos que demandam que conhecimentos, significados e visões sejam expandidos da maneira pela qual se construíram ou constituíram ao longo dos tempos (MONTE MÓR, 2015, p. 10).

Dentre as possibilidades prefixais supramencionadas que buscam compreender as diversas relações e práticas linguísticas socioculturais contemporâneas, me atreei a um dos prefixos: o ‘trans’. Monte Mór (2015) estabelece alguns diálogos com outros autores (CANAGARAJAH, 2013a; BRYDON; TAVARES, 2013; PENNYCOOK, 2006;) a fim de compreender como linguistas ao redor do mundo têm utilizado o radical ‘trans’ para propor novas teorias dentro do campo da LA. Em seu diálogo com Pennycook (2006) – que renomeou linguística aplicada crítica para “linguística aplicada transgressiva” – Monte Mór (2015, p. 11) defende que “o prefixo ‘trans’ comunica a via de mão dupla, a noção de transporte, de fluxo, comumente percebida nas comunicações, nas relações culturais, linguísticas e sociais.” A autora também cita Canagarajah (2013a) e sua visão de “letramento como prática translinguística” – em contraponto à noção normativa muitas vezes percebida em estudos linguísticos –, bem como os letramentos “transnacionais” propostos por Brydon e Tavares (2013) que se apoiam na premissa do desenvolvimento crítico de uma consciência global para fins de participação na sociedade do conhecimento. Em linhas gerais, a adesão ao termo ‘trans’ por parte de algumas noções pertinentes ao campo da LA e seus estudiosos está ligada a um reconhecimento da necessidade de se desenvolver uma formação que leve em conta múltiplas práticas e conhecimentos construídos de maneira transversal.

A escolha do título desta dissertação parte da combinação do radical trans + cultural, cujo intuito se baseia em minha compreensão sobre letramentos. Para isso, farei

referência às ideias de Slimbach (2005) sobre competências transculturais. Ao defender uma era “transcultural”, o autor afirma que a expansão de novas tecnologias, intercâmbios turísticos ou acadêmicos e políticas de acordos internacionais impuseram aos países e seus povos noções complexas de compreensão das relações socioculturais para além das fronteiras. Para o autor, a concepção de transculturalidade parte de uma busca por “definir interesses compartilhados e valores comuns por meio de fronteiras nacionais e culturais” (SLIMBACH, 2005, p. 206, tradução nossa).³⁹

Algumas orientações que possibilitam o desenvolvimento de competências transculturais a fim de facilitar a interação entre pessoas de culturas diversas são propostas por Slimbach (2005). Tais competências recaem sobre seis categorias: 1) “consciência de perspectivas”: habilidade de perceber questões culturais pela perspectiva do outro; 2) “habilidade etnográfica”: habilidade de observar comportamentos sociais com foco em questões globais; 3) “consciência global”: noções acerca de sistemáticas ideológicas transnacionais sob perspectivas individuais e nacionais; 4) “aprendizado de mundo”: vivências diretas por meio de práticas sociais de imersão em outras culturas; 5) “proficiência em língua estrangeira”: facilidade para se comunicar em pelo menos um código linguístico utilizado por indivíduos de outra cultura; 6) “desenvolvimento afetivo”: capacidade de demonstrar qualidades pessoais genuínas durante vivências interculturais (SLIMBACH, 2005, p. 206-207). Tais categorias compõem um escopo epistemológico pertinente à pesquisa aqui proposta.

Dito isso, compreendo como letramentos transculturais as competências e habilidades desenvolvidas por meio de práticas mediadas pela língua(gem) em contextos socioculturais de mobilidade. Visto que a mobilidade internacional ainda se coloca como uma prática exclusiva, faz-se necessário o incentivo à formação internacionalizada de sujeitos responsáveis por fomentar uma consciência global de existência. Partindo desse pressuposto, o incentivo à formação transcultural de professores de língua estrangeira abre espaço para a pulverização do desenvolvimento de competências linguístico-socioculturais relevantes para os cidadãos do século XXI. Assim, na próxima seção, buscarei discutir a relevância de uma formação internacionalizada de professores de língua estrangeira, focando em professores de inglês.

³⁹ Do original: “to define shared interests and common values across cultural and national borders” (SLIMBACH, 2005, p. 206).

4.4 FORMAÇÃO INTERNACIONALIZADA DE PROFESSORES DE LE

A internacionalização da educação superior traz consigo um leque de ações e práticas que evidenciam novas demandas aos letramentos acadêmicos a fim de corresponder às dinâmicas internacionais de ensino. O ensino de língua estrangeira – com destaque para a língua inglesa – tem um papel fundamental na construção de conhecimentos necessários para uma melhor vivência das práticas de internacionalização, mesmo que partindo de uma esfera local (JORGE, 2016). Nesse sentido, pensar em uma formação internacionalizada de professores de língua estrangeira por meio da mobilidade coloca-se como um caminho para promover a pulverização de conhecimentos relevantes à nova educação superior pública. Esta seção buscará discutir possíveis benefícios emergentes da promoção de mobilidade internacional de alunos em formação para se tornarem professores de língua estrangeira.

A formação de professores é um aspecto de especial interesse do campo da LA. Há muitos anos, principalmente sob a influência das teorias freireanas, a formação de educadores se volta para uma vertente mais reflexiva e crítica de prática pedagógica. Freire (1996, p. 43) afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre fazer.” Ou seja, esse movimento dinâmico deve ser acompanhado de reflexão crítica contínua sobre o fazer pedagógico, para que possamos sempre (re)pensar nossas práticas e adaptá-las às novas necessidades contemporâneas. A esse respeito, Maciel (2015) discute a formação de professores de línguas propondo um estudo das políticas linguísticas sob o viés do letramento crítico. Para o autor, a discussão amparada pelo letramento crítico possibilita uma investigação sobre como políticas linguísticas refletem o “conhecimento local/contextual” dos professores e como elas se reconfiguram a partir de tal investigação (MACIEL, 2015, p. 107). Se os locais e contextos que promovem novos conhecimentos são expandidos além das fronteiras, cabe a LA ampliar as discussões sobre formação de professores.

A discussão sobre políticas linguísticas e currículos de cursos de formação inicial de professores de línguas na atualidade precisam, a meu ver, incluir questões relacionadas à educação multi/pluricultural e vivências interculturais. Vejo tal concepção de formação como um caminho que possibilita aos alunos-professores uma concepção mais ampla de ensino de línguas estrangeiras que não se restringe a questões puramente sistêmico-linguísticas. Alguns autores (OSER, 2011; SOUZA, 2015; PILONIETA; MEDINA; HATHAWAY, 2017) propõem algumas discussões acerca da temática. Souza (2015) discute os objetivos dos cursos de Letras, refletindo sobre como a formação de professores de inglês perpassa as demandas

atuais de uma sociedade cada vez mais globalizada e multicultural. Refletindo sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras (DCCL)⁴⁰, a autora sugere a necessidade de buscarmos uma formação “pluri/intercultural”, visto que, de acordo com o item (1) do documento, os cursos de Letras devem promover a formação de “profissionais interculturalmente competentes (...) e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, p. 30). Além de dominarem a língua que ensinam não somente em seu âmbito estrutural e de funcionamento, os alunos-professores de uma língua estrangeira também devem desenvolver competências acerca das variedades linguísticas dos respectivos idiomas e de suas manifestações culturais.

Oser (2011) defende a mobilidade internacional de alunos-professores apontando três benefícios que a experiência pode trazer a esse perfil de estudantes: a vivência em um sistema de formação de professores distinto do de origem; a construção de relações pessoais com acadêmicos de diferentes países; e a consciência das problemáticas observadas por pesquisadores que os motivaram a investigar sobre o assunto (OSER, 2011). O autor ainda aponta que alunos-professores que têm a oportunidade de vivenciar uma experiência acadêmica internacional “não somente investigam como outros agem ou pedem sugestão, mas também se tornam parte de uma nova comunidade ao trocarem ideias e conceitos fundamentais acerca do que a educação pode ser” (OSER, 2011, p. 4, tradução nossa).⁴¹ Além de uma percepção mais ampla do que significa a educação, o acesso a programas de mobilidade internacional possibilita a alunos-professores uma preparação para a diversidade presente nas salas de aula de língua estrangeira. Pilonieta; Medina; Hathaway (2017) afirmam que muitas vezes, os alunos-professores têm dificuldade de perceber essa diversidade, desconsiderando aspectos culturais e linguísticos de seus alunos. Para as autoras, a experiência de intercâmbio pode se tornar uma ferramenta no desenvolvimento da prática pedagógica desses estudantes em formação, a fim de melhorar sua compreensão sobre seus futuros alunos de inglês como língua estrangeira.

A partir das reflexões propostas nesse capítulo, espero ter esclarecido os caminhos teóricos que trilhei a fim de compreender questões pertinentes à mobilidade internacional de alunos-professores de língua inglesa. Os efeitos da prática de internacionalização vivenciada pelos participantes desta pesquisa – e que serão discutidos no capítulo de apresentação da problematização deste trabalho – dialogam com várias questões apresentadas até aqui. No

⁴⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 27/12/2016.

⁴¹ Do original: “Student teachers outside their home country do not only inquire about how others act or call for advice, but they also become part of a new community by exchanging ideas and fundamental concepts of what education could be.” (OSER, 2011, p. 4).

próximo capítulo, buscarei discutir o percurso metodológico que segui para gerar e problematizar os dados utilizados para a realização deste trabalho.

CAPÍTULO 5: PRA TODO MUNDO REOUVIR, PRA TODO MUNDO REFAZER: PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, pretendo apresentar o caminho percorrido para que eu construísse a melhor forma de investigação, considerando os propósitos da presente pesquisa. PRA TODO MUNDO REOUVIR, PRA TODO MUNDO REFAZER é um convite ao meu leitor para rever pressupostos teóricos comuns à pesquisa qualitativa e, ao mesmo tempo, repensar a relevância de tais teorias para o campo da LA, além de imprimir o que percebi e aprendi ao longo desse percurso. Inicialmente, introduzirei os objetivos principais e também os mais específicos deste trabalho a fim de enunciar o ponto de partida das escolhas metodológicas feitas. Na sequência, apresento o critério de escolha dos participantes, elucidando os desafios encontrados durante o processo e finalizando com um breve perfil de cada um. A seguir, proponho uma discussão acerca da natureza da pesquisa qualitativa na LA e os fundamentos e benefícios da abordagem narrativa para o campo de pesquisa. Além disso, farei uma exposição dos procedimentos para geração e problematização dos dados que alimentam esta pesquisa.

A pesquisa qualitativa, sob o prisma da pesquisa narrativa, pode levar o pesquisador por diversos caminhos – e por que não dizer ao encontro de algumas pedras também!? Sendo assim, o intuito principal deste capítulo é esclarecer o caminho que percorri e as “pedras” que encontrei no decorrer desta investigação. Dessa forma, dei início a um encontro comigo mesmo como pesquisador a fim de buscar a melhor forma de conduzir este trabalho, caminho que passo a discutir na próxima seção.

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa tem se mostrado uma valorosa ferramenta para pesquisadores, pois tal natureza de pesquisa lhes possibilita buscarem respostas mais refinadas para questionamentos que não são respondidos exclusivamente por dados quantitativos. Trata-se, portanto, de um campo composto por diversas abordagens que podem se complementar, permitindo o estudo de situações complexas e multifacetadas. Para Flick (2009),

[t]odas essas abordagens representam formas de sentido, as quais podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever e explicar as questões sociais (e psicológicas) (FLICK, 2009, p. 8-9).

A concepção de Flick (2009) está em consonância com o que outros autores discutem sobre a pesquisa de natureza qualitativa. Em seu livro *What is qualitative research?*, Hammersley (2013) tenta responder à pergunta título citando outros autores como Bryman (2008) que vê a ênfase dessa pesquisa em palavras e não apenas em quantificações no decorrer da coleta e análise de dados, ou Sandelowski (2004) que considera pesquisa qualitativa um termo “guarda-chuva” que abarca estratégias utilizadas a fim de descobrir como os sujeitos “compreendem, vivenciam, interpretam e produzem o mundo social” (BRYMAN, 2008; SANDELOWSKI, 2004 apud HAMMERSLEY, 2013. p.1). Assim, a pesquisa de natureza qualitativa me pareceu a mais pertinente para buscar atingir os objetivos da pesquisa aqui proposta, os quais listarei na próxima seção.

5.2 OBJETIVOS

Ao dar início à uma pesquisa qualitativa, parti de um determinado objeto de estudo que não pretendeu se colocar de maneira fixa, sendo passível de mudanças à medida em que o ato de investigação teve início (BRYMAN, 2008; FLICK, 2009; HAMMERSLEY, 2013; SANDELOWSKI, 2004). Este trabalho, cujo objetivo geral é observar como o ensino superior tem-se internacionalizado, buscou compreender os impactos da mobilidade internacional em alunos de licenciatura em inglês que participaram do Programa *Minas Mundi*. O Programa foi escolhido, entre os disponíveis na UFMG, por ser aquele ao qual os estudantes de Letras têm maior acesso. Sendo assim, constituem-se objetivos específicos desta pesquisa:

- Compreender os efeitos que a mobilidade internacional tem na formação de alunos de licenciatura em inglês participantes do Programa *Minas Mundi*.
- Entender as estratégias relacionadas ao desenvolvimento do capital de mobilidade, tais como planejamento acadêmico, planejamento financeiro e aperfeiçoamento de língua estrangeira.
- Problematizar as formas em que a vivência transcultural pode afetar percepções sobre o ensino/aprendizagem de inglês dos estudantes durante a formação de professores.
- Dar voz aos alunos intercambistas para buscar compreender as subjetividades da experiência transcultural para cada um dos participantes.

Espero que este trabalho contribua para a pesquisa dentro do campo da LA sobre processos de formação internacionalizada de professores de língua estrangeira e que também provoque novas problematizações e questionamentos sobre os efeitos de uma experiência transcultural nos sujeitos que tiveram acesso à mobilidade internacional. A partir dos objetivos pré-estabelecidos, na próxima seção farei um relato do processo de escolha e busca dos participantes da presente pesquisa.

5.3 PARTICIPANTES

O processo de escolha dos participantes se baseou nos objetivos pré-estabelecidos e discutidos anteriormente. Para atingir tais objetivos, busquei encontrar participantes que preenchessem os seguintes critérios: 1) ser aluno(a) da FALE-UFMG em formação na licenciatura em inglês, com ou sem experiência no ensino de línguas; 2) ter participado do Programa *Minas Mundi* durante a graduação e realizado intercâmbio em um país falante de inglês; 3) ter ingressado na universidade pelo sistema de cotas e/ou ter recorrido à alguma assistência financeira para participarem da mobilidade internacional. Após o perfil ter sido traçado, dei início à busca pelos participantes que preenchessem o perfil desejado, processo que divido em dois momentos como descrevo a seguir.

5.3.1 Primeiro momento

Sob a indicação de minha orientadora, Profa. Miriam Jorge, entrei em contato com o primeiro estudante que se disponibilizou a participar da pesquisa, o qual acabou se tornando o participante central deste trabalho como será detalhado mais adiante. No entanto, com o objetivo de gerar dados sobre mais alunos, busquei encontrar pelo menos 5 estudantes que preenchessem o perfil. Assim, entrei em contato com a coordenação do Programa *Minas Mundi*, por meio da DRI-UFMG, com o intuito de fazer um levantamento que me informasse sobre alunos que apresentavam o perfil desejado. Como a instituição não divulga dados pessoais de seus estudantes, a coordenação do Programa, por intermédio do então bolsista Guilherme de Paula, encaminhou uma mensagem⁴² via e-mail para todos os alunos do curso de Letras que já haviam participado do *Minas Mundi*, explicando o propósito desta pesquisa.

⁴² É necessário esclarecer que não tive acesso à mensagem escrita no e-mail e encaminhada para os estudantes pelo Programa *Minas Mundi*. As informações aqui apresentadas foram repassadas pelo estagiário mencionado.

A mensagem também solicitava aos alunos, caso tivessem disponibilidade e interesse em participar, que entrassem em contato com o pesquisador pelo mesmo endereço de e-mail.

Naquele momento, percebi que um desafio havia surgido e penso que vale ser ressaltado: apenas 7 estudantes demonstraram interesse em participar, porém, desse número, 6 não cursavam habilitação em língua inglesa, sendo 1 com habilitação em francês, 1 em português, 2 em espanhol e 2 em italiano. Consequentemente, esses alunos realizaram seus intercâmbios em países não falantes da língua inglesa, requisito apresentado nos objetivos e perfil desejado. Uma estudante com habilitação em inglês havia realizado o intercâmbio em um país falante de língua inglesa, porém cursava bacharelado com ênfase em estudos literários, o que também não atingia meu objetivo de compreender efeitos do intercâmbio na formação de professores. Esses fatores restringiram bastante o contato com possíveis participantes que preenchessem o perfil, o que demandou a necessidade de recorrer a outros procedimentos de busca.

5.3.2 Segundo momento

Por perceber que encontrar alunos que preenchessem o perfil e se disponibilizassem a participar da pesquisa tinha se tornado um desafio, segui a sugestão da minha orientadora e entrei em contato com 6 professoras da FALE-UFMG por e-mail solicitando ajuda nesse processo. No e-mail, especifiquei o objetivo geral da pesquisa e o perfil de estudantes desejado, pedindo que pudessem gentilmente divulgar minha solicitação em suas respectivas turmas. Todas as professoras prontamente se disponibilizaram a auxiliar. Ao final da busca, foram encontrados outras duas participantes que se dispuseram a participar da pesquisa.

O processo de escolha dos participantes apontou para alguns fatores que merecem atenção, como o fato de que mesmo com assistência financeira parcial, o acesso ao Programa *Minas Mundi* ainda é bastante restrito e burocrático, visto que a maioria só consegue participar quase ao final do curso, fator que será problematizado e discutido mais adiante. A seguir, traçarei um breve perfil dos participantes desta pesquisa. Por questões de confidencialidade e respeito às suas identidades, seus nomes foram trocados por nomes fictícios, para que suas identidades fossem preservadas.

5.3.3 Perfil dos participantes

O primeiro aluno a se disponibilizar a participar da pesquisa foi Thor⁴³. No momento do nosso encontro, ele tinha 24 anos e estava cursando o 9º período do curso de licenciatura em língua inglesa. Thor realizou intercâmbio no primeiro semestre de 2015 e demonstrou tranquilidade durante nosso encontro, falando abertamente sobre sua história de vida e trajetória acadêmica. Os relatos de Thor não somente serviram como um estudo exploratório de metodologia de pesquisa, mas também me inspiraram a problematizar várias questões relacionadas ao acesso à mobilidade internacional. A segunda aluna que participou da pesquisa foi Ana, com quem entrei em contato por intermédio de uma das professoras que atenderam à minha solicitação via e-mail. Ana também era aluna do 9º período do curso de Letras, tendo ingressado na faculdade em 2011 e realizado seu intercâmbio durante o ano de 2015. A terceira participante desta pesquisa é Lina, aluna de 27 anos com quem também fiz contato via e-mail por intermédio de outra professora da FALE. Ela realizou seu intercâmbio no ano de 2015, mesmo ano em que se formou no curso de Letras. Na ocasião do nosso encontro, ela havia iniciado o Curso de Especialização em Inglês (CEI) da FALE-UFMG.

Após encontrar os participantes desejados, dei início à busca pela melhor abordagem para se obter os dados que respondessem aos objetivos da pesquisa. Por ser um trabalho de natureza qualitativa, diversos métodos e procedimentos para geração e problematização de dados se mostraram pertinentes, pois possibilitavam uma compreensão mais ampla e, ao mesmo tempo, subjetiva sobre a maneira como cada um dos participantes compreendia sua vivência (BRYMAN, 2008; FLICK, 2009; HAMMERSLEY, 2013; SANDELOWSKI, 2004). A partir da gama de possibilidades com as quais me deparei, a perspectiva teórica que mais demonstrou potencial para dialogar com os propósitos deste trabalho foi a pesquisa narrativa. A seguir, buscarei desenvolver os fundamentos teóricos da pesquisa narrativa sobre os quais me apoiei para realizar o presente trabalho.

5.4 PESQUISA NARRATIVA

Entre as diferentes abordagens metodológicas existentes no campo da pesquisa qualitativa, a pesquisa narrativa (BARKHUIZEIN; BENSON; CHIK, 2014; BENJAMIN, 2012; BRUNER, 2002; GIBBS, 2009; POLKINHORNE, 1995) se coloca como uma escolha

⁴³ Thor, Ana e Lina são nomes fictícios dados aos participantes pelo pesquisador deste trabalho.

bastante pertinente aos pesquisadores que buscam gerar e problematizar dados menos quantitativos e mais subjetivos acerca de um determinado fenômeno ou prática. A narração de histórias pode ser considerada uma das formas mais antigas da humanidade de compartilhar experiências, se constituindo como uma representação mais genuína da realidade de cada um. Como afirma Gibbs (2009),

[a] narrativa ou narração de histórias é uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão do mundo. (...) Nas histórias, elas dão sentido a suas experiências passadas e compartilham essas experiências com outras. Sendo assim, a análise cuidadosa de tópicos, conteúdo, estilo, contexto e o ato de compor narrativas revelará a compreensão das pessoas dos sentidos dos eventos fundamentais em suas vidas ou suas comunidades e os contextos culturais em que vivem (GIBBS, 2009, p. 80).

A fala de Gibbs (2009) contrapõe-se a um modo positivista de análise do pensamento do outro. Como a LA parte do princípio de que qualquer fenômeno do mundo real mediado pela linguagem é passível de investigação (SIMPSON, 2011), torna-se mais proveitoso para a pesquisa do campo aplicado uma vivência que possa ser captada por meio das histórias dos indivíduos. Apesar de ter tido seu valor reconhecido recentemente dentro do campo da pesquisa qualitativa (BARKHUIZEIN; BENSON; CHIK, 2014), a narrativa instiga pensadores e críticos das Ciências Humanas mesmo antes do período pós-moderno. Um deles é Walter Benjamin, renomado filósofo alemão que refletiu sobre as interfaces entre a experiência e a narrativa durante boa parte de seus estudos. Para o autor, a partir do momento em que uma vivência é compartilhada por meio de histórias narradas, essa vivência se torna uma experiência (BENJAMIN, 2012). Partindo desse pressuposto, na próxima seção buscarei introduzir algumas noções de experiência e narrativa a partir das ideias de Walter Benjamin. Além de relevantes contribuições para o campo da pesquisa narrativa, considero que suas concepções tiveram grande influência na formação do meu “eu-pesquisador”.

5.4.1 Narrativa em Benjamin: o princípio do meu “eu-pesquisador”

Ao situar a narrativa como uma forma de troca de experiências entre indivíduos, podemos pensar no quanto ela se faz presente no cotidiano da sociedade. Diariamente, trocamos histórias com diversas pessoas do nosso convívio, estabelecendo um intercâmbio de experiências intrínseco às nossas práticas rotineiras. Muitas vezes, essas trocas não têm como objetivo principal a difusão de ensinamentos ou uma pulverização de ideologias, mas simplesmente o compartilhamento de fatos que nos são significativos em alguma esfera. Ao

trazer essa prática cotidiana para o campo da pesquisa, dá-se a narração de histórias um status de elemento produtor de novos conhecimentos, visto que por meio de relatos singulares sobre um determinado contexto ou fenômeno, muito pode se compreender da relação estabelecida entre seus interlocutores (BARKHUIZEIN; BENSON; CHIK, 2014; GIBBS, 2009).

Partindo dessa premissa, as discussões propostas por Walter Benjamin sobre a experiência como um constructo sociocultural e o papel da narrativa nas relações podem ampliar nossas visões acerca de uma abordagem narrativa de pesquisa acadêmica. Por toda a obra do filósofo alemão, a experiência (*Erfahrung*) tem um local privilegiado de discussão. Para o autor, ela é passada de geração para geração, permitindo que seja continuamente revisitada e reconstruída. O papel essencial da narrativa está em como a experiência é transmitida. Em *O Narrador*, ensaio no qual analisa a composição narrativa na obra de Nikolai Leskov, Benjamin (2012) compõem um verdadeiro manifesto em defesa da narrativa, visto que para o autor essa forma de se perpetuar experiências, na época, entrava em extinção.

Um dos primeiros pontos que o filósofo faz sobre a relação da experiência vivida por um sujeito e a sua narração parte do princípio da oralidade, pois, para ele, “a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 2012, p. 214). Relacionar tal concepção de narrativa com a pesquisa acadêmica me fez refletir sobre uma postura ideal do meu “eu-pesquisador”. Ao tomar essa abordagem metodológica como premissa para a problematização aqui proposta, busquei alinhar a história contada pelos participantes desta pesquisa com minha própria percepção dos fenômenos a serem observados, sempre que possível, inserindo falas dos participantes na construção da “análise narrativa” bem como da “análise de narrativas” (POLKINHORNE, 1995)⁴⁴. Além de ser um elemento que legitima a problematização, garantindo à pesquisa uma “coautoria” (BARKHUIZEIN; BENSON; CHIK, 2014), para Benjamin (2012), a oralidade torna a narrativa mais tangível, afinal, “[o] narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas às experiências dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2012, p. 217).

Ao narrarmos histórias, estabelecemos laços com nossos interlocutores, constituindo, assim, um “patrimônio cultural” (BENJAMIN, 2012) coletivo por meio dos relatos, ou seja, das experiências intercambiadas. Para o filósofo, é por meio dessas experiências que nos vinculamos a esse patrimônio e, conseqüentemente, o valorizamos, visto que a construção sociocultural mediada pela troca de experiências, muitas vezes, compõe os

⁴⁴ Mais adiante, explicarei a diferença entre “análise narrativa” e “análise de narrativas” proposta por Polkinhorne (1995).

traços culturais de um determinado contexto social. O ato narrativo, portanto, desempenha um papel fundamental na concepção de identidade sociocultural dos indivíduos. Ao discutir a narrativa como instrumento educacional, Silva (2014) pontua que

[n]esta transmissão de experiência, através da presença do narrador, legitima-se o caráter sociocultural de uma relação que se estabeleça entre os envolvidos nessa trama, pois há nesta narrativa a identificação participativa. Na busca de tornar prática as ações, o narrador tem como propósito partir do que há de significação em sua trajetória de vida (SILVA, 2014, não paginado).

Em uma perspectiva cotidiana, o ato narrativo proporciona aos sujeitos nele envolvidos um aprendizado que vai além do simples narrar. Ora, se conto uma história, é porque existe alguém para ouvi-la. A interlocução só atinge sua completude quando o que se fala é ouvido ou, o que se escreve, é lido. Metaforicamente comparando o ato de narrar com um trabalho artesanal, Benjamin (2012) critica a prática que concebeu como o desaparecimento do “dom de ouvir”. Para ele, narrativas são como uma forma de perpetuação das experiências, já que histórias são contadas para serem recontadas, e se não há quem as ouça, a possibilidade de se perpetuar as coisas – entre costumes, memórias, rotinas e vivências – se perde. Para Benjamin (2012), a narrativa não se restringe à uma transmissão de informação, um ato isolado com o intuito de comunicar algo que termina ali. Diferentemente da informação, a narrativa se transforma e se reconstrói durante o processo que envolve seus interlocutores.

Ao relatar uma vivência própria, o narrador acaba imprimindo sua marca na história que deseja contar. Walter Benjamin compreende a vivência (*Erlebnis*) como algo isolado, singular, que somente se torna experiência (*Erfahrung*) a partir do momento em que é compartilhada e passa a ser um bem coletivo. Nesse sentido, o meu “eu-pesquisador” buscou atingir a completude do ato narrativo. Para tal, foi necessário compreender o papel que desempenhei nos diferentes momentos da interlocução. Primeiramente, fui o ouvinte dos participantes-narradores e, posteriormente, me tornei o narrador de uma história da qual pude me apropriar sem que a tenha vivenciado. Ou seja, a narrativa é composta pela perspectiva do outro e esse processo demanda do meu “eu-pesquisador” um cuidado especial por conter, principalmente, questões éticas que sempre devem permear qualquer âmbito da pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos.

Percebo que a discussão sobre as contribuições da narrativa para pesquisas acadêmicas no campo da LA ainda não atingiram seu lugar de destaque no que se refere à legitimidade científica, visto a complexidade e riqueza de possibilidades. No entanto, muitos

pesquisadores da área (BARKHUIZEIN; BENSON; CHIK, 2014; BRUNER, 2002; MATTOS, 2010; POLKINGHORNE, 1995) já perceberam na narrativa um caminho instigante e poderoso na busca pela compreensão de fenômenos pertinentes ao campo da LA. Na próxima seção, tentarei fazer um recorte de algumas das concepções desses autores.

5.4.2 Contribuições da pesquisa narrativa para a LA

Apesar de seu uso na pesquisa acadêmica não ser nenhuma novidade, a pesquisa narrativa teve seu momento de maior evidência dentro do campo da LA denominado “virada narrativa”, tornando-a “um modo legítimo de pensamento e escrita na pesquisa e o ponto focal de uma variedade de abordagens que vêm sob o título de pesquisa narrativa” (BARKHUIZEIN; BENSON; CHIK, 2014, p. 1, tradução nossa).⁴⁵ Segundo os autores, essa abordagem metodológica se apoia no fato de como as pessoas dão sentido às suas experiências por meio de suas histórias, possibilitando o entendimento de um determinado fenômeno pela perspectiva daqueles que o vivenciam, o que reforça a escolha de tal abordagem para atingir os objetivos desta pesquisa.

A pesquisa narrativa ganhou destaque dentro das pesquisas de natureza qualitativa mais recentemente. Para Barkhuizein, Benson e Chik, (2014), a escolha por utilizar a pesquisa narrativa se trata de um recurso intuitivo ao pesquisador, possibilitando uma abordagem investigativa menos naturalista de fenômenos psicológicos, sociais e educacionais. A pesquisa narrativa permite aos pesquisadores que dela utilizam refletirem sobre questões pertinentes à pós-modernidade no que tange o “eu”, a(s) identidade(s) e a(s) individualidade(s). Tais fatores abrem caminho para uma maior compreensão do comportamento humano, além de serem relevantes para o entendimento da construção de identidades socioculturais, pois “as histórias que as pessoas contam sobre si mesmas nos ajudam a compreender as maneiras pelas quais os indivíduos se situam no mundo” (BARKHUIZEIN; BENSON; CHIK, 2014, p. 2, tradução nossa).⁴⁶

Jerome Bruner, outro defensor da pesquisa narrativa, é considerado um dos pioneiros desse tipo de pesquisa. Em seu diálogo com o autor, Mattos (2010) ressignifica Bruner (2002) ao afirmar que “nosso ‘Eu’ é constantemente criado e recriado por meio de nossas narrativas, nossas histórias de vida (...) nosso ‘Eu’ é também constituído pelo ‘outro’

⁴⁵ Do original: “a legitimate mode of thinking and writing in research and the focal point of a variety of approaches that come under the heading of narrative inquiry.” (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 1).

⁴⁶ Do original: “the stories people tell about themselves help us to understand the ways in which individuals situate themselves and their activities in the world.” (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 2).

por meio de nossas (inter)relações sociais” (BRUNER, 2002 apud MATTOS, 2010, p. 590). Em termos gerais, a escolha por esse método para geração e problematização de dados pode ser compreendida como uma abordagem que objetiva dar voz aos sujeitos cujas vivências compõem o objeto de investigação. Nesse sentido, é necessário distinguir alguns conceitos sobre a pesquisa narrativa.

5.4.3 Distinções conceituais da pesquisa narrativa

A pesquisa narrativa possibilita um enlace entre a pesquisa acadêmica e a narração de histórias, ou seja, as histórias narradas pelos participantes de uma pesquisa podem se tornar os dados de investigação em si, ou os instrumentos para a problematização e apresentação dos dados (POLKINGHORNE, 1995). O autor estabelece um diálogo com as teorias sobre pesquisa narrativa propostas por Bruner (1985) quando descreveu dois modos de pensamento denominados cognição paradigmática e cognição narrativa (BRUNER, 1985 apud POLKINGHORNE, 1995). Baseando-se nessa dicotomia, Polkinghorne (1995) propõe, então, uma distinção pertinente para esta pesquisa entre o que classificou como “análise de narrativas” e “análise narrativa”. O autor explica que

[n]o primeiro tipo, análise de narrativas, pesquisadores coletam histórias como dados e as analisam com processos paradigmáticos. A análise paradigmática resulta em descrições de temas que inter cruzam as histórias, ou em taxonomias de tipos de histórias, personagens ou cenários. No segundo tipo, análise narrativa, pesquisadores coletam descrições de eventos e acontecimentos, e os sintetizam ou configuram por meio de um enredo dentro de uma história ou histórias (por exemplo, uma história, estudo de caso ou episódio biográfico). Assim, análise de narrativas se move de histórias a elementos comuns, e análise narrativa se move de elementos a histórias (POLKINGHORNE, 1995, p. 12, tradução nossa).⁴⁷

Outra distinção importante está na relação entre pesquisadores e participantes, o que pode levar a pesquisa a se caracterizar como “biográfica” ou “autobiográfica”, dependendo do papel que os pesquisadores desempenham na construção de suas problematizações (BARKHUIZEIN; BENSON; CHIK, 2014). Quando o pesquisador analisa ou conta histórias de outrem, ele está realizando uma pesquisa biográfica. De outro modo,

⁴⁷ Do original: “In the first type, analysis of narratives, researchers collect stories as data and analyze them with paradigmatic processes. The paradigmatic analysis results in descriptions of themes that hold across the stories or in taxonomies of types of stories, characters or settings. In the second type, narrative analysis, researchers collect descriptions of events and happenings, and synthesize or configure them by means of a plot into a story or stories (for example, a history, case study or biographic episode). Thus, analysis of narratives moves from stories to common elements, and narrative analysis moves from elements to stories (POLKINGHORNE, 1995, p. 12).

quando analisa ou conta suas próprias histórias, a abordagem utilizada é autobiográfica. Na prática, frequentemente, ambos os métodos estão sobrepostos. Afinal, em uma pesquisa biográfica, apesar dos dados de problematização partirem da perspectiva dos participantes, eles são construídos a partir da relação que se estabelece entre pesquisadores e participantes, tornando-se histórias “co-construídas” (BARKHUIZEIN; BENSON; CHIK, 2014).

A última distinção citada pelos autores supramencionados está relacionada ao foco da pesquisa narrativa. Para a sociolinguística, o objeto de investigação do pesquisador se encontra na linguagem, no discurso ou nas estruturas das narrativas. Ou seja, a pesquisa foca mais na narrativa em si, em como essas histórias são narradas. Já nos estudos psicossociológicos, percebe-se um crescente número de problematizações feitas a partir dos tópicos que surgem dos relatos narrados, do conteúdo dessas narrativas (BARKHUIZEIN; BENSON; CHIK, 2014). A última, perspectiva escolhida para a realização deste trabalho e que será discutida mais adiante, viabiliza uma maior compreensão sobre os participantes, suas construções narrativas e/ou os eventos socioculturais nelas relatados. Assumindo sua complexidade, os autores afirmam que ainda há muito o que aprender acerca da pesquisa narrativa, principalmente no que rege o ensino e aprendizagem de línguas, assunto que passo a discutir mais especificamente.

5.4.4 Formas de pesquisa narrativa em LA

A pesquisa narrativa e as diversas formas com as quais ela pode ser conduzida prestam grande serviço aos interesses de pesquisadores que buscam investigar fenômenos e práticas existentes no ensino e aprendizagem de línguas. Para Barkhuizen, Benson e Chik (2014, p. 2), pensar a pesquisa narrativa nesse ramo do conhecimento nos possibilita compreender “os mundos internos mentais de professores e alunos de língua e a natureza do ensino e aprendizagem de línguas como atividade social e educacional” (tradução nossa).⁴⁸ Os autores também reforçam a importância de não tratarmos as narrativas como “relatos factuais”, ou como um meio de acessar a “verdade” sobre ensino e aprendizagem de línguas, visto que esses processos são complexos.

Partindo desse pressuposto, podemos ver as narrativas como meios pelos quais pesquisadores têm acesso não à uma verdade absoluta sobre o que está envolvido nesse intrincado processo, mas à forma singular com que cada sujeito percebe seu ensino e/ou

⁴⁸ Do original: “the inner mental worlds of language teachers and learners and the nature of language teaching and learning as social and educational activity” (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 2).

aprendizado de uma língua. Isso amplia a compreensão sobre como “professores e alunos de língua organizam suas experiências e identidades e as representam para si mesmos e para os outros” (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 5, tradução nossa).⁴⁹ É fundamental compreendermos melhor como a pesquisa narrativa pode ser ainda mais explorada por pesquisadores qualitativos cujos focos se concentram nos diversos processos que caracterizam o ensino e a aprendizagem de línguas. Abordar a experiência e a relevância da narrativa nas relações sociais abre caminhos para o enriquecimento das discussões sobre geração e problematização de dados dentro da LA. Assim, é importante definir algumas formas que a pesquisa narrativa pode tomar e suas características.

Quando um indivíduo conta sua história – mesmo que intermediada pelo pesquisador a partir de sua intenção e da forma com que esse incita a narrativa para alcançar seu objeto de estudo – os relatos contados vão muito além de um determinado assunto ou de um ponto em particular que o narrador enfatiza. Apesar disso, as narrativas possuem alguns elementos gerais. Barkhuizen, Benson e Chik (2014) compreendem narrativas como textos orais ou escritos produzidos por pessoas que tem algo a dizer, devendo ser contextualizadas no tempo e espaço em que elas acontecem. Suas estruturas correspondem aos fatos que seu narrador descreve, contendo um ponto que ele quer transmitir e um propósito e significado dentro do contexto de sua narração.

Os autores analisaram uma base de dados contendo mais de 175 estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas cujos métodos centrais se baseavam na pesquisa narrativa. A partir desses trabalhos, Barkhuizen, Benson e Chik (2014) sugerem cinco amplas categorias que tentam abarcar os diversos caminhos que podem ser seguidos na pesquisa narrativa. São elas: 1) “Memórias linguísticas”: relatos autobiográficos, informais e escritos, sobre experiências de aprendizado de línguas direcionados, geralmente, a leitores não acadêmicos, envolvendo uma análise narrativa; 2) “Estudos de memórias linguísticas”: são biográficas e envolvem uma análise de narrativas, pois os pesquisadores não participam da escrita das narrativas estudadas, mas geralmente utilizam uma memória ou mais e as analisam tematicamente; 3) “Estudos de caso autobiográficos”: semelhante à primeira categoria, diferindo-se por ter sua escrita direcionada para acadêmicos e por utilizar tanto a análise narrativa como a análise de narrativas; 4) “Estudos de caso biográficos”: estudos sobre indivíduos nos quais o pesquisador coleta dados de um participante e escreve uma narrativa

⁴⁹ Do original: “language teachers and learners organize their experiences and identities and represent them to themselves and to others” (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 5).

para análise futura, método que corrobora a ideia de “co-construção” de narrativas, ou “coautoria” com participantes; 5) “Estudos de narrativas múltiplas”: semelhante à categoria anterior por também realizar uma análise de narrativas, mas diferindo-se pelo número de participantes, que pode variar entre dois ou centenas (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 8-9).

Considero pertinente, de antemão, anunciar que este trabalho se apoiará em um estudo de caso biográfico central e de estudos de narrativas múltiplas para problematizar as discussões dos resultados. Mais adiante, no capítulo com as problematizações dos dados, um exemplo de “estudo de caso biográfico” será apresentado, apoiando-se nos preceitos de “análise narrativa” de Polkinhorne (1995), além de teorias acerca da história oral e da transcrição de Caldas (1999). Assim, encerro a discussão esperando ter contribuído ou, ao menos, instigado novos questionamentos para os domínios da pesquisa qualitativa e as dimensões da pesquisa narrativa. Na próxima parte, busco elucidar os caminhos percorridos para os procedimentos de geração e problematização de dados.

5.5 GERAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, pretendo apresentar os procedimentos para a geração de dados, relatando a escolha do instrumento e o processo. Inicialmente, um estudo foi feito buscando informações referentes à internacionalização da UFMG. Para acessar as informações pertinentes a esse estágio da geração de dados, primeiramente foi consultado o site da UFMG (www.ufmg.br), por meio do qual tive acesso à apresentação intitulada “UFMG em números” no ícone “conheça a UFMG”. Os dados encontrados, referentes ao ano de 2014, apresentam o número de convênios com instituições parceiras da UFMG no exterior, o número e a origem de estudantes estrangeiros recebidos pela instituição na graduação e o número de alunos da universidade enviados para intercâmbio. Essa etapa da investigação foi utilizada para compreender o que já foi e está sendo feito na instituição no que tange a suas práticas e ações de internacionalização, abrangendo todas as áreas de conhecimento e cursos. Apesar de ser uma pesquisa de natureza qualitativa, alguns dados quantitativos geraram informações relevantes para este estudo a fim de contextualizar o cenário mais recente da instituição no que cerne sua internacionalização.

O estudo envolvendo o Programa *Minas Mundi* se deu por meio do site da DRI (www.ufmg.br/dri/), pelo qual se tem acesso ao “Catálogo UFMG no mundo”, onde constam informações acerca da prerrogativa da instituição sobre internacionalização. Além disso, por

meio do Edital 001-2015, dados numéricos sobre o Programa foco deste estudo – e de interesse desta pesquisa – foram encontrados, possibilitando problematizar a oferta de vagas e países anfitriões, com especial foco nas vagas destinadas ao curso de Letras⁵⁰. A intenção dessa etapa da investigação foi compreender mais a fundo o que o Programa *Minas Mundi* propõe e espera do estudante que se candidata a uma vaga de intercâmbio, além das exigências e pré-requisitos que os candidatos devem preencher. Com relação ao edital, sua investigação abriu caminho para melhor identificar as possibilidades de acesso à mobilidade dos alunos de Letras e, também, compreender as estratégias e dificuldades enfrentadas pelos participantes foco desta pesquisa. A seguir, discuto a escolha do instrumento para geração dos dados.

5.5.1 O instrumento de geração de dados

Nesta seção, buscarei explicar o instrumento de geração de dados escolhido para obter as narrativas dos participantes que se deu por meio de entrevistas. Ao comparar uma entrevista a uma conversa informal, Zacharias (2012) indica que ambas compartilham alguns elementos, citando Burgess (1984) ao afirmar que uma entrevista nada mais é que uma conversa que tem um propósito, nesse caso, acadêmico. Partindo desse pressuposto, procurei manter uma postura de legítimo interesse e compromisso de adaptação aos entrevistados de forma a possibilitar que eles construíssem ou ordenassem suas histórias da maneira que lhes fosse própria. O eixo central da geração de dados desta pesquisa – que serão problematizadas no Capítulo 6 – se deu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas (FLICK, 2009; ZACHARIAS, 2012) com os participantes onde busquei gerar dados que respondiam às seguintes perguntas-chave:

- O que lhe fez se interessar pelo curso de Letras?
- Como você descreve suas primeiras impressões das aulas de inglês?
- O que lhe motivou tentar participar de um programa de mobilidade internacional?
- Quais eram suas expectativas antes de realizar o intercâmbio?
- Quais dificuldades você encontrou durante sua estadia em outro país?
- Quais são os pontos positivos dessa experiência?

⁵⁰ Os dados referentes à internacionalização da UFMG, bem como os dados estatísticos do Programa *Minas Mundi*, foram apresentados e discutidos em “MOBILIDADE PELO MUNDO, AMABILIDADE”, Capítulo 3 deste trabalho.

- Como você descreve a importância da vivência internacional na sua prática pedagógica?
- Você acha que a sua trajetória representa a de outros alunos participantes do programa?
- Aprender inglês ainda é uma porta de oportunidades para os jovens?

Ainda que as perguntas tenham buscado circunscrever o campo de investigação para atender aos objetivos desta pesquisa, elas não foram amarradas demais, deixando um espaço para que o entrevistado se sentisse livre para expandir-se caso tivesse necessidade⁵¹. A entrevista semiestruturada como um instrumento de geração de dados permite maior flexibilidade e, até mesmo, uma alteração na ordem das perguntas. Os dados gerados por essa ferramenta possibilitam um cruzamento entre respostas dos participantes, respeitando suas individualidades e permitindo que haja diversidade e flexibilidade (ZACHARIAS, 2012).

No decorrer da entrevista/conversa, percebi que as perguntas iniciais desencadeavam relatos que suscitavam outros questionamentos, culminando em uma narrativa marcada pela riqueza e singularidade de expressão de cada participante. Flick (2009) afirma que não é incomum que um roteiro semiestruturado conduza tanto o entrevistado quanto o pesquisador aos domínios típicos em que uma narrativa é construída. O espaço de articulação entre os relatos e vivências compartilhados em cada encontro produziu resultados na minha perspectiva não só como pesquisador, mas também como sujeito e cidadão.

5.5.2 O processo de geração de dados

As entrevistas, com duração média de 50 minutos, ocorreram a partir de um único encontro com cada um dos participantes no prédio da FALE-UFMG e foram conduzidas em português, língua nativa de ambos, pesquisador e participantes. Durante os encontros, um aparelho móvel foi levado pelo pesquisador para possibilitar a gravação das conversas. Posteriormente, as entrevistas foram ouvidas e transcritas de forma *ipsis litteris* pelo próprio pesquisador, mesmo não sendo de interesse desta pesquisa traços de oralidade ou outros elementos discursivos, mas sim o conteúdo e seus tópicos emergentes. Após feitas as transcrições, as entrevistas foram ouvidas e lidas reiteradas vezes a fim de encontrar temas e

⁵¹ Por meio das transcrições das entrevistas, pode-se perceber como as perguntas centrais pré-estabelecidas geraram outras perguntas a partir dos relatos dos participantes. As transcrições podem ser consultadas nos Apêndices 2, 3 e 4.

percepções compartilhadas pelos participantes, o que se colocou como um árduo exercício para mim como pesquisador. Isso porque, como afirma Zacharias (2012) em diálogo com Burns (2010), a entrevista semiestruturada é de difícil condução para pesquisadores que estão iniciando no campo da pesquisa por ser um procedimento cujo tratamento requer “intuição de pesquisa” para acompanhar o ritmo dos participantes (BURNS, 2010 apud ZACHARIAS, 2012, p. 99).

Outro fator que preocupou-me se refere ao número reduzido de participantes deste estudo e a possibilidade de comprometimento dos objetivos da pesquisa a serem contemplados. Como relatado no início deste capítulo, encontrar participantes que correspondessem ao perfil de interesse da pesquisa aqui proposta e dispostos a colaborar não foi um exercício fácil. No entanto, como discutido anteriormente, os instrumentos utilizados na pesquisa narrativa proporcionam uma riqueza de dados para problematizarmos independentemente do número de narrativas geradas, fato corroborado por Barkhuizen, Benson e Chik (2014) quando discutem os conceitos sobre “estudos de caso biográficos” e de “narrativas múltiplas”, mencionados anteriormente.

A última fase do processo de geração de dados ocorreu de forma mais objetiva e rápida. Foi enviado a cada participante alguns meses depois das entrevistas um e-mail solicitando que enviassem uma ou duas fotos do período que participaram do Programa *Minas Mundi*, juntamente com uma pequena descrição do que aquela imagem trazia e representava para eles com relação à experiência internacional. O objetivo dessa fase durante a geração de dados foi obter mais informações que complementassem as narrativas dos participantes e ilustrassem suas percepções gerais sobre a experiência no exterior. Na próxima seção, buscarei esclarecer meu caminho para problematizar os temas decorrentes da geração de dados deste trabalho.

5.6 PROBLEMATIZAÇÃO DE DADOS

Por problematização de dados, entende-se uma perspectiva mais qualitativa da reflexão e interpretação dos resultados, em oposição à ideia quantitativa que a palavra análise traz. No que tange a esta pesquisa, a problematização se deu baseada nos conceitos sobre análise de conteúdo (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014; POLKINHORNE, 1995), visto que o que interessou-me extrair dos dados gerados para alcançar os objetivos pré-estabelecidos estava numa compreensão mais ampla sobre os participantes-narradores e os eventos que eles vivenciaram, sem ater-me a questões de cunho discursivo.

A esse respeito, Dörnyei (2007) utiliza três termos-chave para compreender pesquisa qualitativa e suas nuances entre os processos de coleta e análise de dados, neste trabalho ressignificados como geração e problematização: “iterativa”, “emergente” e “interpretativa”. A primeira percepção refere-se ao não seguimento de uma ordem específica dos movimentos do pesquisador presentes entre a geração, a problematização e a interpretação dos dados que obteve, contrapondo-se aos “padrões ordenadamente” estabelecidos na pesquisa quantitativa. Já a segunda pressupõe uma característica mais “fluida” à pesquisa qualitativa, abrindo espaço para que novas ideias ou minúcias surjam ao longo do estudo, incluindo novas perguntas que possam ser problematizadas. A terceira percepção de Dörnyei (2007) defende a ideia de que a pesquisa qualitativa é “fundamentalmente interpretativa”, reiterando a subjetividade do pesquisador na apresentação das problematizações. Assim, passo a discutir uma abordagem qualitativa denominada cristalização e como esse princípio contribuiu para a minha interpretação dos resultados deste trabalho que serão apresentados no próximo capítulo.

5.6.1 O processo de cristalização da pesquisa

Se a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, gostaria de antemão de esclarecer como compreendo a forma como ela se concretizará no decorrer da problematização dos dados. Partindo do pressuposto de que o que se busca compreender ao realizar uma pesquisa qualitativa não é uma única verdade – visto que tal percepção investigativa é incoerente a esse ramo da pesquisa – a cristalização (RICHARDSON, 1994; ELLINGSON, 2008) se coloca como um princípio da pesquisa qualitativa que acredita em múltiplas verdades que podem ser problematizadas por pesquisadores (ELLINGSON, 2008).

O termo, emergente da tentativa de desconstrução pós-moderna da triangulação de dados em pesquisas das Ciências Humanas, foi primeiramente utilizado por Laurel Richardson (1994), cuja proposta se baseava em uma relação metafórica entre o cristal e o processo de análise de dados. Para Ellingson (2008), a cristalização possibilita uma combinação de múltiplas formas tanto de análise quanto dos gêneros escolhidos para representá-la, abrindo espaço para se problematizar toda a construção investigativa dos fenômenos de interesse do pesquisador, os quais passam a ser vistos de forma mais ampla. Para a autora,

[j]ustapor diferentes formas de conhecimento por meio da cristalização revela sutilezas nos dados que permanecem mascaradas quando pesquisadores utilizam somente um gênero para relatar suas descobertas. Assim, uma narrativa emocionalmente evocativa aponta para a falta de sentimento humano captada numa análise de dados sistemática, enquanto a análise aponta para tendências sociais maiores dentro das quais a narrativa única e individual deve ser situada para ser compreendida (ELLINGSON, 2008, p. 11, tradução nossa).⁵²

Abraçando o princípio de cristalização da problematização que a pesquisa qualitativa possibilita, buscarei explicar o caminho que percorri com os dados obtidos. Inicialmente, foram pré-determinados alguns temas a serem inter cruzados e problematizados nas três narrativas geradas por meio das entrevistas semiestruturadas. Os temas giravam em torno do conceito de identidade e buscavam ocasiões para compreender construções e reconstruções das identidades cidadã, linguística e profissional dos participantes. No entanto, essa escolha metodológica de problematização dos dados foi se reformulando: primeiro, por não optar em restringir a dimensão teórica de identidade a categorias pré-estabelecidas, como discutido no Capítulo 4; segundo, por acreditar que essa problematização somente possibilitaria respostas mais refinadas a fenômenos não mensurados apenas por números se não se fechasse a temas pré-determinados, correspondendo às expectativas de uma pesquisa qualitativa. Barkhuizein, Benson e Chik. (2014) afirmam que a análise de conteúdo dentro da pesquisa narrativa coloca o trabalho do pesquisador em risco, pois o leva a buscar situações que reforcem os temas escolhidos anteriormente em detrimento de uma problematização mais profunda dos dados. Esse fato é corroborado por Ellingson (2008) ao propor o princípio da cristalização para problematizarmos dados e atingirmos uma amplitude maior dos fenômenos de interesse à investigação.

Partindo dessa (re)construção metodológica, segui a problematização dos dados ainda com o objetivo de realizar uma busca por temáticas recorrentes nas histórias dos três participantes. Menos engessado e preso a assuntos pré-concebidos, busquei não negligenciar a individualidade de cada participante e o potencial metodológico por traz da singularidade presente em cada narrativa. Para Ellingson (2008), as vozes dos participantes dão forma às suas experiências e, portanto, devem ser respeitadas e valorizadas pelo pesquisador, o qual deve ter como premissa representar suas perspectivas por meio da construção de sua problematização. É nesse espaço caracterizado por trocas de experiências e possibilidades de

⁵² Do original: "Juxtaposing different ways of knowing through crystallization reveals subtleties in data that remain masked when researchers use only one genre to report findings. Thus, an emotionally evocative narrative points to the lack of human feeling captured in systematic data analysis, while analysis points to the larger social trends within which the unique, individual narrative must be situated to be understood." (ELLINGSON, 2008, p. 11).

produção de novos sentidos e significados por meio das histórias de outrem que assumi o meu lugar como pesquisador. Para tal, meu “eu-pesquisador” não se pretendeu neutro, mas disposto a escutar, a aprender e a se deixar afetar pelas narrativas dos participantes.

5.6.2 A apresentação da problematização dos dados

No próximo capítulo – dedicado à apresentação das problematizações dos dados – apresentarei a narrativa de Thor, o primeiro participante entrevistado, que trata de sua experiência como estudante na Califórnia. Parto da ideia de que uma relação entre meu “eu-pesquisador” e o participante foi estabelecida a partir de suas histórias relatadas durante a entrevista. A ideia por trás de uma narrativa co-construída, ou seja, elaborada a partir da história oral de um participante da pesquisa e representada por meio de uma análise narrativa escrita pelo pesquisador (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014; POLKINHORNE, 1995), vai ao encontro dos princípios da transcrição (CALDAS, 1999). O autor discute o conceito de transcrição por considerá-lo central na obra de teóricos da história oral e da tradução. Para Caldas (1999), os domínios da transcrição possibilitam um estudo menos cientificista, redimensionando as possibilidades de se pesquisar fenômenos das Ciências Humanas, como mostra o trecho a seguir:

O conceito de transcrição para nós quer dizer uma ação criativa geral que busca tanto as ficcionalidades pessoais, grupais e coletivas quanto o presente como nossa matéria fundamental, nossa ficcionalidade básica. É recriar, através dos artifícios de diálogos gravados, tanto as possibilidades do significado (o que no fundo é dizer que não traduzimos nenhum significado), quanto as flutuações até mesmo físicas daquilo que é o outro: dar vida ao presente do outro: transcriar: fazer viver uma vivência de uma outra maneira, isto é, fazer fluir a vivência da interioridade, da voz, para o mundo da escrita: buscar o espírito da vivência, jamais um reflexo do vivido: criamos em conjunto um texto aberto que possa dialogar com as aberturas das vivências, com a polissemia, as multiplicidades próprias do ser social. Daí porque o texto transcrito se liberta do seu reflexo, da sua origem, para se tornar referência de si, sem refletir enquanto objeto outro objeto (CALDAS, 1999, não paginado).

Na mesma direção apontada por Caldas (1999), a proposta de apresentação de uma narrativa co-construída se constitui como um dos gêneros de representação de dados que possibilita potencializar a voz do participante (ELLINGSON, 2008), respeitando a singularidade e mantendo a vivacidade de sua narrativa. A escolha por fazer uma análise narrativa como eixo central da problematização se deu por dois motivos. Primeiro, porque ela foi gerada por meio da primeira entrevista que realizei, fator que me levou ao desejo de investigar e compreender mais a fundo as possibilidades metodológicas discutidas até aqui.

Segundo, porque ela me tocou como indivíduo, para além do meu “eu-pesquisador”, fazendo-me (re)pensar vários aspectos que perpassam os fenômenos e práticas que pretendo problematizar neste trabalho. Após a apresentação da narrativa co-construída/transcrita a partir das histórias de Thor, buscarei problematizar temáticas emergentes de suas histórias e recorrentes nas entrevistas realizadas com as outras duas participantes, Ana e Lina. Segue, então, o capítulo com as problematizações que buscam abarcar todas as discussões propostas até agora.

CAPÍTULO 6: PRA TODO MUNDO REALÇAR

Neste capítulo, apresentarei as histórias de Thor, Ana e Lina, problematizando algumas temáticas recorrentes nas narrativas dos três participantes protagonistas deste estudo. PRA TODO MUNDO REALÇAR busca dar voz às experiências desses três sujeitos, considerando seus relatos sobre as vivências antes, durante e depois de realizarem a mobilidade internacional por meio do Programa *Minas Mundi*. Assim, começo este capítulo apresentando o três participantes, cujos nomes verdadeiros foram alterados por questões de confidencialidade e respeito às suas identidades. As apresentações foram escritas pelos próprios participantes, sendo que uma delas, Ana, preferiu se apresentar em inglês. A fim de garantir ao leitor uma breve noção de como eles se veem como indivíduos, seguem as apresentações:

Thor: *Olá, meu nome é Thor, tenho 25 anos, nasci em BH e aqui estou desde sempre! =) Não tenho irmãos de sangue, mas tenho amizades super "fodas" e primos maravilhosos que eu amo de paixão! Coisas que eu amo nessa vida: meu totó, meu bichano, meu videogame e uma bela tigela de mousse de maracujá! Viajar é um hobby! Vou com repelente, protetor solar, ou até mesmo um terno; o importante é ver o mundo e viver a vida!*

Ana: *My name is Ana. I am white, come from a middle-class family and live in Belo Horizonte. I have been in a relationship with Bernardo for almost five years and, soon, we will get married. I enjoy music and spend most of my time listening to/reading about it, especially Beatles. I am crazy about dogs, astrology and "pão de queijo". I want to be a polyglot someday.*

Lina: *Sou uma brasileira de classe média, branca e homossexual. Nasci e fui criada em Belo Horizonte - a capital do pão de queijo - e me formei em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 2015. Hoje trabalho como professora infantil de inglês numa escola particular. Meu hobby é tentar colocar todos os filmes e séries em dia e, sempre que a inspiração vem, me dedico às artes plásticas. Sou aquela que afaga qualquer cachorro que passar na rua, e jamais dispenso um bom café.*

As breves apresentações feitas pelos próprios participantes possibilitam uma pequena noção de seus locais de enunciação, o que espero conseguir expandir no decorrer das próximas seções. Como mencionado no capítulo anterior, primeiro apresentarei uma análise narrativa transcrita a partir das histórias de Thor, incluindo alguns trechos orais que considero relevantes. Em seguida, farei uma análise de narrativas a partir de alguns temas que se entrecruzaram nas entrevistas dos três participantes, propondo discussões que serão problematizadas e incluindo trechos⁵³ das histórias orais das outras duas participantes, Ana e Lina. Meu intuito é levantar uma discussão que elucide os caminhos percorridos pelos três estudantes para participarem do Programa *Minas Mundi*, bem como os efeitos subjetivos da mobilidade internacional partindo de suas perspectivas individuais. Considero necessário pontuar que todas as histórias relatadas pelos participantes partem de uma narrativa singular maior de vida. Assim, segue a narrativa de Thor.

6.1 “GAROTA, EU VOU PRA CALIFÓRNIA”: A HISTÓRIA DE THOR

Thor é estudante do 9º período do curso de Letras da FALE-UFMG. Sempre demonstrou interesse pelo inglês, apesar de nunca ter tido qualquer tipo de influência no seu contexto pessoal ou familiar de vida como relatou. Teve seu primeiro contato com o idioma a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e da 6ª a 8ª série, com o auxílio de uma bolsa, teve a oportunidade de estudar em uma escola particular pela primeira vez, onde confirmou sua inclinação para aprender a língua. Teria essa motivação partido de um instinto natural? Nesse mesmo período, começou a fazer aulas em cursos livres de idiomas e considerava o inglês, inclusive nas aulas do Ensino Fundamental, uma das únicas disciplinas que tinha prazer em aprender.

Era uma aula em que eu me sentia bem, queria participar e tal. Então depois que eu entrei nesses cursos pagos, né... também era uma coisa prazerosa, eu não ia simplesmente pelo fato da minha mãe ter falado: “faz porque um dia você vai precisar ou porque é bom pra carreira”. Mas realmente, é porque eu gostava mesmo. E apesar, também, dessas pausas que tiveram, que eu tive que parar até mesmo por questões financeiras e tal, é uma coisa que às vezes eu sentia muita falta.

O interesse despertou em Thor a vontade de cursar Letras, exclusivamente por causa do inglês. No primeiro semestre de 2011 ingressou na UFMG, mas já em sua primeira

⁵³ Gostaria de pontuar que os trechos das histórias orais foram incluídos de forma *ipsis litteris* com o intuito de respeitar a singularidade de cada participante. Os marcadores discursivos de oralidade e conversacionais presentes nos trechos não são de interesse da problematização aqui proposta, mas sim os conteúdos emergentes das histórias narradas.

aula de Habilidades Integradas I – disciplina do curso de Letras da FALE que exige conhecimento linguístico de nível intermediário – veio o choque. A professora colocou uma propaganda, gênero comum em aulas de idiomas e, ao final, todos os alunos riram, enquanto Thor, em suas palavras, “não tinha entendido nada”. Isso o deixou muito desconfortável e até o fez pensar em abandonar o curso. Ele percebeu que todos já se comunicavam com certa desenvoltura, enquanto ele não abria a boca e, se a professora lhe perguntasse algo, ele se sentia constrangido. Porém, ao invés de abandonar o curso – fato comum a vários estudantes que ingressam no curso de Letras-Inglês e não possuem o conhecimento linguístico mínimo necessário para cursarem algumas disciplinas obrigatórias –, Thor decidiu apenas cancelar a disciplina e transferir para a licenciatura em português, mesmo não sendo seu interesse se formar na língua materna.

Ao conversar com uma amiga, ela lhe sugeriu entrar no CENEX (Centro de Extensão da Faculdade de Letras), onde poderia aprimorar seu conhecimento em inglês, e assim Thor o fez. De acordo com os níveis disponíveis no curso de inglês do CENEX, ele foi classificado para o primeiro curso do nível intermediário e lá seguiu estudando por vários semestres. Thor também encontrou apoio em sua professora, a qual, em suas palavras, lhe “deu muita moral” e o incentivou a não desistir, o que o motivou a se dedicar ainda mais. Já no seu segundo período do curso de Letras resolveu se matricular na disciplina Habilidades Integradas I novamente e, dessa vez, se sentiu mais tranquilo. No entanto, essa tranquilidade não veio de imediato, mas o ajudou a perceber que português definitivamente não era o idioma em que ele queria se formar e, provavelmente, teria desistido do curso de Letras como tantos outros estudantes e abandonado a UFMG caso tivesse seguido esse caminho.

Porque era realmente o inglês. Eu nunca tive interesse em aula de português ou outra língua. Agora eu tenho. Mas na época não tinha. Eu acho que se eu não tivesse feito inglês, assim, eu ia ter cascado fora. E aí, foi desenvolvendo, sabe, tipo, fui melhorando muito e a professora me deu muita moral também, assim... Ela falava: “não, desiste não”. E aí me dava material extra pra levar pra casa e aí facilitou muito. Aí eu fui pegando o embalo aos poucos. (...) Habilidades 1, 2, 3 e o CENEX também, não saí. E comecei também a desenvolver algumas coisas pra eu estudar eu mesmo, sabe, sem estar muito conectado com a escola porque às vezes é cansativo, você pegar só escola assim. Porque as coisas que as pessoas te mandam fazer parecem que tem um peso maior, você quer fazer aquilo pra se livrar, entendeu? E quando você tá em casa, sei lá, pega um filme e coloca a legenda em inglês. Eu ia naquela bibliotecazinha do CENEX, sabe? Adorava! Pegava um filminho e assistia com a legenda em inglês, bonitinho. E ajudou pra caramba também, porque aí tirou aquele peso do eu ter que fazer. Eu quero fazer! Então aí foi melhorando muito.

A atitude evidenciada por Thor indica uma grande autonomia de sua parte. Antes mesmo de ter a oportunidade de vivenciar outra(s) cultura(s) nos EUA, Thor já demonstrava interesse em saber mais sobre costumes e estilos de vida de diferentes pessoas ao redor do

mundo. Thor contou que um americano chamado Glenn o convidou para participar de um grupo de rede social porque estava vindo para o Brasil e gostaria de “trocar experiências”. A princípio, o interesse de ambos estava voltado para a língua propriamente dita, pois a cooperação mútua era sobre questões de inglês e português. Ao interagir com esse professor americano e outros membros do grupo, Thor foi convidado por uma jovem do Irã para entrar em um outro grupo criado por seu professor cujo nome é Ali. A ideia do professor era formar um grupo aberto onde todos os membros poderiam adicionar outros aprendizes de inglês ou pessoas que tivessem maior domínio e interesse pela língua para compartilharem o que Thor classificou como uma “experiência linguística”. Porém, ele logo percebeu que tais trocas iam muito além de conhecimentos puramente linguísticos. O estudante acredita que manter contato com pessoas de diferentes partes do mundo por meio do inglês contribuiu não só para seu aprimoramento do idioma, mas tornou o intercâmbio de informações sobre questões inerentes à língua ainda mais amplo. Esse momento pode representar para Thor a compreensão de que não existe língua sem cultura.

Eu vou te ser sincero. Eu sou muito curioso. Então eu saio perguntando: ah, como é que é isso aí? Ah, aqui (Brasil) é diferente! Mesmo que eles não perguntem, eu gosto de falar. Teve um caso com questão da dança. Porque eles estavam falando que lá (país estrangeiro não mencionado) não é muito comum dançar, só em cerimônias maiores. Eu falei: nossa, sério? Aqui é tão diferente! Eu fiquei falando com eles, porque sei lá, aqui às vezes você tá varrendo a casa, você tá dançando, você canta muito. Bom, pelo menos essa é a realidade que eu tenho aqui, que é minha e das pessoas que estão ao meu redor. São pessoas bem alegres, assim, não estou falando que vocês não são, mas... O nosso modo de ver a dança é uma coisa tão comum! A gente não tem essa regra, assim, nós vamos dançar no dia que tiver um casamento. Sei lá! É uma coisa muito comum. E, é esse tipo de conversa mesmo, mais em relação à cultura mesmo. Manda fotos e fala: olha, aqui o clima é assim...

A trajetória de Thor, assim como a trajetória de muitos aprendizes de uma língua estrangeira, despertou nele uma vontade de ir além, de buscar uma experiência no exterior. Ainda faz parte do imaginário coletivo a crença de que só se aprende e/ou se aperfeiçoa uma língua estrangeira quando se vive em um país falante do idioma que se estuda. Para Thor não foi diferente, pois ele acreditava que, ao participar de um intercâmbio, aperfeiçoaria seu inglês para habilitá-lo a dar aulas. Como Thor mesmo disse, estando no curso de Letras, um dia a sala de aula seria seu destino e ele não queria “fazer feio, chegar lá na aula de inglês e ficar gaguejando, ou coisa do tipo”.

Então tipo assim, se eu fizer um intercâmbio, todo mundo falava isso comigo: “vivendo essa experiência, você vai desenvolver um ponto de você ter essa tranquilidade de chegar e passar o que você sabe pra outras pessoas com mais tranquilidade”.

Com o objetivo de realizar o intercâmbio em mente, Thor buscou saber quais eram as possibilidades que ele, como estudante da UFMG, tinha para ingressar em um programa de mobilidade internacional. Logo que Thor decidiu fazer intercâmbio, ele, como tantos outros alunos de universidades federais naquela época, procurou primeiramente o Programa CsF, por ser esse o programa de mobilidade internacional estudantil de maior expressão da educação superior brasileira. Para sua surpresa, o programa não contemplava cursos das Ciências Humanas e Sociais, gerando uma frustração em Thor por saber dos benefícios que o Programa garantia aos alunos participantes. Foi quando sua professora do CENEX lhe apresentou o Programa *Minas Mundi*, do qual ela mesma tinha participado. Para um jovem com o perfil de Thor e de tantos outros estudantes da área de humanas, a primeira preocupação se volta para o gasto que teria. No entanto, Thor descobriu que poderia obter ajuda da FUMP, fundação responsável por gerir os recursos financeiros destinados aos estudantes de baixa renda da UFMG. O relato de Thor evidencia o início do seu desenvolvimento das estratégias de capital de mobilidade.

Assim que eu entrei nessa ideia do intercambio, eu procurei a FUMP, porque eu não ia conseguir. Aí eu já comecei a juntar dinheiro também, por conta própria. Como ela (a professora) me falou que não era tudo pago, e às vezes queria fazer alguma coisa, tipo, se eu quisesse viajar lá dentro, é uma coisa que eu teria que... por conta própria. Então eu comecei a juntar o salário que eu recebia no meu emprego de meio horário. Aí entrei na monitoria da Libras, também, pra conseguir mais uma bolsa que eles dão de 400,00. Então já comecei a juntar, taquei na poupança e foi uns dois anos, juntando mesmo, tanto é que eu só fiz o intercâmbio agora no início desse ano (2015). Foi um tempo pra eu juntar um dinheiro a mais... Aí, já com esse dinheiro mais ou menos, né, em mãos, assim, eu já comecei a entrar realmente no processo.

O processo ao qual Thor se refere, vivenciado por todos os estudantes que desejam participar do Programa *Minas Mundi*, tinha início com a realização de uma prova de proficiência linguística, na qual ele obteve a nota mínima para ser aceito. Após proficiência comprovada, os candidatos devem se submeter a uma entrevista em inglês. Essa etapa do processo gerou receio em Thor, justamente por ainda estar inseguro com seu domínio do idioma. Mas, de acordo com o estudante, a postura do entrevistador lhe deixou à vontade para sentir a segurança necessária e ser bem sucedido durante essa etapa. As fases seguintes envolviam reunir a documentação necessária como passaporte e visto, etapa que Thor considerou a mais difícil, pois teve receio de ser negado na embaixada do Rio de Janeiro, para onde viajou contando com o auxílio de amigos. Por nunca ter vivido a possibilidade de viajar para o exterior, o medo da negação estava presente no pensamento de Thor. Tal medo pode ser considerado um sentimento comum aos jovens oriundos de classes socioeconomicamente mais vulneráveis, visto que esse perfil não está acostumado a circular pelos espaços sociais e

práticas promovidas pela mobilidade internacional. Além do receio de não conseguir a documentação necessária, a questão financeira se destaca como uma das principais barreiras encontradas por muitos alunos da graduação para ingressarem em um programa de intercâmbio. Um episódio durante esse momento do processo relatado por Thor que merece destaque ainda diz respeito às estratégias de construção de capital de mobilidade que Thor teve que desenvolver para alcançar seu objetivo. De acordo com suas palavras, Thor relaciona sua trajetória à de outros alunos de graduação, principalmente da área de Letras.

Eu não vou mentir pra você que eu acho que, assim, é pra poucos, entendeu, porque é um negócio que você tem que suar mesmo. Mas não acho que fica preso só a mim, assim, não, são poucas pessoas sim, eu acredito... que teriam a oportunidade mesmo. É, e que teriam... Eu me sinto muito grato de ter, por exemplo, o apoio da minha família nesse momento, porque querendo ou não, independente de onde você está, se você tem o apoio, alguém para seguir, alguém que te dê um exemplo assim, acho que você consegue cara, independente de situação financeira, sabe. (...) Eu tive ajuda demais. Por exemplo, eles pedem um valor mínimo pra você comprovar lá que você tem condição pra se sustentar. A gente chacoalhou pra conseguir esse dinheiro, né, porque em reais estava dando por volta de 22.000,00. É uma coisa que eu ia, que a gente lá em casa ia ganhar, tipo, em 4 anos trabalhando, talvez. Então o que a gente fez? A gente pegou emprestado de cada um, encheu a poupança, pegou, pegou, pegou. Tirou documento, imprimiu, provou. (...) Tio me empresta 100,00 aí, 500,00 aqui, 500,00 aqui, juntou, juntou, juntou. Entre familiares e amigos mesmo. Aí juntou mais do que eu te falei que eu tinha guardado um pouquinho e mais o que a FUMP passou. A FUMP deu um valor de 12.500,00, se eu não me engano, então assim já mais da metade, já ajudou muito, então conseguir o restante ali foi até mais tranquilo. Aí a gente inflou, tirou a documentação, informou o valor necessário e depois devolveu o dinheiro. E aí, lá ia ser o que Deus quiser, com o dinheiro que era meu de fato, né, mas eu não ia usar o dinheiro que eu peguei emprestado. Eu simplesmente só coloquei ali pra informar que eu tinha e devolvi. Mas deu certo, o importante é isso. Eu não fui com os 22 mil que eles pediram, mas assim, acho que foi o suficiente, sabe, pra conhecer locais lá, e tem muita carona também que a gente consegue. A gente consegue economizar lá, se quiser, você consegue economizar lá, de todas as formas, comida, tudo.

Ao dizer que “é um negócio que você tem que suar mesmo”, Thor acaba se reproduzindo por meio de uma ideia típica da meritocracia, forte símbolo discursivo promovido pela sociedade capitalista neoliberal. No entanto, o que Thor não percebe é que muitos jovens como ele não desenvolvem as estratégias que ele conseguiu desenvolver e acabam desistindo de seguir em frente por acreditarem que a mobilidade internacional não é uma prática pertencente às suas realidades. Teria Thor conseguido desenvolver tais estratégias como resultado de seu próprio mérito, por incentivo do meio em que circulava ou do seu contexto familiar? Ao contar sobre o apoio que teve da família e de amigos, Thor indica que sua construção do capital de mobilidade se deu em grande parte por um esforço coletivo, processo que pode gerar muito desgaste e que, por esse motivo, faz com que vários outros sujeitos não sigam em frente na realização do sonho do intercâmbio.

Ao passar no processo, Thor finalmente vivencia um momento de alívio e começa a usufruir das dimensões realmente relevantes durante a experiência acadêmica nos EUA. Ele tinha duas opções de destino, sendo seu interesse inicial estudar em uma instituição no estado do Texas, pois lá teria a oportunidade de cursar disciplinas mais voltadas para surdos, área com a qual já tinha contato dentro da FALE. Mas o processo para que ele fosse para essa universidade não deu certo. Sendo assim, no dia 15 de janeiro de 2015, Thor viajou para a cidade de Fullerton, situada à uma hora e meia de Los Angeles, no estado da Califórnia, onde realizou seu intercâmbio na *California State University*.

Eu cursei 4 disciplinas. É, uma era de educação especial, né, pra surdos, cegos, pessoas com alguma deficiência. É, uma outra foi voltada pra cultura americana, chamava American Culture mesmo, o nome da disciplina. Que aí a gente estudou mais a questão dos negros nos EUA, como era tratado antes de 1960 e depois, e atualmente também, e tudo isso com base na música, cara. Achei muito legal. O professor dava isso com base na música, né, como a música interferia, né, nos movimentos e tal, achei o máximo! E mais duas na área mesmo de línguas, mesmo, mais gramatical mesmo. Mas assim, todas as disciplinas eu adorei. A metodologia eu não achei tão diferente daqui, achei até muito parecida mesmo, as aulas muito boas, não tive muito problema não.

A opção de Thor pelas quatro disciplinas que cursou pode ter sido influenciada por suas motivações iniciais. Uma das disciplinas se relacionava com o campo voltado para educação especial, resultado de seu interesse em educação para surdos, como contou anteriormente. A outra disciplina era voltada para questões culturais dos EUA, o que aponta para o interesse de Thor por conhecer mais sobre a cultura do país onde estava realizando o intercâmbio. No relato, é curioso perceber como a questão da cultura negra, assim como no Brasil, é enfatizada por cursos voltados para a compreensão da formação cultural de um país, fato evidenciado pelo destaque dado por Thor ao descrever com maior empolgação as aulas da disciplina intitulada “*American Culture*” do que das outras disciplinas. Já o seu anseio por aperfeiçoar o conhecimento linguístico em inglês durante sua estadia nos EUA é representado pela escolha das outras duas disciplinas, pois, como ele mesmo disse, os cursos se concentravam “na área mesmo de línguas (...) mais gramatical”. Sua vivência nos EUA fez com que Thor se sentisse mais seguro e confiante com relação ao seu nível de inglês. Antes do intercâmbio, ele já notava uma melhora, mas não pensava “eu sei falar inglês, com aquela desenvoltura, com aquela tranquilidade”. Em suas palavras, Thor imaginava que “passaria apertado”, justamente pela insegurança que ainda o dominava. Seu receio maior era de não conseguir se comunicar nos eventos e práticas sociais que vivenciaria pela primeira vez. Como ele mesmo conta, tinha receio de

... ficar travado na língua. De não conseguir me comunicar em todas as situações. De eu ter que pegar um telefone. Até às vezes, aqui no Brasil mesmo, em português, vou ligar para resolver um negócio de operadora, às vezes a pessoa fala muito rápido ou tem um sotaque um pouquinho diferente, eu já passo um apertado: “não entendi, repete”. Eu fiquei imaginando: “e em inglês?” Imaginei: “como é que vai ser esse negócio?” Então eu tinha essa preocupação. Mas ao mesmo tempo, eu queria muito ir. Porque, ah, vou dar a cara a tapa, estou indo lá é pra isso mesmo, pra passar apertado e assim eu vou aprender. Então, era uma insegurança, mas não tinha um medo na verdade, era mais insegurança mesmo, mas, tipo, eu vou e vou dar conta. Em nenhum momento eu falei assim: “ai, eu não vou dar conta”.

Compreendo que a insegurança de vivenciar práticas sociais mediadas por uma língua estrangeira pode ser considerada um dos maiores receios de jovens que realizam mobilidade internacional pela primeira vez. Como visto no relato de Thor, essa preocupação se misturava com uma atitude autônoma de sua parte. Quando diz “vou dar a cara a tapa”, ele demonstra que essa preocupação representa uma experiência que se torna válida a partir dos “riscos” de vivenciar situações rotineiras em um lugar geográfica, cultural e socialmente diferentes do local que lhe é comum. Afinal, nas palavras de Thor, “estou indo lá é pra isso mesmo, pra passar apertado e assim vou aprender”, o que indica que o estudante tem consciência de que o fenômeno do letramento não se restringe às práticas somente nas salas de aula. Elas se constituem e se constroem por meio das mais diversas práticas sociais com as quais os indivíduos se deparam.

Então, meu primeiro dia lá já foi bem intenso. Minha mala ficou presa no Panamá. Eu cheguei, tipo assim, não tinha lugar pra ficar porque eu cheguei de madrugada. Então, assim, na minha cabeça eu tinha que eles iam me receber só pela manhã, então eu tive que achar um hotel. Aí o taxista era africano, ele tinha um sotaque africano, a moça do hotel tinha um sotaque meio mexicano, assim, aquela coisa meio espanhol, assim. Aí, tipo, eu já comecei meio louco, assim. Aí eu tinha que arrumar alguma coisa pra comer, a comida do hotel era cara, então eu tive que sair de madrugada, encontrar, sei lá. Eu, na minha cabeça: “vou encontrar um barzinho”. Não tem barzinho lá, rsrsrs. Meu Deus do céu, o que que eu vou arrumar? Aí tinha tipo um, o nome do negócio, eu esqueci agora o nome do local. Mas tinha uma rosquinha desenhada, assim, e estava lá, 24 horas. Falei: “é aqui mesmo que eu vou comer”. Aí, eu sei que nos primeiros dias eu gastei um dinheirão, porque eu não sabia onde eram os lugares mais baratos, que tipo de comida e tal E, mas aí, nisso, sem perceber, eu já estava falando, porque nem se eu quisesse eles iam entender português, tipo assim. Então, o medo que eu tinha de tá ali usando a língua, ele meio que, eu esqueci dele porque não tinha outra forma, era aquilo ali. Eu tive que usar no aeroporto pra reclamar da minha mala, eu tive que usar com a moça do hotel, com o taxista para informar pra onde que eu tinha que ir, pra pedir comida. Então, automaticamente eu fui usando, e então esse medo, assim, foi sumindo. A cada dia que passava eu precisava de usar a língua, então por falta de opção, entendeu, eu não sentia medo.

O trecho da narrativa de Thor evidencia o que compreendo como letramentos transculturais. Ao se expor às mais diversas práticas sociais mediadas pelo inglês, o estudante desenvolve estratégias de aprendizado que talvez não conseguiria estando apenas no Brasil. O contato com outros falantes de inglês, a exposição ao idioma como uma língua internacional e a impossibilidade de usar sua língua materna para se comunicar e se fazer entender

possibilitaram a Thor oportunidades específicas de aprendizado. À medida em que foi vivenciando tais práticas sociais por meio do inglês, o medo que rondava seu imaginário foi dando lugar à uma maior tranquilidade para usar seu conhecimento, abrindo espaço para o aprimoramento do seu nível linguístico. Sentindo-se mais “tranquilo” com a questão do idioma, Thor passa a desfrutar mais de outras dimensões propiciadas pela mobilidade a partir das trocas interculturais estabelecidas durante sua vivência no exterior. A ideia preconcebida de morar nos EUA para aprender mais sobre seu povo e sua cultura foi de imediato transformada e ampliada para povos e culturas não só daquele país, mas também de outros sobre os quais Thor nunca imaginava aprender.

E, tipo, tinha essa coisa também cultural, que eu imaginei: ah, vou chegar lá, nó, vou conhecer os americanos, como é que é a cultura americana. Aí eu tomei outra pancada porque eu fui lá e não conheci a cultura americana só, mas tinha mexicano, tinha coreano, tinha japonês. Principalmente os orientais, que foi a coisa mais diferente assim. Eles são muito diferentes mesmo. O jeito que eles se comportam, o tipo de assunto, o fato às vezes de eu chegar lá na sala, porque a gente dividia um quarto pra 6 pessoas. Aí tinham 3 orientais, que eram 2 coreanos e um japonês, tinha um americano com mexicano, assim, que ele era meio misturado porque a família dele era mexicana, mas ele nasceu nos EUA, e mais um brasileiro que chegou depois, então a princípio era só eu. Então às vezes eu chegava lá na sala de cueca, ia na cozinha, e o japonês: o que que é isso? Não sei que! Mas aí depois virou uma coisa comum, pra eles era tranquilo, mas a princípio eles ficavam chocados com certas coisas né. E eu também ficava chocado com certas coisas.

O contato com alunos internacionais oriundos de grupos sociais que não circulam em Belo Horizonte inicialmente representaram um “choque” cultural para Thor. Teria ele imaginado conhecer mais sobre a cultura oriental viajando para os EUA? Em suas palavras, percebe-se que não, pois, para ele, foi “outra pancada”, mais uma prática social inesperada. A sua percepção sobre questões culturais para além dos EUA foi expandida por meio da vivência com outros falantes de inglês como língua estrangeira. Durante os cinco meses que Thor vivenciou uma experiência transcultural, vários episódios deram a ele a oportunidade de se conhecer como indivíduo social, porém agora em um contexto global. Ele descreve sua vivência internacional como uma oportunidade que não só lhe proporcionou algo inédito em sua vida, mas também lhe deu a confiança de que não há cultura que o intimide ou impeça de viajar para outros lugares do mundo. E no caso de Thor, em especial, pode-se pensar a vivência no exterior como uma quebra de expectativa ainda maior, perspectiva na qual muitos jovens brasileiros se situam: a de que nunca vão chegar lá.

Não sei. Acho que é pela realidade que eu cresci, sabe. Eu morei os 8 primeiros anos, né, que foram meus primeiros 8 anos de vida, eu morei numa favela com minha mãe se desdobrando pra arrumar emprego melhor, né, enquanto minha vó cuidava de mim, coisa e tal. Aí, a partir daí a gente teve que mudar e morar de favor na casa da minha tia, porque teve um tiroteio lá onde a

gente morava, então a gente saiu de lá correndo, mais por segurança mesmo, minha mãe ficou preocupada. E lá começou a ficar muito violento, então a gente foi morar de favor. Aí depois saiu um apartamento pra gente, era um programa do governo que eu não lembro agora. A gente morou dez anos no Paquetá (Região da Pampulha-BH). E aí que as coisas começaram a melhorar mais, né, a questão financeira. Mas nessa questão de estudos, assim, minha mãe sempre foi um exemplo, assim, independente da situação, minha mãe sempre foi voltada pra essa coisa de estudar. Ela era formada em história, dava aula também, mas parou, e agora ela é formada em enfermagem. Mas assim, mesmo assim aquela coisa. Eu tinha essa ideia, tipo, aquela coisa mais de sobrevivência mesmo, vou trabalhar mais pra sobreviver, não pra fazer uma coisa tão grande igual intercâmbio pra mim é. Mas assim, sei lá. Eu acho que depois dessa primeira experiência que abriu essa porta pra mim, agora eu vou, dou um jeito, porque é uma coisa legal, assim, você aprende muito. Eu acho que vai ser bom não só profissionalmente mesmo, né, como ajudou meu inglês, mas mesmo como lidar com pessoas em diferentes situações. Igual eu te falei, convivi com um coreano e um japonês. Aqui dando aula, eu vou conviver com um aluno totalmente diferente um do outro, um que mora, sei lá, no Sion (Região Centro-Sul-BH) e outro que mora, sei lá, lá no meu bairro, no Xangrilá (Região da Pampulha-BH).

O relato de Thor indica que os efeitos da participação na mobilidade internacional podem ir muito além de questões linguísticas, fator de grande interesse por parte dos indivíduos que praticam mobilidade. Toda sua trajetória, bem marcada pela presença da família, representa uma construção transformadora de estratégias de capital de mobilidade e, conseqüentemente, emancipadora do indivíduo. Quando um sujeito que tinha “aquela coisa mais de sobrevivência mesmo, vou trabalhar mais pra sobreviver” tem acesso à oportunidade de “fazer uma coisa tão grande igual intercâmbio”, esse sujeito se transforma, pois passa a circular em contextos sociais nunca antes cogitados. A transformação subjetiva do indivíduo móvel também gera uma transformação em sua perspectiva profissional (PILONIETA; MEDINA; HATHAWAY, 2017). Como Thor disse, o aluno de Letras pode até não ter a intenção de se tornar professor e dar aulas ao ingressar na faculdade. Porém, estar em sala de aula passa a fazer parte do cenário profissional da maioria dos estudantes desse curso, mesmo que não seja a primeira opção ou carreira desejada dentro da área. Ao descrever a importância da vivência intercultural para a profissão de professor de línguas, Thor acredita que ter participado de um programa de mobilidade internacional interfere diretamente em sua prática em sala de aula. Para ele, a experiência lhe proporcionou uma perspectiva sobre a língua que vai além de regras gramaticais ou fluência, mas envolve questões mais críticas sobre o ensino de inglês.

Eu acho que é isso mesmo cara. Você lidar com um público ali que é diferente mesmo. É, até mesmo interagir com outros professores também de forma a encorajar eles também a tentar coisas diferentes. É, acho que até a qualidade mesmo do ensino, a partir do momento que você tem uma proficiência melhor, também, é melhor. Você vai se sentir mais seguro, também, de dar essa aula, você vai tá passando informações também, vou dizer, mais confiáveis assim, né, a partir do momento que você tem mais conhecimento também. Acho que é isso. Sair um pouco também dessa coisa mecânica que é só você pegar um livro e passar pra frente, mas você dividir experiências

também com eles, de certa forma eu acho que ajuda no aprendizado deles, e até influi eles, também, a buscar coisas pra vida deles.

A fala de Thor evidencia que o acesso a um programa de mobilidade internacional provoca efeitos diretos na prática pedagógica dos alunos em formação para se tornarem professores de inglês. Por ter sido uma experiência transformadora para o estudante, sua prática pedagógica também se baseia em um ensino capaz de transformar. Thor ainda faz uma reflexão sobre a importância do ensino de inglês e o conhecimento de uma língua estrangeira como sendo portas de oportunidades para jovens, principalmente de classes socioeconômicas mais vulneráveis. Apesar de achar que muitos veem o aprendizado de uma língua estrangeira como algo importante, Thor acredita que eles não sabem exatamente a razão pela qual devem aprender um idioma ou enxergam como sendo de pouca aplicabilidade em suas vidas. Algo como não se perceberem para além de suas realidades.

São situações diversas, vou te ser sincero. Já cheguei a dar aula mesmo, né, em escola pública. O que eu vejo é que pra eles é só mais uma disciplina pra passar de ano. Eles não têm, tipo assim, um foco: ah, vou estudar inglês por causa disso. Às vezes se você perguntar um vai falar: ah, porque vou conseguir um emprego melhor. Mas nem sabe como é que vai aplicar aquilo ali, porque que vai conseguir, entendeu? Mas já tem outros, igual por exemplo, tinha gente lá (EUA) mesmo do CsF que eu percebia também que tinha, né, vamos dizer assim, um background mais simples, assim. Conheci um menino, ele é de Teresina, na verdade uma cidade próxima a Teresina. E, nossa, o menino super simples, assim sabe, e ele tem noção do tanto que o inglês é importante. Mas o CsF, bom não sei como é que tá agora porque parece que mudou alguma coisa recentemente, mas até então os alunos podiam ir lá pra aprender o inglês e foi o caso dele, e ele percebeu o quanto fez falta, porque se ele tivesse pegado mais firme no inglês antes, ele estaria melhor agora porque ele sente essa dificuldade de comunicação. Então assim, tem gente que percebe isso, talvez tarde demais, talvez não, mas são realidades bem diferentes. Acho que cada um aí vê o inglês de uma forma diferente, mas eu acredito que é uma forma de abrir portas sim, do meu ponto de vista, sempre foi.

O relato de Thor indica que muitos jovens ainda compreendem o aprendizado de uma língua estrangeira apenas como requisito básico para atender às demandas mercadológicas de capital humano impostas pela globalização e pelo neoliberalismo. Thor se refere às portas que seriam abertas pelo grande empresário ou será que ele imagina as portas se abrindo para novas possibilidades de ver em mundo? Durante a narração, Thor estabelece um diálogo constante com suas vivências subjetivas, linguísticas e profissionais. Para ele, sua experiência lecionando ainda durante o período de formação na faculdade – como parte do estágio obrigatório para alunos de licenciatura – lhe permitiu vivenciar a realidade da sala de aula em um contexto de escola pública. Tal prática lhe abriu os olhos para os desafios que a profissão impõe aos que escolhem segui-la, desafios esses que merecem ser problematizados durante a formação de professores que provavelmente atuarão na educação básica pública.

Apesar de ter ouvido histórias contadas repetidamente sobre o que significa encarar uma sala de aula do ensino público brasileiro, Thor não se deixou levar justamente por acreditar que, independente do lugar de origem de um indivíduo, sua realidade pode ser transformada e o professor tem um papel fundamental nesse contexto.

Eu fiz estágio no, sabe ali onde é o Xangrilá, Nacional (Região da Pampulha-BH), aquele pedaço ali, tem uma praça que é divisa com Ribeirão das Neves (Região Metropolitana de BH). Aí tem uma escola ali na esquina, bem próximo da minha casa. Aí eu fiz lá, foi com uma turma de Ensino Fundamental, escola municipal. Aí eu dei aula pra algumas turmas do 5º ao 9º ano, mas foi uma experiência muito boa, eu gostei. Todo mundo me botava muito medo: você vai ver o que é escola pública. Mas eu estudei em escola pública, então eu tinha uma noção. Eu acredito que isso facilitou muito, não tive problema não, o tempo que eu dei aula, foi tranquilo (...) Nunca tive nenhum medo assim não. Mesmo a minha mãe, igual eu te falei, ela é formada em história, e ela parou de dar aula porque ela tinha uma certa rejeição com sala de aula. Eu nunca tive, medo não. Nada assim que eu: nossa, vou dar aula! Sempre até tive muito interesse. Isso foi antes da viagem.

A trajetória de Thor, assim como a família, novamente marcam a construção de sua percepção diante das novas práticas com as quais teve contato. Por ter tido um histórico educacional na escola pública, sua concepção diante do ensino vivenciado nesse contexto não é influenciada por relatos de outros colegas de profissão e, até mesmo, por experiências na própria família. Depois de viver sua primeira experiência como intercambista, fazendo parte de um programa de mobilidade internacional durante sua formação como professor de inglês, Thor afirmou que sua prática pedagógica seria – e será – ainda melhor do que era antes de se internacionalizar.

Ah, demais, com certeza! Essa coisa mesmo que eu te falei de dividir experiências sabe. Às vezes, a forma, lógico que você tem que saber como tratar né, porque aquela coisa de aluno de Ensino Fundamental mesmo. Ah, eu fui pro exterior: ah, professor, você é chique velho, não sei o que, bacana. Você tem que saber como você conduz a coisa, mas mesmo assim, eu acho que esse tipo de experiência, você sabendo, né, como você passar pra frente, mostrar: pô, cara! Tive lá, saí dali e fui parar lá! Nunca imaginei, oh, favelinha, Califórnia! Você também, se quiser, se é uma coisa que você realmente quer, você pode cara! Não é impossível não! Faz um esforço, claro, passa umas noites sem dormir, vai chorar de vez em quando, vai, mas é isso aí. Impossível não é!

O professor que Thor pôde se tornar por ter tido acesso à uma formação internacionalizada pode ser visto como um professor transformador da realidade das salas de aulas onde for atuar. As questões de aperfeiçoamento da língua que inicialmente o motivaram a realizar o intercâmbio se misturaram à outras práticas sociais emancipadoras do indivíduo. Por essa razão, pode-se perceber que o estudante que foi para o exterior não é o mesmo estudante que voltou e, conseqüentemente, o professor que ele seria não mais é o professor que será. Thor compartilhou suas histórias com momentos de angústia, ansiedade, alegria e realização, sentimentos legítimos que cruzam o caminho de grande parte dos jovens que

realizam mobilidade internacional. Para Thor, que chegou a pensar que nunca alcançaria o que alcançou, novos caminhos e oportunidades surgiram, influenciando sua construção como cidadão – agora global – e como professor de inglês. Percebo isso como um efeito positivo de que, apesar das origens e das narrativas contrárias, é possível para um estudante vindo de uma situação econômica menos privilegiada contar/construir outras histórias para si. A partir desse momento, Thor tem em mãos a oportunidade de levar um mundo de experiências para a sala de aula por meio da língua que aprendeu e agora passa a ensinar.

Partindo da narrativa de Thor como eixo central da problematização e de suas vivências compartilhadas, pretendo levantar alguns temas que contornam as experiências de Thor, Ana e Lina. Acredito que seja relevante que essas vivências sejam compartilhadas para que as experiências de cada um possibilitem repensarmos como os processos de internacionalização afetam os indivíduos que deles fazem parte. Dessa maneira, diretorias e órgãos de internacionalização, educadores internacionais e a comunidade universitária como um todo podem refletir sobre como suas ações – que geralmente partem de decisões institucionais e políticas – recaem subjetivamente sobre seus principais atores. Faço, portanto, um convite ao leitor para compreendermos os efeitos da mobilidade internacional em alunos de licenciatura em formação, que atuam ou atuarão como professores de inglês, por meio de algumas perspectivas capturadas em suas narrativas. Passemos, então, para algumas temáticas comuns observadas nas falas dos três participantes desta pesquisa.

6.2 TRAJETÓRIAS DE APRENDIZADO DE INGLÊS

O primeiro fato que chama a atenção nas histórias de todos os participantes é o gosto pela língua inglesa. Por gosto, refiro-me ao prazer que os três contam sempre terem tido em aprender o idioma, mesmo que em contextos e circunstâncias distintas. Como visto na história de Thor, aprender inglês era algo que lhe proporcionava bem estar, fato que em certa medida se contrapõe aos anseios de muitos brasileiros. Ao referir-se ao contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil, mais especificamente o inglês, Paiva (2014, p. 41) diz que nossos aprendizes “almejam falar essa língua para poder ascender socialmente, para se inserir no mercado de trabalho, para viajar e para usufruir da cultura globalizada”. Mesmo que o conhecimento de uma língua estrangeira não seja garantia de ascensão social, a história de Thor aponta para os objetos de desejo descritos por Paiva (2014), que podem acabar surgindo posteriormente. No entanto, para o estudante, a escolha pelo curso de Letras se deu exatamente por causa da motivação em aprender a língua inglesa:

Foi justamente o inglês. A partir desse momento que eu comecei a frequentar os cursinhos, eu tinha muito prazer em aprender. Acho que era uma das únicas disciplinas que eu realmente, sabe, mesmo já no Ensino Fundamental ainda né, que foi de 6ª a 8ª, que eu tive essa experiência na escola particular, já estava gostando da coisa, tipo assim. (Thor)

Esse fator que envolve a escolha pelo curso de Letras também é evidenciado pelas outras duas participantes desta pesquisa, cujos nomes fictícios são Ana e Lina. Os relatos dos três participantes indicam que grande parte dos estudantes que acabam decidindo cursar Letras têm suas motivações no gosto por estudar uma língua estrangeira, nesse caso, o inglês. De uma “brincadeira”, como descrito por Ana, à uma mudança de carreira, como no caso de Lina, a escolha pelo curso de Letras podem partir de motivações e realidades distintas, mas se encontram na possibilidade de trabalhar com um idioma que tanto gostam:

Bom, eu sempre gostei muito de inglês. Muito mesmo, então, assim, quando eu cheguei no Ensino Médio, foi chegando aquela parte de, né, que você tem que escolher o que vai fazer. É, eu fui pensando: o que que eu mais gosto aqui na escola? Ah, eu gosto de inglês! E eu gostava muito de brincar de traduzir as coisas pros meus amigos e tal. Ai eu pensei: vou fazer Letras, vou mexer com tradução. E foi isso. (Ana)

Aí eu fiquei pensando o que eu ia fazer de graduação, e aí eu decidi que eu fazer Letras. Por que? Porque eu sempre gostei de inglês, então eu pensei: no caso do meu problema com a Educação Física, eu não gostava nem de estudar e não conseguia me ver trabalhando. No caso da Letras, eu não sabia se eu ia dar certo dando aula porque eu nunca tinha tentado também, mas... Quando eu entrei na Letras, eu já tinha formado no meu cursinho (...) Aí eu resolvi fazer Letras porque eu pensei: pô, eu gosto de inglês, aí eu vou gostar de estudar, pelo menos, de formar, fazer o curso. (Lina)

Assim como Thor, Ana e Lina frequentaram escolas de idiomas em cursos livres, objeto de desejo de muitos indivíduos e de suas famílias fortemente influenciado pelo mercado. Tal fenômeno reflete a falta de credibilidade no ensino e aprendizado de inglês em escolas regulares, abrindo espaço para a dominação mercadológica de escolas de idiomas. Paiva (2014) diz que o contexto da escola regular, seja essa pública ou particular, não detém condições suficientes para tornar o ensino de língua estrangeira possível, pois o papel que a escola desempenha “é limitado no processo de aquisição, e as atividades que oferece serão sempre insuficientes para se aprender qualquer língua estrangeira” (PAIVA, 2014, p. 38-39). Tal pensamento fica evidenciado na fala de Ana que, mesmo tendo estudado em escolas particulares durante o Ensino Médio, acredita que o ensino de inglês era insuficiente:

O inglês nessas escolas não era muito bom. Os meus amigos que formaram comigo, não são todos que tem conhecimento de inglês. Era mais um, assim, fazer o que tá no livro, a professora lia. As

perguntas nas provas eram sempre em português sobre algum texto. E, é, não era, você não saía de lá falando inglês não. (Ana)

O relato de Ana aponta para o que Paiva (2014) acredita ser a limitação das escolas regulares na promoção de um ensino de língua estrangeira realmente bem sucedido. Somado a isso, podemos observar por meio do relato que uma atitude negligente ou despreocupada de muitos professores de inglês em escolas regulares se torna decisiva no insucesso do ensino do idioma nesse contexto. Assim, Paiva (2014) defende que o aprendizado ganha força quando existe estímulo por parte do professor e participação ativa por parte do aprendiz, como visto na história de Thor ao narrar o papel de sua professora quando o encorajou a continuar e também as estratégias individuais a que recorreu para otimizar seu aprendizado. A combinação entre uma atitude positiva e consciente de professores e uma construção autônoma de aprendizado por parte dos alunos podem transformar a realidade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Ao ingressar no curso, Thor, Ana e Lina relatam suas primeiras impressões das aulas de inglês já no nível superior. O relato de Thor aponta para um maior estranhamento, fruto de um ensino precário da língua nas escolas regulares onde estudou e de suas idas e vindas em cursos de idiomas. Sua trajetória, assim como a de vários estudantes que ingressam na universidade (DUTRA, 2016), não o preparou suficientemente para a realidade da FALE, cujo curso exige dos alunos já nas disciplinas iniciais conhecimento intermediário de inglês para se sentirem confortáveis durante as aulas:

Porque era igual eu te falei: eu tinha certo prazer quando eu ia nessas aulas de cursinho. Mas aí quando eu cheguei aqui (FALE) eu quebrei a cara. Falei: não vai ser mais o inglês porque pra mim eu ia chegar aqui e... ah “she does”, maravilha, beleza, tranquilo demais né. Mas tudo é em inglês, a professora falava em inglês, a aula era toda em inglês, não tinha nada em português, então foi meio que chocante. Aí fiz, entrei no CENEX, até porque tem aquele desconto promocional pra quem é estudante da Letras. Aí entrei e fiz com uma aluna, aluna da Letras também, do inglês, a Dani. Aí ela me deu muita moral, assim, porque ela também falou: não desiste não. Aí eu peguei mais firme e comecei a estudar mais por conta própria. (Thor)

Ana e Lina contam que suas primeiras impressões sobre as aulas não lhes causaram o mesmo desconforto sentido por Thor, motivo que pode ser justificado por ambas terem chegado a se formar nos cursos livres que frequentaram. Ana relatou que seu conhecimento era suficiente para acompanhar as aulas. No entanto, assim como Thor, preferiu buscar apoio em um curso de extensão por ainda se sentir insegura com relação ao seu nível linguístico em face do contato que estava tendo com o inglês na faculdade:

Eu não achei difícil. Porém, eu... como no cursinho são duas horas por semana, você não tem tanto, você não pode falar tanto inglês. E na faculdade você vem e de repente, aquele inglês acadêmico e tal. Eu não achei difícil de acompanhar, porém eu estava muito insegura. Então o que que eu fiz... Quando eu entrei aqui, eu comecei a fazer junto com o primeiro semestre, eu fiz o curso no CACS (Centro Acadêmico de Ciências Sociais da FAFICH-UFMG) de idiomas. Acho que eu fiz o avançado, alguma coisa assim. Porque eu estava meio insegura, tipo: nó, na faculdade, será que o meu inglês tá bom pra faculdade? (Ana)

Mesmo que partindo de trajetórias distintas, o relato de Ana se relaciona ao de Thor, pois indica que a insegurança com o conhecimento linguístico é comum a vários alunos que ingressam na FALE e passam a ter contato com a língua inglesa sob uma perspectiva diferente. Enquanto Thor associa sua insegurança à ideia do “aqui é tudo em inglês, a professora só falava em inglês”, Ana compreende tal sentimento se referindo ao idioma como “aquele inglês acadêmico”. Dos três participantes, Lina é a que apresenta a trajetória mais distinta, principalmente por não demonstrar insegurança com seu conhecimento em nenhum momento. Isso se deve ao fato de que, durante um período de transição e de dúvidas sobre que carreira seguir, a estudante teve a oportunidade de fazer uma viagem para Toronto em 2010. Essa foi sua primeira viagem ao exterior e foi, também, o que influenciou em sua escolha por fazer o curso de Letras, pois percebeu que gostava muito da língua. Em suas palavras, “queria aprender mais e queria trabalhar com isso de alguma forma”. Com um histórico de aproximadamente quatro anos de estudos em um curso livre e um mês de estudos no exterior, as primeiras impressões de Lina com relação às aulas de inglês na FALE partem de um viés mais crítico em relação ao curso, sem menção a algum sentimento de insegurança como observado nas falas de Thor e Ana:

Bom, eu gostei do fato das aulas de inglês serem em inglês, porque a gente escuta falar de outras faculdades aí que formam alunos em inglês mas que as aulas são em português. A maioria delas, eu já escutei de várias pessoas de outros lugares. Então assim, eu gostava do fato de ter aulas em inglês e eu gostei muito do fato de que aqui na UFMG, a gente que é do inglês, não tem que fazer a aula de inglês igual o pessoal do alemão, do francês, etc... Que a gente já pode começar fazendo outras coisas que é, no caso, Habilidades 1, 2, 3. Eu gostava bastante. Agora, sendo muito sincera, eu acho que, assim, eu acho que a graduação de inglês ainda tá infinitamente melhor em termos de oferta de disciplinas e tal do que das outras línguas, mas eu ainda acho muito pouco. (Lina)

Como podemos perceber no relato de Lina, a experiência internacional, mesmo que sendo por um período curto, propicia aos indivíduos uma maior segurança em outros contextos e práticas nas quais o idioma estrangeiro é utilizado. Por esse motivo, a insegurança percebida nas falas de Thor e Ana dão espaço a outras percepções sobre as aulas e a dinâmica da formação em Letras como um todo, como narrado por Lina. O curso de Letras – assim como outros das áreas de Ciências Humanas, principalmente quando pensamos licenciatura

no Brasil – não se coloca como uma alternativa atraente para uma parcela significativa dos estudantes secundaristas do nosso país. Tal fenômeno pode ser compreendido pelo fato de que Letras é um curso que também forma profissionais para a carreira docente e, apesar de ser uma área de grande relevância, é pouco promissora quando pensamos no mercado de trabalho brasileiro, o que também pode ser visto como fruto de uma dinâmica neoliberal de sociedade.

Esse fato ganhou destaque na mídia quando os resultados da última edição do PISA (*Programme for International Student Assessment*) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – foram divulgados em 06 de dezembro de 2016. O exame trienal, considerado a mais importante avaliação educacional do mundo, mede o conhecimento construído por alunos de 15 anos no decorrer da educação básica obrigatória por meio de questões com foco nas áreas de ciências, leitura e matemática. Lançado em 1997 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), órgão responsável pela coordenação do exame em parceria, no Brasil, com a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a avaliação de 2015 envolveu 72 países e mais de 500 mil estudantes, sendo 23.141 brasileiros. (BRASIL, 2016).

Entre os resultados divulgados por meio de questionários contextuais aplicados, um dos indicadores que mais merecem atenção refere-se à falta de interesse dos jovens brasileiros pelo magistério. Em sua fala na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados no dia 14 de dezembro de 2016, a co-fundadora do Movimento Mapa Educação, Lígia Barbosa, comenta que esses resultados evidenciam a baixa atratividade da carreira docente, visto que nenhum jovem no Brasil que se tornar professor, nem do ensino básico nem do ensino médio⁵⁴. Isso reforça a necessidade de investirmos cada vez mais na formação de professores que irão atuar nos ensinos básico e médio do nosso país. Possibilitar uma formação internacionalizada por meio de programas de mobilidade de estudantes se coloca como uma ação que potencializa a formação de professores de línguas estrangeiras. A fim de promover maior qualificação profissional e consciência cidadã, o Programa *Minas Mundi* abre espaço para alunos-professores terem acesso à uma experiência internacional que busca fomentar uma formação mais completa, trazendo mais predicados às salas de aula do século XXI. Seguem, portanto, as perspectivas dos três participantes desta pesquisa com relação à participação no programa.

⁵⁴ A fala de Lígia Barbosa está disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/videoArquivo?codSessao=58693&codReuniao=46113#videoTitulo>. Acesso em; 26/12/2016.

6.3 “VOU VER O MUNDO TENDO O MUNDO COMO ANFITRIÃO”: OLHARES DOS PARTICIPANTES SOBRE O PROGRAMA *MINAS MUNDI*

Como já mencionado anteriormente, o Programa *Minas Mundi* de mobilidade internacional foi escolhido entre os existentes na UFMG por ser aquele ao qual os alunos de Letras têm mais acesso. Por ofertar vagas de intercâmbio que contemplam todas as áreas do conhecimento, o programa possibilita que estudantes do curso de Letras da universidade tenham acesso garantido à experiência acadêmica internacional. Muitos desses estudantes certamente já atuaram ou atuarão como professores das línguas em que se especializam, reiterando a importância de promover ações que visam a garantir uma formação internacionalizada de alunos-professores. Nesta seção, buscarei discutir algumas motivações dos três participantes, bem como suas formações de capital de mobilidade e os processos e barreiras vivenciadas por Thor, Ana e Lina para ingressarem no programa e realizarem o intercâmbio.

6.3.1 “Descobridor dos sete mares, navegar eu quero”: as motivações de Thor, Ana e Lina

Ao pensar na possibilidade de estudar em uma faculdade no exterior, muitas são as motivações que levam graduandos de diversas áreas a tentar ingressar em um programa de mobilidade internacional. Entre elas, a aprendizagem e/ou o aperfeiçoamento da língua falada no país, contato com culturas diferentes, melhoria das relações interpessoais e/ou de perspectivas profissionais, além da oportunidade de estudar em uma instituição estrangeira e vivenciar uma experiência acadêmica internacional (VILAÇA, 2017). Para Dörnyei (2001), motivação pode ser categorizada a partir das dicotomias intrínseca *versus* extrínseca ou instrumental *versus* integrativa⁵⁵. No caso de Thor, a motivação pode ser compreendida como intrínseca – onde o fator motivacional parte de um interesse individual na aprendizagem – e, também, integrativa – onde a integração com um grupo de falantes de inglês se torna alvo de desejo. Seu relato evidencia uma vontade de pertencimento, mesmo que temporário, a um determinado grupo social falante do inglês como língua nativa. Ou seja, para o participante, o

⁵⁵ Costa (2006) sintetiza as dicotomias de Dörnyei (2001) dizendo que “a motivação intrínseca é o interesse de investir esforço na aprendizagem por si só; a motivação extrínseca é aquela derivada de algum tipo de incentivo externo; a motivação instrumental é o desejo de obter reconhecimento social ou vantagens econômicas com a língua; e a motivação integrativa é caracterizada pelas atitudes positivas em relação ao grupo de falantes da língua-alvo, pelo desejo ou vontade de integração nesse grupo.” (COSTA, 2006 apud DÖRNYEI, 2001, p. 24).

aperfeiçoamento linguístico está intimamente relacionado à uma vivência geográfica do idioma para que o conhecimento tome legitimidade e, assim, possa ser transmitido:

De verdade mesmo, mesmo, que eu me senti realmente seguro foi no intercâmbio. Sim, porque antes, assim, eu já percebi uma melhoria, mas não falava: eu sei falar inglês, sabe, com aquela desenvoltura, com aquela tranquilidade mesmo. (...) De verdade, porque eu já imaginava, né, eu acho que todo mundo que passa pela Letras já coloca em mente: um dia, provavelmente, vou passar pela sala de aula, vou dar aula. E na boa, eu não queria fazer feio, chegar lá na aula de inglês e ficar gaguejando ou coisa do tipo. (Thor)

O aperfeiçoamento linguístico se coloca como uma das principais motivações da busca por uma experiência internacional, principalmente quando tomamos por base professores de inglês como língua estrangeira. Ora, como posso ensinar uma língua que não é minha língua materna sem viver em um país onde o idioma é falado? Como posso me apropriar de um elemento cultural tão representativo de outro país e disseminar seu conhecimento sem ter vivido lá? Tais perguntas certamente cruzam o pensamento de qualquer professor de língua estrangeira em algum momento de sua formação. Mesmo se considerarmos as reflexões sobre o inglês como língua internacional (JORDÃO, 2014; RAJAGOPALAN, 2009) e suas novas dimensões de aprendizagem e ensino, a busca por uma vivência legitimada pelo “aval” do nativo ainda percorre o imaginário de muitos professores de inglês brasileiros. Tsai (2012) aponta que, na sociedade global como a que vivemos, o inglês se coloca como uma língua internacional compartilhada por estudantes que participam de programas de mobilidade a fim de imergirem linguística e culturalmente em um local onde a língua é falada. Ao interagirem com falantes nativos e a cultura alvo, esses estudantes vivenciam uma aprendizagem intercultural de maneira mais natural, por meio de práticas sociais rotineiras, influenciando positivamente sua competência linguística (TSAI, 2012).

As dinâmicas de proficiência em língua inglesa testemunharam várias mudanças desde que o sócio linguista Kachru (1985) representou a comunidade global de falantes de inglês por meio de seus três círculos. Graddol (2006) aponta para a insuficiência dessa visão em capturar as novas dimensões da língua inglesa em um mundo bem mais globalizado já no final dos anos 90. O autor afirma que o próprio Kachru (2004) buscou ressignificar sua tradicional representação de falantes de inglês no mundo a partir de um círculo interno – no qual falantes detêm um alto nível de proficiência independentemente de como adquiriram o idioma – que se expande para círculos representativos dos mais diversos níveis de proficiência – incluindo o inglês utilizado como língua internacional em contextos múltiplos (KACHRU, 2004 apud GRADDOL, 2006). Podemos dizer, portanto, que a expectativa de Thor em

aperfeiçoar o seu conhecimento linguístico se concretizou, fato evidenciado por sua própria fala. No entanto, seu aperfeiçoamento pode ter sido influenciado tanto pelo seu convívio com nativos estadunidenses quanto pela vivência linguística intercultural que estabeleceu com outros alunos internacionais. Para Graddol (2006), além de intimidarem falantes não nativos, a pequena porcentagem de nativos que efetivamente participam de comunidades de prática que utilizam o inglês como língua franca⁵⁶ não é significativa e pode até representar um entrave nas interações comunicativas.

Por demonstrarem maior segurança com seu conhecimento linguístico, Ana e Lina relacionam suas motivações a outros aspectos e dimensões da experiência internacional que não se pautam, a priori, no aperfeiçoamento da língua. Ana associa seu desejo de realizar o intercâmbio com sua trajetória de aprendizado de inglês. A estudante relata, porém, que essa vontade de vivenciar uma experiência internacional esbarra em uma prática de custo elevado, apontando para a restrição financeira como fator de dificuldade de acesso a programas de mobilidade. Esse fato também é mencionado por Thor e Lina e será discutido mais especificamente nas próximas seções. Na percepção de Ana, o Programa *Minas Mundi* se colocou como uma possibilidade de cursar parte do ensino superior em uma instituição estrangeira de forma mais acessível:

Bom, eu sempre tive vontade de fazer intercâmbio, desde quando eu comecei a aprender inglês, né. Porém, eu nunca tive condição porque é um programa, é um negócio caro de fazer. Então, com o Minas Mundi, era uma forma que eu tinha de fazer esse intercâmbio de uma forma mais econômica. E também estudar numa faculdade fora é uma experiência que não ia aparecer todo dia, não é uma oportunidade fácil. (Ana)

Lina vai além e evidencia, de maneira mais crítica, a importância de se buscar outras vivências para uma compreensão mais ampla de como agimos e como podemos transformar nossas ações. Seu relato ressalta a importância de se ter acesso à essa experiência internacional ainda durante a formação acadêmica. Para a estudante, a oportunidade de viver uma experiência acadêmica fora do Brasil possibilitou refletir sobre a cultura educacional em um contexto estrangeiro a fim de (re)pensar a visão sobre ensino no nosso país:

Acho que são outras vivências, são oportunidades que a gente não tem a qualquer momento, pra começar, então assim, independente de qualquer coisa, é uma oportunidade que você tem na

⁵⁶ Considero pertinente reiterar que, para o trabalho aqui proposto, refiro-me ao inglês como língua franca (IFL) baseando-me na ideia de Rajagopalan (2009) ao defender o que denomina *World English* como uma língua, ou “fenômeno linguístico”, híbrido e “transnacional”, que se transforma de acordo com as necessidades dos grupos que a utilizam. Essa ideia é corroborada por Jordão (2014) em seu diálogo com Friedrich & Matsuda (2010), autores que usam a terminologia para se referir ao inglês falado em contextos “multilíngues” e não à uma “variante linguística” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010 apud JORDÃO, 2014).

graduação. Se você não usar dessa oportunidade nessa hora, muito provavelmente, você pode fazer outras viagens, mas não é a mesma coisa. Você vai ter que fazer um outro curso inteiro pra você ter esse tipo de experiência. Então primeiro pra ter a vivência de, é, de outro país, de estudar em outro país, né, no caso falando inglês, até pra ter uma noção de como é o ensino fora daqui (...) minha motivação era mais no sentido de morar em outro lugar e experimentar uma cultura diferente em relação ao ensino e ver como que isso ia abrir minha cabeça pra questões do ensino aqui, porque a gente fica vendo as mesmas coisas e ouvindo as mesmas coisas e pensando no problema das mesmas formas, e a gente acaba não achando muitas soluções ou talvez achando as mesmas soluções que não agradam tanto às vezes. (Lina)

Em certa medida, as motivações expressas por Thor, Ana e Lina acabam se inter cruzando, mesmo que partindo de diferentes trajetórias e expectativas em relação à participação em um programa de intercâmbio. O aperfeiçoamento linguístico, a vivência acadêmica em uma cultura falante do inglês e as potenciais experiências compartilhadas em um espaço internacional se fazem presentes nas motivações dos três participantes. Tal fato pode ser associado às expectativas da maioria dos estudantes universitários que buscam programas de intercâmbio acadêmico como o *Minas Mundi*. Os fatores motivacionais relatados por Thor, Ana e Lina promovem uma maior compreensão não só da realidade de ensino e aprendizagem estrangeira, mas também da própria realidade nacional. Em seguida, discutirei os processos de inscrição e seleção a partir da visão dos três participantes.

6.3.2 “Vamos lá viajar. E no ar livre, corpo livre, aprender ou mais tentar”: os processos de inscrição e seleção

De acordo com o Edital de seleção 001-2015 do Programa *Minas Mundi*, podem se inscrever para participar da seleção alunos regularmente matriculados em um dos cursos de graduação da UFMG que tenham concluído 20% dos créditos totais necessários para se formar. Os candidatos também devem comprovar proficiência em língua estrangeira de acordo com o nível estabelecido pela instituição anfitriã no ato da inscrição. Esse nível também é avaliado durante arguição oral por meio de uma entrevista realizada durante a etapa classificatória da seleção. Durante as fases eliminatórias e classificatórias, vale ressaltar a apreensão sentida pelos candidatos em relação à entrevista, como pode ser observado nas falas de Thor e Ana, que tiveram impressões bem semelhantes:

Aí, fui pra outra fase que seria a entrevista, que era a que eu tinha mais medo, mas na verdade pra mim, acho que foi a mais simples, que era realmente trocar uma ideia ali, falar o que você sabe, o que você pretende, então foi muito tranquila a entrevista. Eles me deixaram muito à vontade até (...) Foi em inglês. Teve poucos momentos em português (...) Era esse que era o meu medo até, mas acabou que eu acho que eu me saí muito bem, porque o modo que eles me entrevistaram foi muito tranquilo, então eu fiquei mais relaxado, não gaguejei muito, né. Porque

you vai com aquela coisa, você coloca um roteiro na sua cabeça, vou falar isso, isso, e isso. Mas na hora acabou que não saiu nada que estava no roteiro. (Thor)

As entrevistas, eu achava que seria com algum nativo lá dos EUA, ou alguém relacionado à Faculdade, porém era com... eu acho que eles pegam estudantes de doutorado e de mestrado de várias áreas pra entrevistar a gente. E aí, eu fiquei muito nervosa mas achei a prova bem tranquila. Eles perguntam aquelas coisas: “Por que você escolheu a universidade?” Olham também seu histórico escolar, olham seu currículo (...) Eu acho que eles devem olhar também o inglês. (Ana)

O medo e o nervosismo presentes nos relatos de Thor e Ana podem ser relacionados à insegurança com o idioma que ambos já haviam expressado sentirem. Somado a isso, ainda há a ansiedade de estarem realizando uma entrevista por meio da qual estão sendo avaliados não somente pela competência linguística, mas também pela atitude e interesse que demonstram ter no intercâmbio. Dessa forma, a postura dos membros da banca que realizam as entrevistas se torna fundamental para um bom desempenho dos candidatos, como destacado por Thor. No entanto, partindo de diferentes perspectivas, Thor, Ana e Lina consideram o processo burocrático. Por acontecer uma vez a cada ano, no caso de algum impedimento ou entrave em um dos procedimentos para inscrição e seleção, a participação no Programa acaba sendo adiada por mais um ano. Como resultado disso, pode-se destacar o fato de que os três participantes realizaram seus intercâmbios faltando apenas um semestre para concluírem o curso de Letras. Como discutido durante a análise narrativa do início do capítulo, ter contato com práticas nunca antes vivenciadas causa ansiedade nos indivíduos que realizam mobilidade pela primeira vez. Thor menciona a burocracia relacionada à documentação necessária, enquanto Ana compartilha da mesma ansiedade que Thor, mas também relata sua experiência com a prova de proficiência exigida para ingressar no *Minas Mundi*:

Porque tem a papelada do visto, passaporte, que foi a parte mais difícil, que me tirou tempo, me deixou mais nervoso, ansioso. Porque você ainda tem aquela coisa: ah, eles podem negar ainda, mesmo com a documentação toda. Aí tive que viajar pro RJ, fiquei em casa de amigo, né, tem que dar um jeitinho. Mas começou mesmo, acho que foi em março ou abril (2014) que teve a prova de proficiência. (...) Fui 15 de janeiro de 2015 e fiquei até 22 de junho, se não me engano, 22, 21, alguma coisa assim. (Thor)

Eu tentei o Minas Mundi no ano anterior que eu fui, porém eu fiz a prova do CENEX de proficiência e eu não consegui a pontuação mínima. E aí no ano seguinte eu fiz, consegui. (...) Eu fui em 2015, então eu tentei em 2013 pra ir em 2014 e eu não consegui. Aí em 2014 eu tentei pra ir em 2015, eu consegui. (...) Eu acho que foi, que foi mais pela experiência que eu fui adquirindo com o inglês, em sala de aula, dando aula. (...) Em relação à burocracia, tem muitos documentos que a gente tem que providenciar, é, questão de visto, é, questão de coisas da Faculdade. Você tem que ter comprovante de tudo, olhar passagem. (...) Durante o processo, uma coisa que eu estava muito preocupada era a questão do visto, porque um ano antes eu tinha tentado um programa pra trabalhar nos EUA e quando eu fui tirar o visto eu não consegui. Aí isso foi muito frustrante porque, assim, você gasta muito dinheiro com visto, tem que viajar pra outro lugar, e

eu não consegui. E aí nessa segunda vez eu já fui com o pé atrás, porque eu não consegui da última vez né, e acabou que deu certo. (Ana)

Como pode ser observado, o processo de inscrição e seleção possui alguns requisitos que deixam os candidatos bastante apreensivos em diferentes momentos. Thor nunca tinha vivenciado a experiência de viajar para o exterior, portanto seu relato pré-viagem foca na questão documental e na possibilidade de não ser aceito. Ana já havia viajado quando mais nova a passeio, porém isso não gerou mais tranquilidade durante a emissão dos documentos necessários, visto que sua experiência de já ter sido negada lhe trouxe certa ansiedade. Lina também relata a dificuldade que teve em reunir todos os documentos, o que interferiu no seu planejamento para participar do Programa mais confortavelmente, fato que será problematizado mais adiante. A estudante também conta, de maneira detalhada, o seu ponto de vista com relação ao fato de ter conseguido participar do *Minas Mundi* quando estava prestes a se formar:

Eu já tinha tentado participar no ano anterior. E aí, é, eu fiz a seleção e etc, etc... E aí eu cheguei a ser pré-selecionada, mas aí eu fiquei como excedente e aí não chamaram aí eu não fui. Eu, inclusive, eu acho que eu teria gostado mais de ir se eu tivesse ido no ano anterior. Só porque, não sei, talvez, não acho que no meio do ano, no meio do meu curso, eu acho que teria sido melhor essa experiência do que no finalzinho. Porque eu cheguei (no Brasil) ... fiz um semestre e formei. E eu acho, eu não sei, não sei te explicar porque, mas eu tenho a sensação que eu acho que eu teria aproveitado mais se eu tivesse feito (...) Porque eu cheguei lá, eu não tinha muitas opções, porque eu tava no final do curso (...) Então assim, o que eu cheguei lá e eu vi foi o seguinte: quando eu fui fazer a matrícula, tinha muitas coisas interessantes e tal, mas assim. Ou era que não tinha nada a ver com meu curso, ia ser mais pra mim, pessoalmente, ou as coisas que tinham a ver com o curso, eram coisas que não davam pra eu fazer, então assim, eu já fiz, isso aqui tudo eu já fiz. Então eu acho que se eu tivesse ido mais no meio do curso, eu poderia ter aproveitado mais, assim, de realmente ter aprendido mais coisa lá, porque eu fiquei com uma opção, uma gama de opções muito restrita pra fazer, entendeu? Apesar de eu poder escolher tudo, se eu quisesse algo que fosse realmente aproveitado no meu curso, tinham pouquíssimas coisas e várias delas eu já tinha feito, então... Eu escolhi, por exemplo, fazer essa matéria de linguística mais porque eu falei: ah, não é possível, deve ter alguma coisa que vou aprender que não sei. Mas assim, eu queria ter feito essa matéria, por exemplo, sem ter feito linguística aqui, vamos supor, ou fonética ou fonologia, porque era linguística e fonética na mesma matéria. Então assim, eu acho que eu ia ter aproveitado muito mais, eu acho que eu ia ter aprendido mais. Eu não arrependo de ter feito, mas eu acho que, muito pro final do curso, esse é um problema porque... ainda mais, eu imagino em outros cursos também, porque, vamos supor, matemática, sei lá, você vai chegar lá, pô, você já fez tudo, você sabe aquilo tudo, você vai ficar, você fica sem opção, você acaba tendo que escolher o que tem. (Lina)

Apesar de frequentemente relativizar sua sensação, Lina consegue expressar em seu relato os motivos pelos quais ela acha que “poderia ter aproveitado mais” o intercâmbio caso tivesse participado antes. Ao expor suas impressões, Lina coloca em prova algumas questões político-institucionais da mobilidade de estudantes que ainda sobrepõem os anseios e necessidades de seus principais atores. Ao propor um modelo de internacionalização, Knight

(2005) discute as realidades e desafios enfrentados por instituições de ensino superior da América Latina. Para a autora, as ações promovidas no nível institucional desempenham papel central nos processos de internacionalização. Esse pensamento traz à luz a necessidade de compreendermos mais sobre como tais processos ocorrem em cada instituição e de que forma afetam seus protagonistas: os estudantes de graduação. As narrativas de Thor, Ana e Lina nos possibilitam perceber mais acerca dos efeitos subjetivos de cada fase da candidatura ao Programa *Minas Mundi*. Por envolver alguns trâmites e, conseqüentemente, impedimentos, é necessário dar voz aos participantes a fim de promover uma visão mais ampla dos eventos e práticas envolvidos nas ações institucionais de internacionalização da UFMG. Pode-se, então, compreender que todo o processo envolve questões referentes às estratégias de desenvolvimento do capital de mobilidade. Partindo desse pressuposto, problematizarei, em seguida, uma das questões mais evidentes nos relatos dos três participantes desta pesquisa: a financeira.

6.3.3 “Money, money, money. Must be funny. In the rich man’s world”: a questão financeira como barreira de acesso

A meu ver, o fator financeiro pode ser compreendido como o principal impedor de acesso a programas de mobilidade internacional. Tal fator pode não ser o único impedimento para uma determinada parcela de alunos da graduação, visto que a participação em intercâmbios durante a formação acadêmica faz parte das práticas de famílias pertencentes às classes mais privilegiadas (VILAÇA, 2017). Como discutido na contextualização desta pesquisa, o perfil dos alunos que ingressavam no ensino público superior antes de 2012 era majoritariamente composto por jovens oriundos da classe média-alta. Desde então, no entanto, testemunhamos a transformação do perfil discente da educação superior pública brasileira, possibilitando que jovens de origens socioeconômicas menos privilegiadas também buscassem seu lugar de direito nesse espaço. Mas após seu ingresso, quais são as verdadeiras possibilidades de acesso que esse perfil de jovens tem para usufruírem de programas de qualificação que a universidade lhes oferece como o *Minas Mundi*? Tal questionamento pode ser visto nas discussões propostas por alguns pesquisadores do campo da LA. Olson, Evans e Shoenberg (2007) discutem a representatividade de uma comunidade discente plural e de seu acesso às políticas de internacionalização contextualizando o cenário estadunidense. Os autores afirmam que

[à] medida em que a demanda de governos, empresas e setores da educação por pessoas que tenham habilidade e conhecimento internacional aumenta, será crucial assegurarmos que um maior número de nossos estudantes estejam aptos a se envolver em um trabalho internacional. Em particular, se os Estados Unidos desejam continuar sendo uma sociedade altamente educada e apoiada na informação, eles devem colocar prioridade máxima na garantia que pessoas com diversidade étnico-racial frequentem a faculdade, sejam bem-sucedidas em ingressar no ensino superior e estejam preparadas para adentrar a arena global (OLSON; EVANS; SHOENBERG, 2007, p. 3, tradução nossa).⁵⁷

Ao advogarem pela relevância de se garantir o envolvimento de um maior número de estudantes em experiências internacionais, Olson, Evans e Shoenberg (2007) defendem a democratização de acesso às práticas de internacionalização, mesmo que partindo de questões étnico-raciais e não de classe. Em um país como os EUA, com toda a sua imagem de referência em desenvolvimento econômico e formação acadêmica, percebe-se a necessidade de se buscar espaços para tal discussão. No Brasil, não é diferente, principalmente quando pensamos que muitas vezes as barreiras de acesso à formação do capital de mobilidade se dão por questões étnico-raciais. Altbach (2009) também afirma que seguir tendências globais nos âmbitos econômico e acadêmico apresenta grandes desafios. Para o autor, “a dimensão financeira da internacionalização também é uma questão para atores da educação superior, ricos ou pobres, na atual crise financeira global” (ALTBACH, 2009, p. 31, tradução nossa).⁵⁸ No processo de acesso ao Programa *Minas Mundi*, uma pontuação recorrente nas narrativas de Ana, Lina e Thor diz respeito à questão financeira. Apesar de ser um grande facilitador do acesso a instituições estrangeiras – visto que sem o intermédio do Programa, vivenciar uma experiência acadêmica no exterior seria uma prática ainda mais exclusiva e excludente – o custo para realizar o intercâmbio acadêmico ainda é muito alto para a grande maioria dos alunos do curso de Letras. A esse respeito, Altbach (2009) afirma que

os alunos e pesquisadores mais passíveis de obterem vantagem da gama de novas oportunidades em um ambiente de educação superior globalizado são tipicamente os mais ricos ou socialmente privilegiados. O enorme desafio que a educação superior enfrenta envolve tornar as oportunidades internacionais disponíveis a todos igualmente (ALTBACH, 2009, p. 32, tradução nossa).⁵⁹

⁵⁷ Do original: “As the demand from government, business, and education sectors for personnel who have international skills and expertise increases, it will be critical to ensure that more of our students are equipped to engage in international work. In particular, if the United States wishes to remain a highly educated, information-based society, it has to place a high priority on ensuring that people of racial and ethnic diversity attend college, are successful in obtaining higher education, and are prepared to enter the global arena.” (OLSON; EVANS; SHOENBERG, 2007, p. 3).

⁵⁸ Do original: “The financial dimension of internationalization is also an issue for higher education actors, rich and poor, in the current global financial crisis.” (ALTBACH, 2009, p. 31).

⁵⁹ Do original: “the students and scholars most likely to take advantage of the range of new opportunities in a globalized higher education environment are typically the wealthiest or otherwise socially privileged. The

A análise narrativa de Thor, apresentada no início deste capítulo, ilustra tal aspecto e evidencia sua maior dificuldade para ingressar no Programa *Minas Mundi*. Sem o envolvimento de familiares e amigos em um esforço coletivo de formação de capital de mobilidade, Thor se tornaria menos um em um processo que compreendo como excludente. Ana corrobora o relato de Thor contando que também precisou recorrer ao suporte familiar. Mesmo não precisando comprovar uma renda que não tinha por se declarar pertencente à uma família de classe média, a participante afirma que conhece mais alunos que precisaram desenvolver as mesmas estratégias que Thor para realizar o intercâmbio:

Eu tive que olhar passagem, essas coisas todas por minha conta. Outra coisa também que eu acho que foi um pouco complicada, que eu acho que foi o mais complicado nesse processo, foi quando (...) A universidade específica que eu fui, eles pedem uma comprovação de renda, você tem que ter um valor pra você comprovar que você, esses meses que você estar lá, você vai ter condição de se manter. E como é um valor muito alto, esse foi o mais difícil. Você tem que conversar com mãe, com pai, tem que ver alguém com uma renda pra comprovar e tal. (...) Eu conheço até pessoas que foram anterior a mim que, assim, pediram amigos pra depositar dinheiro na conta pra comprovar e depois devolviam o dinheiro, então... Porque... eles, não sei como é que eles calculam lá nos EUA, mas aqui, né, a gente recebe a nossa renda todo mês e lá eles querem o valor todo integral. Você tem que ter aquilo naquele momento. (...) Porque eles podem te eliminar por isso, se você não comprovar, eles podem pensar, não sei, ah, que você vai ficar lá como imigrante ou coisa do tipo. (Ana).

O relato de Ana indica que ela pôde contar com o auxílio financeiro apenas de sua família, mas que essa não é a realidade de boa parte de seus colegas. Em suas palavras, a comprovação de renda pode determinar inclusive a imagem de um estudante de tenta realizar mobilidade para os EUA, o qual pode ser visto apenas como mais um imigrante latino-americano ilegal. Devido à singularidade que transparece por meio de sua narrativa, Lina corrobora o que Thor e Ana relataram, porém de maneira bem mais detalhada, enfatizando suas angústias. Além disso, a participante conta que buscou mais informações com colegas que tinham ido para a mesma cidade que ela iria e, também, menciona o caso da desistência de uma amiga em participar. Lina reconhece a importância do auxílio financeiro garantido pelo *Minas Mundi*, porém, seus relatos neste trecho da narrativa giram em torno de outras questões financeiras não garantidas pelo Programa:

Eu acho que o programa é ótimo... é uma ajuda incrível, financeira, mas ainda é muito caro, ainda é muito seletivo... Eu só fui porque, no fim, eu cheguei a desistir de ir. Eu não oficializei a desistência, mas eu cheguei a desistir pessoalmente e eu falei isso lá em casa, falei: não vou porque eu não tenho dinheiro, não tenho condição... A princípio eu ia ver se eu conseguia pegar com meu pai, pegar emprestado e tal e eu tinha juntado um dinheiro. Mas assim, eu ia ter que, eu ia precisar de mais dinheiro e a princípio eu ia fazer isso, eu ia pegar dinheiro com ele (pai) e

enormous challenge confronting higher education involves making international opportunities available to all equitably.” (ALTBACH, 2009, p. 32).

depois eu ia acertar com ele, em algum momento quando eu voltasse. Mas aí chegou num ponto que eu fui vendo e eu fui conversando. (...) Lá (cidade onde iria realizar o intercâmbio) o custo de vida é caríssimo. E eu fui fazendo as contas e eu falei: eu não vou conseguir pagar e eu vou ficar, tipo, anos pagando isso quando eu voltar. E eu falei: não vou! E aí meu pai que falou: “ah não, vai, eu pago pra você, vai... tipo assim: pega o dinheiro que você já tem e o que você precisar a mais, eu pago aí você não precisa me pagar”. E aí eu fui, mas assim... O caso da Giovana que, minha amiga, que também foi aprovada na mesma seleção que eu, ela também ia e ela desistiu porque ia ficar muito caro. (Lina)

Mesmo falando de um lugar de mais privilégio, Lina demonstra sua percepção em relação ao aspecto financeiro que envolve a participação no Programa de maneira crítica. A estudante relata suas estratégias para conseguir alcançar seu objetivo enfatizando uma realidade que perpassa o perfil de grande parte dos alunos da universidade. Quantas “Giovanas” deixam de realizar o intercâmbio e vivenciar a experiência internacional por pertencerem à uma parcela menos privilegiada economicamente? A meu ver, a fala de Lina pode não representar a realidade majoritária dos estudantes do curso de Letras, porém, ela dá voz a muitos de seus compartimentos possibilitando que seus anseios e percepções sejam ouvidas:

Eu acho que é muito válido, assim, já é uma ajuda muito grande só de não ter que pagar a universidade porque a universidade é muito cara. Mas assim... mesmo pagando a universidade, só isso ainda é muito pouco. Pra grande maioria dos alunos aqui da, da universidade, por mais que em termos de projeto de bolsa isso seja uma bolsa muito boa, ainda assim é muito pouco pra gente. Porque a gente... a gente já estuda numa universidade que é de graça, que é ótimo também, mas assim, a maioria de nós mora ainda com os pais, então assim, a gente trabalha. Eu trabalhei a minha faculdade inteira, mas eu não consegui juntar dinheiro suficiente pra isso. Então assim, até porque quando saiu o edital, quando eu resolvi fazer a seleção, eu já comecei a pensar nisso e comecei a juntar dinheiro e tal. Eu fiquei um ano juntando dinheiro. E mesmo assim eu falei: não vou, vou gastar esse dinheiro inteiro, eu posso vender meu carro e eu ainda assim vou voltar e vou ter que pagar. Então assim, eu entendo que é uma ajuda de custo muito boa, mas assim, pra... como a gente tá do lado da moeda ruim né, essa coisa de, o dólar não estava nem quase R\$4,00 ainda, mas estava R\$2,70, então assim, foi aumentando. No final da minha viagem já estava mais que isso. Então assim, meu pai estava me mandando dinheiro e não valia nada. Assim, o que ele estava gastando aqui pra me mandar, sei lá, mil dólares, estava gastando R\$2.500, quase R\$3.000 pra me mandar mil dólares que não durava nada lá. Assim, mil dólares lá, especialmente lá onde eu fui, que era no meio do condado do Orange County, que lá é muito caro. Então assim... é o maior empecilho, não tem outra coisa que compare, é muito dinheiro. (...) Acho que quem tá indo é porque tem alguém bancando. Porque não tem como, assim... ter como tem, né, mas eu acho muito difícil você achar alguém daqui da Letras, trabalhando, dando aula, e juntando dinheiro e conseguindo. A não ser que a pessoa já junte dinheiro desde que entrou na faculdade já pensando nisso. Aí sim, talvez seja possível. Mas assim, as pessoas que eu vi, todas que eu conheci, que eu fiquei sabendo, mesmo as de fora, as outras também estavam assim, pai pagando. Então se o seu, né, os seus pais não tem condição de pagar, você não vai. (...) É difícil ter uma bolsa, ter um CsF da vida, né, pra Letras... Ainda mais agora, né, que não tá tendo é nada, mas é... Não deixa de ser selecionador, vamos dizer assim. (Lina)

A fala de Lina aponta para a questão da dificuldade de acesso a programas de mobilidade que alunos do curso de Letras geralmente têm, permitindo que suas vozes ecoem. Em suas palavras, a questão financeira “é o maior empecilho, não tem outra coisa que compare, é muito dinheiro”. O desenvolvimento de estratégias de capital de mobilidade

expressos por Lina dialogam com os de Thor e Ana. Ao intercruciar suas narrativas, pode-se perceber que as histórias, mesmo contornadas por um contexto singular de vida, se encontram nas motivações, angústias e possibilidades. As temáticas emergentes de seus relatos possibilitam compreender, pelo olhar de cada participante, o que envolve o acesso e participação em programas de mobilidade internacional como o *Minas Mundi*. Isso abre espaço para que suas vozes sejam ouvidas a fim de repensar as ações de internacionalização por diferentes vieses, desde o nacional/setorial ao institucional/ individual, retomando o pensamento de Knight (20005).

Durante o capítulo que contextualiza este trabalho, bem como na análise das narrativas de Ana, Lina e Thor, o Programa *Ciências sem Fronteiras* (CsF) surge como elemento provocador de várias discussões de interesse desta pesquisa: internacionalização da educação superior brasileira, mobilidade internacional de estudantes, políticas públicas de educação internacional, contemplação de determinadas áreas do conhecimento e proficiência de línguas estrangeiras. Assim, na próxima seção, buscarei problematizar os apontamentos dos três participantes com relação ao maior programa de mobilidade internacional discente da história do Brasil.

6.4 “MANDE NOTÍCIAS DO MUNDO DE LÁ, DIZ QUEM FICA”: PERCEPÇÕES E CRÍTICAS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA CsF

O Programa CsF foi uma política pública de educação voltada para a qualificação e formação de alunos de graduação em âmbito internacional nunca antes testemunhada na história do ensino superior brasileiro. Durante e posterior à sua existência, estudos e pesquisas foram feitos para compreender alguns fenômenos e práticas que o tornaram foco de análises em diferentes linhas de pesquisa, principalmente no campo da LA. Tamanha a necessidade de se observar o interesse de instituições superiores em estabelecer parcerias e currículos cada vez mais internacionalizados, dadas as perspectivas globais de educação, a Revista *Interfaces Brasil/Canadá* dedicou seu décimo sexto volume à essa temática. As propostas de discussão compreendem diferentes práticas dentro de um eixo tão vasto de pesquisa e contam com a contribuição de pesquisadores canadenses, brasileiros, congolenses e moçambicanos, com especial destaque para o Programa CsF e seus efeitos.

Os três primeiros artigos da revista tratam diretamente de aspectos do programa mais expressivo e audacioso de mobilidade internacional de estudantes do Brasil, considerando o contexto da parceria Brasil-Canadá. Guimarães-Iosif et al (2016) fazem uma

análise crítica de documentos que possibilitam compreender questões relacionadas às políticas institucionais e seus principais atores. Sarmiento et al (2016) analisam a primeira fase do Programa, utilizando como amostra estudantes que frequentaram uma universidade canadense durante sua participação no CsF. Borges e García-Filice (2016) discutem paradoxos entre a dominância do inglês no contexto mundial de mobilidade discente e o baixo nível de proficiência no idioma dos alunos brasileiros participantes do Programa CsF.

As instâncias discutidas pelos pesquisadores vão de encontro com algumas das perspectivas relatadas pelos três participantes deste trabalho. Como visto na seção anterior, o trecho da narrativa de Lina termina com sua ponderação em relação ao momento conturbado e pessimista pelo qual a educação no Brasil atravessa, fazendo uma menção direta ao Programa CsF. Lina também critica a não contemplação da área de Ciências Humanas e Sociais e como tal determinação tem efeitos na forma como lidamos com a educação linguística em nosso país:

Quando o CsF saiu, eu acho que essa era uma das maiores críticas, porque... o que reforça, de novo, a coisa da, do prestígio e da valorização dessa área, né, da área de humanas de forma geral. Então assim, você tem um projeto de, do governo que exclui uma área, uma área específica, uma das grandes áreas de, do ensino e aí você fica... Aí tem uns argumentos: “ah, porque não é ciência”. Mas toda área tem ciência, tem pesquisa sendo feita, enfim. E é uma área muito importante, área de educação, por mais que seja, ah, do inglês, disso ou daquilo, mas tem outras áreas aí, Direito, enfim, outras, a Psicologia, enfim... tem tanta gente aí que poderia tá fazendo projetos de pesquisa bacanas e trazendo isso de volta pra gente poder de repente conseguir mudar essa visão da área de humanas e da área de educação, principalmente, no país, com coisas novas e tal, e a gente não tem, né, não tem incentivo pra isso. Eu acho que é uma pena e... Inclusive, a gente viu que muitas, muitas das vagas estavam sendo desperdiçadas, vamos dizer assim, porque os alunos não tinham a proficiência, e a gente com a proficiência e precisando, vamos dizer assim, da prática. (...) Então assim, muita gente deixando de, perdendo a bolsa, e deixando a bolsa pra lá e ninguém foi, vamos dizer assim, o dinheiro da bolsa estava lá. Ainda, eu acho assim... ainda que a gente não tivesse a preferência, vamos dizer assim, ainda seria aceitável que a gente pudesse participar. Mesmo que fosse: olha, os alunos de tal área, sei lá, Engenharia, têm preferência. Mas um monte de gente não conseguiu cumprir as exigências mínimas do Programa por causa de proficiência, na maioria das vezes. E aí as vagas, simplesmente, ok, não faz nada com isso e joga fora, enfim... (Lina)

O relato de Lina indica que a área da educação como um todo, mas principalmente, do ensino de línguas estrangeiras, ainda é bastante desvalorizada no nosso país. A estudante constrói uma visão crítica com relação à luta das Ciências Humanas e Sociais contra a visão rasa de que se produz menos pesquisa científica nessas áreas do que nas ditas “ciências duras”, onde se concentram as áreas do conhecimento priorizadas pelo Programa CsF. A participante ainda aponta para a falta de proficiência linguística de muitos estudantes que tentaram ingressar no Programa (DUTRA, 2016), fato amplamente discutido no período de sua existência. Como alunos em formação na área de Letras – ou seja, futuros profissionais que

podem ajudar a sanar uma falta de conhecimento específica para participar de um programa – não são contemplados pelo mesmo? O trecho da fala de Lina representa a sensação de muitos estudantes excluídos pelo CsF, apontando para uma falha grave em sua instituição e implementação. Assim como Lina, Thor menciona o Programa em seus relatos como visto na análise narrativa de sua história. De maneira menos crítica e mais emotiva que a participante, o estudante demonstra um certo desapontamento quando iniciou sua busca para realizar intercâmbio, visto a abrangência e popularidade do CsF:

Na verdade eu fui em busca do CsF, que era o que todo mundo conhece. Só que aí, pá, a bomba: “Letras? Ah, não pode!” Você é da área de humanas e tal e você vai ter que arrumar outro programa pra você. (Thor)

A visão das políticas educacionais, incluindo as de internacionalização, devem ser problematizadas a partir das relações de poder (BALL, 2014; YANG, 2015 apud GUIMARÃES-IOSIF et al 2016), sejam tais poderes relacionados a questões de classe ou, até mesmo, de priorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Para que a política educacional de internacionalização se consolide como uma ação eficaz do Estado, Guimarães-Iosif et al (2016, p. 36) afirmam que “faz-se necessário que o governo brasileiro encontre alternativas para promover um modelo de internacionalização mais horizontal e fundado em iniciativas mais democráticas e emancipatórias de internacionalização.” Assim como Lina, Thor levanta a questão em diferentes momentos de sua narrativa. Exemplo disso é seu relato sobre o aluno piauiense de origem “super simples” que conheceu enquanto fazia intercâmbio e que não tinha o conhecimento linguístico necessário para se sentir mais confiante durante sua estadia no exterior, como visto na análise narrativa. Thor também aponta para um sentimento de diferença entre si e alunos que participaram do CsF, enfatizando a questão classista que ainda permeia certas áreas do conhecimento. Tentando se distanciar de uma visão estereotipada que nos coloca entre fatos históricos e imaginários coletivos sobre falta de acessibilidade, Thor relativiza suas impressões a esse respeito, porém sem deixar de pontuar o que pensa:

A maioria do pessoal que estava lá era de áreas, tipo, de Engenharia, coisa do tipo. Eu não sei, pode ser estereótipo, né, que vem da minha parte, mas o pessoal que eu vejo de área de exatas, pelo menos os que eu conheço, eles já tem um, vamos dizer, um pé lá, é meio complicado de dizer, eu não gosto porque às vezes fica feio, mas a impressão que eu tenho é que eles já tem uma condição melhor. E às vezes você descobrindo, conversando com a pessoa você percebe que elas tem, já tinham uma condição que facilitasse eles estarem ali de alguma forma. E fora esse rapaz, né, da Educação Física lá né, que é o que mora perto de Teresina, os outros, sei lá, era uma coisa... eles tinham foco diferente: “ah, tô aqui e tô doido pra ir num barzinho hoje à noite, quero ir pra Las Vegas pra mil festas”, não sei o que... Esse menino não, ele já era: tenho que estudar,

tenho que fazer isso aqui. O que eu percebi é que o CsF lá, também, querendo ou não, é uma coisa mais fácil. Você não tem que dar muita satisfação de nota, o pessoal tá lá mesmo mais pra, vamos dizer, pra curtir. São poucos mesmo que realmente tão muito engajados. Mas não são todos. Tinha gente lá que se destacava, tem que tirar o chapéu mesmo. Mas de forma geral, né, igual eu te falei, eram por volta de 80 (intercambistas do CsF) lá, a maioria era meio, sei lá, eu me sentia meio destoado, assim. É, pode ser só impressão... (Thor)

Ao dizer “eu me sentia meio destoado”, Thor aponta para uma sensação de não pertencimento, reforçando a ideia de que as políticas educacionais de internacionalização, pelo menos a partir do Programa CsF, reproduzem as relações de poder inseridas na sociedade. Uma situação de privilégio compreendida a partir do usufruto de uma bolsa de intercâmbio sem demanda por um retorno da experiência internacional aponta para outra falha do CsF. O relato de Thor evidencia que sua vivência no exterior foi diferente da experiência dos bolsistas do CsF. Ao narrar seus encontros com alunos internacionais, Ana também relata suas percepções em relação aos alunos brasileiros que participaram do Programa CsF. A participante destaca a questão da proficiência em inglês, evidenciando outro privilégio que alguns bolsistas tiveram: estudar o idioma no exterior para ter condições de cursar uma disciplina em suas respectivas áreas. No entanto, sua perspectiva sobre privilégio perpassa a questão da familiaridade com o local, visto que os intercambistas do CsF estavam residindo nos EUA a mais tempo:

A maioria deles já estavam lá um semestre antes, só que eles estavam um semestre antes pra aprender inglês. (...) Só voltado pra língua. Então, eles já conheciam a cidade, a faculdade, mas eles não conheciam a faculdade no sentido acadêmico. Então foi novo pra eles também. (...) Era diferente que eles já tinham um grupo, já se conheciam, já conheciam o lugar que eles estavam, já estavam mais adaptados. Mas perfil eu não diria que era muito diferente não. (Ana)

Ana se refere ao perfil dos alunos do CsF em comparação com outros estudantes brasileiros que vivenciaram a experiência internacional por meio de outros programas de mobilidade como o *Minas Mundi*. Diferentemente de Lina e Thor, Ana não teve uma impressão que a levasse a distinguir esse perfil de alunos, chegando inclusive a elogiar o fato do grupo de estudantes colaborarem no período de acolhimento. No entanto, assim como Thor, Ana pontua que os privilégios de quem usufruiu da bolsa concedida pelo Programa os colocavam em posições distintas, novamente estabelecidas por questões financeiras, o que gerava uma certa dificuldade de entrosamento:

Inclusive eles ajudavam bastante a gente, qualquer dúvida que a gente tinha. Sim, a gente teve contato com eles, até sair, às vezes a gente saía com eles. A única barreira que teve, assim, tanto eu quanto minha amiga que foi, a gente meio que sentiu em relação ao CsF é porque eles tinham muita coisa, eles tinham muita ajuda do governo, então eles estavam sempre viajando, sempre

indo em festa, e compravam não sei o que, não sei o que. Então a gente meio que não conseguia acompanhar esse ritmo porque a gente estava lá por conta própria. (...) Inclusive como eles tinham essa ajuda do governo, eles ficavam no dormitório da universidade e o dormitório da universidade é muito caro se você for pagar você mesmo. Então, tanto eu quanto essa minha amiga que foi, nós ficamos, nós alugamos apartamento fora. Então isso, era uma coisa que assim, tinha aquela... quem morava no dormitório da faculdade tinha aquele grupo, encontrava todo dia, tinha um entrosamento maior do que a gente que morava fora. Então essa foi outra barreira também. (Ana)

As falas dos três participantes desta pesquisa não retratam uma realidade comum a todos que participaram de um dos programas de mobilidade internacional discutidos neste trabalho. No entanto, suas percepções constituem um recorte relevante para (re)pensarmos as práticas e ações de políticas públicas educacionais que buscam atender às expectativas de uma formação internacionalizada. O ensino de uma língua estrangeira, principalmente o inglês – considerando que ainda existe um domínio desse idioma nas tendências de qualificação para inserção no mercado neoliberal de trabalho, ou seja, a língua inglesa como “commodity” (JORDÃO, 2004) – deve ser observado em todas as suas esferas a fim de buscar compreender como o que tem sido feito pode melhorar ou mudar. As experiências compartilhadas por Ana, Thor e Lina têm especial relevância, visto que eles não só representam os atores de maior interesse das práticas institucionais de internacionalização, mas também por serem professores de inglês em formação que atuarão como disseminadores de um conhecimento ainda escasso na população jovem do país. Desta maneira, a próxima seção visa a problematização das vivências dos três participantes e suas perspectivas sobre aspectos referentes à língua e cultura.

6.5 SOBRE LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE: VIVÊNCIAS MÚLTIPLAS, EXPERIÊNCIAS SINGULARES

A contemporaneidade representa um desafio às pesquisas sobre formas de interação entre sujeitos e contextos socioculturais que contrapõe generalizações ‘uni’ ou ‘mono’ de se pensar a sociedade (MONTE-MÓR, 2015). No complexo emaranhado de práticas sociais transculturais, as línguas, as culturas e as identidades dos indivíduos móveis se entrecruzam de maneiras infinitas, fomentando novas concepções acerca da representatividade de cada instância na constituição singular dos sujeitos. Em um mundo onde tendências globais desempenham forte papel na configuração das interações sociais, práticas de internacionalização que atendam às novas demandas e promovam uma educação e formação cada vez mais multicultural ganham força.

A língua inglesa emerge como uma das ferramentas capazes de possibilitar a comunicação entre pessoas que buscam contatos globais. A meu ver, os alunos do curso de Letras podem ser vistos como transculturais por natureza, pois, ao decidirem fazer um curso que os imerge nas variações linguísticas e, conseqüentemente, culturais de uma língua estrangeira, (re)construções identitárias por meio da língua (REVUZ, 1998; SERRANI-INFANTE, 1998) se estabelecem no percorrer desse caminho. É comum, portanto, que alunos-professores de língua estrangeira despertem a vontade de transitar por outras localidades onde a língua alvo seja usada em um fluxo contínuo que os possibilite vivenciá-la por meio de várias práticas sociais. A seguir, problematizarei algumas questões pertinentes à chegada de Ana, Lina e Thor aos EUA, buscando compreender como esse processo foi vivido e percebido por cada um dos participantes.

6.5.1 Primeiras impressões

Como discutido anteriormente, o inglês tem se tornado uma língua cada vez mais internacional, seja essa concepção compreendida pelos termos ILA, ILI, ILF, ILG ou *World Englishes* (JORDÃO, 2014). Tal fato o coloca como principal idioma usado em encontros e interações multiculturais/internacionais. A transcrição da narrativa de Thor mostrou que, mesmo já se sentindo mais seguro com relação à sua proficiência, a vivência linguística em práticas sociais durante sua experiência nos EUA era onde residia sua maior expectativa e receio. Como relatado por Thor, desde seu primeiro dia no país anfitrião, situações onde a língua e seu conhecimento dela eram colocadas à prova emergiram em múltiplas práticas sociais. Seja no aeroporto, no táxi ou no hotel, o uso da língua lhe foi colocado como nunca antes havia experimentado. Em suas palavras, Thor precisava vivenciar uma experiência internacional a fim de buscar uma prática envolvendo a língua inglesa que não teria no Brasil, o que lhe possibilitou perder o receio com seu conhecimento linguístico de uma forma mais natural. Thor ainda conta que

uma semana depois que a gente chega lá, a moça responsável pelos intercambistas, né, eles fazem uma palestra enorme, com vários palestrantes e tal, e eu caí na bobeira de sentar lá na frente, rrsrsrs. E essa moça, ela cismou de me perguntar mil coisas lá. Eles estavam falando sobre o seguro, né, e ela: “não sei que, não sei que” e colocava o microfone na minha frente. Ah meu filho, aí eu gelei, aí o bicho pegou, porque aí tinha hora que às vezes, tem hora que você boia né, porque a pessoa fala, fala por muito tempo e você já tá pensando no que você vai fazer na hora do almoço... E aí ela chegava de repente e, tum, colocava o microfone na minha boca e eu: putz, e agora, o que que eu falo? Aí eu falei: “no”, não, eu acho que ele sabe, e passava pra frente, rrsrsrs. E, não, mas assim, mesmo isso, foram situações que depois eu achei divertidas, assim, que é história pra contar, cara. (Thor)

Práticas como essa relatada por Thor levam o sujeito a ter maior autonomia com relação ao seus conhecimentos, mesmo que partindo de situações tidas como constrangedoras por causa da insegurança. O uso correto da língua falada em um país estrangeiro com nativos ou pessoas que residem no local é o que também percorria o imaginário de Ana, lhe causando certa ansiedade. Seu receio de não conseguir se comunicar da maneira correta, ou, em suas palavras, “falar uma coisa errada” se assemelha ao de Thor. Apesar de alguns desafios iniciais, a forma com que foi recebida por uma família americana lhe proporcionou maior conforto durante o período de adaptação, como pode-se observar em seu relato:

É, bom, mas aí chegando lá foi bem assim, foi melhor do que eu esperava na verdade, porque eu estava muito insegura porque eu nunca tinha tido contato com alguém que falava inglês como língua materna. Então eu estava muito insegura com meu inglês, assim, eu não queria falar de jeito nenhum, ficava com medo de errar, de falar uma coisa errada. E aí quando eu cheguei eu fiquei com uma, no primeiro fim de semana eu fiquei com uma família, uma dessas famílias que recebem as pessoas. E aí foi bem legal porque eu fui ficando mais à vontade com o inglês. Eles já tinham recebido outros estrangeiros, eles estavam acostumados com estrangeiros (...) A cidade chama Norman, uma cidade pequenininha que fica a duas horas de Chicago. Então eu desci em Chicago, de lá eu peguei um trem pra essa cidade. E também esse foi outro choque porque eu tinha ido antes pros EUA a passeio, mas eu nunca tinha me virado lá, nunca tinha pegado um trem na vida, nunca tinha pedido informação em inglês, nada. Então isso também foi bem novidade. (Ana)

O relato de Ana reforça a importância de se vivenciar a língua inglesa por meio de práticas sociais cotidianas. A fala da estudante evidencia não só a importância do acolhimento para alunos internacionais, mas também o desenvolvimento da autonomia linguística dos indivíduos móveis. Lina não relatou nenhum episódio onde usar a língua para se comunicar e interagir com outras pessoas lhe causava receio. Porém, a participante narra que sua chegada envolveu uma maior apreensão devido à falta de programação. Lina relaciona tal fato às questões burocráticas que envolvem a participação no Programa *Minas Mundi*, fato discutido anteriormente e observado em sua fala, novamente, permeada por um tom mais crítico de percepção da situação:

É, eu, quando eu cheguei lá eu não tinha onde ficar, onde morar, e aí eu... porque assim, um dos problemas, eu entendo a burocracia, entendo que tem muita coisa burocrática envolvida no projeto do Minas Mundi, mas enfim, né, independente das razões, é, a gente como aluno, a gente fica sabendo das coisas com certeza muito em cima da hora. Então, eu fiquei sabendo, assim, oficialmente que eu estava aceita no programa um mês antes das aulas, assim, um pouquinho mais de um mês, um mês e meio antes porque, foi assim. Eu já tinha sido, vamos dizer assim, eu já tinha sido selecionada no projeto daqui, na seleção daqui, e isso eu já sabia a mais tempo. Mas aí até juntar, aí, assim... toda a burocracia de juntar, mandar os documentos para universidade e tal, e aí até a universidade responder, isso tudo é feito muito em cima da hora. E eu sei que isso não é culpa, assim, isso não acontece só por causa daqui, né. A universidade tem uma data x que eles começam a aceitar os, os documentos e tal. Então até isso ir e voltar demora mesmo, mas enfim. (...) então eu fiquei sabendo, tipo assim, em, no início de julho, que eu já fiquei sabendo que eu

ia poder participar mesmo, e as aulas começavam no final de agosto, assim, mas eu tinha que estar lá um pouquinho antes, então, eu meio que foi tipo, falei ok, comprei passagem no mesmo mês, assim. E aí, é, o que aconteceu foi que, eu cheguei lá, eu não tinha como, eu não tinha onde ficar... essa coisa de moradia estudantil, isso tudo você tinha que fazer um ano antes. Então não tinha como eu fazer. Eu nem sabia se eu ia... então quando eu cheguei lá, eu fiquei num desespero, fiquei nessa coisa de procurar apartamento e tal, enfim. Ai com muito custo, pagando bastante dinheiro, eu fiquei num apartamento lá, eu dividi o apartamento com 3 alemães e uma americana. E aí, isso foi interessante, assim, porque são cabeças muito diferentes. (Lina)

A singularidade captada por meio das narrativas de Thor, Ana e Lina nos permite perceber que uma mesma experiência, cujos processos são iguais para todos, proporcionam diferentes sensações, expectativas e conflitos para cada indivíduo. O que este trabalho tem como objetivo é justamente dar voz à individualidade de cada um dos participantes a fim de levantar questões que possam ser pertinentes para futuras formas de ação que promovem a internacionalização na UFMG. Vale ressaltar que delinear os efeitos que a participação em um programa de mobilidade internacional tem em cada sujeito se coloca como uma tarefa árdua e sempre incompleta. A seguir, buscarei discutir questões relacionadas à experiência acadêmica que os três participantes vivenciaram e como língua, cultura e identidades são percebidas por meio dessa experiência.

6.5.2 Experiência acadêmica: o acolhimento de alunos internacionais

As opções de destino que os participantes desta pesquisa tiveram para vivenciar uma experiência linguística, acadêmica e cultural no exterior eram consideravelmente restritas, como visto no Capítulo 2. A dominação de países do hemisfério norte e as universidades localizadas nos países ricos impõem grande influência na produção de conhecimento e no desenvolvimento de modelos de internacionalização (ALTBACH, 2009). Os EUA, país destino de Ana, Lina e Thor, ainda é o país falante de língua inglesa que oferece o maior número de vagas para alunos do curso de Letras. Ambos, Thor e Lina, foram para o estado da Califórnia e realizaram o intercâmbio na *California State University* em Fullerton. Ana decidiu ir para o estado de Illinois e estudou na *Illinois State University*. A participante conta como sua escolha se deu:

A gente não tem tanta oportunidade de ir pra outro país na área de inglês. São poucas as universidades, tipo, na Europa, por exemplo, que tem na área da Letras inglês. E se tem, você tá sempre concorrendo com vários outros cursos, não é só pra Letras. É, pelo menos no ano que eu fui era assim. Então a gente acaba assim, mais EUA. (...) na época que eu fui, tinha na Dinamarca. Aí era Letras e vários outros cursos. E eu acho que Letras inglês era só na Dinamarca. Não tinha Inglaterra. (...) na lista de universidades, eles tem quais cursos eles têm vaga e o curso de Letras não tinha vagas em várias universidades (...) tem muitas vagas nos EUA. (...) Ai eu fui tentando,

primeiro eu fui olhando as faculdades que tinham, que chamavam só o curso de Letras, porque eu achei primeiro que de repente a faculdade, a área de Letras da faculdade seria melhor e a chance de eu entrar também seria maior, porque eu estaria concorrendo com menos cursos. E aí eu tentei uma que eu queria muito que era na Califórnia, por preferência mesmo, por local, porque eu queria ir pra lá. E essa outra que foi em Illinois que, também pelo número de vagas e concorrentes eu achei também que seria mais fácil. (...) E ainda tem algumas universidades que especificam a habilitação, por exemplo, tem que ser inglês, bacharelado e literatura... ou então tem que ser licenciatura. Tem algumas que tem esses critérios. (...) Eu fui pra Illinois, chama Illinois State University. (Ana)

O trecho da fala de Ana evidencia, novamente, que o curso de Letras-Inglês ainda esbarra na falta de uma gama maior de destinos para alunos participantes do Programa *Minas Mundi*. Mesmo sendo o curso responsável por formar profissionais para atuarem no ensino de línguas estrangeiras – o que representa motivo suficiente para a ampliação de seu acesso a instituições parceiras –, os alunos de licenciatura em língua inglesa ficam restritos a poucas opções, tendo a maioria dessas os EUA como destino final. Compreendo essa restrição tomando como pressuposto o fato de que o país norte-americano possui um grande número de instituições que se abriram para parcerias internacionais. Vale ressaltar que os EUA também é o país expoente da perspectiva capitalista neoliberal, cujas práticas de políticas educacionais envolvem influência e dinheiro, resultando em seu domínio em comparação a outros destinos, como indicado no Gráfico 4 (p. 45).

A meu ver, pensar criticamente a dominância dos EUA na questão da mobilidade internacional de estudantes se faz necessário. Porém, reconhecer suas qualidades no que tange o acolhimento de alunos internacionais é igualmente relevante. O cuidado com esse perfil de estudantes foi mencionado pelos três participantes, indicando que o período de adaptação se torna mais fácil quando se pratica um acolhimento que considera as necessidades individuais dos sujeitos. Ana evidencia tal percepção em sua fala:

Eles tem um departamento para estudantes internacionais. Então, desde, antes de a gente ir pra lá, eles já mantêm contato com a gente por e-mail, já mandam qualquer tipo de informação, moradia. Eles ajudam a gente com esse tipo de informação. E chegando lá a gente vai em várias palestras, não só sobre a faculdade, mas sobre a cidade em si, por exemplo, como a gente vai andar pela cidade, essas coisas, é... Em relação a cultura também. E, inclusive esse programa de ficar com uma família lá é a universidade que põe a gente em contato com essas famílias. (...) Eles têm um site que as famílias se candidatam: ah eu quero receber. E aí eles recebem a gente. E eles também tem um programa bem legal que chamava International Talk Time, que uma vez por semana eles fazem um evento só com estudantes estrangeiros. E era assim, sei lá, eles fazem um jogo toda sexta, ou então tinha comida. Era um momento de interação pra você conhecer outras pessoas que estavam na mesma situação que você. Isso eu achei interessante também. (Ana)

O período de acolhimento, principalmente quando o estudante internacional viaja pela primeira vez para cursar um período no exterior, representa um encontro com o desconhecido, com o diferente. Quando Ana cita a importância da orientação e

direcionamento que a instituição estrangeira lhe ofereceu, ela evidencia que as ações e práticas de internacionalização devem ir além de apenas fomentar mobilidade estudantil entre universidades parceiras. É necessário que haja um acolhimento mais completo, que mostre aos estudantes a gama de possibilidades que lhes é ofertada e que os estimule a interagir com diferentes dimensões da experiência internacional. A história de Thor já nos mostrou o caminho que ele percorreu para se encontrar dentro da universidade em que ingressou, evidenciando sua preocupação em cursar disciplinas que fossem realmente relevantes para sua formação como professor de língua inglesa. Com Ana e Lina não foi diferente. Ana conta que se preparou com antecedência, pensando no que iria cursar desde antes de chegar aos EUA, mas que o apoio da instituição também foi fundamental:

Eu escolhi as disciplinas antes de ir e eu escolhi pensando em como eu faria essas disciplinas pra dispensar créditos aqui. Porque eu não ia fazer matérias aleatórias né, eu queria formar também. E aí eu fui tentando ver as que eram mais nas áreas que eu precisava, por exemplo, isso aqui é linguística, eu preciso de linguística, essa aqui é literatura. E aí eu escolhi essas antes, previamente. Chegando lá, tem como se fosse o acerto de matrícula que tem aqui, né. Algumas matérias são aceitas antes, outras não. Aí você vai e conversa com um "counsellor" e ele te ajuda: oh, você não conseguiu por causa disso e aquilo, você quer trocar? E isso eu achei muito, muito bom, muito fácil porque ele resolve todo o seu problema na hora. Não foi nada muito burocrático igual, por exemplo, às vezes a gente enfrenta aqui. (...) Em relação a esse momento de matrícula e de começo de aulas, eu achei eles muito organizados, assim, eu não me senti perdida em momento nenhum, assim, era tudo muito bem informado. (Ana)

A preocupação por fazer matérias relevantes para a própria formação também fica evidente no relato de Lina. No entanto, a participante detalha mais esse período de sua experiência acadêmica, o que possibilita compreender melhor o funcionamento administrativo da instituição onde estudou. Assim como Ana, Lina pontua a importância da orientação específica para alunos internacionais devido às diferenças entre os processos administrativos de instituições estrangeiras e da UFMG:

É, foi bem difícil escolher porque, porque... a gente não sabe né. (...) Então fiz a escolha olhando o catálogo das opções, né, a oferta e tentando ler aquelas ementas de 3, 4 linhas, às vezes nenhuma linha, só pelo título (...) Você tem oferta mas é oferta geral. E aí, no caso, a gente, como alunos da Letras e alunos estrangeiros, a gente, teoricamente, tem que fazer alguma coisa a ver com, né, assim, ou poderia não fazer, mas isso não ia ser aproveitado pra mim depois. Mas de qualquer forma a oferta é uma oferta geral pra todo mundo da universidade. Então todo mundo tem acesso ao mesmo sistema. Então você procura, por exemplo, sei lá, você coloca lá, inglês, na busca, aí vai vir todas as matérias que tem inglês. Ou você coloca linguística, aí vai vir todas as matérias que tem linguística. Aí cada uma às vezes é ofertada em um lugar diferente, então eu fiz matérias na Escola de Educação lá, que seria a nossa FAE, eu fiz matérias em outros prédios que às vezes era prédio de Comunicação. Então depende (...) Tem os departamentos, elas são separadas, assim... o departamento de inglês está ofertando tais matérias. Mas fica tudo junto no mesmo sistema. E não tem muito, é, assim, na hora da matrícula não tem, é, nada que te impeça de fazer, se eu quisesse fazer, botar lá na minha matrícula uma matéria de Física, eu poderia tentar matricular. E aí o que eles fazem é tipo um acerto, que aí o coordenador, no caso, a gente tinha

um coordenador, é, que era como se fosse do DRI aqui, que ia, vamos dizer assim, ajudar ou selecionar, se ia deixar as pessoas, os alunos internacionais, os alunos de mobilidade fazerem a matéria ou não. (...) Por exemplo, eu fiz uma matéria que era da Psicologia, e eu achei o nome da matéria interessante e eu falei: gente, eu queria fazer. E aí no requisito da matéria precisava de Psicologia 1, e aí eu falei: bom eu não tenho Psicologia I, mas eu fiz Psicologia da Educação e aí eu coloquei lá uma justificativa lá online. (...) Eu falei: eu fiz, é, uma Psicologia da Educação que fala sobre isso, isso, isso e isso, e eu tenho noção que talvez fique um pouco puxado, que eu tenha que estudar alguma coisinha ou outra sozinha, mas eu quero fazer essa matéria, não é do meu curso mas, seria interessante pra mim. E aí me aceitaram e eu fiz a matéria. (Lina)

Os três participantes relataram que as escolhas que fizeram com relação às disciplinas a cursar e o aprendizado que obtiveram por meio dessas deram-lhes a oportunidade de compreender melhor vários aspectos que iam além de objetivos puramente acadêmicos. A circulação pelo campus e a convivência com outros alunos proporcionaram vivências de práticas sociais que se colocam com suas melhores lembranças. Isso é algo que as palavras lidas podem não conseguir representar, mas como pesquisador deste trabalho, sinto-me na obrigação de buscar transparecer tais sentimentos. Como observado anteriormente, Ana comentou sobre o convívio com a família com quem morou e também com outros alunos internacionais por meio de programas e ações da instituição onde estudou. Lina também indica que a dinâmica das disciplinas escolhidas por ela possibilitou uma maior circulação pelo campus e, conseqüentemente, uma maior interação com outros alunos. Mas como podemos perceber, a narrativa de Lina é sempre permeada por uma fala criticamente construída sobre suas vivências e percepções. Isso pode ser compreendido quando a estudante comenta sobre o imaginário coletivo da sociedade brasileira de achar que tudo que é de fora é melhor:

Foi bacana porque aí a gente tinha um pouquinho mais de contato com o campus, né. Mas, ao mesmo tempo, enfim... academicamente falando, tem coisas lá que a gente, a gente tende a achar, né, que tudo que tá fora tá melhor e tal. Então tinha coisas lá que, uma matéria que eu fiz lá que era da Comunicação que tinha a ver com... eu não vou lembrar direito o nome da matéria, mas tinha a ver com comunicação não verbal, e enfim. E aí tinha, então, essa matéria que... essa matéria, ela era parcialmente do departamento de Linguística e do de Comunicação. E aí eu resolvi fazer porque eu achei interessante, mas na verdade foi super picareta, a matéria, sabe? O professor foi super picareta, então assim, coisas que acontecem lá, que acontecem aqui. Enfim, a gente fica achando que só porque, ah uma universidade fora não vai ter isso. Vai ter do mesmo jeito. Mas eu também tive matérias com professores maravilhosos, que eu falei: nossa! (Lina)

As narrativas de Lina, Ana e Thor nos possibilitam compreender que ações institucionais de internacionalização, tipicamente administrativas, podem e devem ser delineadas e repensadas a partir das experiências compartilhadas por quem já participou de algum programa de mobilidade internacional. As parcerias entre instituições brasileiras e estrangeiras em busca da internacionalização do ensino superior geralmente se curvam diante de pautas políticas visando a atingir números, mas acabam desconsiderando o principal

resultado de suas ações: os efeitos que as mesmas têm nos sujeitos que delas participam. Portanto, seguem algumas considerações referentes aos impactos das relações e interações estabelecidas pelos três participantes durante o intercâmbio.

6.5.3 Para além dos muros do campus: (re)construções identitárias

Os efeitos que a participação em programas de mobilidade internacional como o *Minas Mundi* podem ter nos sujeitos que neles ingressam são inúmeros, visto que a mobilidade internacional de estudantes abre espaço para vivências singulares direcionadas a diferentes aspectos como o linguístico, o acadêmico, o cultural, entre outros. No entanto, um aspecto a ser observado com mais atenção por pesquisadores da área é o aprendizado intercultural que a experiência da mobilidade pode trazer ao indivíduo. Oser (2011, p. 3) afirma que “mudar o contexto significa ver as coisas com diferentes olhares”, traçando um paralelo interessante entre o intercâmbio e a etnografia⁶⁰. O autor defende a ideia de que estudantes que deixam seus países para passar um período no exterior assumem uma postura de “etnógrafos pedagógicos”, com o intuito de compreender questões relacionadas à educação em um novo contexto para construir novos sentidos e produzir novos conhecimentos. É importante ressaltar que as vivências de estudantes que ingressam em um programa de mobilidade internacional vão muito além de aprendizados voltados para as práticas educacionais das instituições onde estudam. No entanto, Lina aponta para o que Oser (2011) propõe como uma postura ideal de qualquer estudante que viva uma experiência internacional. Ao relatar quais de suas expectativas foram preenchidas, a participante diz:

De conhecer, de viver outra coisa, de conhecer gente nova, gente de lugares diferentes... porque eu sabia que, eu sendo uma aluna de intercâmbio, eu ia conhecer muita gente de muito lugar diferente, porque acaba que as pessoas se juntam né, ninguém conhece ninguém então você se junta. Então eu convivi muito, dentro da faculdade, eu convivi muito com pessoas de vários outros lugares, de vários países. E era bom ouvir as perspectivas das pessoas com relação a tudo, assim, da vida. E, não sei, eu acho que eu gostei bastante da experiência de, assim, de ser uma aluna fora daqui. E eu gostei bastante da coisa organizada, enfim... Enfim, é o que eu falei antes da questão cultural em relação ao ensino. (Lina)

O trecho da fala de Lina exemplifica a mudança de contexto a que Oser (2011) se refere. Assim como Lina, Ana e Thor também relatam terem vivenciado experiências que os

⁶⁰ Para Dörnyei (2007), a etnografia, método de pesquisa qualitativa oriunda do campo antropológico, tem como objetivo “descrever e analisar práticas e crenças culturais” (DÖRNYEI, 2007, p. 130). Oser (2011) estabelece um paralelo entre o intercâmbio e a etnografia por compreendê-la como uma disciplina “sofisticada e simples ao mesmo tempo”, colocando-a como uma estratégia central no desenvolvimento de competências interculturais. (OSER, 2011, p. 3).

possibilitaram (re)pensar diversas construções de sentido sobre o(s) outro(s), colocando suas convicções e concepções à prova durante todo o tempo que estiveram no exterior. Além disso, os três participantes narraram fatos que indicam como suas próprias identidades como brasileiros foram des/reconstruídas a partir de determinadas (des)identificações que permeavam seus encontros e desencontros consigo mesmos por meio do(s) outro(s). A análise narrativa a partir da história de Thor ilustra de maneira pertinente a dinâmica dos encontros interculturais que o intercâmbio promove. Sua história evidencia que a expectativa de conhecer uma determinada cultura, mais especificamente a do país anfitrião, o conduziu à oportunidade de contato com múltiplas culturas em um único lugar. Lina também conta que essa vivência mais direta com a cultura americana não foi como imaginava, porém não menos enriquecedora. Ao falar sobre o perfil da instituição onde estudou e dos estudantes que conheceu, a participante relata sua impressão com relação aos alunos nativos dos EUA:

Lá (California State University) era uma universidade de “commuting”, então tinha uma moradia estudantil lá dentro, mas assim, a maioria dos alunos morava perto, vinha e voltava. E o fato de ser tipo aqui, né, então acabou a aula, todo mundo vai embora, então... Por isso é um dos fatores que eu me envolvi mais com os estrangeiros, vamos dizer assim, que estavam estudando lá, porque os americanos não davam muita brecha, então mesmo eu vendo todo dia e fazendo trabalho juntos, eles iam pra aula, a gente falava: ah, vamos almoçar, não sei o que lá... E eles: ah não, vou almoçar em casa, e saíam e iam embora. Então, eles não se abriram não, nesse sentido. Nesse sentido, eu achei que ia ser um pouco mais, que eu achei que ia conseguir fazer mais contatos, assim, mas não fiz muito não... bem superficial, é, com os americanos né, com a cultura de lá mesmo... Aí acabou que, em termos de cultura mesmo, mais próxima assim é, foi totalmente misturado, assim, várias pessoas, cada um de um lugar. (Lina)

Assim como Thor, Lina relata que a experiência acadêmica internacional lhe proporcionou interações multiculturais com estrangeiros de várias outras nacionalidades. Já para Ana, o contato com a cultura estadunidense foi mais próximo que o de Thor e Lina devido ao fato de que a estudante criou laços com amigos nativos dos EUA que fez pelo caminho, a começar pelas colegas com quem dividiu apartamento. As interações que Ana estabeleceu permitiram que ela vivenciasse costumes locais a partir dos hábitos dos colegas e de suas famílias, o que a participante acredita ter lhe possibilitado conhecer “bastante da cultura” do país:

Fiz um amigo americano lá e ele chamava muito a gente pra ir pra casa dele no fim de semana, que é em outra cidade. Então assim, a primeira coisa, você entra e vê uma casa, aquela casa americana que você sempre vê em filme. Ai você conhece a família, você almoça com eles, almoço completamente diferente, café da manhã diferente, tudo assim, costume, ai você vai conhecer a família, você vê como é a interação entre a família, é diferente daqui também. Até o jeito que eles limpam a casa é completamente diferente. Foi uma das coisas que eu achei legal de morar em apartamento e não morar em dormitório é porque eu morei com duas americanas, então eu acho que eu peguei bastante da cultura com elas. Foi muito bom, assim, o apartamento que eu fiquei

ficava a um quarteirão da faculdade, então era tudo muito perto. E as meninas também me receberam muito bem. Elas já estavam nesse apartamento, morava outra menina no meu lugar, que saiu e aí eu entrei no lugar dela. E eu achei engraçado porque é um estereótipo que as pessoas sempre falavam e que meio concretizou quando eu fui pra lá, que elas não tinham noção nenhuma do Brasil, como é que era, nada, nada. E aí eu fui contando pra elas e tal, e até coincidiu depois, durante o semestre, isso foi bem legal, que uma das meninas que moravam comigo estuda Sociologia, e ela fez um trabalho sobre a Rede Globo, e aí ela veio conversar comigo. Foi bem legal! Eu ajudei ela a fazer o trabalho e tal. Foi até bom porque ela se interessou mais sobre a cultura brasileira. (Ana)

O trecho da narrativa de Ana problematiza as relações e interações estabelecidas em um contexto multi/intercultural, o qual propicia situações em que alguns estereótipos⁶¹ são confirmados enquanto outros são desconstruídos, possibilitando que as acepções individuais de mundo previamente concebidas pelos participantes os fizessem repensar como viam os outros e a si mesmos. Lina também relata sua percepção com relação ao seu processo de (des)construção de generalizações estereotipadas e pontua que algumas se confirmaram durante seus encontros interculturais:

Eu sempre tive alguma noção, enfim... Eu sempre assisti muita coisa, assisti muito seriado, muito filme, então você acaba pegando um pouco dos estereótipos, então tendo uma noçãozinha mínima de como as coisas funcionam em um país ou em outro, mas assim ter a vivência (...) foi bom, foi bom ver que alguns estereótipos, rsrsrs, tem razão de existir, que eles fazem sentido. (Lina)

Quando Thor relata suas impressões com relação aos coreanos com quem conviveu, o participante problematiza suas visões distorcidas por uma crença comum construída anteriormente ao contato que fez com a cultura oriental, representada pelos dois estudantes que conheceu. Thor conta que não só ele teve certo estranhamento com alguns hábitos de seus colegas coreanos, mas que os estudantes asiáticos também estranharam alguns de seus hábitos:

Jogos, porque, igual, por exemplo, os coreanos, eu tinha, na minha cabeça, pessoas mais comportadas. No dia que eles faziam festa lá no apartamento, Jesus! Uma “bateção” na mesa, fazendo uns jogos, e bebiam muito, de beber mesmo. Falei: gente, nem eu bebo! Esses caras bebem muito! Então, tipo assim, era muito legal. Essa era a parte, inclusive, que eu achei mais interessante que é você quebrar esses estereótipos e também fazer eles quebrarem os deles com você. O japonês falava que nunca viria ao Brasil. Eu perguntei: por que? E ele falou que ia ser assaltado. Aí eu falei: calma aí, não é assim! Então, assim, é interessante você saber que eles também tem estereótipos com a gente, né, apesar de que a gente já tem uma certa noção, né. (Thor)

⁶¹ Em sua resenha intitulada Psicologia Social dos Estereótipos, Guerra (2002) discute os capítulos do livro de mesmo nome escrito por Marcos Emanuel Pereira. De acordo com Guerra (2002, p. 239), “o enfoque da instalação do estereótipo observa que pessoas, inicialmente, imaginam e definem o mundo e em seguida o observam. A interpretação estaria fundamentalmente associada à cultura, que determinaria de forma estereotipada a noção interna sobre o mundo externo.”

O trecho da narrativa de Thor ilustra como encontros interculturais são relevantes para a construção identitária e formação cidadã de qualquer indivíduo que queira viver bem em um contexto mundial cada vez mais globalizado. Ao dizer coisas como “eu tinha na minha cabeça...” ou “gente, nem eu...”, Thor deixa transparecer como os estereótipos se constroem em cima de generalizações que colocam todo um grupo social em um mesmo pacote. Além disso, fica evidente por meio da fala do participante que visões estereotipadas não são exclusivas dos brasileiros, mas que também somos percebidos a partir de generalizações construídas por diferentes aspectos, como se observa em sua conversa com o colega japonês. Tais aspectos podem envolver questões sociais, econômicas e, até mesmo, políticas. Thor demonstra muita satisfação com as oportunidades de quebra de preconceções que teve por meio das trocas interculturais:

Eu achei o máximo, assim, da gente dividir informações do país. Aí, por exemplo, num assunto desse que ele falava: ah, eu vou ser assaltado. Eu falava: não, não é assim, eu moro lá, lá tem isso também, mas tem isso, oh, deixa eu te mostrar uma foto. Aí você vai lá, sei lá, entra no Facebook, fala: olha, essa aqui é minha família, a gente tá numa cachoeira. Olha que bacana! Ninguém foi assaltado nesse dia, rsrsrs. A gente começa a jogar pra pessoa que é diferente também, da mesma forma que eles mostraram pra mim também que era diferente. Nó, achei o máximo, assim! (Thor)

A oportunidade de se ver sob a perspectiva do outro é um fenômeno que a participação em um programa de mobilidade internacional proporciona de maneira enriquecedora. Os letramentos transculturais a que me refiro acontecem por meio das práticas sociais vivenciadas durante o intercâmbio, promovendo possibilidades de formação multicultural e de cidadania global. O trecho em que Ana conta sobre a forma com que sua presença no contexto acadêmico internacional despertou em sua colega de apartamento um interesse maior pela cultura brasileira também ilustra tal aprendizado. Assim como Thor, Ana teve a oportunidade de disseminar mais conhecimento sobre a própria cultura para as pessoas com quem conviveu, fato que ela descreve com bastante entusiasmo:

Era ótimo ouvir... primeiro a família que eu fiquei com eles, a primeira coisa que eles me perguntaram: qual língua vocês falam, espanhol? Não, a gente fala português e tal. Então assim, completamente diferente. Aí a família inclusive era muito interessada em aprender outras culturas e me perguntavam tudo: tem algum famoso de lá? Aí eu falava, sei lá, alguém de futebol, mas aí eles também não conheciam nada de futebol, então não fez diferença. Onde que fica o Brasil? Aí eu pegava o mapa, mostrava. É, assim, eles pegaram um tablet, colocaram no Google Maps e digitaram lá, Brasil. Ah, como que chama a cidade que você mora? Aí eu digitava lá, Belo Horizonte, e via. Ah, deixa eu ver sua casa pelo Google Earth, aí viam a minha casinha, como é que era e tal. Essas coisas assim... Me perguntaram muito lá, as pessoas, sobre o carnaval. A primeira coisa que vinha na cabeça: ah, carnaval, como é que é? Me perguntaram, também, se eu era muito assaltada, as meninas que moravam comigo me perguntaram. Como que era no Rio, se eu já fui no Rio, se eu posso andar no Rio sozinha e tal. Esse tipo de coisa, perguntaram

bastante. Me falaram muito também: ah você não parece brasileira. Eu ficava: uhm. é, tá bom... (Ana)

O que pode se observar por meio dos relatos de Thor e Ana nos possibilita refletir a respeito do papel que recai sobre as instituições de educação superior de estabelecerem ações de internacionalização que fomentem oportunidades de trocas interculturais a todos os atores envolvidos no processo. Como visto nos dois relatos, algumas generalizações sobre o povo brasileiro se repetem e se reproduzem. Vivências como as que os participantes desta pesquisa tiveram propiciam o compartilhamento de ideias que auxiliam na quebra de visões generalizadas e, muitas vezes, distorcidas da realidade. Ana ainda conta sobre seus receios em agir de uma maneira ou outra e como comportamentos de um contexto cultural diferente do dela lhe traziam sensações de proximidade distintas do que lhe era familiar:

Eu realmente achei eles (os estadunidenses) mais fechados, mais frios, assim, em relação à gente. Porque às vezes eu saía, isso era uma coisa que eu sempre ficava assim, como é que eu cumprimentava eles, se eu abraçava, se eu apertava a mão, como é que era. E eu fui prestando atenção como que as pessoas faziam e eu fui imitando. E até as meninas que moravam comigo às vezes me chamavam pra sair e tal, mas não era uma conexão tão próxima igual, por exemplo, eu fiz com os brasileiros que estavam lá. Às vezes eu sentia que eu era mais próxima dos brasileiros que estavam lá do que das meninas que moravam comigo. (Ana)

O que Ana narra pode ser compreendido como uma necessidade de busca pelo familiar, ou seja, pelo identificável. Lina também relata alguns problemas de convivência com pessoas oriundas de contextos culturais distintos e como essas diferenças a colocavam em situações que demandavam uma posição mais rígida diante de atitudes das quais ela discordava. Como dito anteriormente, Lina teve mais dificuldade de encontrar um lugar para morar durante seu intercâmbio e, quando encontrou, conviveu com pessoas que apresentavam traços culturais bem distintos dos que a estudante já havia tido contato. Essa vivência possibilitou a Lina oportunidades de se colocar frente às concepções culturais de gênero, o que nos permite acreditar que sua atitude pode ter influenciado uma mudança de pensamento por parte de seu colega:

Na verdade, dos 3 alemães, é, 2 tinham família, vinham de família turca, então ainda era mais misturado ainda. Então assim, ah, enfim... eram 2 meninas e 2 meninos. E aí a gente morava junto e aí, era, era uma confusão porque é muito difícil você lidar com pessoas de outra cultura, ainda mais... alemão, mas de família turca, aí ele é mulçumano, então, não aceita... super machista, não queria ajudar em nada, não aceitava. Pra ele, a gente, as meninas que tinham que arrumar tudo. E a gente assim: meu filho, que século você está vivendo, querido? Você pode fazer isso na sua casa, enfim... Mas assim, foi bem interessante! Eu, todos os meus amigos, assim, que eu convivo até hoje, nenhum é americano. Todos os meus amigos, vários são, são meio que naturalizados já e tal, meio que já moram lá há mais tempo. Mas de todos os amigos que ficaram realmente, são, ou são alemães, tem um amigo árabe, tem um amigo turco, turco mesmo... E assim, pessoas de

outros lugares, assim. Então é interessante. Eu convivi com muitos americanos todos os dias mas assim, eu achei que foi difícil me infiltrar no meio deles. Eles, apesar de eles serem muito educados e tal, eles são muito fechados. (Lina)

Assim como Ana, Lina indica em sua fala uma maior dificuldade em estabelecer laços com os alunos estadunidenses por considerá-los mais “fechados”, mesmo reconhecendo que eles a tratavam com educação. A esse respeito, há um episódio na narrativa de Ana que chama a atenção, principalmente pelo atual cenário político dos EUA pós-eleição do presidente Donald Trump. A participante relata a visão que a população estadunidense, em geral, tem com relação aos estrangeiros que circulam e/ou residem em seu país. Ana constrói novos sentidos por meio da noção de conhecimento linguístico que os estadunidenses têm em comparação à noção brasileira de aprendizado de línguas estrangeiras:

E rola muito também preconceito com estrangeiro. Eu, em momento nenhum, sofri com isso. Mas nas aulas, eu fiz uma matéria que chamava Language Arts e a professora falava muito sobre ser bilíngue e essas coisas. E aí eles falavam muito sobre o tanto que nos EUA era considerado, em algumas partes, vergonhoso você saber outra língua. Enquanto aqui, pra gente, assim, você fala outra língua, isso é ótimo. Só que lá tinha muito disso, eles tinham muito, principalmente quando eu fui pra Chicago, você vê isso, eles têm muito preconceito, às vezes quando você vê uma pessoa falando espanhol na rua, sabe? Isso eu achei meio chato, em relação a isso. (...) O que eu achava que era muito assim, eu via só em filme, né, a bandeirinha dos EUA. Não, você vê em todas as casas, eles tem uma bandeira e tal. E, até que na Faculdade, no ambiente que eu estava de Faculdade, não existia tanto isso porque era Faculdade de Artes, então todo mundo estudava outra língua e tal. Mas fora dali, eu sentia que tinha, sim, um pouco desse preconceito com quem era estrangeiro. (...) Até mesmo com aprender outra língua. (Ana)

O encontro com o outro – a possibilidade de perceber o mundo por outros olhares (OSER, 2011) – possibilitou aos participantes desta pesquisa uma maior compreensão sobre si mesmos. Apesar de ser mais enfática e crítica no momento que relata suas impressões diante desses encontros interculturais, Ana também acredita ter aprendido mais sobre si mesma e sua cultura ao estabelecer vínculos e transitar por um contexto diferente do seu. A estudante fala sobre seus sentimentos ao ouvir as visões das pessoas com quem conviveu em relação ao Brasil, chegando à um conclusão, em suas palavras, preocupante sobre os estadunidenses:

Eu achava graça sim, não achava ruim com ninguém. Porém eu ficava pensando assim, isso me fez pensar muito. Eu aprendi muito, muito mais sobre a cultura brasileira indo pra lá, porque às vezes as pessoas me perguntavam: ah, vocês tem isso aqui no Brasil e eu ficava assim: eu não sei se a gente tem. Ah, o que é que vocês comem? Eu parava e: nossa, isso aqui é mineiro. Então eu aprendia muita coisa. E aí quando eles falavam comigo, eu fui percebendo, eu achava graça, mas ao mesmo tempo eu ficava preocupada por eles porque eu sentia que, eu senti muito que os americanos assim, entre aspas, vivem numa bolha. Eu senti que eles tem muito, assim: minha cultura, minha cultura, e não sabem muito sobre o que tá lá fora, entendeu? É muito aquilo ali. (Ana)

As experiências singulares de Ana, Lina e Thor propiciadas por vivências múltiplas no que tange língua, cultura e identidade reiteram a importância de se garantir o acesso a programas de mobilidade internacional. Os letramentos transculturais trazem aos indivíduos móveis oportunidades únicas de formação cidadã dentro de uma compreensão global de existência. No caso dos três participantes, a formação vai além, visto que o contexto social em que viveram suas experiências internacionais dialoga diretamente com o processo de formação desses sujeitos como professores de inglês. Assim, segue o último eixo temático dessa problematização, no qual buscarei evidenciar os efeitos e impactos da experiência internacional na prática pedagógica dos três alunos-professores.

6.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em um país onde a educação e seus profissionais ainda são extremamente desvalorizados, faz-se necessário repensarmos todos os aspectos que moldam e perpetuam esse cenário. Como visto nos resultados do último PISA divulgados pela OCDE em 2016, o interesse pela carreira docente é praticamente nulo entre jovens brasileiros. Os dados apontam para a necessidade de reiterar a importância do investimento na formação de professores. A meu ver, investimentos robustos na formação dos futuros docentes se coloca como o único caminho para podermos vislumbrar mudanças no cenário da carreira. Ao traçar um breve histórico sobre a formação de professores no contexto brasileiro, Saviani (2009) conclui que

[t]anto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (SAVIANI, 2009, p. 153).

Ao encontrarmos jovens que ainda acreditam e se mostram dispostos a investir na profissão, torna-se fatal, a meu ver, permitirmos que uma formação de baixa qualidade os desvie do caminho que pode conduzir a novas visões com relação à carreira docente. Este último eixo temático da problematização desta pesquisa busca compreender as razões que levaram Ana, Lina e Thor à docência, evidenciando o período inicial, suas experiências durante a prática de estágio e os efeitos que a participação no Programa *Minas Mundi* teve em suas práticas pedagógicas.

6.6.1 No início, era a sala de aula?

O início da carreira docente de professores de línguas estrangeiras varia bastante de um indivíduo para o outro, indicando que as motivações de cada sujeito surgem por fatores distintos. Como relatei na introdução deste trabalho, o mercado de trabalho onde encontrei espaço de atuação e a oportunidade de conhecer metodologias distintas de ensino de inglês me conduziu a buscar uma formação mais qualificada por meio do curso de Letras. Como vimos na história de Thor, era algo que o participante considerava comum a todo aluno de Letras: “um dia, provavelmente, vou passar pela sala de aula, vou dar aula”. No caso de Ana, o interesse pelo curso de Letras se deu, inicialmente, pela área da tradução, mas o convívio com colegas da faculdade lhe fez se reposicionar diante da formação que queria seguir:

Eu comecei a pensar assim: fui vendo meus amigos na Letras, todo mundo tipo, a maioria começou a trabalhar cedo e a maioria dava aula também. Aí eu pensei: ah, vou tentar isso, né, ganhar meu dinheiro e tal. Aí eu fui mandando currículo para esses e-mails que a gente recebe, né, de emprego e tal. Aí eu comecei a dar aulas num curso de idiomas aqui da Federal. E aí eu gostei da experiência, depois que eu saí de lá, sempre procurando dar aula. (...) A tradução eu ainda gosto bastante. Às vezes, de vez em quando, eu ainda pego alguns trabalhos pra traduzir. Mas bem de vez em quando. E também foi, outra coisa também que influenciou bastante foi o mercado, né, porque o mercado pra dar aula é muito maior do que pra traduzir. Então foi outra escolha que pesou também. (Ana)

Mesmo em um período de recessão econômica, o mercado de trabalho para professores de inglês ainda pode ser considerado atraente, visto a importância dada à aprendizagem do idioma no Brasil. O trecho de Ana evidencia esse pensamento, além de indicar que a participante só precisou da primeira oportunidade para perceber que gostava de lecionar. Por ter iniciado outra graduação e não ter tido uma boa experiência, Lina decidiu cursar Letras, mas não com o objetivo de se tornar professora de inglês, mas sim porque estudar a língua era algo prazeroso e a estudante pretendia aprofundar seus conhecimentos sobre o idioma. No entanto, assim como Ana, Lina foi “picada” pelo mosquito da sala de aula, algo que somente quem já vivenciou a mesma sensação pode compreender:

Assim que eu passei em Letras aqui na Federal, na primeira semana de aula, no primeiro dia de aula, eu já comecei a trabalhar também. Eu comecei a dar aula, no primeiro dia que eu comecei aqui na faculdade eu comecei a dar aula na escola que eu formei. E aí eu adorei, eu continuei e estou aqui. (...) Na verdade, eu inclusive, eu queria, eu tentei ver se eu conseguia começar a dar aula antes de decidir que eu ia fazer Letras pra ver se eu ia gostar, pra ver se ia dar certo. Porque em termos de inglês, eu já falava bem, então eu quis começar a dar aula, eu me propus a dar aula de monitoria, de, assim voluntária, mas não quiseram, na escola lá. Enfim, aí eu resolvi que ia estudar mesmo e aí eu já comecei junto assim. Mas não foi porque eu queria dar aula, na verdade foi o contrário. Eu entrei na Letras porque eu queria aprender mais inglês, e, mas coincidiu que eu comecei a dar aula junto assim que eu entrei, e eu gostei bastante. Assim, eu me surpreendi na

verdade, eu não esperava que eu ia gostar tanto. (...) Eu tentei fazer umas matérias do bacharelado, eu fiz uma matéria de revisão, eu cheguei a fazer uma das oficinas de tradução, mas eu não sei, não gostei. (Lina)

A meu ver, uma formação adequada de professores se coloca como o primeiro e principal fator capaz de transformar o cenário educacional brasileiro. Alunos de licenciatura que vivenciam uma formação relevante e qualificada se tornam professores mais capacitados e conscientes da importância do papel social que desempenham. Conseqüentemente, os alunos-professores acabam modificando a visão que seus alunos das escolas onde atuarem têm sobre o conteúdo, a sala de aula e a educação como um todo. Partindo dessa premissa, buscarei discutir as impressões que Ana, Lina e Thor tiveram com relação ao período em que realizaram seus estágios durante o curso de Letras.

6.6.2 Estágio Curricular Supervisionado: construção da práxis pedagógica

De acordo com a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 – ou Lei do Estágio – a concepção de prática pedagógica obrigatória a todo aluno de licenciatura define o estágio como um “ato educativo escolar supervisionado (...) que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante” (BRASIL, 2008, não paginado). Fazendo uma leitura a partir do contexto do curso de Letras, é uma prática necessária à formação do educando com fins de preparação e capacitação de futuros profissionais da docência. Pimenta & Lima (2005-2006, p. 6) atribuem ao estágio um status de “campo de conhecimento” em contraposição à uma ideia que o reduz à uma “atividade prática instrumental”. Partindo desse pressuposto, a imersão em uma sala de aula pode ser compreendida como uma prática social em constante diálogo com campos teóricos oriundos dos cursos de formação de professores.

A análise da prática e estágio de inglês no curso de Letras da FALE em parceria com a Faculdade de Educação (FAE) pode não ser a primeira oportunidade que o estudante tem de construção de sua práxis pedagógica, mas é a que formaliza, perante a instituição, o primeiro contato de um aluno-professor com a sala de aula. A experiência de Thor com a realidade de uma sala de aula do Ensino Fundamental da rede pública não lhe trouxe nenhum tipo de desânimo ou insatisfação com o magistério. Ao contrário, o participante relata ter gostado da experiência justamente por ter tido um histórico escolar público e conhecer o contexto de ensino nesse ambiente. Quando menciona que algumas pessoas tentavam lhe “botar medo” ao dizerem “você vai ver o que é escola pública”, Thor acredita que tais palavras o instigaram ainda mais a querer estar nesse espaço com o qual já era familiarizado.

Na época em que a entrevista com Ana foi realizada, a estudante tinha terminado o primeiro período de estágio e estava realizando o segundo. Seus relatos não aprofundaram a questão, motivo que pode ser relacionado ao fato de ter feito seus estágios em escolas particulares, sendo uma próxima à sua residência e a outra a instituição onde seu irmão estudava. Porém, Ana comentou que tem “muita vontade de trabalhar em escola regular” e que, ao término de seu curso, tentaria ingressar profissionalmente em uma. Já Lina, novamente trazendo suas visões criticamente construídas, relata seu período de estágio de forma mais detalhada, nos convidando a refletir sobre a postura que muitos professores já inseridos no contexto de ensino público adotam. Assim como Thor, Lina encontrou em seu caminho pessoas que demonstraram bastante descrença com a carreira docente, independentemente de trabalharem com ensino público ou privado. Apesar de longo, o relato de Lina sobre esse período de sua formação nos leva a refletir sobre vários aspectos da educação brasileira e da formação inicial e continuada de professores:

No meu estágio obrigatório, aqui da faculdade da graduação, eu fiz estágio em duas escolas. Uma era, é, estadual e a outra particular. E aí, quando eu cheguei na escola estadual pra fazer o estágio, é, tanto a própria professora de inglês quanto os outros professores todos da sala dos professores, quando eu cheguei e aí fui apresentada: ah, essa aqui é a estagiária de inglês e tal... várias pessoas vieram pra mim e falaram coisas do tipo: nossa, faz isso não menina! O que você tá fazendo? Sai fora, tá em tempo ainda! Não avança não. (...) Essa escola é a escola que minha irmã trabalha hoje. Ela é professora de ciências lá, minha irmã tá com 31 anos. E aí, a minha irmã, a minha irmã, assim, ela chega em casa, ela fala várias coisas que, enfim, dificuldades que ela passa lá, que ela não consegue e tal. Mas assim, minha irmã, ela tenta fazer o trabalho dela, ela tenta empolgar os alunos, ela ainda tá, vamos dizer, ela ainda não foi, assim, destruída pelo sistema nem nada. E aí eu fui pra lá e eu era irmã dela, e assim, ela estava presente e as pessoas vinham falando isso pra mim e eu ficava: gente! E eu falava com ela... Aí tinha um professor lá que, se eu não me engano, era de, tinha um que era de educação física e um outro acho que era de geografia, que eram mais amigos dela, mais novos, também, mais ou menos da idade dela, 30 e poucos. E aí, um deles um dia veio pra mim e falou, assim, ele falava isso todo dia. Todo dia que eu chegava na sala dos professores ele falava fazendo comentários do tipo: “sai dessa, sai fora, tá em tempo ainda e tal”. Aí um dia eu estava muito irritada com isso, porque várias pessoas ficavam falando e não tinha, não teve uma pessoa que falou: “seja bem-vinda!” As pessoas falavam, tipo... as pessoas me deram boas-vindas como pessoa, mas ninguém me deu boas-vindas à profissão, ninguém me deu boas-vindas na escola. Então era sempre assim: “nossa foge daqui, corre, você não sabe o que você tá fazendo” e tal. E aí um dia esse cara, esse professor, ele veio e falou alguma coisa, muito de mal gosto nesse sentido e eu estava muito irritada na hora e eu falei: fulano, você sabe que você pode sair também, né? Tipo assim, se você detesta tanto essa profissão e esse lugar, você pode mudar, né, tipo, vai fazer outra coisa, ninguém tá te segurando aqui! Aí ele: “ah não, porque depois que você faz concurso né”, não sei o que... E eu falei: faz outro, sabe, faz outra coisa, vai trabalhar com outra coisa! Ah não! Então assim, as próprias pessoas que estão trabalhando na área da educação falam mal da educação. E assim, desvalorizam muito! Não é assim, não é, ah, tipo, a gente recebe pouco. Isso eu entendo, essas coisas de reivindicações. Mas assim, não é isso que eu escutei, eu escutei pessoas desvalorizando a profissão e a, e assim, a educação de forma geral. (Lina)

Compreendo por meio do trecho emotivo da narrativa de Lina um discurso comum a vários professores que reproduzem e perpetuam a ideia de que o ensino público no país não

funciona. Ser um aluno-professor em formação e se deparar com tal discurso pode se tornar um fator extremamente desmotivador. No entanto, a postura de Lina diante de tais atitudes revela que ainda há quem acredite em uma transformação do contexto político e sociocultural do país por intermédio da educação. As teorias de Paulo Freire (1996) sobre uma educação emancipadora e transformadora do indivíduo e da sociedade ainda ressoam nas vozes dos jovens alunos-professores em formação. Ao ser questionada sobre sua reação a esses discursos e como eles a influenciaram, Lina revela que tais pensamentos a afetaram e provocaram até certa medida, mas não a ponto de a convencer de desistir de seu propósito. Novamente de maneira contundente, a participante relata suas (des)crenças sobre educação e valorização do profissional docente:

A gente tá nessa, nesse buraco, é, em parte por causa disso também, em parte porque os professores não se dão valor e os professores... eles estão ecoando as piores coisas. Porque uma coisa é um aluno falar que o professor não vale nada, não serve pra nada. Mas o próprio professor falar que ele não vale nada, que ele não serve pra nada, não tem aluno que escute isso que vai mudar, tipo, vai pensar o contrário, sabe? Então assim, não sei, eu fiquei um pouco indignada, mas foi uma indignação no sentido de, não sabe, isso não pode ser assim, a gente não pode falar essas coisas e a gente tem que fazer alguma coisa pra se ajudar e não pra empurrar mais, pro buraco, vamos dizer assim, né, mas enfim. Eu não aprendi nada, nada no meu estágio obrigatório a não ser coisas que eu não quero fazer pra mim, tipo assim... não é que eu não aprendi nada, eu aprendi muita coisa, mas nada foi positivo, assim de, gostei dessa, dessa atitude. Não. Foi sempre assim: eu não sei o que é que eu faço, mas não vai ser isso! Isso é muito triste! (...) E na outra, particular, tinham várias outras coisas diferentes, assim, muito diferentes, realidades muito diferentes, mas assim... E não tinha essa coisa tão, essa coisa da desvalorização não era tão, ela existe mas ela não é tão na cara, ela é mais mascarada. Então, as pessoas reclamam, mas elas não reclamam tão diretamente, não falam coisas tão pesadas, assim. Mas em termos de ensino, a insatisfação tá lá e ela é mostrada todos os dias dentro de sala, sabe? O professor faz qualquer coisa e: ah, não vão aprender mesmo e pronto... (Lina)

A meu ver, ouvir a voz de Lina por meio de suas histórias, de suas críticas com relação à visão que os próprios professores têm de seus papéis na sociedade nos permite compreender a dimensão que tais posturas atingem. Assim, negligenciar a concepção de educação que é perpetuada pelos próprios profissionais da área se torna tarefa árdua, mesmo para aqueles que preferem se isentar da responsabilidade que todos temos perante os rumos da educação no Brasil. Ao mesmo tempo, a esperança se revigora ao percebermos que jovens munidos de senso crítico e de cidadania participativa (MATTOS, 2015) como Lina estão se formando para atuarem como os novos professores que ocuparão os espaços escolares. Investir em sua formação é, a meu ver, torna-los capazes de redirecionar o pensamento da sociedade acerca da importância da educação. Considerando esse perfil de universitários, faz-se necessário promover mudanças para melhorar cada vez mais as ações e práticas institucionais que visam a qualificação e formação profissional dos alunos de Letras. A garantia de acesso à

mobilidade internacional se coloca como uma dessas ações capazes de fomentar uma formação mais ampla. A seguir, buscarei observar os impactos e efeitos que a participação no Programa *Minas Mundi* pode ter tido na formação profissional de Ana, Lina e Thor.

6.6.3 Mobilidade internacional e formação de professores: educando cidadãos do mundo

Compreendo que a mobilidade internacional de alunos em formação para atuarem como professores traz benefícios diretos à concepção de educação que devemos pautar nos dias de hoje. Ao terem acesso à uma experiência internacional, a concepção de educação construída por esses alunos-professores tem mais chances de ser orientada para uma educação mais multicultural, possibilitando a eles novos horizontes e perspectivas sobre a educação, seja em um contexto local ou global (GOETZ; JARITZ; OSER, 2011). Nesta pesquisa, o foco está nos alunos do curso de Letras em formação para se tornarem professores de língua inglesa, fato que, a meu ver, traz de maneira intrínseca uma noção de internacionalização. Ao discutir aspectos relacionados ao ensino de inglês como língua estrangeira – mais especificamente a questão das variedades de inglês que devem ser prestigiadas – Rajagopalan (2009), defendendo a ideia que denomina de *World English*, afirma que

[c]omo professores de inglês, é nosso dever preparar nossos alunos para serem cidadãos do mundo novo que se descortina diante dos nossos olhos e sobre o qual temos apenas uma ideia ainda muito vaga. Para atuar nesse admirável novo mundo, os nossos alunos têm de aprender a lidar com todas as formas de falar inglês (RAJAGOPALAN, 2009, p. 45).

Ainda que as variedades linguísticas do inglês – considerando as discussões acerca do tema já mencionadas neste trabalho – não sejam o foco desta problematização, o pensamento de Rajagopalan (2009, p. 45) indica que a preocupação maior da formação de professores de língua inglesa deve residir na concepção de “preparar nossos alunos para serem cidadãos do mundo novo”. Ora, se durante minha formação como professor eu tenho acesso a um programa que antes me forme como cidadão do mundo, logo tenho mais condições de pulverizar essa noção para formar outros cidadãos do mundo. Em seus diálogos com outros autores (VETTER, 2008; PASHBY, 2008) sobre os objetivos do Letramento Crítico, Mattos (2015, p. 179) defende a ideia de uma educação para a cidadania que busque “compreender e reconhecer diversas culturas, aprender para a vida (...) com um senso global de responsabilidade”.

A mobilidade internacional de alunos-professores possibilita aos estudantes de licenciatura uma vivência em um sistema de formação de professores diferente (OSER, 2011), dando-lhes a oportunidade de desenvolverem uma prática pedagógica mais consciente das diferenças culturais dos aprendizes (PILONIETA; MEDINA; HATHAWAY, 2017). Oser (2011) afirma que alunos-professores que vivenciam uma experiência acadêmica no exterior têm a oportunidade de repensar a educação de seus países de origem. O pensamento do autor se faz claramente presente na fala de Lina quando relata suas impressões de como a educação é vista pelos estadunidenses. Novamente por meio de um longo relato que detalha suas impressões, a participante traça criticamente um paralelo com o contexto brasileiro em uma perspectiva cultural de educação. Relativizando a forma como a experiência internacional modificou sua prática pedagógica, Lina inicia seu relato contando como gostava de reparar na “didática dos professores” com quem teve contato nos EUA:

Como eu sou da licenciatura eu reparo, então eu ficava reparando como é que os professores davam aula, como é que eram, sei lá, como é que era a didática dos professores. Eu não sei te falar se isso realmente mudou alguma coisa na minha vida prática não, mas assim, pelo menos me fazer pensar em outras maneiras, enfim (...) Não tive experiências de vários lugares diferentes nos EUA, mas deu pra ver que é uma coisa, assim, professor é valorizado em termos de, de respeito pra começar. Eu não sei quanto eles ganham, eu não sei se isso faz diferença em termos financeiros ou não, mas em termos culturais, o professor é valorizado na sociedade, é valorizado dentro da sala de aula pelos alunos, pelos colegas, pela universidade. Então, é, então a postura das pessoas para com os professores e a postura dos próprios professores é outra. (...) Por exemplo, eu quando eu estava lá e aí conversando com as pessoas e as pessoas falavam: ah, mas você faz o que, né, você é do Brasil, o que você faz? E eu falava: ah, eu estou estudando pra ser professora de inglês. Nossa, isso era, um, era, vamos dizer assim, não vou dizer que era um prestígio, mas era uma reação bacana, era uma reação: nossa que interessante, que bacana, que legal, ser professora é muito interessante! Você, sei lá, enfim. Era uma coisa tipo uau! E aqui é o contrário. Quando você fala que é professor, as pessoas riem da sua cara: ih, nossa, coitada, né! E assim, os próprios professores fazem isso... (Lina)

Independentemente do conteúdo a ser aprendido, o trecho da narrativa de Lina aponta para as diferentes visões de ensino em contextos socioculturais distintos. Pilonieta, Medina e Hathaway (2017, p. 23, tradução nossa) afirmam que professores de língua inglesa “precisam de conhecimento e habilidades adicionais pertinentes à língua e cultura.”⁶² Sejam tais habilidades desenvolvidas a partir de costumes e hábitos culturais da vida cotidiana, sejam por meio de observações acerca da cultura educacional, o que pode se observar é que Lina constrói vários sentidos que afetam diretamente sua formação e prática pedagógica. A partir de sua postura “etnográfica” (OSER, 2011) de observação, a participante ainda acrescenta

⁶² Do original: “Teachers of ELLs need additional knowledge and skills pertaining to language and culture.” (PILONIETA; MEDINA; HATHAWAY, 2017, p. 23).

episódios que a fizeram refletir sobre questões culturais de ensino no Brasil de maneira marcante:

Eu acho que é a coisa cultural mesmo, de como os alunos de forma geral, as pessoas lidam com a coisa da educação, e aí a educação fica mais organizada. Aqui o professor pede pra fazer uma leitura e etc., chega aqui na sala, 5 de 50 leram. E aí ele não consegue, mesmo se ele quiser fazer a aula que ele planejou, ele não consegue, ele tem que adaptar, ele tem que mexer, então fica meio bagunçado nesse sentido. E lá não, lá eu senti uma pressão maior, assim, social para levar a sério a educação, vamos dizer assim. E eu gostei disso, assim (...) Me faz pensar muito na questão cultural do nosso ensino, assim, de forma geral, a coisa do, da valorização ou desvalorização do ensino no Brasil e o quanto que a coisa cultural tá envolvida nisso, assim. Não sei, tipo, não é, não tô falando de dinheiro ou nada do tipo, mas assim, por exemplo, em termos do aluno mesmo não valorizar o professor e respeitar o professor. Então assim, é, pra mim uma das coisas mais marcantes dessa, da parte de observar os professores dos EUA era, era ver o quanto que, o quanto que tinha o respeito e o quanto que tinha, assim, a valorização daquilo ali, daquela pessoa, daquela figura ali na frente, e o tanto que isso faz diferença no dia-a-dia de forma geral, porque se você valoriza a pessoa, você considera aquela pessoa que tá ali na frente uma pessoa que tem muita coisa pra te oferecer e aquela pessoa sabe o que ela tá falando e que aquilo é importante, que você tem que respeitar aquela pessoa, todo mundo, o ensino de forma geral funciona de outra forma. O professor fala uma coisa uma vez e todo mundo faz e tem que ler aquilo e todo mundo lê. Enfim, isso faz muita diferença, assim. Aí, eu não sei se isso mudou nada especificamente ainda, pelo menos, na minha prática não, mas isso faz pensar muito na coisa de porque as coisas aqui às vezes não funcionam e tal. (Lina)

Por mais que Lina não perceba uma mudança prática de sua pedagogia, as reflexões que a participante faz apontam para uma postura ideal de professor, aquele que constantemente analisa de maneira crítica sua formação da prática pedagógica (FREIRE, 1996). As narrativas de Thor, Lina e Ana também indicam que os três participantes carregam a concepção de formação proposta pelas DCCL (SOUZA, 2015), como discutido no Capítulo 3. Partindo da ideia de ensino mais focado na língua e suas estruturas, Ana relata que se sente mais segura com seu conhecimento linguístico pós-intercâmbio, o que gera maior atenção por parte dela ao ensinar determinado conteúdo. Porém, a participante reconhece que a experiência internacional lhe trouxe muito mais que o aperfeiçoamento do inglês. Ana conta como suas percepções com relação a questões culturais e de ensino foram transformadas durante o intercâmbio:

Acho que a primeira coisa antes de tudo foi a questão do inglês mesmo, que hoje em dia eu digo assim, que eu melhorei 100% da questão de segurança. Agora eu já consigo falar inglês muito melhor pelo contato que eu tive. Cultura também, como eu falei, isso foi maravilhoso, aprender da cultura. E academicamente também porque foi legal ver que as aulas lá, elas funcionam de forma muito parecida com as aulas aqui, então, eu achei isso legal. E até numa matéria que eu fiz, de Language Arts, a gente aprendeu muito sobre ensinar inglês, só que de uma forma assim, alfabetizando em inglês, porque era... a gente via um pouquinho de gramática, umas regras gramaticais que eu nunca vi na vida, não sabia, questão de escrever de um jeito por causa dessa regra, disso e disso. Então isso eu achei bem legal, isso me ajudou muito. Quando eu vou ensinar, quando eu vou dar aula, eu presto mais atenção nessas palavrinhas, nessas coisinhas que eu aprendi. Acho que é isso. (Ana)

Já Thor e Lina acreditam que o ensino de uma língua estrangeira não deve se reduzir à uma mera transmissão de conhecimento sobre um código linguístico que possui estruturas distintas. Os dois participantes concordam que o ensino de inglês deve ser acompanhado de noções culturais que qualquer língua traz, possibilitando compreender diferenças e promovendo educação multicultural e cidadania global na sala de aula. Thor afirma que ensinar um idioma

[é] muito mais do que você tá passando uma língua, você tá passando experiência, você, tá, né, esse contato, esse diferencial que você tem tendo contato com outras pessoas e tal. Isso te ajuda mesmo a, sabe, a compreender melhor a característica de cada um, sabe, aceitar certas diferenças. (Thor)

Lina, por sua vez, corrobora a fala de Thor de uma maneira mais detalhada. A participante relata como aspectos culturais devem fazer parte do ensino de uma língua, visto que língua e cultura são indissociáveis. Para ela, a inclusão nas aulas de costumes culturais e estilo de vida de falantes do inglês de um determinado país propiciam um ambiente de maior interesse por parte dos alunos. Isso os prepara melhor para se tornarem cidadãos do mundo antes mesmo de vivenciarem suas próprias experiências internacionais:

Eu acho que foi muito bom em termos, é, culturais, porque quando você ensina inglês, você não... assim, você pode ensinar só a língua né, mas eu acho que isso é muito pouco. Eu acho que quem tá realmente interessado em aprender uma língua tem que estar, vamos dizer assim, tem que ter uma, um esforço aí pra ter um ensino um pouco cultural também. Porque uma coisa tá junto com a outra né, a língua e a cultura andam juntas. (...) Foi bom ter uma noção cultural pra inserir isso, um pouco disso, nas aulas né. Eu acho que isso faz diferença. Quando você tá tendo uma aula e, é, o professor... não que ele vai dizer: ah, é assim que as pessoas vivem. Não. Mas trazer algumas coisas, alguns elementos e tentar contar da sua vivência pro seu aluno, quando convém, né. Então, por exemplo, sei lá, igual... Teve um dia que eu dei uma aula e estava, estava tendo "Thanksgiving" e foi no dia e eu estava dando a aula e eu dei um exercício sobre "Thanksgiving", e a gente comentou e a gente fez um lanchinho e etc. Tentando trazer um pouco da cultura pra dentro da aula. E eu acho que isso faz diferença, os alunos gostam, eles sentem que eles estão, assim... imergindo um pouquinho que seja na cultura, não só pela língua. (...) porque, geralmente, quem quer aprender, a maioria, a grande maioria, mesmo que não seja de imediato, quer fazer parte disso em algum dia e quer visitar em algum dia, então a pessoa tá interessada em saber como funciona, como é que é, e você trazer uma coisinha ou outra. Geralmente os alunos gostam bastante, eu acho que fica mais interessante a aula também. (Lina)

A análise das narrativas que compõem o eixo dessa problematização são um pequeno recorte da realidade de tantos outros alunos-professores de língua estrangeira e de suas visões acerca da profissão, do ensino de língua inglesa e da educação como um todo. As histórias de Ana, Lina e Thor são uma amostra de como devemos buscar desenvolver competências em torno de noções acerca das variedades linguísticas do inglês e do ensino da língua voltado para a cidadania (JORDÃO, 2014; MATTOS, 2015) a fim de vivenciar o

mundo novo que se abre para todos, cada vez mais pautado em questões globais (RAJAGOPALAN, 2009; GOETZ, 2011). Assim, essa problematização em torno das histórias dos três participantes buscou compreender como tais competências podem ser desenvolvidas durante a formação dos alunos de licenciatura em língua inglesa. A meu ver, ações e práticas que promovam uma formação internacionalizada desses alunos-professores se colocam como prerrogativas essenciais para instituições de ensino superior que buscam uma educação inter/pluri/multicultural de seus estudantes. Antes de partir para as considerações finais, gostaria de finalizar o capítulo acrescentando as representações imagéticas da experiência internacional de Ana, Lina e Thor, com descrições feitas pelos próprios alunos. Acredito que PRA TODO MUNDO REALÇAR, faz-se necessário buscar ao máximo dar voz e vez aos participantes da maneira mais completa possível. Assim, seguem as imagens e suas descrições.

Imagem 2 – representação imagética do intercâmbio por Ana



Fonte: fotografia enviada pela participante via e-mail

Descrição da imagem por Ana: *Esta imagem representa minha experiência no intercâmbio como indivíduo e, em certo nível, como professora também. No dia em que a foto foi tirada, deu-se meu primeiro momento de socialização com americanos e pessoas de outras nacionalidades. Criei laços de amizade que permanecem até hoje, apesar da distância. No mesmo momento, foi quando vi meu conhecimento de inglês sendo colocado em prática pela*

primeira vez em uma situação informal e pude, também, conhecer diferentes sotaques e expressões. Isso tudo me deu mais segurança ao utilizar a língua posteriormente.

Imagem 3 – representação imagética do intercâmbio por Lina



Fonte: fotografia enviada pela participante via e-mail

Descrição da imagem por Lina: *No meio do nada, indo para San Francisco, dei de cara com essa reta sem fim, e sem ninguém, e me deu uma vontade súbita de sair correndo. A estrada era como uma metáfora pra minha vida e acho que pela primeira vez senti realmente que eu podia fazer o que eu quisesse, ser quem eu quisesse. E eu queria absorver aquele intercâmbio com todas as minhas células. Senti uma solidão esmagadora de quem se vê como um grão de areia num universo inimaginavelmente grande, mas ao mesmo tempo foi muito libertador. Então encostei o carro, e corri! (risos). Sem o conforto do conhecido, dos amigos e da família, a gente consegue olhar pra dentro e ver quem realmente somos, quem queremos ser. E foi esse o sentimento que trouxe comigo desse intercâmbio, que sou livre pra me reinventar, pra "correr" atrás daquilo que faz sentido na minha vida, que realmente importa pra mim.*

Imagem 4 – representação imagética do intercâmbio por Thor

Fonte: fotografia enviada pelo participante via e-mail

Imagem 5 – representação imagética do intercâmbio por Thor

Fonte: fotografia enviada pelo participante via e-mail

Descrição das imagens por Thor: *A foto de Hollywood é simplesmente a ideia de eu entrar na televisão, nas revistas e nos jornais. É viver o que eu achava que não passava de uma*

página no jornal ou de mais um filme... representa a materialização do que pra mim era fictício. A outra foto foi no Antelope Canyon e sempre que me vejo nessa foto, eu percebo que na vida a gente tem que correr riscos e que é quando nos lançamos na aventura de viver que desfrutamos das melhores sensações de se estar vivo.

Acredito que as representações imagéticas da experiência internacional de Ana, Lina e Thor certamente não contemplam todas as vivências experimentadas pelos participantes. No entanto, elas trazem um recorte pessoal sobre o que cada um aprendeu por meio da inserção em diferentes práticas sociais, ilustrando de maneira especial as experiências compartilhadas durante esta pesquisa. Dessa forma, segue o último capítulo deste trabalho com as considerações finais.

CAPÍTULO 7: PRA PODER VIVER BEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo

*O mundo é pequeno pra caramba
Tem alemão, italiano, italiana
O mundo filé milanesa
Tem coreano, japonês, japonesa*

*O mundo é uma salada russa
Tem nego da Pérsia, tem nego da Prússia
O mundo é uma esfiha de carne
Tem nego do Zâmbia, tem nego do Zaire*

*O mundo é azul lá de cima
O mundo é vermelho na China
O mundo tá muito gripado
O açúcar é doce, o sal é salgado*

*O mundo caquinho de vidro
Tá cego do olho, tá surdo do ouvido
O mundo tá muito doente
O homem que mata, o homem que mente*

*Por que você me trata mal
Se eu te trato bem
Por que você me faz o mal
Se eu só te faço o bem*

*Todos somos filhos de Deus
Só não falamos a mesma língua
Todos somos filhos de Deus
Só não falamos a mesma língua*

Ney Matogrosso + Pedro Luís e a Parede

Este estudo se constituiu a partir da noção de mobilidade internacional como uma ferramenta ímpar de transformação do sujeito e, conseqüentemente, da polis. Partindo de uma motivação pessoal para compreender a falta de acesso de muitos jovens universitários à realização do intercâmbio, esta pesquisa buscou refletir sobre as possibilidades que alunos de licenciatura em inglês têm para internacionalizarem suas formações acadêmicas. O trabalho foi contextualizado a partir de algumas considerações sobre políticas públicas que reconfiguraram o perfil discente da educação superior no Brasil e ampliaram os esforços para a implantação de ações de internacionalização nas universidades públicas. Ao mesmo tempo

em que a democratização do acesso à universidade foi ampliada, a internacionalização da educação superior brasileira testemunhou seu momento de maior representatividade. Assim, busquei estabelecer um diálogo pertinente entre os efeitos de tais mudanças e o campo da Linguística Aplicada (LA), com foco para o ensino e aprendizagem de inglês.

Para estabelecer tal diálogo, busquei fazer um recorte teórico a partir de diferentes pesquisadores e autores do campo da LA que discutem noções acerca da internacionalização, da globalização e da educação multicultural. O objeto empírico discutido se deu por meio das práticas de internacionalização na UFMG, tendo como foco o Programa *Minas Mundi* de mobilidade internacional discente. A partir desse ponto, a revisão teórica buscou dialogar com noções acerca das dimensões sócio-políticas da mobilidade e seus efeitos na construção de concepções sobre língua(gem), cultura e identidade na contemporaneidade. Por se tratar de uma pesquisa no campo da LA, algumas noções sobre letramentos e suas interfaces com a internacionalização também foram discutidas, com foco na formação de professores de inglês. Dessa maneira, busquei elucidar o que compreendo como Letramentos Transculturais, termo que intitula este trabalho.

Partindo do pressuposto de que a mobilidade internacional pode contribuir de maneira significativa para a formação de alunos-professores de língua estrangeira, foram estabelecidos alguns objetivos para esta pesquisa: 1) compreender os efeitos que a vivência transcultural tem na formação de alunos de licenciatura em inglês participantes do Programa *Minas Mundi*; 2) entender as estratégias relacionadas ao desenvolvimento do capital de mobilidade, tais como planejamento acadêmico, planejamento financeiro e aperfeiçoamento de língua estrangeira; 3) problematizar as formas em que a vivência intercultural pode afetar percepções sobre o ensino/aprendizagem de inglês dos estudantes durante sua formação como professores; 4) dar voz aos alunos intercambistas para buscar compreender as subjetividades da experiência transcultural para cada um dos participantes.

Sendo assim, a construção metodológica deste trabalho de natureza qualitativa se baseou na pesquisa narrativa. Tal metodologia de geração e problematização de dados se colocou como a mais apropriada para atingir os objetivos estabelecidos. Durante o processo de geração de dados, três participantes foram encontrados e entrevistados. As entrevistas foram semiestruturadas e buscaram responder a algumas questões-chave a partir dos objetivos desta pesquisa: 1) O que lhe fez se interessar pelo curso de Letras? 2) Como você descreve suas primeiras impressões das aulas de inglês? 3) O que lhe motivou tentar participar de um programa de mobilidade internacional? 4) Quais eram suas expectativas antes de realizar o intercâmbio? 5) Quais dificuldades você encontrou durante sua estadia em outro país? 6)

Quais são os pontos positivos dessa experiência? 7) Como você descreve a importância da vivência internacional na sua prática pedagógica? 8) Você acha que a sua trajetória representa a de outros alunos participantes do programa? 9) Aprender inglês ainda é uma porta de oportunidades para os jovens?

A partir das respostas a essas e várias outras perguntas que surgiram no decorrer das entrevistas com os três participantes, busquei problematizar algumas temáticas recorrentes em suas histórias por meio de uma análise de suas narrativas. A problematização apontou para algumas noções que considero relevantes para a compreensão do fenômeno da internacionalização da UFMG. Os resultados indicaram que o desenvolvimento de estratégias de capital de mobilidade foi construído por cada participante de acordo com suas trajetórias e históricos de vida. Vale ressaltar que a questão financeira teve destaque nas narrativas dos três estudantes. Mesmo com o fomento de ações que facilitem o acesso ao intercâmbio, muitos estudantes da instituição permanecem impossibilitados de vivenciar uma experiência acadêmica internacional devido ao seu alto custo financeiro.

Os resultados também apontaram para a compreensão sobre as construções identitárias e as práticas sociolinguísticas dos estudantes que realizam mobilidade internacional. Tais apontamentos podem promover a melhoria dos programas já existentes e a implantação de novas estratégias de ação. Ao dar ouvidos às vozes de Thor, Ana e Lina, alunos que recentemente terminaram sua formação em licenciatura em língua inglesa, busquei legitimar a relevância de se compreender melhor os rumos que as práticas de internacionalização da UFMG podem seguir. A discussão sobre as estratégias utilizadas pelos estudantes para realizarem seus intercâmbios por meio do Programa *Minas Mundi* possibilitou uma reflexão acerca das barreiras enfrentadas por boa parcela de alunos de licenciatura para praticarem mobilidade internacional.

Além disso, os resultados apontaram para benefícios transformadores da noção dos participantes sobre si mesmos e suas práticas pedagógicas após participarem do intercâmbio. Os alunos-professores – e por que não dizer, o próprio pesquisador – puderam expandir suas noções acerca das diferentes identidades, culturas e práticas sociais existentes em um mundo cada vez mais globalizado. Como fruto de práticas de internacionalização em casa e como pesquisador deste trabalho, pude vivenciar a experiência internacional pelos olhares dos participantes da pesquisa. A construção de tais percepções acerca da vivência transcultural aponta para a crença em uma formação docente mais completa, voltada para a consciência multicultural de educação e a cidadania global. Compreendeu-se ser necessário que os campos de pesquisa acadêmica se voltem para fenômenos que se atentem para as

subjetividades dos participantes de suas pesquisas. Por meio de uma investigação que valorize as vozes dos indivíduos, acredito que a universidade se aproxima da comunidade onde está inserida.

Ciente dos obstáculos e falhas no decorrer da investigação, espero que esta pesquisa possa colaborar com o campo da LA por meio de suas discussões e resultados teóricos, metodológicos e empíricos, levando a futuras problematizações nessa área do conhecimento e da pesquisa. PRA PODER VIVER BEM em meio a diversidade que se descortina na contemporaneidade, precisamos abrir caminhos e portas a fim de contribuir para a sociedade e as relações estabelecidas entre seus indivíduos. Afinal, como a canção nos diz, “todos somos filhos de Deus, só não falamos a mesma língua”.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G. Globalization and the university: realities in an unequal world. In: FOREST, J. F.; ALTBACH, P. G. (Ed.) **International handbook of higher education**. Dordrecht, Netherlands: Springer, v. 1, 2006. p. 121-140.

_____. **Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education**. Chestnut Hill: Boston College, Center for International Higher Education, 2007.

_____. Globalization and Internationalization. In: ALTBACH, P. et al. **Trends in global higher education: tracking an academic revolution**. Chestnut Hill: Boston College, Center for International Higher Education, cap. 2, 2009. p. 23-35.

AMADEU, M. S. U. S. et al. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARKHUIZEN, G; BENSON, P; CHIK, A. **Narrative Inquiry in Language Teaching and Research**. New York: Routledge, 2014.

BATISTA, N. C. Políticas públicas de ações afirmativas para o Ensino Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, jan./mar. 2015. p. 95-128.

BAPTISTA, L. P. Internacionalização e Educação Superior no Brasil. **3ª Conferência da FORGES**. Universidade de Pernambuco, Recife, 2013. p.1-12.

BAYMA, F. Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e o desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, abr./jun. 2012. p. 325-346.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8 ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas v. 1). p. 123-128.

_____. O Narrador. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8 ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas v. 1). p. 213-240.

BORGES, R. A; GARCIA-FILICE, R. C. A língua inglesa no Programa Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, 2016. p. 72-101.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf> Acesso em: 26/12/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 27/12/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento técnico contendo estudo analítico, teórico e metodológico sobre o impacto e a organização do Programa Ciências sem Fronteiras nas políticas públicas da Educação Superior**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=13938-produto-1-ciencia-sem-fronteira-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 12/02/2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio**. Brasília: MTE, 2008. Disponível em: <<http://grad.letras.ufmg.br/arquivos/estagios/Cartilha-Lei-Estagio%2011.788-08-26122008.pdf>> Acesso em: 03/02/2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto no 7.642 instituindo o Programa Ciências sem Fronteiras**. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/Decreto7642-Csf.pdf>> Acesso em 12/02/2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias: conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 85-124.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Íntegra do voto do Ministro Ricardo Lewandowski na ADPF sobre cotas**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>> Acesso em: 19/02/2016.

BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985.

_____. **Making stories: law, literature, life**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2002.

BRYDON, D.; TAVARES, R. R. **Letramentos Transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá**. Maceió: EDUFAL, 2013.

BRYMAN, A. The end of the paradigm wars? In: ALASUUTARI, P.; BICKMAN, L.; BRANNEN, J. (Ed.). **The Sage Handbook of Social Research Methods**. London: Sage, 2008.

BURGESS, R. G. **In the field**. London: Allen and Unwin, 1984.

BURNS, A. **Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners**. New York: Routledge, 2010.

CALDAS, A. L. Transcrição em História Oral. In: **Caderno de Criação**. Ano VI, n. 19. Porto Velho, 1999. não paginado. Disponível em: <<http://www.albertolinscaldas.unir.br/transcriacao.html>>. Acesso em: 12/02/2017.

CANAGARAJAH, A. S. **Literacy as a Translingual Practice**: between communities and classrooms. New York and London: Routledge, 2013a.

_____. Agency and power in intercultural communication: negotiating English in translocal spaces. **Language and Intercultural Communication**, v. 13, n. 2, 2013b. p. 202-224.

CORTÉS, C. E. Global education and multicultural education: toward a 21st century intersection. In: SWARTZ, L.; WARNER, L.; GROSSMAN, D. L. (Ed.). **Intersections**: a professional development project in multicultural education and global education, Asian and American studies. Boston: The Children's Museum, 1998. p. 114-113.

COSTA, C. R. M. **Motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira mediada pelo uso da internet**. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2006.

CROSE, B. Internationalization of the Higher Education Classroom: strategies to facilitate intercultural learning and academic success. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 23, n. 3, 2011. p. 388-395.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and Researching Motivation**. Longman, 2001.

_____. **Research Methods in Applied Linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford, 2007.

DUTRA, D. P. O ensino de L2 no Brasil. In: MELO, H. M.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 445-460.

_____. Formação de Professores: colaboração sem fronteiras. In: FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. (Org.). **Construções Identitárias de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 87-102.

ELLINGSON, L. **Engaging crystallization in qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 11 ed., 1996.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v.4, n.1, 2010. p. 20-30.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRADDOL, D. **English Next**. London: British Council, 2006. Disponível em: <<http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/books-english-next.pdf>> Acesso em: 27/12/2016.

GRAY, J.; BLOCK, D. The marketization of language teacher education and neoliberalism: characteristics, consequences and future prospects. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. **Neoliberalism and applied linguistics**. New York: Routledge, 2012. p. 114-143.

GUERRA, P. B. C. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo, 2002. p.239-240. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v7n2/v7n2a13.pdf>> Acesso em: 02/02/2017.

GUIMARÃES-IOSIF, R. et al. Programa Ciências sem Fronteiras: a tradução de política de internacionalização brasileira no Canadá. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, 2016. p. 16-39.

HAMMERSLEY, M. **What is Qualitative Research?** London: Bloomsbury, 2013.

HAYES, D.; WYNYARD, R. (Ed.) **The McDonaldization of higher education**. Westport, CT: Praeger, 2002.

JARITZ, G. Developing a culture of (inter)national mobility in initial teacher training: expectations, limitations and ways forward. In: In: GOETZ, T.; JARITZ, G.; OSER, F. (Ed.). **Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. p. 7-24.

JORDÃO, C. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? Centro de Estudos Sociais. **VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Estudos Sociais**. Coimbra, 2004. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>>. Acesso em: 13/06/2017.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

_____. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, 2014. p. 13-40. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/a02v14n1.pdf>>. Acesso em: 27/12/2016.

JORGE, M. Línguas Estrangeiras em evidência: formação de professores, justiça social e letramentos. In: FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. (Org.). **Construções Identitárias de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 121-136.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.). **English in the World**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. **Asian Englishes: beyond the canon**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2004.

KNIGHT, J. An Internationalization Model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, H.; JARAMILLO, I. C.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (Ed.). **Higher Education in Latin America: the international dimension**. Washington: The World Bank, 2005. p. 1-38.

KRAMSCH, C. Language and Culture. In: SIMPSON, J. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Taylor & Francis e-library, 2011. p. 305-317.

KUBOTA, R. The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*. v.?. n.?, 2014. p. 1-22 (ahead of print).

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New Literacies: changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press, 2003. p. 155-177.

_____. New Literacies: everyday practices and classroom learning. Glasgow and London: Open University Press, 2006. p. 7-62.

LAUS, S. P. **A Internacionalização da Educação Superior: um estudo de caso da Universidade de Santa Catarina**. 2012. 332 f. Tese (Doutorado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.) **Critical pedagogies and language learning**. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

MACIEL, R. F. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2 ed., 2015. p. 101-114.

MATTOS, A. M. A. Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 111, abr./jun. 2010. p. 587-602.

_____. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**. v. 17, n. 1, 2014. p. 102-129. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/17354/14771>>. Acesso em: 19/03/2017.

_____. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2 ed., 2015. p. 171-191.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 10, n. 1, 2010. p. 135-158. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 19/03/2017.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.) **Formação**

“Desformatada”: Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-303.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

_____. Prefácio. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2 ed., 2015. p. 9-13.

MORELL, T. et al. English as the medium of instruction: a response to internationalization. University of Alicante, 2014. p.2608-2631. Disponível em: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/42431/1/2014_XII_Jornadas_Redes_190.pdf>. Acesso em: 20/03/2017.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 153-173.

MURPHY-LEJEUNE, E. **L'Etudiant européen voyageur**: un nouvel étranger. Paris: Didier, 2003.

NOGUEIRA, M. A. **Cosmopolitismo científico e escolarização dos filhos** – o caso das famílias de ex-bolsistas no exterior. Relatório final de pesquisa. Belo Horizonte: CNPq, abr., 2007.

NORTON, B. Identity. In: SIMPSON, J. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Taylor & Francis e-library, 2011. p. 318-330.

OLSON, C.; EVANS, R.; SHOENBERG, R. **At home in the world**: bridging the gap between internationalization and multicultural education. Washington, D.C.: American Council on Education, 2007.

OSER, F. Intercultural Learning as a key competence for professionalization. In: GOETZ, T.; JARITZ, G.; OSER, F. (Ed.). **Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. p. 3-6.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

PASHBY, K. Demands on and of citizenship and schooling: “belonging” and “diversity” in the global imperative. In: O’SULLIVAN, M.; PASHBY, K. (Ed.) **Citizenship education in the era of globalization**: Canadian perspectives. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 9-26..

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001. p. 1-23.

_____. Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PILONIETA, P.; MEDINA, A. L.; HATHAWAY, J. I. The impact of a study abroad experience on preservice teacher's dispositions and plans for teaching English language learners. **The Teacher Educator**. v. 52, n. 1, 2017. p. 22-38.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. v. 3, n. 3-4, 2005-2006. p. 5-24.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. **Qualitative Studies in Education**. cap.1, 1995. p. 5-23.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.21-45.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-46.

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) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.

RICHARDSON, L. Writing: A method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Ed.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994. p. 516–529.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**. Campinas e Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, nov. 2014. p. 723-747.

RITZER, G. The McDonaldisation of Society. *The Journal of American Culture*. 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/227981832_The_McDonaldization_of_Society>. Acesso em: 15/03/2017.

SANDELOWSKI, M. Qualitative Research. In: LEWIS-BECK, M.; BRYMAN, A.; LIAO, T. (Ed.). **The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 93, n. 234, mai./ago. 2012. p. 401-422.

SARMENTO, S.; THIAGO, E. M. C. P. S.; ANDREOTTI, V. O. Science without Borders – An alternative framework for evaluation. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, 2016. p. 16-39.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. p. 143-155.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.231-262.

SILVA, A. F. A Narração como Instrumento educativo: uma contribuição de Walter Benjamin. Herramienta Web, 2014. não paginado. Disponível em: <<http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios/narracao-como-instrumento-educativo-uma-contribuicao-de-walter-benjamin>>. Acesso em: 17/06/2016.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SIMPSON, J. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Taylor & Francis e-library, 2011. Disponível em: <http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136857980_sample_858830.pdf>. Acesso em: 12/02/2016.

SLIMBACH, R. The Transcultural Journey. **The Interdisciplinary Journal of Study Abroad**. Frontiers, 2005. p. 205-230. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891470.pdf>>. Acesso em: 21/11/2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3 ed., 2012.

SOUZA, M. A. A. Objetivos dos cursos de Letras e a formação de professores de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2 ed., 2015. p. 115-132.

STALLIVIERI, L. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. 234 f. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Doutorado em Línguas Modernas, Universidad del Salvador, Buenos Aires, 2009.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. v. 5, n. 2, 2003. p. 77-91.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TODOROV, T. **Nós e os outros**. Paris: Éditions du Seuil, 1988.

TSAI, Y. The Effects of Intercultural Learning on English Learning Motivation among Students Studying Abroad. **New Horizons in Education**. v. 60, n. 1, mai 2012. p. 23-34.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: a abordagem da UNESCO. Paris, 2013.

VETTER, D. Towards a critical stance: citizenship education in the classroom. In: O'SULLIVAN, M.; PASHBY, K. (Ed.) **Citizenship education in the era of globalization**: Canadian perspectives. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 105-111.

VILAÇA, S. L. V. **Os intercambistas do Programa Minas Mundi: perfil, motivações e experiências**. 2017. 183 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

WAGNER, A. C. **Les nouvelles élites de la mondialisation**. Paris: PUF, 1998.

_____. La place du voyage dans la formation des élites. **Actes de la recherche en sciences sociales**. n. 170, maio 2007b. p. 58-65.

YANG, R. Comparações entre políticas. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 319-343.

ZACHARIAS, N. T. **Qualitative Research Methods for Second Language Education**: a coursebook. Cambridge Scholars Publishing, 2012.

ZANELLA, D. A origem do conceito de cosmopolitismo. *Hypnos*: São Paulo, v. 32, n. 1, 2014. p. 166-176.

REFERÊNCIAS MUSICAIS

ABBA. **Money, Money, Money**. Intérpretes: ABBA. Álbum: Arrival, 1975. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/abba/money-money-money.html>>. Acesso em: 03/05/2017.

ABUJAMRA, André. **O mundo**. Intérpretes: Ney Matogrosso + Pedro Luís e a parede. Álbum: Vagabundo, 2004. Disponível em: <<http://www.cifras.com.br/cifra/pedro-luis-e-a-parede-e-nei-matogrosso/o-mundo>>. Acesso em: 03/05/2017.

BORGES, Lô; HORTA, Toninho. **Manuel, o audaz**. Intérprete: Lô Borges. Álbum: Meus Momentos – Lô Borges, 1999. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/lo-borges/manuel-o-audaz.html>>. Acesso em: 03/05/2017.

CUTRIM, Danilo; ISENSSE, Vitor; CESAR, Nicolas; COSTA, Rodrigo. **Viajante**. Intérpretes: Forfun. Álbum: Polisenso, 2008. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/forfun/o-viajante.html>>. Acesso em: 03/05/2017.

LOPES, Luiz Gabriel. **Babulina's Trip**. Intérpretes: Graveola e o Lixo Polifônico. Álbum: Eu preciso de um liquidificador, 2012. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/graveola-o-lixo-polifonico/1973685/>>. Acesso em: 03/05/2017.

MAIA, Tim. **Descobridor dos sete mares**. Intérprete: Tim Maia. Álbum: O descobridor dos 7 mares, 1983. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/tim-maia/descobridor-dos-sete-mares.html>>. Acesso em: 03/05/2017.

MOTTA, Nelson; SANTOS, Lulu. **De repente, Califórnia**. Intérprete: Lulu Santos. Álbum: Tempos Modernos, 1982. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/lulu-santos/de-repente-california.html>>. Acesso em: 03/05/2017.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Encontros e despedidas**. Intérprete: Maria Rita. Álbum: Maria Rita, 2003. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/maria-rita/encontros-e-despedidas.html>>. Acesso em: 03/05/2017.

REIS, Nando; MONTE, Marisa; BROWN, Carlinhos. **E.C.T.** Intérprete: Cássia Eller. Álbum: Cássia Eller, 1994. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/cassia-eller/e-c-t.html>>. Acesso em: 03/05/2017.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**LETRAMENTOS TRANSCULTURAIS: internacionalização, mobilidade discente e formação de professores de língua inglesa**”, realizada pelo aluno do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Estudos Linguísticos da UFMG, José Alves Pereira Júnior, sob a orientação da Profa. Dra. Miriam Lúcia dos Santos Jorge, da UFMG.

O principal objetivo da pesquisa é investigar os efeitos da mobilidade internacional nos alunos de licenciatura em inglês que participaram do Programa *Minas Mundi*. Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, nos permita coletar dados por meio da realização de uma entrevista e outros métodos típicos de pesquisa qualitativa. A entrevista, cuja duração será de 40 a 60 minutos, será gravada e transcrita, porém, nenhum nome ou identificação de pessoas interessa a esse estudo. Essas gravações ficarão armazenadas sob responsabilidade apenas do pesquisador responsável até a publicação da pesquisa. Durante a entrevista, algum possível desconforto subjetivo, como ansiedade ou constrangimento, pode surgir, ficando a critério do participante não responder a perguntas com as quais não se sinta confortável ou interromper a entrevista quando achar necessário. Talvez será necessário contato posterior via e-mail ou outro encontro para fins de coleta de informações complementares.

Esclareço que, ainda que o material coletado possa ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, sua identidade será preservada de qualquer identificação, garantindo total anonimato sobre você e suas atividades. Embora essa pesquisa não traga algum benefício direto ao participante, ela poderá contribuir para melhor compreender os efeitos do programa de mobilidade internacional na formação dos alunos, fomentando possíveis melhorias nas iniciativas de internacionalização do ensino superior.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa. A qualquer momento da realização desse estudo, você poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Você é livre para recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum prejuízo. Além disso, ao divulgar algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado, garantindo, portanto, o anonimato de todos. Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisador responsável, José Alves Pereira Júnior, no telefone: (31) 99137-5696, e-mail: junior.jo@gmail.com. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com o pesquisador.

Eu, _____ (seu nome) _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) colaborador(a)

José Alves Pereira Júnior (Pesquisador responsável)

Profa. Dra. Miriam Lúcia dos Santos Jorge (Orientadora)

<p>Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005 CEP: 31270-901, Belo Horizonte, MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br</p>
--

APÊNDICE 2A – E-MAIL 1 DE BUSCA POR PARTICIPANTES

Boa tarde,

meu nome é José, sou orientando da Profa. Miriam Jorge e estou fazendo uma pesquisa sobre alunos do curso de Licenciatura em inglês da faculdade de Letras que tiveram acesso ao programa Minas Mundi.

Gostaria de saber como posso ter acesso ao email desses alunos que ainda estão cursando Letras para convidá-los a participar da minha pesquisa. Já realizei uma entrevista com um aluno que participou do programa em 2015/1, mas preciso encontrar mais alunos para ver quais estão dispostos a conceder uma entrevista para realização dessa pesquisa.

Até já conheci várias pessoas, mas todas já se formaram há mais tempo e meu objetivo é entrevistar alunos que ainda estão no curso.

Desde já, agradeço sua colaboração e aguardo seu retorno.

Att,

José Júnior

APÊNDICE 2B – E-MAIL 2 DE BUSCA POR PARTICIPANTES

Caras professoras,

Meu nome é José, sou mestrando sob orientação da Profa. Miriam Jorge e estou precisando da ajuda de vocês para encontrar contatos de alunos e convidá-los a participar da minha pesquisa.

Estou pesquisando os efeitos que a participação de alunos de licenciatura em inglês no programa de mobilidade internacional Minas Mundi têm nesses alunos. Contudo, o programa não pôde liberar os contatos dos alunos e até chegaram a enviar um e-mail para todos que já participaram, mas só alunos do bacharelado e/ou com habilitação em outra língua me responderam, o que não atendeu ao perfil que procuro.

Até hoje só fiz uma entrevista que funcionou como um estudo exploratório para testar o método de coleta escolhido. Certamente usarei a entrevista com esse aluno na dissertação, mas gostaria de realizar mais algumas entrevistas.

Você poderiam, por gentileza, divulgar que estou realizando essa pesquisa em suas turmas de inglês da graduação e, caso tenha algum aluno que está cursando licenciatura em inglês e que já participou do programa Minas Mundi, por favor pedir que entrem em contato comigo por esse email, ou passem seus emails para mim.

Desde já, agradeço a atenção e colaboração.

Att,

José Júnior

APÊNDICE 2C – E-MAIL DE SOLICITAÇÃO DE DADOS COMPLEMENTARES

Olá _____, tudo bem?

estou na fase de análise e escrita da dissertação e, como um dos protagonistas da minha pesquisa, gostaria de apresentá-lo para os leitores do trabalho. Porém, quero saber como você gostaria de ser apresentado. Assim, peço que escreva uma breve apresentação que sintetize como você se descreve.

Segue um modelo de um trechinho da apresentação de uma autora que pode servir para lhe inspirar, mas fique à vontade para fazê-lo como preferir. O modelo está em inglês, mas você pode fazer em português mesmo.

I am White/European-American, come from a middle-class New England family, and maintain a committed heterosexual relationship with my partner Glenn with whom I share a house in the San Francisco Bay area. I am an ardent Red Sox fan, adore my cat Vladimir, take joy in being an aunt, enjoy cooking and scrapbooking, and believe that chocolate is a major food group.

Também gostaria que você me enviasse uma foto/imagem do período que esteve fora participando do programa Minas Mundi, com uma breve descrição de como essa imagem representa a sua experiência no exterior como indivíduo e/ou professor de inglês.

Reafirmo que sua identidade será preservada a todo tempo, mas que o intuito dessa nova coleta de dados é valorizar sua individualidade, ideia essencial para minha pesquisa.

Desde já, mais uma vez agradeço sua colaboração.

Um abraço,

José Júnior

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- O que lhe fez se interessar pelo curso de Letras?
- Como você descreve suas primeiras impressões das aulas de inglês?
- O que lhe motivou tentar participar de um programa de mobilidade internacional?
- Quais eram suas expectativas antes de realizar o intercâmbio?
- Quais dificuldades você encontrou durante sua estadia em outro país?
- Quais são os pontos positivos dessa experiência?
- Como você descreve a importância da vivência internacional na sua prática pedagógica?
- Você acha que a sua trajetória representa a de outros alunos participantes do programa?
- Aprender inglês ainda é uma porta de oportunidades para os jovens?

APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM THOR

1. O que fez você escolher Letras?

Foi justamente o Inglês. A partir desse momento que eu comecei a frequentar os cursinhos, eu tinha muito prazer em aprender. Acho que era uma das únicas disciplinas que eu realmente, sabe, mesmo já no ensino fundamental ainda né, que foi de 6ª a 8ª que eu tive essa experiência na escola particular, já tava gostando da coisa, tipo assim.

2. Antes de entrar na escola particular você tinha tido Inglês na escola?

Inglês, não tinha nenhuma. Foi na 5ª, isso, foi na 5ª série que começou. Tanto que até a 4ª série não tinha nada. Nunca tive muita influência, tipo ninguém na família, nada. Mas assim, era uma aula em que eu me sentia bem, em participar e tal. Então depois que eu entrei nesses cursos pagos, né. Também era uma coisa prazerosa, eu não ia simplesmente pelo fato da minha mãe ter falado: “Faz porque um dia você vai precisar ou porque é bom pra carreira”. Mas realmente é porque eu gostava mesmo. E apesar também dessas pausas que tiveram, que eu tive que parar até mesmo por questões financeiras e tal, é uma coisa que às vezes eu sentia muita falta. Então eu tentei a UFMG para veterinária mesmo, pelo menos pra finalizar aquela ideia uma vez. E o segundo foi, eu falei, vou fazer um pra veterinária e outro pra Letras. Aí o de Letras eu passei. Aí vim pra fazer inglês mesmo.

3. Você entrou na faculdade em...?

Comecei em 2011, no primeiro semestre. Aí meu primeiro semestre foi muito louco. Tem aquela aula de Habilidades Integradas 1. Aí eu lembro até hoje. Foi uma aula com a Andréa Mattos. Aí ela colocou uma propaganda, da Pepsi, que tinha um garoto sentado e uma garota, me parece que num primeiro encontro, assim. E ela falando, ela pensando, tipo: ah, como que, será que ele tá reparando no meu cabelo, coisa mais de menina enquanto o menino tava pensando só em sexo. Aí eu sei que no final da propaganda todo mundo riu, e eu fiquei, tipo, olhando pro alto, tipo, pô, não entendi nada, não entendi nada do negócio. Aí aquilo me deixou muito mal. Falei: o que, vou largar esse trem é hoje!

4. Você entrou direto no Habilidades Integradas 1? Porque tem um teste que a gente tem que fazer.

Sim, me jogaram no 1. Só que mesmo assim eu não me senti confortável de fazer. (...) Aí aquilo meio que me deixou muito pra baixo, assim sabe, porque eu não tava entendendo nada. Aí eu falei: eu não vou ficar aqui não! A gente se sente desconfortável né. Você via que muita gente se comunicava. Eu não conseguia falar nada, eu não conseguia abrir a boca. E se ela virasse e me perguntasse alguma coisa eu ia ficar muito sem graça. Então eu já corri, já fui, porque na época eu acho que podia cancelar, ao invés de trancar. Quando você faz com antecedência você cancela mesmo. Aí fui lá correndo e cancelei e ia transferir pro Português. Apesar de não gostar tanto, eu ia transferir. Só que aí, o que que acontece: eu tinha uma amiga e ela virou e falou assim: faz o CENEX! Às vezes você consegue, tranca isso. Eu falei: já até cancelei, não precisa nem de trancar. Então tudo bem, faz o CENEX, dá uma corrida atrás e aí depois você vê. Se você achar que deve mesmo trocar pro Português, você troca (...)

5. A princípio seu objetivo era cursar inglês?

Exatamente. Porque era igual eu te falei: eu tinha certo prazer quando eu ia nessas aulas de cursinho. Mas aí quando eu cheguei aqui eu quebrei a cara. Falei: não vai ser mais o inglês porque pra mim eu ia chegar aqui e, ah “she does”, maravilha, beleza, tranquilo demais né. Mas tudo é em inglês, a professora falava em inglês, a aula era toda em inglês, não tinha nada em Português, então foi meio que chocante. Aí fiz, entrei no CENEX, até porque tem aquele desconto promocional pra quem é estudante da Letras. Aí entrei e fiz com uma aluna, aluna da Letras também, do inglês, a Dani. Aí ela me deu muita moral, assim, porque ela também falou: não desiste não. Aí eu peguei mais firme e comecei a estudar mais por conta própria.

6. Você relatou sua história para essa professora do CENEX?

Sim, falei com ela que eu queria correr, que eu tava lá no CENEX como se fosse uma segunda chance. A Dani, eu lembro dela. A gente conversa muito até hoje, eu tenho ela adicionada em rede social e tal.

7. E pra qual nível você foi classificado no CENEX?

Foi o Intermediário 1, foi o primeiro do intermediário. As aulas do CENEX eram mais interativas adorei também. Daí terminei o Intermediário 1, continuei, não saí do CENEX. Aí no meu segundo período de faculdade, eu entrei na Habilidades Integradas 1 de novo. Aí eu tive aula com a Vadeni Reis. (...) Aí foi mais tranquilo, assim, ainda tive dificuldades. Não foi assim de uma hora pra outra. Aí já tinha tirado da minha cabeça que eu fazer português, não rola. É inglês mesmo, vamo (...)

8. *E o que você acha que teria acontecido se você tivesse desistido do inglês? Como teria sido seu caminho? Eu acho que teria desistido. Eu teria largado a UFMG.*

9. *Você teria desistido do curso de Letras?*

Teria. Porque era realmente o inglês. Eu nunca tive interesse em aula de Português ou outra língua. Agora eu tenho. Mas na época não tinha. Eu acho que se eu não tivesse feito inglês, assim, eu ia ter cascado fora. E aí, foi desenvolvendo, sabe, tipo, fui melhorando muito e a professora me deu muita moral também, assim. Ela falava: não, desiste não. E aí me dava material extra pra levar pra casa e aí facilitou muito. Aí eu fui pegando o embalo aos poucos.

10. *E aí você seguiu Habilidades 1 e 2?*

Sim, Habilidades 1, 2, 3 e o CENEX também, não sei. E comecei também a desenvolver algumas coisas pra eu estudar eu mesmo, sabe, sem tá muito conectado com a escola porque às vezes é cansativo, você pegar só escola assim. Porque as coisas que as pessoas te mandam fazer parecem que tem um peso maior, você quer fazer aquilo pra se livrar, entendeu? E quando você tá em casa, sei lá, pega um filme e coloca a legenda em inglês. Eu ia naquela bibliotecazinha do CENEX sabe? Adorava, pegava um filminho e assistia com a legenda em inglês, bonitinho. E ajudou pra caramba também, porque aí tirou aquele peso do eu ter que fazer. Eu quero fazer. Então aí foi melhorando muito.

11. *Em que momento você sentiu que seu inglês chegou no ponto que você esperava?*

De verdade mesmo, mesmo, que eu me senti realmente seguro foi no intercâmbio. Sim, porque antes, assim, eu já percebi uma melhoria, mas não falava: eu sei falar inglês, sabe, com aquela desenvoltura, com aquela tranquilidade mesmo.

12. *O que te motivou a tentar ingressar nesse programa de intercâmbio?*

O aperfeiçoamento do inglês. De verdade, porque eu já imaginava, né, eu acho que todo mundo que passa pela Letras já coloca em mente: um dia, provavelmente, vou passar pela sala de aula, vou dar aula. E na boa, eu não queria fazer feio, chegar lá na aula de inglês e ficar gaguejando ou coisa do tipo. Então tipo assim, se eu fizer um intercâmbio, todo mundo falava isso comigo: vivendo essa experiência você vai desenvolver um ponto de você ter essa tranquilidade de chegar e passar o que você sabe pra outras pessoas com mais tranquilidade. Então depois, assim, através do intercâmbio mesmo, pra fazer uma apresentação oral já tava mais fácil. Pra pegar, por exemplo meu whatsapp e conversar com pessoas de outros países, porque eu tenho grupos agora com pessoas do Irã, de vários locais que tão também aprendendo inglês, então a gente junta num grupo só. E antes eu só escrevia, agora eu já mando áudio.

13. *São alunos de outros países que você conheceu durante o intercâmbio?*

Também. Tem grupos que eu consegui, pra te ser sincero eu não sei como que eu fui parar. Tem um americano que ele chama Glen. Ele me colocou nesse grupo, pra falar inglês. Ele tava vindo pro Brasil, queria trocar experiências. Aí ele ajudaria a gente com o inglês e a gente ajudaria ele com o português. Aí dentro desse grupo tinha essa menina do Irã. Aí ela: ah, posso te colocar num grupo de amigos que estão aprendendo inglês? Aí eu: pode! Aí foi. Aí vai fazendo essas conexões. E as amizades que eu fiz no intercâmbio a gente mantém muito. Facebook, faz uma postagem em inglês, às vezes, que é voltado mais pra eles.

14. *E o inglês, a língua foi escolhida pelo fato de terem pessoas de vários lugares que estão também aprendendo inglês e porque tem nativos também?*

Na verdade a maioria deles são pessoas que realmente tão aprendendo inglês também, não sei se por interesse profissional, são perguntas até que eu nunca fiz: por que que vocês tão aprendendo inglês. Mas a maioria deles tão aprendendo. Tem uma, igual, esse grupo do Irã, parece que é um professor que criou, o nome dele é Ali. Aí ele criou esse grupo dos alunos dele e deixou livre pra convidar mais pessoas, também, que tenham interesse, e que tenham um certo domínio do inglês pra dividir mesmo essa experiência linguística.

15. *E quais tipo de mensagens vocês trocam nesses grupos? Tem a ver com a língua, com regras?*

Não. Eu vou te ser sincero. Eu sou muito curioso. Então eu saio perguntando: ah, como é que é isso aí? Ah, aqui é diferente. Mesmo que eles não perguntem, eu gosto é de falar. Teve um caso com questão da dança. Porque eles tavam falando que lá não é muito comum dançar, só em cerimônias maiores. Eu falei: nossa, sério? Aqui é tão diferente! Eu fiquei falando com eles, porque sei lá, aqui às vezes você tá varrendo a casa, você tá dançando. Você canta muito. Bom, pelo menos essa é a realidade que eu tenho aqui, que é minha e das pessoas que tão ao meu redor. São pessoas bem alegres assim, não to falando que vocês não são, mas... O nosso modo de ver a dança é uma coisa tão comum. A gente não tem essa regra, assim, nós vamos dançar no dia que tiver um

casamento. Sei lá, é uma coisa muito comum. E, é esse tipo de conversa mesmo, mais em relação à cultura mesmo. Manda fotos e fala: olha, aqui o clima é assim!

16. Então me fale agora sobre o programa em si. Você buscou esse programa? Como você descobriu o programa?

Olha, então. Na verdade eu fui em busca do CsF, que era o que todo mundo conhece. Só que aí, pá, a bomba: Letras? Ah, não pode. Você é da área de humanas e tal e você vai ter que arrumar outro programa pra você. Beleza, o que a gente tem aí? Aí essa mesma professora minha, que me deu aula no CENEX, a Dani, ela trabalha no DRI: ah, tem o Minas Mundi, eu fui pra uma universidade em São Francisco, eu fui pelo Minas Mundi. Aí eu perguntei pra ela a respeito, o que é pago, o que não é. Aí ela falou: não é tudo pago, você pode conseguir alguma coisa com a FUMP, ou com o Santander, se eu não me engano, que foi o dela, uma bolsa que eles oferecem.

17. Você já tinha algum tipo de assistência da FUMP?

Não. Só procurei a partir do momento do intercâmbio. Assim que eu entrei nessa ideia do intercâmbio eu procurei a FUMP, porque eu não ia conseguir. Aí eu já comecei a juntar dinheiro também por conta própria. Como ela me falou que não era tudo pago, e as vezes queria fazer alguma coisa, tipo, se eu quisesse viajar lá dentro, é uma coisa que eu teria que, por conta própria. Então eu comecei a juntar o salário que eu recebia no meu emprego de meio horário. Aí entrei na monitoria da Libras, também, pra conseguir mais uma bolsa que eles dão de 400,00. Então já comecei a juntar, taquei na poupança e foi uns dois anos, juntando mesmo, tanto é que eu só fiz o intercâmbio agora no início desse ano, foi um tempo pra eu juntar um dinheiro a mais... Aí, já com esse dinheiro mais ou menos, né, em mãos assim, eu já comecei a entrar realmente no processo. Aí fiz aquela prova de proficiência do CENEX, é, aí eu passei enciminha, acho que era 550 e eu fiz exatamente 550. Aí, fui pra outra fase que seria a entrevista, que era a que eu tinha mais medo, mas na verdade pra mim, acho que foi a mais simples, que era realmente trocar uma ideia ali, falar o que você sabe, o que você pretende, então foi muito tranquila a entrevista. Eles me deixaram muito a vontade até.

18. A entrevista no caso foi em inglês? Ainda fazia parte do processo de testar sua proficiência?

Foi em inglês. Teve poucos momentos em português. Exatamente... Era esse que era o meu medo até, mas acabou que eu acho que eu me saí muito bem, porque o modo que eles me entrevistaram foi muito tranquilo, então eu fiquei mais relaxado, não gaguejei muito, né. Porque você vai com aquela coisa, você coloca um roteiro na sua cabeça, vou falar isso, isso, e isso. Mas na hora acabou que não saiu nada que tava no roteiro, rrsrsrs. Aí, tipo, foi muito, muito tranquilo. Aí eu passei e tinha duas opções, né, você podia colocar duas opções. Uma era no Texas, que era até a que eu queria mais. E a outra era em Fullerton que era na Califórnia.

19. Por que você queria mais a do Texas?

Porque eles tinham disciplinas lá dentro da universidade deles que eram voltadas para a surdez, pra área de surdez, trabalhar com surdos, e eu tava envolvido na Libras aqui também, que é uma coisa que eu gosto muito. Então eu queria pegar essas disciplinas lá e Fullerton não tinha. Tinha só uma que era Introdução à Língua de Sinais Americana. Aí eu falei: ah, mas tudo bem. Ainda assim era uma oportunidade bacana e tal, e foi a que caiu pra mim... California University of Fullerton, que é lá na Califórnia, fica a uma hora e meia de Los Angeles.

20. E as suas expectativas com relação a isso? O que passava na sua cabeça antes dessa experiência lá?

Na hora que eu tava me preparando, eu achei que eu ia passar um apertado lá. Por causa justamente dessa insegurança com o inglês. Eu achava que eu não ia dar conta muito no início assim não.

21. O seu receio tinha mais a ver com o que?

Eu ficar travado na língua. De não conseguir me comunicar em todas as situações. De eu ter que pegar um telefone. Até as vezes aqui no Brasil mesmo, em Português, vou ligar para resolver um negócio de operadora, às vezes a pessoa fala muito rápido ou tem um sotaque um pouquinho diferente, eu já passo um apertado: não entendi, repete. Eu fiquei imaginando, e em inglês? Imaginei, como é que vai ser esse negócio? Então eu tinha essa preocupação. Mas ao mesmo tempo eu queria muito ir. Porque, ah, vou dar a cara a tapa, to indo lá é pra isso mesmo, pra passar apertado e assim eu vou aprender. Então, era uma insegurança, mas não tinha um medo na verdade, era mais insegurança mesmo, mas, tipo, eu vou e vou dar conta. Em nenhum momento eu falei assim: ai, eu não vou dar conta. E, tipo, tinha essa coisa também cultural, que eu imaginei: ah, vou chegar lá, nó, vou conhecer os americanos, como é que é a cultura americana. Aí eu tomei outra pancada porque eu fui lá e não conheci a cultura americana só, mas tinha mexicano, tinha coreano, tinha japonês. Principalmente os orientais, que foi a coisa mais diferente assim. Eles são muito diferentes mesmo. O jeito que eles se comportam, o tipo de assunto, o fato às vezes de eu chegar lá na sala, porque a gente dividia um quarto pra 6 pessoas. Aí tinham 3 orientais, que eram 2 coreanos e um japonês, tinha um americano com mexicano, assim, que ele era

meio misturado porque a família dele era mexicana mas ele nasceu nos EUA, e mais um brasileiro que chegou depois, então a princípio era só eu. Então às vezes eu chegava lá na sala de cueca, ia na cozinha, e o japonês: o que que é isso? Num sei que! Mas aí depois virou uma coisa comum, pra eles era tranquilo, mas a princípio eles ficavam chocados com certas coisas né. E eu também ficava chocado com certas coisas

22. E você?

Jogos, porque, igual por exemplo, os coreanos, eu tinha, na minha cabeça, pessoas mais comportadas. No dia que eles faziam festa lá no apartamento, Jesus! Uma bateção na mesa, fazendo uns jogos, e bebia muito, de beber mesmo. Falei, gente, nem eu bebo. Esses caras bebem muito. Então, tipo assim, era muito legal. Essa era a parte inclusive que eu achei mais interessante que é você quebrar esses estereótipos e também fazer eles quebrarem os deles com você. O japonês falava que nunca viria ao Brasil. Eu perguntei: por que? E ele falou que ia ser assaltado. Aí eu falei: calma aí, não é assim! Então, assim, é interessante você saber que eles também tem estereótipos com a gente, né, apesar de que a gente já tem uma certa noção, né.

23. Então você acha que esses momentos de quebra de estereótipos foi um dos pontos mais positivos?

Ah, sim, eu achei o máximo, assim, da gente dividir informações do país. Aí, por exemplo, num assunto desse que ele falava: ah, eu vou ser assaltado. Eu falava: não, não é assim, eu moro lá, lá tem isso também, mas tem isso, oh, deixa eu te mostrar uma foto. Aí você vai lá, sei lá, entra no Facebook, fala, olha, essa aqui é minha família, a gente tá numa cachoeira. Olha que bacana! Ninguém foi assaltado nesse dia, rrsrs. A gente começa a jogar pra pessoa que é diferente também, da mesma forma que eles mostraram pra mim também que era diferente. Nó, achei o máximo, assim!

24. E com relação à questão linguística aí?

Então, meu primeiro dia lá já foi bem intenso. Minha mala ficou presa no Panamá. Eu cheguei, tipo assim, não tinha lugar pra ficar porque eu cheguei de madrugada. Então, assim, na minha cabeça eu tinha que eles iam me receber só pela manhã, então eu tive que achar um hotel. Aí o taxista era africano, ele tinha um sotaque africano, a moça do hotel tinha um sotaque meio mexicano assim,, aquela coisa meio espanhol assim. Aí, tipo, eu já comecei meio louco, assim. Aí eu tinha que arrumar alguma coisa pra comer, a comida do hotel era cara, então eu tive que sair de madrugada, encontrar, sei lá. Eu, na minha cabeça, vou encontrar um barzinho. Não tem barzinho lá, rrsrs. Meu Deus do céu, o que que eu vou arrumar? Aí tinha tipo um, o nome do negócio, eu esqueci agora o nome do local. Mas tinha uma rosquinha desenhada, assim, e tava lá 24 horas. Falei: é aqui mesmo que eu vou comer. Aí, eu sei que nos primeiros dias eu gastei um dinheirão, porque eu não sabia onde eram os lugares mais baratos, que tipo de comida, e tal. E, mas aí, nisso, sem perceber, eu já tava falando, porque nem se eu quisesse eles iam entender português, tipo assim. Então, o medo que eu tinha de tá ali usando a língua, ele meio que, eu esqueci dele porque não tinha outra forma, era aquilo ali. Eu tive que usar no aeroporto pra reclamar da minha mala, eu tive que usar com a moça do hotel, com o taxista para informar pra onde que eu tinha que ir, pra pedir comida. Então, automaticamente eu fui usando, e então esse medo, assim, foi sumindo. A cada dia que passava eu precisava de usar a língua, então por falta de opção, entendeu, eu não sentia medo.

25. Em algum momento você se sentiu impedido de fazer alguma coisa por causa da língua?

Não. Eu cheguei a pagar muitos micos, passar muita vergonha, situações, assim, que agora eu acho engraçado, mas na hora eu fiquei apertado. Mas não, de forma alguma eu me senti inibido de falar não. Até durante as aulas mesmo, que achava que eu ia ter mais dificuldade de participar, porque até aqui mesmo. Às vezes a gente fica meio inseguro de falar, de dar opinião. Lá eu participei, perguntava ao professor, levantava a mão, foi bem tranquilo nesse quesito. Agora situação difícil mesmo foi, uma semana depois que a gente chega lá, a moça responsável pelos intercambistas, né, eles fazem uma palestra enorme, com vários palestrantes e tal, e eu caí na bobeira de sentar lá na frente, rrsrs. E essa moça, ela cismou de me perguntar mil coisas lá. Eles tavam falando sobre o seguro, né, e ela: não sei que, não sei que. E colocava o microfone na minha frente. Ah meu filho, aí eu gelei, aí o bicho pegou, porque aí tinha hora que às vezes, tem hora que você boia né, porque a pessoa fala, fala por muito tempo e você já tá pensando no que você vai fazer na hora do almoço... E aí ela chegava de repente e, tum, colocava o microfone na minha boca e eu: putz, e agora, o que que eu falo? Aí eu falei: no, não, eu acho que ele sabe, e passava pra frente, rrsrs. E, não, mas assim, mesmo isso, foram situações que depois eu achei divertidas, assim, que é história pra contar, cara.

26. Quando você iniciou o processo de ingresso no programa?

Já foi no início de 2014, essa prova de proficiência. Primeira etapa foi a prova de proficiência, depois teve a entrevista, igual eu te falei. Aí depois, não, eu acho que foi bem no meio, assim, de 2014 você se prepara pra ir em 2015. Porque tem a papelada do visto, passaporte, que foi a parte mais difícil, que me tirou tempo, me deixou mais nervoso, ansioso. Porque você ainda tem aquela coisa: ah, eles podem negar ainda, mesmo com a

documentação toda. Aí tive que viajar pro RJ, fiquei em casa de amigo, né, tem que dar um jeitinho. Mas começou mesmo, acho que foi em março ou abril que teve a prova de proficiência. Fui 15 de janeiro de 2015 e fiquei até 22 de junho, se não me engano, 22, 21, alguma coisa assim.

27. Isso coincidia com o calendário letivo deles?

Não, eu fiquei duas semanas a mais. É, como eu fiz algumas amizades lá, eu acabei morando de graça na casa de alguns coleguinhas, que era o tempo que eu ia tá mais livre realmente pra conhecer outros lugares. Porque eu ficava mais preso, realmente, à universidade né, tinha aquele compromisso de tirar nota boa e coisa e tal.

28. E como é que foi a sua experiência dentro da universidade?

Eu cursei 4 disciplinas. É, uma era de educação especial, né, pra surdos, cegos, pessoas com alguma deficiência. É, uma outra foi voltada pra cultura americana. Chamava American Culture mesmo, o nome da disciplina. Que aí a gente estudou mais a questão dos negros nos EUA, como era tratado antes de 1960 e depois e atualmente também, e tudo isso com base na música, cara, achei muito legal. O professor dava isso com base na música, né, como a música interferia, né, nos movimentos e tal, achei o máximo. E mais duas na área mesmo de línguas, mesmo, mais gramatical mesmo. Mas assim, todas as disciplinas eu adorei. A metodologia eu não achei tão diferente daqui, achei até muito parecida mesmo, as aulas muito boas, não tive muito problema não.

29. Como você descreve a importância dessa sua experiência internacional?

Nossa, de todas as formas. Agora me dá vontade de viajar mais, de verdade, eu não tenho medo mais de encarar mais seja qualquer cultura, o que for. Essa foi minha primeira experiência fora do país, nunca tive outra não, nem achava que ia ter.

30. Por que não?

Não sei. Acho que é pela realidade que eu cresci, sabe. Eu morei os 8 primeiros anos, né, que foram meus primeiros 8 anos de vida. Eu morei numa favela com minha mãe se desdobrando pra arrumar emprego melhor, né, enquanto minha vó cuidava de mim, coisa e tal. Aí, a partir daí a gente teve que mudar e morar de favor na casa da minha tia, porque teve um tiroteio lá onde a gente morava, então a gente saiu de lá correndo, mais por segurança mesmo, minha mãe ficou preocupada. E lá começou a ficar muito violento, então a gente foi morar de favor. Aí depois saiu um apartamento pra gente, era um programa do governo que eu não lembro agora. A gente morou dez anos no Paquetá. E aí que as coisas começaram a melhorar mais, né, a questão financeira. Mas nessa questão de estudos, assim, minha mãe sempre foi um exemplo, assim, independente da situação, minha mãe sempre foi voltada pra essa coisa de estudar. Ela era formada em história, dava aula também, mas parou, e agora ela é formada em enfermagem. Mas assim, mesmo assim aquela coisa. Eu tinha essa ideia, tipo, aquela coisa mais de sobrevivência mesmo, vou trabalhar mais pra sobreviver, não pra fazer uma coisa tão grande igual intercâmbio pra mim é. Mas assim, sei lá. Eu acho que depois dessa primeira experiência que abriu essa porta pra mim, agora eu vou, dou um jeito, porque é uma coisa legal, assim, você aprende muito. Eu acho que vai ser bom não só profissionalmente mesmo, né, como ajudou meu inglês, mas mesmo como lidar com pessoas em diferentes situações. Igual eu te falei, convivi com um coreano e um japonês, aqui dando aula eu vou conviver com um aluno totalmente diferente um do outro, um que mora, sei lá, no Sion e outro que mora, sei lá, lá no meu bairro, no Xangrilá.

31. Como você vê isso sendo importante dentro da sua prática como futuro professor de línguas?

Éu acho que é isso mesmo cara. Você lidar com um público ali que é diferente mesmo. É, até mesmo interagir com outros professores também de forma a encorajar eles também a tentar coisas diferentes. É, acho que até a qualidade mesmo do ensino, a partir do momento que você tem uma proficiência melhor, também, é melhor. Você vai se sentir mais seguro, também, de dar essa aula, você vai tá passando informações também, vou dizer mais confiáveis assim, né, a partir do momento que você tem mais conhecimento também. Acho que é isso. Sair um pouco também dessa coisa mecânica que é só você pegar um livro e passar pra frente, mas você dividir experiências também com eles, de certa forma eu acho que ajuda no aprendizado deles, e até influi eles, também, a buscar coisas pra vida deles...

32. E você acha que uma experiência dessas é benéfica para professores e educadores no geral, ou só para professores de língua?

Eu encontrei lá com alunos do CsF, brasileiros também, era por volta de 80 brasileiros lá, então tinha gente de Educação Física, de Engenharia. E assim, eu não sei quais deles realmente tinham a intenção de dar aula, né, em relação ao curso deles. Mas eu conheci um de Educação Física. Assim, eu acredito sim que é válido para qualquer um, porque é igual eu te falei, é muito mais do que você tá passando uma língua, você tá passando experiência, você, tá, né, esse contato, esse diferencial que você tem tendo contato com outras pessoas e tal. Isso te ajuda mesmo a, sabe, a compreender melhor a característica de cada um, sabe, aceitar certas diferenças.

33. *Você acha que a sua trajetória representa a trajetória de outros indivíduos com o mesmo perfil que o seu na sociedade?*

Acho que sim cara. Eu não vou mentir pra você que eu acho que, assim, é pra poucos, entendeu, porque é um negócio que você tem que suar mesmo. Mas não acho que fica preso só a mim, assim, não, são poucas pessoas sim, eu acredito... que teriam a oportunidade mesmo. É, e que teriam... Eu me sinto muito grato de ter, por exemplo, o apoio da minha família nesse momento, porque querendo ou não, independente de onde você está, se você tem o apoio, alguém para seguir, alguém que te dê um exemplo assim, acho que você consegue cara, independente de situação financeira, sabe.

34. *E esse seu exemplo foi...?*

Eu tive ajuda demais. Por exemplo, eles pedem um valor mínimo pra você comprovar lá que você tem condição pra se sustentar. A gente chacoalhou pra conseguir esse dinheiro, né, porque em reais tava dando por volta de R\$22.000,00. É uma coisa que eu ia, que a gente lá em casa ia ganhar, tipo, em 4 anos trabalhando, talvez. Então o que a gente fez? A gente pegou emprestado de cada um, encheu a poupança, pegou, pegou, pegou. Tirou documento, imprimiu, provou.

35. *Quanto você fala cada um, você?*

Tio me empresta 100,00 aí, 500,00 aqui, 500,00 aqui, juntou, juntou, juntou. Entre familiares e amigos mesmo. Aí juntou mais do que eu te falei que eu tinha guardado um pouquinho e mais o que a FUMP passou. A FUMP deu um valor de R\$12.500,00 se eu não me engano, então assim já mais da metade, já ajudou muito, então conseguir o restante ali foi até mais tranquilo. Aí a gente inflou, tirou a documentação, informou o valor necessário e depois devolveu o dinheiro. E aí, lá ia ser o que Deus quiser, com o dinheiro que era meu de fato, né, mas eu não ia usar o dinheiro que eu peguei emprestado, eu simplesmente só coloquei ali pra informar que eu tinha e devolvi. Mas deu certo, o importante é isso. Eu não fui com os 22 mil que eles pediram, mas assim, acho que foi o suficiente, sabe, pra conhecer locais lá, e tem muita carona também que a gente consegue. A gente consegue economizar lá, se quiser você consegue economizar lá, de todas as formas, comida, tudo.

36. *Você ainda acha que o inglês ainda é visto como uma porta de oportunidades para jovens de classe social baixa?*

São situações diversas, vou te ser sincero. Já cheguei a dar aula mesmo, né, em escola pública. O que eu vejo é que pra eles é só mais uma disciplina pra passar de ano. Eles não tem, tipo assim, um foco: ah, vou estudar inglês por causa disso. Às vezes se você perguntar um vai falar: ah, porque vou conseguir um emprego melhor. Mas nem sabe como é que vai aplicar aquilo ali, porque que vai conseguir, entendeu? Mas já tem outros, igual por exemplo, tinha gente lá mesmo do CsF que eu percebia também que tinha, né, vamos dizer assim, um background mais simples, assim. Conheci um menino, ele é de Teresina, na verdade uma cidade próxima a Teresina. E, nossa, o menino super simples, assim sabe, e ele tem noção do tanto que o inglês é importante. Mas o CsF, bom não sei como é que tá agora porque parece que mudou alguma coisa recentemente, mas até então os alunos podiam ir lá pra aprender o inglês e foi o caso dele, e ele percebeu o quanto fez falta, porque se ele tivesse pegado mais firme no inglês antes, ele estaria melhor agora porque ele sente essa dificuldade de comunicação. Então assim, tem gente que percebe isso, talvez tarde demais, talvez não, mas são realidades bem diferentes. Acho que cada um aí vê o inglês de uma forma diferente, mas eu acredito que é uma forma de abrir portas sim, do meu ponto de vista, sempre foi.

37. *E você acha que poucas pessoas percebem isso?*

Olha, com base no que eu vejo, sim, poucas pessoas. Às vezes é igual eu te falei, às vezes simplesmente falam que é importante mas não sabem por que, ou como vão aplicar a língua inglesa de alguma forma.

38. *Nessa experiência, você percebeu alguma diferença entre os alunos que foram pelo CsF e você que foi por um outro programa?*

Vou te ser sincero, sim. É, a maioria do pessoal que tava lá era de áreas, tipo, de Engenharia, coisa do tipo. Eu não sei, pode ser estereótipo, né, que vem da minha parte, mas o pessoal que eu vejo de área de Exatas, pelo menos os que eu conheço, eles já tem um, vamos dizer, um pé lá, é meio complicado de dizer, eu não gosto porque às vezes fica feio, mas a impressão que eu tenho é que eles já tem uma condição melhor. E às vezes você descobrindo, conversando com a pessoa você percebe que elas tem, já tinham uma condição que facilitasse elas estarem ali de alguma forma. E fora esse rapaz, né, da Educação Física lá né, que é o que mora perto de Teresina, os outros, sei lá, era uma coisa, eles tinham foco diferente: ah, to aqui e to doído pra ir num barzinho hoje a noite, quero ir pra Las Vegas pra mil festas, não sei o que. Esse menino não, ele já era: tenho que estudar, tenho que fazer isso aqui. O que eu percebi é que o CsF lá, também, querendo ou não, é uma coisa mais fácil. Você não tem que dar muita satisfação de nota, o pessoal tá lá mesmo mais pra, vamos dizer, pra curtir. São

poucos mesmo que realmente tão muito engajados. Mas não são todos. Tinha gente lá que se destacava, tem que tirar o chapéu mesmo. Mas de forma geral, né, igual eu te falei, eram por volta de 80 lá, a maioria era meio, sei lá, eu me sentia meio destoado, assim. É, pode ser só impressão.

39. *Você pretende ingressar em outros programas?*

Sim.

40. *Quais são seus objetivos a partir de agora que você está prestes a formar?*

Pois é, essa está sendo uma dúvida cruel porque eu não sei ainda se eu faço mestrado. É, atualmente eu to mantendo contato com a AIESEC, não sei se você conhece, que é, eles fazem programa de intercâmbio também, só que pra estágio, como se estágio internacional. É, aí você tem que pagar uma taxa pra eles e essa que ta sendo a barra de novo, né, o financeiro, mas assim, to pretendendo juntar um dinheirinho de novo e fazer sim.

41. *Você já está atuando como professor?*

Não, ainda não. Já atuei, mas por pouco tempo. Foi um semestre só. Foi no estágio mesmo, que é o estágio obrigatório da Letras, só que acabou que eu fiz um pouquinho a mais, porque a professora aproveitou, digamos assim, do estagiário como muitas vezes ocorre. Eu fiz estágio no, sabe ali onde é o Xangrilá, Nacional, aquele pedaço ali, tem uma praça que é divisa com Ribeirão das Neves. Aí tem uma escola ali na esquina, bem próximo da minha casa. Aí eu fiz lá, foi com uma turma de Ensino Fundamental, escola municipal. Aí eu dei aula pra algumas turmas do 5º ao 9º ano, mas foi uma experiência muito boa, eu gostei. Todo mundo me botava muito medo: você vai ver o que é escola pública. Mas eu estudei em escola pública então eu tinha uma noção. Eu acredito que isso facilitou muito, não tive problema não, o tempo que eu dei aula, foi tranquilo.

42. *Antes de você começar o estágio, o que mais te assustava em relação a dar aula?*

Não, nunca tive nenhum medo assim não. Mesmo a minha mãe, igual eu te falei, ela é formada em história, e ela parou de dar aula porque ela tinha uma certa rejeição com sala de aula. Eu nunca tive, medo não. Nada assim que eu: nossa, vou dar aula! Sempre até tive muito interesse. Isso foi antes da viagem.

43. *Você acha que seria diferente depois da viagem?*

Ah, demais, com certeza! Essa coisa mesmo que eu te falei de dividir experiências sabe. Às vezes, a forma, lógico que você tem que saber como tratar né, porque aquela coisa de aluno de ensino fundamental mesmo. Ah, eu fui pro exterior: ah, professor, você é chique velho, não sei o que, bacana. Você tem que saber como você conduz a coisa, mas mesmo assim, eu acho que esse tipo de experiência, você sabendo, né, como você passar pra frente, mostrar: pô, cara! Tive lá, saí dali e fui parar lá! Nunca imaginei, oh, favelinha, Califórnia! Você também, se quiser, se é uma coisa que você realmente quer, você pode cara! Não é impossível não! Faz um esforço, claro, passa umas noites sem dormir, vai chorar de vez em quando, vai, mas é isso aí. Impossível não é!

APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ANA

1. *O que fez você se interessar em fazer Letras antes de mais nada?*

O que me fez interessar... Bom, eu sempre gostei muito de inglês. Muito mesmo, então, assim, quando eu cheguei no ensino médio, foi chegando aquela parte de, né, que você tem que escolher o que vai fazer, é, eu fui pensando: o que que eu mais gosto aqui na escola? Ah, eu gosto de inglês. E eu gostava muito de brincar de traduzir as coisas pros meus amigos e tal. Ai eu pensei, vou fazer letras, vou mexer com tradução. E foi isso.

2. *Foi pensando em tradução então?*

Foi pensando em tradução.

3. *E qual era o seu conhecimento de inglês anterior ao ingresso na faculdade?*

Eu fiz, eu formei no cursinho que eu fiz, então eu não sei se eu diria intermediário ou quase avançado. Mas eu estudei uns bons anos.

4. *Você tinha feito curso em escola de idiomas?*

Sim, escola de idiomas.

5. *Por quantos anos?*

Eu fiz dos 15 aos 17, 3 anos. Foi o período do ensino médio, porque eu entrei no cursinho, eu já entrei no intermediário porque como eu gostava muito de inglês eu sempre estudava sozinha. Ai eu acabei pulando o básico e fiz 3 anos que era, que englobava, no cursinho, o intermediário e o avançado.

6. *Entendi. E o despertar pelo inglês, o interesse pelo inglês, surgiu já no cursinho?*

Isso.

7. *Você cursou o ensino médio aonde?*

Eu fiz numa escola particular no meu bairro, uma escola pequena, chamava Copemig. Na verdade eu mudei muito de escola. O primeiro ano eu fiz numa escola, o segundo em outra e o terceiro em outra. As três escolas particulares.

8. *E o inglês nessas escolas?*

O inglês nessas escolas não era muito bom. Os meus amigos que formaram comigo não são todos que tem conhecimento de inglês. Era mais um, assim, fazer o que tá no livro, a professora lia. As perguntas nas provas eram sempre em português sobre algum texto. E é, não era, você não saía de lá falando inglês não.

9. *Quais foram suas primeiras impressões das aulas de inglês quando você entrou na Letras?*

Eu não achei difícil. Porém, eu, como no cursinho são duas horas por semana, você não tem tanto, você não pode falar tanto inglês. E na faculdade você vem e de repente, aquele inglês acadêmico e tal. Eu não achei difícil de acompanhar, porém eu tava muito insegura. Então o que que eu fiz. Quando eu entrei aqui, eu comecei a fazer junto com o primeiro semestre a fiz o curso no CACS de idiomas. Acho que eu fiz o avançado, alguma coisa assim. Porque eu tava meio insegura, tipo, nó, na faculdade, será que o meu inglês tá bom pra faculdade?

10. *Você fez aquele teste que o próprio curso de letras tem, pra Habilidades Integradas?*

Não, porque eu não fiquei sabendo. O que que acontece: eu passei pro segundo semestre. Ai na segunda chamada, me mandaram para o primeiro. Quando eu cheguei já tava tendo aula. Eu nem sabia, fiquei sabendo desse teste depois. Já tinha feito Habilidades 1.

11. *Geralmente ele acontece no primeiro dia de habilidades?*

Exatamente, eu não vim na palestra que teve, eu não soube disso. Ai eu fiz Habilidades 1, 2 e 3.

12. *Então você tava entendendo tranquilo, mas se sentiu insegura e fez esse semestrew*

Sim, fiz só um semestre.

13. *E a partir daí isso nunca mais foi um problema?*

Não, não. Depois foi tranquilo.

14. *Você já entrou pensando em fazer inglês? Não teve possibilidade de outra língua, português?*

Não. No caso eu pensava que eu ia fazer inglês e português. Aí quando eu entrei eu vi que não tinha essa opção. Mas como eu sempre gostei mais de inglês eu fui pro inglês mesmo. Não tinha dúvida não.

15. *É uma questão de gosto mesmo?*

Sim, sim. E também tinha aquela coisa né. Eu sempre gostei muito de aprender idiomas, então eu entrei pensando assim: eu vou fazer Letras, aí dentro da Letras, é, além de fazer o inglês, eu vou aprender outras línguas.

16. *E tem acontecido isso?*

Sim, sim. Eu já passei por várias línguas na verdade.

17. *Dentro da graduação?*

É, na verdade eu fiz curso fora, no CENEX, mas aí depois eu comecei a pegar italiano como matéria. Que inclusive é uma opção, talvez, que eu peça continuidade de estudos pra tirar o italiano, mas eu fiz como matéria da graduação.

18. *E como você começou a dar aula? Que fez você mudar a ideia de bacharelado tradução e ir pra licenciatura?*

É, eu comecei a pensar assim: fui vendo meus amigos na Letras, todo mundo tipo, a maioria começou a trabalhar cedo e a maioria dava aula também. Aí eu pensei: ah, vou tentar isso, né, ganhar meu dinheiro e tal. Aí eu fui mandando currículo para esses e-mails que a gente recebe, né, de emprego e tal. Aí eu comecei a dar aulas num curso de idiomas aqui da Federal. E aí eu gostei da experiência, depois que eu saí de lá, sempre procurando dar aula.

19. *Você se importa de me dizer qual curso?*

Não, de jeito nenhum. (...), é o Coltec, o CENEX do Coltec. (...) Eles são novos, o ano que eu entrei era o primeiro. Aí lá dentro a professora coordenadora nossa do curso, além da gente dar aula, ela meio que fazia umas pesquisas assim, sobre a língua, sobre o inglês. Aí eu fui achando legal. Aí eu saí de lá e logo depois já fui, comecei a fazer monitoria em outro cursinho, e aí que eu mudei pra licenciatura.

20. *Quanto tempo vc ficou nesse cursinho do Coltec?*

Coltec eu fiquei, foram 4 meses. (...) Depois de lá eu fui pro FISK e lá eu ficava só por conta de plantão, não dava aulas. Lá eu fiquei um ano.

21. *Aí foi nesse período que aconteceu a mudança?*

Foi. (...) A tradução eu ainda gosto bastante. Às vezes, de vez em quando eu ainda pego alguns trabalhos pra traduzir. Mas bem de vez em quando. E também foi, outra coisa também que influenciou bastante foi o mercado, né, porque o mercado pra dar aula é muito maior do que pra traduzir. Então foi outra escolha que pesou também.

22. *A questão de mercado pra professores de inglês você ainda acha que é aquecido?*

Sim, mais fácil, eu acho, de arrumar emprego.

23. *E atualmente?*

Sim, atualmente eu dou aula, agora eu dou aula no number 1. Foi onde eu estudei e to lá já vai fazer 2 anos agora.

24. *Desde então você nao parou de dar aula?*

Não parei não.

25. *Mas por enquanto a experiência tem sido so em cursos de idiomas?*

Sim. A experiência que eu tive assim, foi com estágio, com escola regular, eu fiz estágio 1 semestre passado e agora vou fazer estágio 2. Mas eu tenho muita vontade de trabalhar com escola regular. Porém, não encaixa no meu horário agora, por exemplo, depois que eu formar, que eu tiver as manhãs livres, provavelmente eu vou dar aula numa escola regular.

26. *Voce tem vontade de ter essa experiência? Pública, particular?*

Sim. Na verdade eu não tenho preferência nao, o que for conveniente no momento.

27. *Os estagio que vc fez e o que vc esta fazendo agora sao na mesma escola?*

Nao, sao escolas diferentes. A primeira que eu fiz era numa escola particular porque meu irmão estudava la, eu achei mais fácil, ja conhecia todo mundo. E essa segunda e uma particular também, porque no caso foi conveniente porque ficava perto da minha casa. E mais fácil.

28. O que te motivou a tentar participar do programa Minas Mundi?

Bom, eu sempre tive vontade de fazer intercambio, desde quando eu comecei a aprender inglês, né. Porém eu nunca tive condição porque é um programa, é um negócio caro de fazer. Então, com o Minas Mundi, era uma forma que eu tinha de fazer esse intercambio de uma forma mais econômica. E também estudar numa faculdade fora é uma experiência que não ia aparecer todo dia, não é uma oportunidade fácil. E eu tentei o Minas Mundi no ano anterior que eu fui, porém eu fiz a prova do CENEX de proficiência e eu não consegui a pontuação mínima. E aí no ano seguinte eu fiz, consegui, e aí...

29. A primeira vez que você tentou foi que ano?

Eu fui em 2015, então eu tentei em 2013. Pra ir em 2014 e eu não consegui. Aí em 2014 eu tentei pra ir em 2015, eu consegui.

30. e aí você se preparou pra essa prova? O que foi que fez diferença de um ano para o outro?

Eu acho que não, porque na verdade eu nem estudei propriamente pra essa prova porque eu senti que é uma prova mais de conhecimento geral e não tinha uma coisa específica pra estudar. Eu acho que foi, que foi mais pela experiência que eu fui adquirindo com o inglês, em sala de aula, dando aula.

31. E o que foram os desafios anteriores a ir pra lá? O processo em si de tentar ir participar desse programa?

No sentido da burocracia?

Bom, é, primeiro a gente passa, a primeira fase da seleção e a prova. Se você tiver o mínimo, você vai fazer a entrevista. (...) As entrevistas, eu achava que seria com algum nativo lá dos EUA, ou alguém relacionado a faculdade, porém era com... eu acho que eles pegam estudantes de doutorado e de mestrado de várias áreas pra entrevistar a gente. E aí, eu fiquei muito nervosa mas achei a prova bem tranquila. Eles perguntam aquelas coisas "Por que você escolheu a universidade?" Olham também seu histórico escolar, olham seu currículo...

32. e a entrevista é conduzida em inglês?

É conduzida em inglês. São duas pessoas. (...) Eu acho que eles devem olhar também o inglês. Mas é, eles fazem essa seleção, essa entrevista. Aí sai o resultado. Em relação à burocracia, tem muitos documentos que a gente tem que providenciar, é, questão de visto, é, questão de coisas da faculdade. Você tem que ter comprovante de tudo, olhar passagem. Aí a gente pode tentar conseguir apoio da FUMP, que no caso eu tentei mas não consegui.

33. Por que? Qual foi o impedimento?

Eu não sei, eu acho que é questão de renda, eu não batia os critérios que eles precisavam pra isso, aí eu não consegui. Então, é, eu tive que olhar passagem, essas coisas todas por minha conta. Outra coisa também que eu acho que foi um pouco complicada, que eu acho que foi o mais complicado nesse processo, foi quando... A universidade específica que eu fui, eles pedem uma comprovação de renda, você tem que ter um valor pra você comprovar que você, esses meses que você tá lá, você vai ter condição de se manter. E como é um valor muito alto, esse foi o mais difícil. Você tem que conversar com mãe, com pai, tem que ver alguém com uma renda pra comprovar e tal.

34. Aí você vai pedindo ajuda de tudo quanto é lugar pra poder comprovar essa renda.

Fui, fui. Exatamente. Eu conheço até pessoas que foram anterior a mim que, assim, pediram amigos pra depositar dinheiro na conta pra comprovar e depois devolvia o dinheiro, então. Porque... eles, não sei como é que eles calculam lá nos EUA, mas aqui, né, a gente recebe a nossa renda todo mês e lá eles querem o valor todo integral. Você tem que ter aquilo naquele momento.

35. Então naquele momento você teve que comprovar uma renda X que muitas pessoas mostram isso e depois até devolvem o dinheiro. É só pra declarar que tem a renda mesmo?

Isso, exatamente. Porque eles podem te eliminar por isso, se você não comprovar, eles podem pensar, não sei, ah, que você vai ficar lá como imigrante ou coisa do tipo.

36. Isso é um critério, um requisito da instituição estrangeira?

Sim, mas pelo que eu sei parece que todas as instituições nos EUA tem esse critério, você tem provar que vai conseguir se manter lá.

37. E a escolha pela instituição, como aconteceu?

Bom, na verdade, a gente não. Primeiro em relação ao país, a gente não tem tanta oportunidade de ir pra outro país na área de inglês. São poucas as universidades, tipo, na Europa, por exemplo, que tem na área da Letras

inglês. E se tem, você tá sempre concorrendo com vários outros cursos, não é só pra Letras. É, pelo menos no ano que eu fui era assim. Então a gente acaba assim, mais EUA.

38. As outras opções seriam?

Eu olhei... na época que eu fui tinha na Dinamarca. Aí era letras e vários outros cursos. E eu acho que letras inglês era so na Dinamarca. Nao tinha Inglaterra, nao tinha...

39. Voce fala cursar disciplinas na área de letras nessas instituições? É difícil encontrar, nao entendi?

Nao, não. é porque, quando você... na lista de universidades, eles tem quais cursos eles tem vaga e o curso de letras nao tinha vagas em varias universidades E dividido por curso, por exemplo, Direito. Veterinária.

40. Entendi, o curso tinha Letras tinha poucas opções?

Isso. As vagas, tem muitas vagas nos EUA.

41. Isso acaba levando a maioria dos participantes pra os EUA?

Exatamente. Ai eu fui tentando, primeiro eu fui olhando as faculdades que tinham, que chamavam so o curso de letras, porque eu achei primeiro que de repente a faculdade, a área de letras da faculdade seria melhor e a chance de eu entrar tambem seria maior, porque eu estarei concorrendo com menos cursos. E ai eu tentei uma que eu queria muito que era na California, por preferencia mesmo, por local, porque eu queria ir pra la. E essa outra que foi em Illinois que, também pelo numero de vagas e concorrentes eu achei também que seria mais fácil.

42. a instituição disponibiliza um numero X de vagas pra diferentes cursos e você concorre com esse numero de vagas, mesmo nao sendo para o mesmo curso.

Isso. Exatamente. E ainda tem algumas universidades que especificam a habilitação, por exemplo, tem que ser inglês, bacharelado e literatura (...) ou então tem que ser licenciatura. Tem algumas que tem esses critérios.

43. E ai qual surgiu pra você nessa historia?

Eu fui pra Illinois, chama Illinois state university.

44. antes de ir, qual era a expectativa?

Muito alta, rrsrrs. Aquela coisa de você entrar no site da universidade e pesquisar tudo sobre a universidade, como é que é, como que vai ser. Ah, foi isso, eu acho.

45. Mas e ai chegando la, como foi sua chegada la? Voce j[a tinha ido pra fora?

Já tinha, mas não pra estudar. Eu fui uma vez quando era mais nova a passeio. Bom, ai foi ótimo assim. Antes na verdade eu, até esqueci de falar isso. Durante o processo, uma coisa que eu estava muito preocupada era a questão do visto, porque um ano antes eu tinha tentado um programa pra trabalhar nos EUA e quando eu fui tirar o visto eu não consegui. Ai isso foi muito frustrante porque, assim, você gasta muito dinheiro com visto, tem que viajar pra outro lugar, e eu não consegui. E ai nessa segunda vez eu já fui com o pé atrás, porque eu não consegui da última vez né, e acabou que deu certo.

46. Voce acha que facilitou a questão do visto por você estar indo pro um programa via instituição?

Eu acho que sim, talvez sim. acho que isso ajudou sim. É, bom, mas ai chegando lá foi bem assim, foi melhor do que eu esperava na verdade, porque eu tava muito insegura porque eu nunca tinha tido contato com alguém que falava inglês como língua materna. Então eu tava muito insegura com meu inglês, assim, eu não queria falar de jeito nenhum, ficava com medo de errar, de falar uma coisa errada. E ai quando eu cheguei eu fiquei com uma, no primeiro fim de semana eu fiquei com uma família, uma dessa famílias que recebem as pessoas. E ai foi bem legal porque eu fui ficando mais a vontade com o inglês. Eles já tinham recebido outros estrangeiros, eles estavam acostumados com estrangeiros. Uma família americana.

47. E a cidade era?

A cidade chama Norman, uma cidade pequenininha que fica a duas horas de Chicago. Então eu desci em Chicago, de lá eu peguei um trem pra essa cidade. E também esse foi outro choque porque eu tinha ido antes pros EUA a passeio, mas eu nunca tinha me virado lá, nunca tinha pegado um trem na vida, nunca tinha pedido informação em inglês, nada. Entoa isso também foi bem novidade.

48. Então você desceu no aeroporto e daí tudo já começa a acontecer, ne?

Foi, fora o clima né, que eu nunca tinha visto na vida, um frio que eu nunca vi na minha vida. Mas ai foi isso assim, a questão do inglês foi bem choque e a cultura né, as casas diferentes, tudo diferente, acho que a princípio

foi isso. E ai depois tem outro choque que foi a faculdade que é muito diferente, muito diferente daqui em termos de organização, estrutura, tudo. E ai chegando la você ainda tem a reunião com os estudantes internacionais, então você vê gente de tudo quanto é canto do mundo.

49. *Eles tem algum tipo de programa pra poder receber esses estudantes internacionais que facilita a sua adaptação?*

Tem, inclusive, assim, é excelente. Eles tem um departamento para estudantes internacionais. Então, desde, antes de a gente ir pra lá, eles já mantem contato com a gente por e-mail, já manda qualquer tipo de informação, moradia. Eles ajudam a gente com esse tipo de informação. E chegando lá a gente vai em várias palestras, não só sobre a faculdade, mas sobre a cidade em si, por exemplo, como a gente vai andar pela cidade, essas coisas, é... Em relação a cultura também. E, inclusive esse programa de ficar com uma família lá é a universidade que põe a gente em contato com essas famílias.

50. *esse contato você ja tinha anterior a ir la?*

Isso. Eles tem um site que as famílias se candidatam, ah eu quero receber, e ai eles recebem a gente. E eles também tem um programa bem legal que chamava International Talk Time, que uma vez por semana eles fazem um evento so com estudantes estrangeiros. E era assim, sei la, eles fazem um jogo toda sexta, ou então tinha comida. Era um momento de interação pra você conhecer outras pessoas que estavam na mesma situação que você. Isso eu achei interessante também. Uma vez por semana

51. *Na própria universidade?*

Nao, era uma parceria da universidade com uma igreja que tinha la. Então era sempre no espaço da igreja.

52. *e com relação as aulas? Você escolheu disciplinas antes de ir, você escolheu la?*

Eu escolhi as disciplinas antes de ir e eu escolhi pensando em como eu faria essas disciplinas pra dispensar créditos aqui. Porque eu não ia fazer matérias aleatórias ne, eu queria formar também. E ai eu fui tentando ver as que eram mais nas áreas que eu precisava, por exemplo, isso aqui é linguística, eu preciso de linguística, essa aqui é literatura. E ai eu escolhi essas antes, previamente. Chegando lá, tem como se fosse o acerto de matricula que tem aqui, né. Algumas matérias são aceitas antes, outras não. Ai você vai e conversa com um "counsellor" e ele te ajuda: oh, você não conseguiu por causa disso e aquilo, você quer trocar? E isso eu achei muito, muito bom, muito fácil porque ele resolve todo o seu problema na hora. Não foi nada muito burocrático igual, por exemplo, às vezes a gente enfrenta aqui.

53. *Porque as vezes é um receio que a gente tem, como é que essa burocracia acontece em outro lugar?*

Sim, em relação a esse momento de matricula e de começo de aulas, eu achei eles muito organizados, assim, eu não me senti perdida em momento nenhum, assim, era tudo muito bem informado.

54. *Voce foi em janeiro, você saiu do Brasil em janeiro de 2015?*

Isso. A gente tinha que estar lá até o dia 8, se não me engano. Eu cheguei antes, no dia 1 de janeiro. (O semestre letivo deles) começa bem cedo. Acho que as aulas começam, não sei, dia 15, só que na primeira semana e uma orientação pros alunos estrangeiros. É uma semana so de palestras, encontros pra você conhecer tudo na universidade. Ai na semana seguinte começam as aulas.

55. *Nessa primeira semana você já teve contato com alunos de outros países? Como é que foi essa experiência?*

Sim. Na verdade uma coisa que ajudou também, que eu achei muito bom da UFMG ter feito, antes da gente ir, a gente, eles passam contato de pessoas que já foram, caso a gente tiver uma dúvida eles ajudam a gente. E eu também procurei a outra menina que passou, eu vi o nome dela lá, vi o e-mail, falei eu to indo, você também ta indo e ai a gente começou a conversar e isso ajudou também porque chegando lá a gente já entrou em contato, já encontrou.

56. *Ela é da letras também?*

Não, ela é das ciências sociais. E ai chegando lá também tem muitos alunos de CsF, então tinha muito brasileiro também. O programa ainda tava tendo.

57. *Entao vocês tem contato com esses alunos?*

Tem, tem. Só que a maioria deles já tavam lá um semestre antes, só que eles estavam um semestre antes pra aprender inglês. Parece que eles não tinham uma nota do inglês suficiente e ficaram só fazendo cursinho. Então eles pegaram essa semana de apresentação com a gente porque é como se eles estivessem entrando na faculdade naquele momento. Eles iam começar a cursar o curso deles.

58. *O que eles tinham feito anterior a isso era so voltado para a lingua?*

So voltado pra língua. Então, eles ja conheciam a cidade, a faculdade, mas eles nao conheciam a faculdade no sentido acadêmico. Então foi novo pra eles também.

59. *E é um perfil muito diferente de alunos dos CsF? Os cursos contemplados pelo CsF?*

Não achei muito diferente não. O que eu achei diferente foi, não não... Era diferente que eles já tinham um grupo, já se conheciam, já conheciam o lugar que eles estavam, ja estavam mais adaptados. Mas perfil eu nao diria que era muito diferente nao.

60. *E você teve contato com esses outros brasileiros durante o seu período la?*

Tive, inclusive eles ajudavam bastante a gente, qualquer duvida que a gente tinha. Sim, a gente teve contato com eles, ate sair, as vezes a gente saia com eles. A única barreira que teve, assim, tanto eu quanto minha amiga que foi, a gente meio que sentiu em relação ao CsF é porque eles tinham muita coisa, eles tinham muita ajuda do governo, então eles tavam sempre viajando, sempre indo em festa, e compravam nao sei o que, nao sei o que. Então a gente meio que nao conseguia acompanhar esse ritmo porque a gente estava la por conta própria, mas fora isso.

61. *A ajuda que eles tinha influenciava de alguma forma na possibilidade de eles fazerem programas diferentes?*

Sim, inclusive como eles tinham essa ajuda do governo, eles ficavam no dormitório da universidade e o dormitório da universidade é muito caro se você for pagar você mesmo. Então tanto eu quanto essa minha amiga que foi, nos ficamos, nos alugamos apartamento fora. Então isso, era uma coisa que assim, tinha aquela... quem morava no dormitório da faculdade tinha aquele grupo, encontrava todo dia, tinha um entrosamento maior do que a gente que morava fora. Então essa foi outra barreira também.

62. *Então a sua estadia com a família foi...?*

Foi só até eu conseguir ir pro meu apartamento que eu aluguei, porque eles tinha uma data certa, so pode ir ate dia tal. Então eu fiquei com eles um fim de semana, foi bem rápido. So que as famílias no geral, elas mantem contato com os alunos. Por exemplo, pascoa você vai almoçar com eles, fim de semana você sai, faz algum programa com eles, você so nao mora com eles mais.

63. *e viver essas experiências era legal? Essas experiências locais em uma outra cultura?*

Maravilhoso, assim, é outra coisa. Ah, uma das coisas que me influenciou a escolher essa universidade que era numa cidade pequena, porque eu não queria ir para uma cidade grande porque eu queria pegar a cultura deles mesmo e eu acho que numa cidade menor você acaba pegando mais do que se você for pra uma cidade turística.

64. *Voce tem essa sensação?*

Tenho, porque, por exemplo, enquanto eu tava la, eu ate cheguei a conhecer Chicago que é a cidade maior que tem la perto. E, conversando com todo mundo, eu fui vendo que Chicago parece que, sei la, 40% da população la é latina, então você vai nos lugares, você ve muita gente falando espanhol. Então eu senti assim, tudo bem que isso é um pouco da parte da cultura deles que tem muita coisa, assim, que vem dos mexicanos, mas eu queria sentir uma coisa mais assim, interior, sabe...

65. *E ai, você acha que você conseguiu sentir isso?*

Sim, acho que sim. eu fiquei muito próxima de... fiz um amigo americano lá e ele chamava muito a gente pra ir pra casa dele no fim de semana, que é em outra cidade. Então assim, a primeira coisa, você entra e vê uma casa, aquela casa americana que você sempre vê em filme. Ai você conhece a família, você almoça com eles, almoço completamente diferente, café da manhã diferente, tudo assim, costume, ai você vai conhecer a família, você vê como é a interação entre a família, é diferente daqui também. Até o jeito que eles limpam a casa é completamente diferente. Foi uma das coisas que eu achei legal de morar em apartamento e não morar em dormitório é porque eu morei com duas americanas, então eu acho que eu peguei bastante da cultura com elas.

66. *Como que foi esse encontro com essas duas americanas?*

Foi muito bom, assim, o apartamento que eu fiquei ficava a um quarteirão da faculdade, então era tudo muito perto. E as meninas também me receberam muito bem. Elas ja estavam nesse apartamento, morava outra menina no meu lugar, que saiu e ai eu entrei no lugar dela. E eu achei engraçado porque é um esterotipo que as pessoas sempre falavam e que meio concretizou quando eu fui pra la, que elas nao tinham nocaio nenhuma do brasil, como é que era, nada, nada. E ai eu fui contando pra elas e tal, e ate coincidiu depos, durante o semestre, isso foi bem legal, que uma das meninas que moravam comigo estuda sociologia, e ela fez um trabalho sobre a rede globo, e ai ela veio conversar comigo, foi bem legal, eu ajudei ela a fazer o trabalho e tal. Foi ate bom porque ela se interessou mais sobre a cultura brasileira.

67. *Como é que se concretizou esse estereótipo que algum estrangeiro pode ter do nosso país? Em que momento você percebeu isso?*

Eu realmente achei eles mais fechados, mais frios, assim, em relação a gente, porque as vezes eu saía, isso era uma coisa que eu sempre ficava assim, como é que eu cumprimentava eles, se eu abracava, se eu apertava a mão, como e que era. E eu fui prestando atenção como que as pessoas faziam e eu fui imitando. E até as meninas que moravam comigo as vezes me chamavam pra sair e tal, mas não era uma conexão tão próxima igual, por exemplo, eu fiz com os brasileiros que estavam lá. As vezes eu sentia que eu era mais próxima dos brasileiros que estavam lá do que das meninas que moravam comigo.

68. *E com relação ao pensamento delas sobre o Brasil, os brasileiros?*

Era ótimo ouvir... primeiro a família que eu fiquei com eles, a primeira coisa que eles me perguntaram: qual língua vocês falam, Espanhol? Não, a gente fala português e tal. Então assim, completamente diferente. Ai a família inclusive era muito interessada em aprender outras culturas e me perguntavam tudo: tem algum famoso de lá? Ai eu falava, sei lá, alguém de futebol, mas ai eles também não conheciam nada de futebol então não fez diferença. Onde que fica o Brasil? Ai eu pegava o mapa, mostrava.

69. *É dessa forma mesmo?*

É, assim, eles pegaram um tablet, colocaram no Google maps e digitaram lá, Brasil. Ah, como que chama a cidade que você mora? Ai eu digitava lá Belo Horizonte e via. Ah, deixa eu ver sua casa pelo Google Earth, ai viam a minha casinha como é que era e tal. Essas coisas assim. Me perguntaram muito lá, as pessoas sobre o carnaval. A primeira coisa que vinha na cabeça, ah, carnaval, como é que é? Me perguntaram, também, se eu era muito assaltada, as meninas que moravam comigo me perguntaram. Como que era no Rio, se eu já fui no Rio, se eu posso andar no rio sozinha e tal. Esse tipo de coisa, perguntaram bastante. Me falaram muito também, ah você não parece brasileira, eu ficava, uhm. é, tá bom...

70. *É uma ideia que eles tem então. E como você se sentia nesses momentos, você achava graça ou se sentia de alguma forma mal?*

Eu achava graça sim, não achava ruim com ninguém. Porém eu ficava pensando assim, isso me fez pensar muito. Eu aprendi muito, muito mais sobre a cultura brasileira indo pra lá, porque as vezes as pessoas me perguntavam: ah vocês tem isso aqui no Brasil e eu ficava assim, eu não sei se a gente tem. Ah, o que é que vocês comem? eu parava e, nossa, isso aqui é mineiro, então eu aprendia muita coisa. E ai quando eles falavam comigo eu fui percebendo, eu achava graça mas ao mesmo tempo eu ficava preocupada por eles porque eu sentia que, eu senti muito que os americanos assim, entre aspas, vivem numa bolha. Eu senti que eles tem muito, assim, minha cultura, minha cultura, e não sabe muito sobre o que tá lá fora, entendeu? É muito aquilo ali.

71. *E a sua presença lá como aluna internacional de alguma forma possibilitava que eles tivessem acesso a essa informação?*

Exatamente. E rola muito também preconceito com estrangeiro. Eu em momento nenhum sofri com isso. Mas nas aulas, eu fiz uma matéria que chamava Language Arts e a professora falava muito sobre ser bilíngue e essas coisas. E ai eles falavam muito sobre o tanto que nos EUA era considerado em algumas partes vergonhoso você saber outra língua. Enquanto aqui pra gente assim, você fala outra língua, isso é ótimo. So que lá tinha muito disso, eles tinham muito, principalmente quando eu fui pra Chicago você vê isso, eles tem muito preconceito, as vezes quando você vê uma pessoa falando espanhol na rua, sabe. Isso eu achei meio chato, em relação a isso.

72. *Eles tem disso, do inglês, da língua nativa deles como uma representação de um sentimento? De país, de patriotismo?*

Isso. Tem bastante, assim. O que eu achava que era muito assim, eu via só em filme, né, a bandeirinha dos EUA. Não, você vê em todas as casas, eles tem uma bandeira e tal. E, até que na faculdade, no ambiente que eu tava de faculdade não existia tanto isso porque era faculdade de artes, então todo mundo estudava outra língua e tal. Mas fora dali eu sentia que tinha sim um pouco desse preconceito com quem era estrangeiro. (...) Até mesmo com aprender outra língua.

73. *Voltando a questão das matérias, você comentou que fez uma que chama Language Arts e as outras?*

Eu fiz Children's Literature, fiz Woman's Literature. E, ai eu fiz essas 3 e, o que que acontece. Eu não consegui fazer uma das matérias que eu queria que agora eu não me lembro qual era, mas era numa área de, é, era Literatura ou Linguística. Era Linguística, Licenciatura, desculpa, que era Teaching English as a second language, porque tinha uns pré-requisitos que eu não atendia, tinha que ter feito uma outra matéria antes e eu não consegui. Ai, o que eu fiz. Eu estudava italiano aqui, e eu tinha que fazer mais uma matéria. Ai eu pensei

assim, ah vou continuar estudando italiano aqui. Eu perguntei, posso fazer? Pode. Ai eu entrei no italiano, que eles chamam de second year, e ai eu fiz italiano também. Foram essas 4. Todas dentro da própria faculdade?

74. *E o nome do curso de letras la era?*

English. No caso eu ficava meio entre, assim, o nome do meu curso la era English, so que eu fazia matérias de teaching também. Porque parece que la é dividido, entre English, parece que English é quem ta na literatura e linguística e o Teaching é pra quem vai ensinar....

75. *Entao você não conseguiu fazer essa disciplina dentro de Teaching?*

A de Teaching não. Não, é então dentro lá, eu diria que foi mais English.

76. *Então dentro da faculdade de English você tem aulas de outras línguas estrangeiras?*

Ah nao. O italiano eu tava pegando dentro do curso de italiano la. É como se fosse uma matéria eletiva. Tinha muita gente que eu vi, brasileiro, que eu vi fazendo isso, dos meninos do CsF, eles tinham que pegar uma matéria a mais, eles nao sabiam o que eles iam fazer: ah, vou pegar uma língua, eu quero aprender francês, ai pegava francês. Foi isso que eu fiz.

77. *e teve algum ponto negativo nessa sua experiência?*

Você fala academicamente? Bom, negativamente, o que eu consigo pensar que o que mais pesou foi o lado financeiro. Porque eu fui na época que o dólar começou a subir. E também teve uma coisa que foi meio mal informada assim, que eu senti em relação a UFMG, que eles nao, pelo menos em momento nenhum eu lembro de ter visto na documentação, que a gente teria que pagar uma taxa da faculdade. Tanto eu quanto minha amiga, quando a gente chegou la a gente viu 500 dolares assim, a gente, de onde surgiu isso? Ai isso também foi um choque. E, deixa eu ver, essa questão financeira e... Pode falar que é só isso.

78. *E sobre a importância que você ve nessa vivencia internacional pra você como professora, como educadora, na sua pratica pedagógica?*

Acho que a primeira coisa antes de tudo foi a questão do inglês mesmo, que hoje em dia eu digo assim, que eu melhorei 100% da questão de segurança. Agora eu ja consigo falar inglês muito melhor pelo contato que eu tive. Cultura também, como eu falei, isso foi maravilhoso, aprender da cultura.. E academicamente também porque foi legal ver que as aulas la, elas funcionam de forma muito parecida com as aulas aqui, então, eu achei isso legal. E ate numa matéria que eu fiz de Language Arts a gente aprendeu muito sobre ensinar inglês, so que de uma forma assim, alfabetizando em inglês, porque era... a gente via um pouquinho de gramatica, umas regras gramaticais que eu nunca vi na vida, nao sabia, questão de escrever de um jeito por causa dessa regra, disso e disso. Então isso eu achei bem legal, isso me ajudou muito . Quando eu vou ensinar, quando eu vou dar aula, eu presto mais atenção nessas palavrinhas, nessas coisinhas que eu aprendi. Acho que é isso...

79. *Você acha que essa experiência internacional é válida só pra professores de língua estrangeira ou pra qualquer educador de outra área?*

Pode. Inclusive a outra estudante da UFMG, na verdade foram mais duas estudantes da UFMG, mas a outra que foi, ela... a gente nao teve tanto contato com ela, mas essa que foi comigo das Ciências Sociais, inclusive a gente sempre conversou sobre isso, porque ela aprendeu na perspectiva sociológica lá, da área dela. Das diferenças culturais, isso ajudou muito ela, inclusive eu acho que ela tá fazendo iniciação científica, então isso trouxe um pouco de conhecimento a mais pra ela nessa área, e a outra menina que foi, foi de História, então ela também aprendeu muita coisa, a visão que eles tem de história lá, por exemplo, ela pegou uma matéria de história da américa latina, então a visão que eles tem da américa latina, como que funciona em relação a nossa visão de onde a gente tá. Então eu acho que serve sim pra qualquer área, qualquer educador sim. Acho que é muito válido.

80. *Você acha que essa sua trajetória pra participar desse programa representa a trajetória da maioria das pessoas?*

Eu acho que sim, sim, porque eu cheguei a conversar com outros alunos da letras que foram, e a gente compartilhou experiências bem parecidas, assim. (...) No geral é bem parecido, uma coisa ou outra que é diferente por causa do local, mas no geral acho que sim.

81. *Você acha que mesmo depois de ter vivido essa experiência de como os americanos veem o inglês, você acha que pra nós brasileiros aprender inglês pode ainda proporcionar oportunidades pras pessoas, pros jovens? O inglês ainda é uma porta de abertura de oportunidades?*

Eu acho que sim e eu acho que com, principalmente depois desses programas de mobilidade grandes que nem o CsF, o inglês se tornou sim uma porta muito maior do que era antigamente porque não é, por exemplo, so

quem ta estudando a língua que vai viajar pra outro pais, você pode viajar para outro pais pra estudar qualquer área. E hoje em dia você tem muitas bolsas em várias áreas pra estudar fora e a maioria dessas bolsas, elas tem, elas exigem o inglês pelo menos no nível intermediário, então eu acho que sim.

APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM LINA

1. O que fez você escolher Letras?

Bom, eu sempre gostei muito de inglês, de forma geral, desde que eu comecei a estudar inglês aos 12 anos eu gostava bastante. E aí assim, eu não sei te falar isso direito não. Eu passei por muito tempo sem saber o que eu queria fazer, na escola eu nunca soube o que eu queria fazer. Enfim, eventualmente eu fui para na educação física, no curso de educação física, mas eu tentei também design, que também não tem nada a ver. Mas enfim, eu não gostava do curso de educação física e aí eu resolvi sair, depois da metade do curso. Aí eu fiquei pensando o que eu ia fazer de graduação, e aí eu decidi que eu fazer Letras. Por que? Porque eu sempre gostei de inglês, então eu pensei: No caso do meu problema com a Educação Física, eu não gostava nem de estudar e não conseguia me ver trabalhando. No caso da Letras eu não sabia se eu ia dar certo dando aula porque eu nunca tinha tentado também, mas... Quando eu entrei na Letras, eu já tinha formado no meu cursinho, assim de inglês, o inglês já tinha, eu já tinha acabado, aí eu resolvi fazer Letras porque eu pensei: pô, eu gosto de inglês, aí eu vou gostar de estudar, pelo menos, de formar, fazer o curso.

2. Então com relação ao seu estudo de inglês, você falou que formou em cursinho de inglês?

Sim, eu formei num cursinho que chama FISK, é, e eu fiz, sei lá, desde os 12 ou 13 mais ou menos até os 17. Aí eu terminei o curso, aí eu fiz uma provinha lá de proficiência da escola mesmo, eu ia fazer o TOEFL mas não fiz na época, e aí depois disso eu já tava na ed física, depois que eu decidi sair da ed física em 2010, eu tava assim, cogitando fazer Letras, mas tava na dúvida e tal. Aí eu fiz uma viagem de um mês para Toronto, fiquei lá um mês assim. Aí foi a primeira viagem que eu fiz pra fora e tal, e aí eu acho que foi meio que essa viagem que me decidiu. Porque eu vi que realmente eu gostava muito da língua e eu queria aprender mais e eu queria trabalhar com isso de alguma forma. Aí quando eu voltei eu fiz o vestibular de Letras. Aí assim que eu passei em Letras aqui na Federal, na primeira semana de aula, no primeiro dia de aula eu já comecei a trabalhar também. Eu comecei a dar aula, no primeiro dia que eu comecei aqui na faculdade eu comecei a dar aula na escola que eu formei. E aí eu adorei, eu continuei e estou aqui.

3. E esse começo aí que fez dar aula coincidiu mas não foi o que te trouxe pra Letras?

Não, não foi. Na verdade eu inclusive, eu queria, eu tentei ver se eu conseguia começar a dar aula antes de decidir que eu ia fazer Letras pra ver se eu ia gostar, pra ver se ia dar certo. Porque em termos de inglês eu já falava bem, então eu quis começar a dar aula, eu me propus a dar aula de monitoria, de, assim voluntária, mas não quiseram, na escola lá. Enfim, aí eu resolvi que ia estudar mesmo e aí eu já comecei junto assim. Mas não foi porque eu queria dar aula, na verdade foi o contrário. Eu entrei na Letras porque eu queria aprender mais inglês, e, mas coincidiu que eu comecei a dar aula junto assim que eu entrei, e eu gostei bastante. Assim, eu me surpreendi na verdade, eu não esperava que eu ia gostar tanto.

4. Quais foram as suas primeiras impressões das aulas de inglês na faculdade?

Bom, eu gostei do fato das aulas de inglês serem em inglês, porque a gente escuta falar de outras faculdades aí que formam alunos em inglês mas que as aulas são em português, a maioria delas, eu já escutei de várias pessoas de outros lugares. Então assim, eu gostava do fato de ter aulas em inglês e eu gostei muito do fato de que aqui na UFMG a gente que é do inglês não tem que fazer a aula de inglês igual o pessoal do alemão, do francês, etc, que a gente já pode começar fazendo outras coisas que é, no caso, Habilidades 1,2,3, eu gostava bastante. Agora, sendo muito sincera, eu acho que, assim, eu acho que a graduação de inglês ainda tá infinitamente melhor em termos de oferta de disciplinas e tal do que das outras línguas, mas eu ainda acho muito pouco. Assim, eu fiz todas as matérias que eu podia fazer de inglês e ainda assim eu acho que foi pouquíssimo, tanto que eu to fazendo a pós agora porque justamente eu acho que ficou faltando, assim, o que eu to vendo na pos por exemplo eu acho que deveria ter na graduação.

5. Como por exemplo?

Coisas mais práticas de ensino mesmo né. A parte, a parte é, da licenciatura em si na graduação eu acho que é muito falha. Então, assim, a gente tem umas matérias na FAE que são importantíssimas mas, assim, não vou entrar em mérito de ser bem dada ou mal dada, mas assim eu acho que é muito pouco pensando no, né, é uma graduação de licenciatura em outras, no caso, em outra língua, eu acho que só uma matéria de didática e uma de psicologia, por exemplo, não é suficiente. E aí, enfim, as coisas da pós por exemplo: como ensinar, sei lá, como ensinar gramática? Como fazer, produzir o exercício? Como ensinar realmente numa abordagem mais comunicativa, etc, etc, são coisas que a gente não vê, são coisas que todo mundo fala o tempo todo mas ninguém ensina. Então a gente discute isso na graduação toda: Ah, você não pode fazer de tal jeito, mas não ensina na prática como é que você faz.

6. *Desde o seu ingresso na faculdade de Letras você já que queria fazer licenciatura ou bacharelado foi uma opção em algum momento?*

Naõ, eu não sabia não, mas eu não sei, eu não curti muito. Eu tentei fazer umas matérias do bacharelado, eu fiz uma matéria de revisão, eu cheguei a fazer uma das oficinas de tradução, mas eu não sei, não gostei. E, aí, também como eu tava sempre trabalhando também, nunca tinha muito tempo livre, isso é outro problema, mas enfim, foi uma opção minha na época, mas eu nunca tinha muito tempo livre, então eu não dediquei a nenhuma pesquisa, nenhum projeto de iniciação também, porque justamente porque como eu estava já desde o início na licenciatura, eu tava trabalhando todo o meu tempo livre, então, isso eu acho, eu sinto falta de ter feito, de ter feito uma iniciação e tal.

7. *E aí agora na pós, como é que você descreve essa sua experiência? Essa sua perspectiva da licenciatura via pós tao recente de você ter formado?*

Uai, eu to achando muito interessante. Igual eu te falei, eu acho que, eu to sentindo que eu to fazendo a pós e eu sinto que tudo que eu to vendo na pós é essencial, que deveria estar na graduação. Eu acho, assim, porque quando eu comento que eu to fazendo pós e as pessoas me perguntam em que e eu falo que estou fazendo uma pós em ensino de inglês. Ai, por exemplo, meus pais ficaram meio assim pra que? Vc não formou já em licenciatura do inglês, pra que que vc vai fazer uma pos na mesma coisa que vc formou. E de certa forma, assim, em termos de, vamos dizer assim, em termos de diploma ne, não faz muita diferença mesmo, mas em termos de conteúdo eu acho que ta fazendo toda a diferença. Eu acho que é realmente a parte da licenciatura é, e olha que eu só fiz um módulo da pós, são 3 né, ainda tem mais 2. Mas assim, apesar de ser super corrida porque é nas férias, e é muito rápido, mas mesmo assim eu já aprendi, em termos de licenciatura, eu aprendi mais em duas semanas nas férias do que na graduação toda. Então eu acho que, eu entendo que é complicado essas coisas, mas enfim, eu acho que em algum momento essas coisas deveriam estar ofertadas para o curso de letras também, mesmo que continue tendo a pós pra quem não é da área né, mas enfim eu acho que essas matérias tem que estar inseridas em algum momento nessa graduação pq são coisas importantes, são coisas práticas. Eu acho que falta a parte prática na letras, pelo menos no inglês.

8. *Entao vamos partir pra questão do Minas Mundi. O que te motivou a tentar participar desse programa de internacionalização?*

Ah, não sei. Acho que são outras vivencias, são oportunidades que a gente não tem a qualquer momento, pra começar, então assim, independente de qualquer coisa, é uma oportunidade que você tem na graduação. Se você não usar dessa oportunidade nessa hora, muito provavelmente, você pode fazer outras viagens, mas não é a mesma coisa. Você vai ter que fazer um outro curso inteiro pra você ter esse tipo de experiência. Então primeiro pra ter a vivencia de, é, de outro país, de estudar em outro país, né, no caso falando inglês, até pra ter uma noção de como é o ensino fora daqui, de como as pessoas, é... Claro que no caso eu não tava fazendo nenhuma matéria de ensinar inglês né, mas eu tava estudando coisas da letras lá, e como eu sou da licenciatura eu reparo, então eu ficava reparando como é que os professores davam aula, como é que eram, sei lá, como é que era a didática dos professores. Eu não sei te falar se isso realmente mudou alguma coisa na minha vida prática não, mas assim, pelo menos me fazer pensar em outras maneiras, enfim.

9. *E como você descreve essa experiência nesse sentido, nessa perspectiva de conhecer novas práticas, novas didáticas?*

Me faz pensar muito na questão cultural do nosso ensino, assim, de forma geral, a coisa do, da valorização ou desvalorização do ensino no Brasil e o quanto que a coisa cultural tá envolvida nisso, assim. Não sei, tipo, não é, não tô falando de dinheiro ou nada do tipo, mas assim, por exemplo, em termos do aluno mesmo não valorizar o professor e respeitar o professor. Então assim, é, pra mim uma das coisas mais marcantes dessa, da parte de observar os professores dos EUA era, era ver o quanto que, o quanto que tinha o respeito e o quanto que tinha, assim, a valorização daquilo ali, daquela pessoa, daquela figura ali na frente, e o tanto que isso faz diferença no dia a dia de forma geral porque se você valoriza a pessoa, você considera aquela pessoa que tá ali na frente uma pessoa que tem muita coisa pra te oferecer e aquela pessoa sabe o que ela tá falando e que aquilo é importante, que você tem que respeitar aquela pessoa, todo mundo, o ensino de forma geral funciona de outra forma. O professor fala uma coisa uma vez e todo mundo faz e tem que ler aquilo e todo mundo lê. Enfim, isso faz muita diferença, assim. Aí, eu não sei se isso mudou nada especificamente ainda, pelo menos, na minha prática não, mas isso faz pensar muito na coisa de porque as coisas aqui as vezes não funcionam e tal, entendeu. Mais nesse sentido...

10. *E você associa de certa forma essa diferença a uma questão singular do professor ou a uma questão cultural, local?*

Não, acho que é cultural mesmo, assim.. Eu não sei, também não tive experiências de vários lugares diferentes nos EUA, mas deu pra ver que é uma coisa, assim, professor é valorizado em termos de, de respeito pra começar.

Eu não sei quanto eles ganham, eu não sei se isso faz diferença em termos financeiros ou não, mas em termos culturais o professor é valorizado na sociedade, é valorizado dentro da sala de aula pelos alunos, pelos colegas, pela universidade. Então, é, então a postura das pessoas para com os professores e a postura dos próprios professores é outra. Então assim, você, por exemplo, eu quando eu tava lá e aí conversando com as pessoas e as pessoas falavam: ah, mas você faz o que, né, você é do Brasil, o que você faz? E eu falava: ah, eu to estudando pra ser professora de inglês. Nossa isso era, um, era, vamos dizer assim, não vou dizer que era um prestígio mas era uma reação bacana, era uma reação: nossa que interessante, que bacana, que legal, ser professora é muito interessante! Você, sei lá, enfim. Era uma coisa tipo uau! E aqui é o contrario, quando você fala que é professor as pessoas riem da sua cara: ih, nossa, coitada, né. E assim, os próprios professores fazem isso. No meu estágio obrigatório, aqui da faculdade da graduação, eu fiz estágio em duas escolas; uma era, é, estadual e a outra particular. E aí, quando eu cheguei na escola estadual pra fazer o estágio, é, tanto a própria professora de inglês quanto os outros professores todos da sala dos professores, quando eu cheguei e aí fui apresentada: ah, essa aqui é a estagiária de inglês e tal... várias pessoas vieram pra mim e falaram coisas do tipo: nossa, faz isso não menina! O que você tá fazendo? Sai fora, tá em tempo ainda! Não avança não...

11. *Professores mais velhos, professores jovens?*

Todas as idades, professores jovens, professores mais velhos, de disciplinas diferentes. Inclusive, esse estágio nessa escola específica é a escola que a minha irmã trabalha.

12. *Você pode falar quando foi esse estágio e que escola foi essa?*

Foi, essa escola, não vou lembrar o nome, chama Hilda Rabelo Matos... Essa é a estadual, é. Hilda Rabelo, não sei direito. Ela fica ali no, no... perto da Pizzaria Guarani, também não sei o bairro, mas enfim... Essa escola é a escola que minha irmã trabalha hoje. Ela é professora de ciências lá, minha irmã tá com 31 anos. E aí, a minha irmã, a minha irmã, assim, ela chega em casa, ela fala várias coisas que, enfim, dificuldades que ela passa lá, que ela não consegue e tal. Mas assim, minha irmã, ela tenta fazer o trabalho dela, ela tenta empolgar os alunos, ela ainda tá, vamos dizer, ela ainda não foi, assim, destruída pelo sistema nem nada. E aí eu fui pra lá e eu era irmã dela e assim ela tava presente e as pessoas vinham falando isso pra mim e eu ficava: gente! E eu falava com ela... Aí tinha um professor lá que se eu não me engano era de, tinha um que era de educação física e um outro acho que era de geografia que eram mais amigos dela, mais novos, também, mais ou menos da idade dela, 30 e poucos. E aí, um deles um dia veio pra mim e falou, assim, ele falava isso todo dia. Todo dia que eu chegava na sala dos professores ele falava fazendo comentários do tipo: sai dessa, sai fora, tá em tempo ainda e tal. Aí um dia eu tava muito irritada com isso porque várias pessoas ficavam falando e não tinha, não teve uma pessoa que falou: seja bem-vinda! As pessoas falavam, tipo... as pessoas me deram boas-vindas como pessoa, mas ninguém me deu boas-vindas à profissão, ninguém me deu boas-vindas na escola. Então era sempre assim: nossa foge daqui, corre, você não sabe o que você tá fazendo e tal. E aí um dia esse cara, esse professor, ele veio e falou alguma coisa, muito de mal gosto nesse sentido e eu tava muito irritada na hora e eu falei: fulano, você sabe que você pode sair também, né? Tipo assim, se você detesta tanto essa profissão e esse lugar, você pode mudar, né, tipo, vai fazer outra coisa, ninguém tá te segurando aqui! Aí ele: ah não, porque depois que você faz concurso né, não sei o que... E eu falei: faz outro, sabe, faz outra coisa, vai trabalhar com outra coisa! Ah não! Então assim, as próprias pessoas que estão trabalhando na área da educação falam mal da educação. E assim, desvalorizam muito! Não é assim, não é ah, tipo, a gente recebe pouco. Isso eu entendo, essas coisas de reivindicações. Mas assim, não é isso que eu escutei, eu escutei pessoas desvalorizando a profissão e a, e assim, a educação de forma geral.

13. *E você como professora em formação naquele momento ali e esses comentários de alguma forma influenciaram, te afetaram?*

Me influenciaram, assim, me afetaram com certeza, mas não no sentido de: ah, eu vou desistir, olha o que as pessoas tão falando... mas me deixaram irritada, me deixaram com raiva, no sentido de, tipo, a gente tá nessa, nesse buraco, é, em parte por causa disso também, em parte porque os professores não se dão valor e os professores... eles estão ecoando as piores coisas. Porque uma coisa é um aluno falar que o professor não vale nada, não serve pra nada. Mas o próprio professor falar que ele não vale nada, que ele não serve pra nada, não tem aluno que escute isso que vai mudar, tipo, vai pensar o contrário, sabe. Então assim, não sei, eu fiquei um pouco indignada, mas foi uma indignação no sentido de: não sabe, isso não pode ser assim, a gente não pode falar essas coisas e a gente tem que fazer alguma coisa pra se ajudar e não pra empurrar mais, pro buraco, vamos dizer assim, né, mas enfim. Eu não aprendi nada, nada no meu estágio obrigatório a não ser coisas que eu não quero fazer pra mim, tipo assim... não é que eu não aprendi nada, eu aprendi muita coisa, mas nada foi positivo assim de, gostei dessa, dessa atitude, não. Foi sempre assim: eu não sei o que é que eu faço, mas não vai ser isso! Isso é muito triste...

14. *E durante seu estágio você acompanhou diferentes professores de inglês?*

Não, eu acompanhei só uma em cada escola. E na outra, particular, tinham várias outras coisas diferentes, assim, muito diferentes, realidades muito diferentes, mas assim... E não tinha essa coisa tão, essa coisa da desvalorização não era tão, ela existe mas ela não é tão na cara, ela é mais mascarada. Então as pessoas reclamam, mas elas não reclamam tão diretamente, não falam coisas tão pesadas, assim. Mas em termos de ensino, a insatisfação tá lá e ela é mostrada todos os dias dentro de sala, sabe. O professor faz qualquer coisa e: ah, não vão aprender mesmo e pronto e...

15. *E voltando então na questão anterior à sua viagem. Quais eram as suas expectativas? Porque você comentou a questão da oportunidade de fazer, de participar de um programa ainda dentro da graduação. Então, você tinha alguma expectativa com relação a esse programa, estando dentro da graduação, se formando ainda? Sim, eu tinha expectativas de, nada muito específico, mas eu tinha expectativas de melhorar, de melhorar meu inglês, assim, linguisticamente falando. De melhorar, é, não sei, de abrir minha cabeça... porque assim, eu acho que não era, não era, a questão de... viajar é ótimo, claro que eu também queria ir porque, fazer, né, ficar fora um semestre, maravilhoso. Mas assim, era mais no sentido, minha motivação era mais no sentido de morar em outro lugar e experimentar uma cultura diferente em relação ao ensino e ver como que isso ia abrir minha cabeça pras questões do ensino aqui, porque a gente fica vendo as mesmas coisas e ouvindo as mesmas coisas e pensando no problema das mesmas formas e a gente acaba não achando muitas soluções ou talvez achando as mesmas soluções que não agradam tanto às vezes. E aí eu não sei. Eu tinha, minha expectativa era ver se eu conseguia abrir um pouco minha cabeça pra pensar de forma um pouco diferente, assim, do que eu já fazia. Tanto em termos de educação, de ensino, de trabalho, quanto de estudo também, quanto de... Eu tinha expectativas pessoais, assim, em relação a, de repente, o intercâmbio e as coisas que eu tivesse estudando lá abrir minha cabeça para algum projeto que eu quisesse participar, que não aconteceu mas, enfim...*

16. *O que aconteceu? Você pode falar pra mim? Qual dessas expectativas você acha que foi preenchida? Eu acho que assim, preenchida de verdade eu acho que foi a expectativa mais pessoal, assim, mais cultural mesmo. De conhecer, de viver outra coisa, de conhecer gente nova, gente de lugares diferentes... porque eu sabia que, eu sendo uma aluna de intercâmbio, eu ia conhecer muita gente de muito lugar diferente, porque acaba que as pessoas se juntam né, ninguém conhece ninguém então você se junta. Então eu convivi muito, dentro da faculdade, eu convivi muito com pessoas de vários outros lugares, de vários países. E era bom ouvir as perspectivas das pessoas com relação a tudo, assim, da vida. E, não sei, eu acho que eu gostei bastante da experiência de, assim, de ser uma aluna fora daqui. E eu gostei bastante da coisa organizada, enfim... Enfim, é o que eu falei antes da questão cultural em relação ao ensino.*

17. *Quando você fala da coisa organizada, é da forma com que a instituição administra as aulas? Os alunos mesmo... Não, não tanto de, da instituição em si, porque aqui eu acho bem organizado nesse sentido. Às vezes parece que não, mas eu acho que, algumas, a gente tem uns atrasos tecnológicos em termos de sistema. Mas acho que aqui, pelo menos na Letras, é bem organizado em termos de aula e tal. Mas não, eu acho que é a coisa cultural mesmo, de como os alunos de forma geral, as pessoas lidam com a coisa da educação, e aí a educação fica mais organizada. Aqui o professor pede pra fazer uma leitura e etc., chega aqui na sala, 5 de 50 leram. E aí ele não consegue, mesmo se ele quiser fazer a aula que ele planejou, ele não consegue, ele tem que adaptar, ele tem que mexer, então fica meio bagunçado nesse sentido. E lá não, lá eu senti uma pressão maior, assim, social para levar a sério a educação, vamos dizer assim. E eu gostei disso, assim...*

18. *Você se encontrou nesse espaço? É, porque eu sou uma pessoa que precisa de uma pressão, assim, eu só funciono, em termos de educação, eu funciono mais sob pressão. Então se não tem pressão nenhuma, eu vou fazer alguma coisa, mas vai ficar meio jogado, e enfim, é coisa minha.*

19. *E com relação a essas suas vivências aí com outras culturas, que você disse que foi o que mais se destacou nessa sua experiência fora? É, eu, quando eu cheguei lá eu não tinha onde ficar, onde morar, e aí eu... porque assim, um dos problemas, eu entendo a burocracia, entendo que tem muita coisa burocrática envolvida no projeto do Minas Mundi, mas enfim, né, independente das razões, é, a gente como aluno, a gente fica sabendo das coisas com certeza muito em cima da hora. Então eu fiquei sabendo, assim, oficialmente que eu estava aceita no programa um mês antes das aulas, assim, um pouquinho mais de um mês, um mês e meio antes porque, foi assim. Eu já tinha sido, vamos dizer assim, eu já tinha sido selecionada no projeto daqui, na seleção daqui, e isso eu já sabia a mais tempo. Mas aí até juntar, aí, assim... toda a burocracia de juntar, mandar os documentos para universidade e tal, e aí até a universidade responder, isso tudo é feito muito em cima da hora. E eu sei que isso não é culpa, assim, isso não acontece só por causa daqui, né. A universidade tem uma data x que eles começam a aceitar os, os documentos e tal. Então até isso ir e voltar demora mesmo, mas enfim. Em termos de, isso foi um pouco, um*

pouco corrido. Inclusive tem uma amiga que deixou de viajar porque ia ficar muito em cima da hora, e ai tudo ia ficar muito caro e ela não ia ter condições de bancar. E ai ela desistiu do programa, tipo assim, ela passou, foi aprovada, mas esse negócio de ficar esperando, esperando, esperando, até o último minuto pra saber se você vai mesmo, Porque não tem garantia nenhuma, então você não pode comprar passagem, porque de repente a universidade fala: não, você não vai estudar aqui. Então assim, essa coisa de, foi tudo muito em cima da hora, então eu fiquei sabendo, tipo assim, em, no incincho de julho, que eu já fiquei sabendo que eu ia poder participar mesmo, e as aulas começavam no final de agosto, assim, mas eu tinha que estar lá um pouquinho antes, então, eu meio que foi tipo, falei ok, comprei passagem no mesmo mês, assim. E ai, é, o que aconteceu foi que, eu cheguei lá, eu não tinha como, eu não tinha onde ficar... essa coisa de moradia estudantil, isso tudo você tinha que fazer um ano antes. Então não tinha como eu fazer. Eu nem sabia se eu ia... então quando eu cheguei lá, eu fiquei num desespero, fiquei nessa coisa de procurar apartamento e tal, enfim. Ai com muito custo, pagando bastante dinheiro, eu fiquei num apartamento lá, eu dividi o apartamento com 3 alemães e uma americana. E ai, isso foi interessante, assim, porque são cabeças muito diferentes.

20. *Pois é, como é que você descreve essa sua vivencia tao plural, tao cheia de culturas diferentes em um espaço comum?*

Na verdade, dos 3 alemães, é, 2 tinham família, vinham de família turca, então ainda era mais misturado ainda. Então assim, ah, enfim... eram 2 meninas e 2 meninos. E ai a gente morava junto e aí, era, era uma confusão porque é muito difícil você lidar com pessoas de outra cultura, ainda mais... alemão, mas de família turca, aí ele é mulçumano, então, não aceita... super machista, não queria ajudar em nada, não aceitava, pra ele, a gente, as meninas que tinham que arrumar tudo. E a gente assim: meu filho, que século você está vivendo querido? Você pode fazer isso na sua casa, enfim... Mas assim, foi bem interessante! Eu, todos os meus amigos, assim, que eu convivo até hoje, nenhum é americano. Todos os meus amigos, vários são, são meio que naturalizados já e tal, meio que já moram lá há mais tempo. Mas de todos os amigos que ficaram realmente, são, ou são alemães, tem um amigo árabe, tem um amigo turco, turco mesmo... E assim, pessoas de outros lugares, assim. Então é interessante. Eu convivi com muitos americanos todos os dias mas assim, eu achei que foi difícil me infiltrar no meio deles. Eles, apesar de eles serem muito educados e tal, eles são muito fechados. E lá é uma faculdade, uma universidade, lá na Califórnia...

21. *Pra onde você foi?*

Eu fui pra California State University em Fullerton, que é na Califórnia também. E aé... lá era uma universidade de "commuting", então tinha uma moradia estudantil lá dentro, mas assim, a maioria dos alunos morava perto, vinha e voltava. E o fato de ser tipo aqui, né, então acabou a aula, todo mundo vai embora, então... Por isso é um dos fatores que eu me envolvi mais com os estrangeiros, vamos dizer assim, que estavam estudando lá, porque os americanos não davam muita brecha, então mesmo eu vendo todo dia e fazendo trabalho juntos, eles iam pra aula, a gente falava: ah, vamos almoçar, não sei o que lá? E eles: ah não, vou almoçar em casa, e saiam e iam embora. Então, eles não se abriram não, nesse sentido. Nesse sentido eu achei que ia ser um pouco mais, que eu achei que ia conseguir fazer mais contatos, assim, mas não fiz muito não... bem superficial, é com os americanos né, com a cultura de lá mesmo... Aí acabou que, em termos de cultura mesmo, mais próxima assim é, foi totalmente misturado, assim, várias pessoas, cada um de um lugar.

22. *E com relação às aulas que você fez lá, como é que foi a escolha, as disciplinas?*

É, foi bem difícil escolher porque, porque... a gente não sabe né. Aqui, por exemplo, quando a gente vai escolher, querendo ou não, você sempre conhece alguém que já fez essa matéria e alguém te conta como é que foi, sobre o que que é. Porque olhando pela ementa da matéria é muito difícil escolher. E aí, foi bem difícil assim, porque não tinha nenhuma referência, nem pra saber do professor, nem pra saber sobre a matéria. Então fiz a escolha olhando o catálogo das opções, né, a oferta e tentando ler aquelas ementas de 3, 4 linhas, às vezes nenhuma linha, só pelo título...

23. *E você foi pela faculdade de Letras lá, como foi, como que funcionou?*

Sim. La na verdade, o sistema de matrícula de... Você tem oferta mas é oferta geral. E aí, no caso, a gente como alunos da Letras e alunos estrangeiros, a gente, teoricamente, tem que fazer alguma coisa a ver com, né.. assim, ou poderia não fazer, mas isso não ia ser aproveitado pra mim depois. Mas de qualquer forma a oferta é uma oferta geral pra todo mundo da universidade. Então todo mundo tem acesso ao mesmo sistema. Então você procura, por exemplo, sei lá, você coloca lá, inglês, na busca, aí vai vir todas as matérias que tem inglês. Ou você coloca linguística, aí vai vir todas as matérias que tem linguística. Aí cada uma às vezes é ofertada em um lugar diferente, então eu fiz matérias na escola de educação la, que seria a nossa FAE, eu fiz matérias em outros prédios que às vezes era prédio de comunicação. Então depende...

24. *A oferta de disciplinas então é geral? Não é separado por departamento ou faculdade?*

Sim, é oferta de disciplinas geral. Cada um, cada aluno... Tem os departamentos, elas são separadas, assim... o departamento de inglês está ofertando tais matérias. Mas fica tudo junto no mesmo sistema. E não tem muito, é, assim, na hora da matrícula não tem, é, nada que te impeça de fazer, se eu quisesse fazer, botar lá na minha matrícula uma matéria de física, eu poderia tentar matricular E aí o que eles fazem é tipo um acerto, que aí o coordenador, no caso, a gente tinha um coordenador, é, que era como se fosse do DRI aqui, que ia, vamos dizer assim, ajudar ou selecionar, se ia deixar as pessoas, os alunos internacionais, os alunos de mobilidade fazerem a matéria ou não. Então, às vezes, se fosse uma matéria que não tem nada a ver com a letras, eu ia ter que justificar isso, e aí... Mas assim, por exemplo, eu fiz uma matéria que era da psicologia, eu eu achei o nome da matéria interessante e eu falei: gente, eu queria fazer. E aí no requisito da matéria precisava de psicologia I, e aí eu falei: bom eu não tenho psicologia I, mas eu fiz psicologia da educação e aí eu coloquei lá uma justificativa lá online. Eu falei... olha, eu fiz isso aqui ainda, quando eu tava aqui ainda. Eu falei: eu fiz, é, uma psicologia da educação que fala sobre isso, isso, isso e isso, e eu tenho noção que talvez fique um pouco puxado, que eu tenha que estudar alguma coisinha ou outra sozinha, mas eu quero fazer essa matéria, não é do meu curso mas, seria interessante pra mim. E aí me aceitaram e eu fiz a matéria. Então não tem essa coisa do prédio de letras, você vai fazer tudo no prédio de letras, cada hora num lugar....

25. *E como é que você descreve isso?*

Foi bacana porque aí a gente tinha um pouquinho mais de contato com o campus, né. Mas, ao mesmo tempo, enfim... academicamente falando tem coisas lá que a gente, a gente tende a achar, né, que tudo que tá fora tá melhor e tal. Então tinha coisas lá que, uma matéria que eu fiz lá que era da comunicação que tinha a ver com... eu não vou lembrar direito o nome da matéria, mas tinha a ver com comunicação não verbal, e enfim. E aí tinha, então, essa matéria que... essa matéria, ela era parcialmente do departamento de linguística e do de comunicação. E aí eu resolvi fazer porque eu achei interessante, mas na verdade foi super picareta, a matéria, sabe? O professor foi super picareta, então assim, coisas que acontecem lá, que acontecem aqui. Enfim, a gente fica achando que só porque: ah uma universidade fora não vai ter isso. Vai ter do mesmo jeito. Mas eu também tive matérias com professores maravilhosos, que eu falei, nossa...

26. *Quantas matérias você fez ao todo?*

Eles deixavam a gente fazer, o normal lá do aluno da graduação são 4, que eu acho pouco, mas, por outro lado, é, tem a coisa da cultura da universidade americana de você fazer parte de milhões de "clubs" e etc... Então eles deixam lá 4 disciplinas, as aulas começam sempre mais tarde, o que é ótimo, assim, a maioria das aulas começavam às 9h, tinha algumas aulas de 8h, tinha aula de 7h também mas são pouquíssimas, então na parte da manhã, a maior parte as aulas começavam às 9h e tinha aula à tarde também. Então eu escolhi, eu optei por pegar matéria só de manhã pra eu ficar com as tardes livres, mas poderia fazer matéria só à tarde ou só à noite. E, mas assim, aí... eu ia fazer 5 matérias, mas aí quando eu cheguei lá eu fiz a primeira aula da matéria e ainda podia trancar. E aí eu achei que ia ser muito trabalhoso, essa, uma específica, e aí que eu ter que ficar, tipo, realmente, ralando lá e tipo ficando na biblioteca dia e noite e tal. Aí eu falei: não, não to querendo isso não. Aí eu larguei uma e fiz 4.

27. *Quais eram?*

Uma era de linguística... era voltado, pra linguística mesmo, do inglês, linguística, fonética, fonologia, coisas que, de relance, assim, eu já tinha visto, então assim... eu já tinha feito matérias de linguística aqui, já tinha feito matérias de fonética, fonologia. Mas eu pensei, de repente pode ser uma oportunidade pra ver isso um pouquinho, talvez seja diferente a abordagem né, e essa área me interessa também, e como não tinha nenhuma matéria de linguística que não fosse a básica, ou a super avançada que eu não ia poder fazer, eu falei: vou fazer a básica mesmo. E foi ótimo porque muita coisa eu já sabia mas muita coisa eu realmente aprendi na matéria. E, eu fiz uma de psicologia, é... eu fiz uma de comunicação e a outra eu não to lembrando... não lembro, depois eu te falo, se quiser eu te mando isso.

28. *E com relação às estratégias pra você poder participar do programa. Teve alguma coisa que foi um impedimento, burocraticamente, financeiramente, você encontrou barreiras, problemas no decorrer desse caminho pra poder participar do programa?*

Eu já tinha tentado participar no ano anterior. E aí, é, eu fiz a seleção e etc, etc... e aí eu cheguei a ser pré-selecionada, mas aí eu fiquei como excedente e aí não chamaram aí eu não fui. Eu, inclusive, eu acho que eu teria gostado mais de ir se eu tivesse ido no ano anterior. Só porque, não sei, talvez, não acho que no meio do ano, no meio do meu curso, eu acho que teria sido melhor essa experiência do que no finalzinho. Porque eu cheguei, realmente, igual você falou, eu cheguei, fiz um semestre e formei. E eu acho, eu não sei, não sei te explicar porque, mas eu tenho a sensação que eu acho que eu teria aproveitado mais se eu tivesse feito... Porque aí, por exemplo, essa matéria, por exemplo, que eu fiz de linguística, eu tinha feito no ano anterior. Eu poderia ter feito isso lá porque eu cheguei lá, eu não tinha muitas opções, porque eu tava no final do curso e o que

faltava... Então assim, o que eu cheguei lá e eu vi foi o seguinte: quando eu fui fazer a matrícula, tinha muitas coisas interessantes e tal, mas assim. Ou era que não tinha nada a ver com meu curso, ia ser mais pra mim, pessoalmente, ou as coisas que tinham a ver com o curso, eram coisas que não davam pra eu fazer, então assim, eu já fiz, isso aqui tudo eu já fiz. Então eu acho que se eu tivesse ido mais no meio do curso, eu poderia ter aproveitado mais, assim, de realmente ter aprendido mais coisa lá, porque eu fiquei com uma opção, uma gama de opções muito restrita pra fazer, entendeu? Apesar de eu poder escolher tudo, se eu quisesse algo que fosse ser realmente aproveitado no meu curso, tinham pouquíssimas coisas e várias delas eu já tinha feito, então... Eu escolhi, por exemplo, fazer essa matéria de linguística mais porque eu falei: ah, não é possível, deve ter alguma coisa que vou aprender que não sei. Mas assim, eu queria ter feito essa matéria, por exemplo, sem ter feito linguística aqui, vamos supor, ou fonética ou fonologia, porque era linguística e fonética na mesma matéria. Então assim, eu acho que eu ia ter aproveitado muito mais, eu acho que eu ia ter aprendido mais. Eu não arrependo de ter feito, mas eu acho que, muito pro final do curso, esse é um problema porque... ainda mais, eu imagino em outros cursos também, porque, vamos supor, matemática, sei lá, você vai chegar lá, pô, você já fez tudo,, você sabe aquilo tudo, você vai ficar, você fica sem opção, você acaba tendo que escolher o que tem.

29. E essa foi a sua primeira experiência internacional?

Internacional não, de estudo internacional sim. Foi a primeira vez que eu estudei... acadêmica. É, mas eu já tinha ficado um mês em Toronto e, eu fiquei um mês, aí eu resolvi fazer um cursinho de inglês lá, apesar de eu já falar inglês e tal. Mas eu fiz porque eu não queria ficar um mês lá a toa, sem fazer nada, sem ter nenhuma rotina. Aí eu fiz, e eram 3 horas de curso, é, todo dia, assim... tipo assim, de 9h ao 12h ou de 9h a sei lá. E, eu acho que foi nesse, nessa viagem que eu fiz de um mês pra Toronto, que foi antes de entrar pra Letras, que eu realmente vi que eu achei interessante porque eu achei o modelo da aula desse cursinho muito interessante, que era uma coisa meio faculdade, era tipo disciplinas. Em vez de ser igual aos nossos cursinhos de inglês aqui, que você tá com um professor e você vai seguindo um livro e etc, era tipo cada professor dava uma disciplina igual na faculdade e você podia escolher suas 3 aulas. E aí se você não gostasse de uma você podia fazer outra. Então, assim, ah, pra quem tava mais básico tinha que fazer gramática. Quem tinha que fazer, quem tava aprendendo ainda o básico, então podia fazer gramática 1, 2, 3.... Mas aí quando você, no caso... eu já tinha feito tudo de gramática na época, né. E aí quando eu cheguei lá eu fazia outras coisas, então eu fazia assim... tinha uma aula lá que era de "idioms" e "phrasal verbs", tinha uma aula que era só de pronúncia e de não sei do que, então era interessante.

30. Esse que foi o seu despertar pro ensino do inglês, o ensino da língua mesmo?

Sim. Bem antes da Letras.

31. E depois dessa experiência acadêmica que foi mais longa, como é que você descreve a importância desse vivência pra você com professora de inglês?

Que difícil. Não sei, eu acho que foi muito bom em termos, é, culturais, porque quando você ensina inglês, você não... assim, você pode ensinar só a língua né, mas eu acho que isso é muito pouco. Eu acho que quem tá realmente interessado em aprender uma língua tem que estar, vamos dizer assim, tem que ter uma, um esforço aí pra ter um ensino um pouco cultural também. Porque uma coisa tá junto com a outra né, a língua e a cultura andam juntas. E aí, por mais que, eu sempre tive alguma noção, enfim... Eu sempre assisti muita coisa, assisti muito seriado, muito filme, então você acaba pegando um pouco dos estereótipos, então tendo uma noçãozinha mínima de como as coisas funcionam em um país ou em outro, mas assim ter a vivência...

32. Inclusive uma noçãozinha estereotipada né?

Esteriotipada, sim, mas, assim, foi bom, foi bom ver que alguns estereótipos, rsrs, tem razão de existir, que eles fazem sentido. Mas assim, foi bom ter uma noção cultural pra inserir isso, um pouco disso, nas aulas né. Eu acho que isso faz diferença. Quando você tá tendo uma aula e, é, o professor... não que ele vai dizer: ah, é assim que as pessoas vivem. Não. Mas trazer algumas coisas, alguns elementos e tentar contar da sua vivência pro seu aluno, quando convém né. Então, por exemplo, sei lá, igual... Teve um dia que eu dei uma aula e tava, tava tendo "Thanksgiving" e foi no dia e eu tava dando a aula e eu dei um exercício sobre "Thanksgiving", e a gente comentou e a gente fez um lanchinho e etc. Tentando trazer um pouco da cultura pra dentro da aula. E eu acho que isso faz diferença, os alunos gostam, eles sentem que eles estão, assim... imergindo um pouquinho que seja na cultura, não só pela língua.

33. E indo um pouco além da língua ali como um código?

Sim, sim. É, porque geralmente quem quer aprender, a maioria, a grande maioria, mesmo que não seja de imediato, quer fazer parte disso em algum dia e quer visitar em algum dia, então a pessoa tá interessada em saber como funciona, como é que é, e você trazer uma coisinha ou outra. Geralmente os alunos gostam bastante, eu acho que fica mais interessante a aula também. Mas assim, você perguntou antes sobre dificuldades, eu acho

que o programa é ótimo, em termos de... é uma ajuda incrível, financeira, mas ainda é muito caro, ainda é muito seletivo, porque assim... Eu só fui porque, no fim, eu cheguei a desistir de ir. Eu não oficializei a desistência, mas eu cheguei a desistir pessoalmente e eu falei isso lá em casa, falei: não vou porque eu não tenho dinheiro, não tenho condição. Porque assim... a princípio eu ia ver se eu conseguia pegar com meu pai, pegar emprestado e tal e eu tinha juntado um dinheiro. Mas assim, eu ia ter que, eu ia precisar de mais dinheiro e a princípio eu ia fazer isso, eu ia pegar dinheiro com ele e depois eu ia acertar com ele, em algum momento quando eu voltasse. Mas aí chegou num ponto que eu fui vendo e eu fui conversando. Eu conversei com o Mateus, que, eu não sei se você conhece ele também. Ele foi pra mesma universidade que eu, ele também é amigo da Bruna, depois você pergunta pra ela que ela te passa o contato dele se for o caso. E aí eu conversei com o Mateus porque ele tinha ido pra mesma cidade que eu ia num semestre antes, um ano antes. E aí eu falei: Mateus, como é que era lá de custo e tal... e ele foi e começou a me falar um pouco do custo de vida lá e, assim, lá o custo de vida é caríssimo. E eu fui fazendo as contas e eu falei: eu não vou conseguir pagar e eu vou ficar, tipo, anos pagando isso quando eu voltar. E eu falei: não vou. E aí meu pai que falou: ah não, vai, eu pago pra você, vai... tipo assim: pega o dinheiro que você já tem e o que você precisar a mais, eu pago aí você não precisa me pagar. E aí eu fui, mas assim... O caso da Giovana que, minha amiga, que também foi aprovada na mesma seleção que eu, ela também ia e ela desistiu porque ia ficar muito caro. Então assim, eu pra te falar bem a verdade eu não sei quanto que eu gastei, porque meu pai foi me mandando dinheiro aos poucos, mas assim, 30.000,00 fácil, fácil sem piscar, assim. E eu não tava lá esbanjando.

34. E você acha que isso acaba sendo um fator que limita o acesso?

Com certeza. Eu acho que é muito válido, assim, já é uma ajuda muito grande só de não ter que pagar a universidade porque a universidade é muito cara. Mas assim... mesmo pagando a universidade, só isso ainda é muito pouco. Pra grande maioria dos alunos aqui da, da universidade, por mais que em termos de projeto de bolsa isso seja uma bolsa muito boa, ainda assim é muito pouco pra gente. Porque a gente... A gente já estuda numa universidade que é de graça, que é ótimo também, mas assim a maioria de nós mora ainda com os pais, então assim, a gente trabalha. Eu trabalhei a minha faculdade inteira, mas eu não consegui juntar dinheiro suficiente pra isso. Então assim, até porque quando saiu o edital, quando eu resolvi fazer a seleção, eu já comecei a pensar nisso e comecei a juntar dinheiro e tal. Eu fiquei um ano juntando dinheiro. E mesmo assim eu falei: não vou, vou gastar esse dinheiro inteiro, eu posso vender meu carro e eu ainda assim vou voltar e vou ter que pagar. Então assim, eu entendo que é uma ajuda de custo muito boa, mas assim, pra... como a gente ta do lado da moeda ruim né, essa coisa de, o dólar não tava nem quase R\$4 ainda, mas tava R\$2,70, então assim, foi aumentando. No final da minha viagem já tava mais que isso. Então assim, meu pai tava me mandando dinheiro e não valia nada. Assim, o que ele tava gastando aqui pra me mandar, sei lá, mil dólares, tava gastando 2.500, quase 3.000 reais pra me mandar mil dólares que não durava nada lá. Assim, mil dólares lá, especialmente lá onde eu fui, que era no meio do condado do Orange County, que lá é muito caro. Então assim... é o maior empecilho, não tem outra coisa que compare, é muito dinheiro.

35. Então você acha que essa sua trajetória aí chega a representar a trajetória da maioria dos alunos de Letras que tentam participar?

Acho que sim, acho que quem ta indo é porque tem alguém bancando. Porque não tem como, assim... ter como tem, né, mas eu acho muito difícil você achar alguém daqui da Letras, trabalhando, dando aula, e juntando dinheiro e conseguindo. A não ser que a pessoa já junte dinheiro desde que entrou na faculdade já pensando nisso. Aí sim, talvez seja possível. Mas assim, as pessoas que eu vi, todas que eu conheci, que eu fiquei sabendo, mesmo as de fora, as outras também tavam assim, pai pagando. Então se o seu, né, os seus pais não tem condição de pagar, você não vai. Porque, a Bruna mesmo, os pais dela também tavam ajudando ela a pagar e tal. Então assim, acho que é difícil mas... É difícil ter uma bolsa, ter um CsF da vida, né, pra Letras... Ainda mais agora, né, que não ta tendo é nada, mas é... Não deixa de ser selecionador, vamos dizer assim.

36. Existe alguma crítica nesse sentido pra gente poder finalizar? Porque pelo fato do programa CsF, se bem que agora não existe mais, mas ele não contempla a área de humanas.

Sim, eu acho que, é... Quando o CsF saiu, eu acho que essa era uma das maiores críticas, por que... O que reforça, de novo, a coisa da, do prestígio e da valorização dessa área, né, da área de humanas de forma geral. Então assim, você tem um projeto de, do governo que exclui uma área, uma área específica, uma das grandes áreas de, do ensino e aí você fica... Aí tem uns argumentos: ah, porque não é ciência. Mas toda área tem ciência, tem pesquisa sendo feita, enfim. E é uma área muito importante, área de educação, por mais que seja, ah, do inglês, disso ou daquilo, mas tem outras áreas aí, direito, enfim, outras, a psicologia, enfim... tem tanta gente aí que poderia ta fazendo projetos de pesquisa bacana e trazendo isso de volta pra gente poder de repente conseguir mudar essa visão da área de humanas e da área de educação, principalmente, no país, com coisas novas e tal, e a gente não tem, né, não tem incentivo pra isso. Eu acho que é uma pena e... Inclusive, a gente viu que muitas, muitas das vagas tavam sendo desperdiçadas, vamos dizer assim, porque os alunos não tinham a

proficiência, e a gente com a proficiência e precisando, vamos dizer assim, da prática. O pessoal das outras línguas mais ainda né, assim, quem formou no francês, quem formou no italiano, quem formou no alemão precisando muito mais dessa bolsa aí pra poder ter uma formação mais completa. Porque o inglês, querendo ou não, a gente ainda tem acesso a muita coisa daqui e as outras línguas não tem. Então assim, muita gente deixando de, perdendo a bolsa, e deixando a bolsa pra lá e ninguém foi, vamos dizer assim, o dinheiro da bolsa estava lá. Ainda, eu acho assim... ainda que a gente não tivesse a preferência, vamos dizer assim, ainda seria aceitável que a gente pudesse participar. Mesmo que fosse: olha, os alunos de tal área, sei lá, engenharia, têm preferência. Mas um monte de gente não conseguiu cumprir as exigências mínimas do programa por causa de proficiência, na maioria das vezes. E aí as vagas, simplesmente, ok, não faz nada com isso e joga fora, enfim.

ANEXO – EDITAL MINAS MUNDI 001-2015

MINAS MUNDI PROGRAMA DE INTERCÂMBIO INTERNACIONAL PARA GRADUAÇÃO da UFMG EDITAL DE SELEÇÃO 001 – 2015

A Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) torna público este Edital de Seleção de Estudantes de Graduação da UFMG para a realização de Intercâmbio no Exterior, no âmbito do Programa *Minas Mundi* - Programa de Intercâmbio Internacional para Graduação da UFMG, conforme as disposições a seguir estabelecidas.

1. DO OBJETIVO

1.1 Promover o intercâmbio científico e cultural entre a Universidade Federal de Minas Gerais e instituições estrangeiras parceiras, proporcionando a estudantes de graduação da UFMG uma experiência acadêmica internacional que integrará seu Currículo e Histórico Escolar.

2. DO PÚBLICO ALVO E DOS REQUISITOS PARA CANDIDATURA

2.1 Poderão se inscrever no processo seletivo e participar da mobilidade do Programa *Minas Mundi* os candidatos que atenderem a todos os requisitos abaixo:

2.1.1 Estar regularmente matriculado em um dos cursos de graduação da UFMG.

2.1.2 Ter concluído, com aprovação, pelo menos 20% dos créditos necessários para integralização curricular (Art. 9.1 da Resolução do CEPE 03/2012) do atual curso da UFMG no qual está matriculado.

2.1.3 Comprovar, no ato de inscrição, o nível de proficiência em língua estrangeira solicitado pela instituição de destino, conforme especificado no Anexo “Instituições e Vagas”.

2.2 Não poderão se inscrever ou participar do Programa *Minas Mundi*:

2.2.1 Estudantes que estiverem afastados das atividades da UFMG para a realização de qualquer intercâmbio internacional da DRI.

2.2.2 Estudantes que estiverem com trancamento total de matrícula no período das inscrições para o Programa *Minas Mundi*.

2.2.3 Estudantes selecionados para o Programa *Minas Mundi* que tenham desistido da mobilidade após a emissão da carta de aceite, sem justificativa plausível e consentimento da DRI.

3. DOS BENEFÍCIOS E CUSTOS

3.1 Todos os estudantes selecionados para participar do Programa *Minas Mundi* estarão isentos do pagamento das mensalidades escolares nas instituições estrangeiras anfitriãs.

3.2 Os estudantes selecionados para participar do Programa *Minas Mundi* deverão arcar com os custos de visto, deslocamento, hospedagem, alimentação, seguro-saúde, materiais escolares, bem como com outras despesas decorrentes de sua situação como estudante na instituição anfitriã e eventuais taxas administrativas.

3.3 Os estudantes selecionados deverão, obrigatoriamente, contratar seguro-saúde de ampla cobertura que inclua, pelo menos, assistência médico-hospitalar, cobertura dos custos de acidentes pessoais, invalidez e repatriação.

3.3.1 O comprovante da contratação de seguro saúde, conforme especificações acima, deverá ser apresentado à DRI, antes do início do intercâmbio.

4. DO APOIO FINANCEIRO

4.1 A DRI oferece apoio financeiro, por meio do *Fundo de Apoio ao Intercâmbio Internacional Discente da UFMG*, aos estudantes selecionados pelo Edital 001- 2015 do Programa *Minas Mundi*, prioritariamente aqueles com classificação socioeconômica I, II e III pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP).

4.2 Para fins de participação no Programa *Minas Mundi*, os estudantes que não tenham feito a avaliação socioeconômica completa da FUMP e que queiram concorrer ao apoio financeiro deverão providenciar a realização dessa avaliação. A avaliação será feita a partir da data de divulgação deste edital e até 15 dias corridos após a divulgação do resultado final no site da DRI por meio de inscrição no site da FUMP.

4.3 Será concedido apoio financeiro até o limite dos recursos disponíveis no *Fundo de Apoio ao Intercâmbio Internacional Discente da UFMG*, sendo, para tanto, respeitada a classificação socioeconômica dos estudantes selecionados.

4.4 Será considerada a disponibilidade de recursos para o atendimento dos estudantes selecionados, sendo os recursos distribuídos na seguinte ordem:

1º. estudantes FUMP I que **não** irão para Portugal, até o limite do recurso disponível.

- 2°. estudantes classificados como FUMP I que irão para Portugal, até o limite do recurso disponível.
- 3°. estudantes FUMP II que **não** irão para Portugal, até o limite do recurso disponível até o limite do recurso disponível.
- 4°. estudantes FUMP II que irão para Portugal, até o limite do recurso disponível
- 5°. estudantes FUMP III que **não** irão para Portugal, até o limite do recurso disponível.
- 6°. estudantes FUMP III que irão para Portugal, até o limite do recurso disponível
- 7°. excedentes prioritários, caso sejam convocados, somente receberão apoio se houver recursos financeiros disponíveis.

- 4.5 O valor do apoio financeiro a ser recebido por cada estudante dependerá da disponibilidade orçamentária e obedecerá aos critérios estabelecidos pelo Comitê de Internacionalização e constantes da página da DRI.
- 4.6 Caso seja verificado empate na faixa de nível socioeconômico em que o limite do recurso financeiro for alcançado, serão usados critérios para desempate na segunda etapa do processo seletivo.
- 4.7 Caso a universidade anfitriã ofereça algum apoio financeiro ao estudante selecionado, esse valor será abatido do valor da bolsa a ser implementada pela DRI.
- 4.8 Serão consideradas, para efeito de cálculo do apoio a que o estudante fará jus, as datas de início e término das atividades discentes obrigatórias, de acordo com o calendário das universidades estrangeiras.
- 4.9 O estudante que já participou de Programa *Minas Mundi* da DRI e recebeu auxílio financeiro para esse Programa não receberá novo auxílio do *Fundo de Apoio ao Intercâmbio Internacional Discente da UFMG*.

5. DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

- 5.1 O estudante deverá comprovar que permaneceu no país de intercâmbio no período previsto para seu afastamento. Caso o período de permanência tenha sido menor que o período considerado para o cálculo do apoio financeiro recebido pelo estudante, a diferença deverá ser devolvida à UFMG, por meio de pagamento de Guia de Recolhimento da União (GRU), até um mês após a comprovação da existência de recursos recebidos a mais.
- 5.2 O estudante que, por qualquer motivo, desistir, não realizar ou não completar o intercâmbio para o qual foi selecionado, deverá restituir o valor integral do apoio recebido em uma só parcela e até um mês após a caracterização da **não realização** ou da **não conclusão** do intercâmbio.
 - 5.2.1 Por **não realização ou não conclusão** do intercâmbio entende-se: a) abandono ou desistência, após o início do intercâmbio, das atividades acadêmicas na instituição estrangeira e b) desempenho inferior a 60% (sessenta por cento) do plano de trabalho do intercambista.
 - 5.2.2 O estudante selecionado que não realize ou não conclua o intercâmbio conforme determinado pelo Programa *Minas Mundi* não poderá mais participar de intercâmbios de graduação promovidos pela DRI.
 - 5.2.3 Casos excepcionais de não realização ou não conclusão de intercâmbios deverão ser avaliados pelo Comitê de Internacionalização da DRI, que poderá decidir pela aplicação do subitem 5.2.
- 5.3 Os cartões de embarque e os recibos de compra de passagens deverão ser enviados para o endereço eletrônico <minasmundi@dri.ufmg.br> até uma semana após a chegada ao país de intercâmbio e até uma semana após o retorno ao Brasil.

6. DAS INSCRIÇÕES

- 6.1 As inscrições serão realizadas no período de **13 a 17 de abril de 2015, até às 23:59**.
- 6.2 A submissão das inscrições será feita exclusivamente por meio do portal Minha UFMG - www.minha.ufmg.br.
- 6.3 Não serão aceitas inscrições em modalidades outras que não o procedimento on-line realizado por meio do portal Minha UFMG. Não serão aceitas inscrições **fora do prazo** previsto neste Edital.

7. DOS PROCEDIMENTOS PARA SUBMISSÃO DE CANDIDATURA

- 7.1 O estudante deverá acessar o portal Minha UFMG usando seu *login* pessoal e preencher o “Formulário de Inscrição” que estará disponível, durante o período especificado, no Portal: Sistemas: *Graduação: Programas de Intercâmbio Internacional*.
- 7.2 Inscrições que apresentem quaisquer incorreções ou dados incompletos não serão aceitas.
- 7.3 Cada estudante poderá candidatar-se a, no máximo, 2 (duas) das instituições constantes no Anexo “Instituições e Vagas”.
 - 7.3.1 Caso o estudante se candidate a duas instituições, deverá ser preenchido um formulário **para cada candidatura**.
- 7.4 Será exigida a submissão de documento comprobatório de proficiência em língua estrangeira **no momento da inscrição**, por meio do *upload* do atestado de proficiência. A não submissão desse documento resultará na não aceitação da candidatura.

- 7.5** Serão **automaticamente processadas** no portal Minha UFMG as informações referentes à matrícula, ao Histórico Escolar, ao RSG (Rendimento Semestral Global), à carga horária cursada e ao tempo de integralização dos candidatos inscritos no semestre em curso no ato da inscrição.
- 7.6** A DRI utilizará o correio eletrônico para comunicação com os candidatos. Caberá, portanto, exclusivamente aos candidatos, a inteira responsabilidade pela indicação correta de seus dados junto à DRI, incluindo endereço eletrônico e telefone sempre atualizados.
- 7.7** As atualizações de dados e conferência de todas as informações no processo seletivo e na mobilidade do Programa *Minas Mundi* junto à DRI serão também de responsabilidade exclusiva dos candidatos.

8. DA SELEÇÃO

- 8.1** O processo seletivo do Programa *Minas Mundi* constituir-se-á de duas etapas.
- 8.1.1** A primeira etapa é eliminatória e consiste na análise da Carga Horária Integralizada (CHI) e do Rendimento Semestral Global (RSG) do estudante em relação ao RSG médio do curso.
- 8.1.2** A segunda etapa é classificatória e consiste em arguição oral dos candidatos aprovados na primeira etapa, em conformidade com os critérios de pontuação constantes na página da DRI. Essa segunda etapa será realizada por Comissão Examinadora designada para este fim.
- 8.2 Primeira Etapa (Eliminatória):** análise da documentação e dados dos candidatos inscritos.
- 8.2.1** Cada candidato será avaliado a partir dos critérios de avaliação e dos valores de pontuação em conformidade com o que está explicitado na página da DRI.
- 8.2.1.1** Serão considerados critérios de avaliação na primeira etapa: a) cálculo proporcional da Carga Horária Integralizada (CHI) pelo estudante até o segundo semestre de 2014 e b) Rendimento Semestral Global (RSG) do estudante em relação ao RSG médio do curso.
- 8.2.2** Os candidatos aprovados nessa primeira etapa serão classificados conforme a ordem decrescente de pontuação.
- 8.3 Segunda Etapa (Classificatória):** arguição oral dos estudantes selecionados na primeira etapa, segundo critérios estabelecidos pelo Comitê de Internacionalização da UFMG.

Parágrafo Único: As arguições serão realizadas entre os dias **25 e 29 de maio de 2015**, na língua de proficiência exigida pela instituição estrangeira indicada no Anexo “Instituições e Vagas”, podendo haver eventuais perguntas em português, se a Comissão Examinadora julgar conveniente.

- 8.3.1** Será convocado para a segunda etapa um número de candidatos três vezes superior ao número de vagas disponíveis para cada instituição estrangeira. Esses candidatos serão convocados de acordo com ordem de classificação obtida na primeira etapa.
- 8.3.2** A escala de arguições para a segunda etapa dos candidatos será divulgada no dia **08 de maio de 2015** na página da DRI <www.ufmg.br/dri>.
- 8.3.2.1** Uma vez feita a divulgação, a data, o horário e o local da arguição oral estipulados para cada candidato não serão alterados. O não comparecimento do candidato implica sua eliminação do processo seletivo.
- 8.3.2.2** Os candidatos convocados para a segunda etapa do processo seletivo devem chegar com 30 minutos de antecedência ao local da arguição para apresentar a documentação original que comprove as experiências acadêmicas e profissionais descritas na ficha de inscrição.
- 8.3.2.3** Os candidatos devem se apresentar no local da arguição portando Carteira de Identidade ou documento oficial com foto atualizada.
- 8.4** Serão considerados critérios de avaliação nas arguições orais na segunda etapa do Processo Seletivo do Programa *Minas Mundi*: proposta acadêmica para o intercâmbio; conhecimento sobre a instituição estrangeira; conhecimento e capacidade de divulgação da UFMG no exterior; benefícios acadêmicos e pessoais trazidos pelo intercâmbio; contribuição à UFMG quando retornar do intercâmbio; conhecimentos relacionados ao curso do candidato na UFMG.

9. DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

- 9.1** O resultado da primeira etapa será divulgado no dia **27 de abril de 2015** na página da DRI <www.ufmg.br/dri>, em listagem constando os nomes dos candidatos aprovados, ordenados de acordo com a pontuação obtida.
- 9.2** O resultado da segunda etapa será divulgado como resultado final no dia **24 de junho de 2015** na página da DRI <www.ufmg.br/dri>.

10. DO RESULTADO FINAL

- 10.1** O resultado final do processo seletivo incluirá listas contendo os candidatos aprovados, excedentes prioritários, excedentes potenciais.
- 10.2** As listas contendo os candidatos aprovados, excedentes prioritários, excedentes potenciais serão organizadas por ordem de classificação e com as respectivas notas.
- 10.2.1** Por aprovados, entende-se aqueles estudantes que foram classificados na primeira etapa, aprovados na segunda etapa, e obtiveram pontuação que permite a realização da mobilidade e ocupação da vagas nas universidades parceiras do Programa *Minas Mundi*.
- 10.2.2** Por excedentes prioritários entende-se aqueles estudantes que tenham realizado a segunda etapa e nela não tenham sido desclassificados.
- 10.2.3** Por excedentes potenciais entende-se aqueles que foram aprovados na primeira etapa e que não tenham sido convocados para a segunda etapa.
- 10.3** Os candidatos cujos nomes constarem na lista de candidatos aprovados ou na lista de candidatos excedentes e que, após a data de divulgação do resultado final, descumprirem as normas e prazos previstos neste edital serão então eliminados do Programa *Minas Mundi*.

11. DO DESEMPATE

- 11.1** Serão tomados como critérios de desempate na primeira etapa, na seguinte ordem:
- 1º a pontuação recebida na avaliação do Rendimento Semestral Global (RSG) na primeira etapa;
 - 2º a pontuação recebida na avaliação da Carga Horária Integralizada (CHI) na primeira etapa;
 - 3º a carga horária integralizada pelo estudante;
 - 4º o RSG do estudante.
- 11.2** Serão tomados como critérios de desempate na segunda etapa da seleção na seguinte ordem:
- 1º a pontuação recebida na avaliação do Rendimento Semestral Global (RSG) da primeira etapa;
 - 2º a pontuação recebida na avaliação da Carga Horária Integralizada (CHI) na primeira etapa;
 - 3º pontuação recebida na avaliação do Currículo da segunda etapa;
 - 4º pontuação recebida na avaliação do Conhecimento da Instituição Estrangeira na segunda etapa;
 - 5º a carga horária integralizada;
 - 6º o RSG.
- 11.3** O semestre de intercâmbio para o qual o estudante tenha sido selecionado, conforme resultado final divulgado na página da DRI: www.ufmg.br/dri, não poderá ser alterado, salvo nos casos em que a DRI considerar conveniente e justificável, tendo em vista o objetivo de otimizar a ocupação das vagas oferecidas pelas instituições constantes do Anexo “Instituições e Vagas”.
- 11.4** Caso algum estudante selecionado não possa realizar intercâmbio no período indicado no resultado final do Processo de Seleção, será substituído por excedente, se houver.

12. DO ESTUDANTE SELECIONADO

- 12.1** O estudante selecionado que não entregar a documentação a ser enviada à instituição estrangeira e não tomar as demais providências necessárias para a preparação do intercâmbio nas datas estipuladas pela DRI, terá no máximo 2 (dois) dias corridos para se manifestar pelo endereço eletrônico <minasmundi@dri.ufmg.br> justificando seu atraso e providenciando o que é devido, de modo a confirmar assim a continuidade de sua participação no Programa *Minas Mundi*. Caso não se manifeste dentro desse prazo ou não tome as providências cabíveis, será substituído por excedente, se houver.
- 12.2** O estudante selecionado que não apresentar documentação correta e completa dentro do prazo estipulado pela DRI será substituído por excedente, se houver.
- 12.3** Não poderá participar do Programa *Minas Mundi* o estudante selecionado que estiver respondendo a processo administrativo disciplinar no âmbito da UFMG.
- 12.4** O estudante que for classificado para realizar dois semestres sucessivos de intercâmbio, sendo cada semestre sob a égide de um Edital diferente, deverá nomear procurador, por meio de procuração específica com firma reconhecida, para atuar junto à UFMG.
- 12.5** São obrigações do estudante selecionado para participar de intercâmbio internacional no âmbito do Programa *Minas Mundi* da UFMG:
- 12.5.1** Assinar termo de compromisso e cumprir as obrigações nele previstas para o estudante selecionado.
 - 12.5.2** Apresentar à DRI, até 60 (sessenta) dias após o final do intercâmbio, relatório das atividades realizadas (Guia-Prático e Avaliação de intercâmbio) durante o período de estudos na universidade

anfitriã conforme modelo de relatório disponibilizado por meio de correspondência eletrônica a cada aluno intercambista.

12.5.3 Cumprir na instituição estrangeira, por semestre, o mínimo de 20 ECTS nas universidades da Europa e o mínimo de 12 créditos, equivalentes aos da UFMG, nas outras universidades.

Parágrafo Primeiro: no caso de a instituição estrangeira exigir um número de créditos inferior àquele previsto no subitem 12.5.3, o estudante deverá cumprir o mínimo estabelecido pela UFMG no referido item. No caso de a instituição estrangeira exigir um número de créditos superior àquele previsto no subitem 12.5.3, o estudante deverá cumprir o limite mínimo exigido pela instituição estrangeira.

Parágrafo Segundo: o não cumprimento das obrigações sujeitará o estudante a responder processo administrativo disciplinar e a ressarcir os valores recebidos caso tenha sido contemplado com apoio financeiro.

Parágrafo Terceiro: o candidato que for selecionado para estudar na Universidade de Algarve – Portugal deverá cumprir o total de 30 ECTS.

12.5.4 Caberá ao Colegiado de Graduação do curso do estudante deliberar sobre o aproveitamento das disciplinas e atividades acadêmicas desenvolvidas pelo estudante durante o intercâmbio, conforme a Resolução 03/2012 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFMG.

12.5.5 A DRI estabelecerá, em conformidade com o calendário escolar das instituições parceiras, o prazo para a entrega pelo estudante selecionado do plano de atividades acadêmicas aprovado pelo seu Colegiado.

12.5.6 A não apresentação do plano básico de estudos, com a devida aprovação do Colegiado de curso, no prazo estabelecido pela DRI, implicará a eliminação do candidato selecionado, chamando-se aquele classificado subsequentemente.

12.5.7 Todos os estudantes selecionados deverão confirmar de modo formal, pelo endereço eletrônico minasmundi@dri.ufmg.br, o interesse na realização do intercâmbio para o qual foram selecionados até 15 dias corridos após a data de divulgação do resultado da concessão do apoio financeiro.

12.5.7.1 O estudante que não realizar a confirmação formal no prazo previsto perderá direito à vaga conquistada, para a qual será convocado excedente.

12.5.7.2 O estudante que realizar a confirmação formal no prazo previsto e desistir da vaga após este período por motivo que não seja de força maior não poderá participar de outro Edital da DRI que envolva mobilidade internacional a ser realizada em qualquer mês dos anos de 2015 e 2016.

12.5.7.3 Na eventualidade de, após a conclusão do processo seletivo do Programa *Minas Mundi* realizado no âmbito do presente Edital, a instituição estrangeira parceira modificar unilateralmente o pactuado sobre a oferta de vagas, a oferta de cursos ou os requisitos para o aceite de candidatos, impedindo ou dificultando a participação do estudante selecionado no intercâmbio previsto, a DRI oferecerá alternativas de intercâmbio ao estudante selecionado em outras instituições parceiras, atendidos os seguintes requisitos: as áreas de interesse do estudante, a disponibilidade de vagas e os critérios para o aceite de estudantes estabelecidos pelas referidas instituições parceiras.

Parágrafo Único: Na hipótese de o estudante não aceitar nenhuma das alternativas de intercâmbio oferecidas pela DRI, o estudante passa a ser considerado desistente.

12.5.7.4 Em hipótese alguma a DRI ressarcirá custos financeiros, diretos ou indiretos, incorridos pelo candidato e decorrentes de sua participação no processo seletivo do Programa *Minas Mundi*.

12.5.7.5 Estudantes que foram selecionados para outros intercâmbios com saída prevista para 2015 e/ou 2016 não poderão participar do Programa *Minas Mundi*, do qual trata este edital se não desistirem formalmente, junto à DRI, da outra mobilidade.

12.5.7.6 Estudantes selecionados para o Programa Ciência sem Fronteiras com saída prevista para 2015 e/ou 2016, tanto no 1º semestre quanto no 2º semestre, que não formalizem a retirada de sua candidatura e participação no referido programa, junto ao CNPq ou à CAPES, e junto à DRI, não poderão participar do Programa *Minas Mundi*.

13. DO CANDIDATO EXCEDENTE

13.1 Havendo estudante selecionado que se encontre em alguma das situações de eliminação indicadas neste edital ou havendo desistência de estudante selecionado, os candidatos excedentes serão convocados, por ordem de classificação, a ocuparem vagas geradas pela eliminação ou desistência do candidato inicialmente selecionado.

Parágrafo Único: Os candidatos excedentes potenciais convocados nestas condições poderão realizar as avaliações previstas na segunda etapa até 90 dias antes do início do intercâmbio previsto no Anexo “Instituições e Vagas”, caso a DRI avalie haver tempo hábil para convocação de excedente potencial nestas condições.

13.2 O estudante convocado como excedente terá, no máximo, 2 (dois) dias para se manifestar confirmando sua participação no Programa *Minas Mundi*. Caso não se manifeste dentro do prazo, o estudante irá automaticamente para o final da lista de excedentes.

14. DO GRAU DE RECURSO

O prazo para interposição de recurso contra o resultado da primeira etapa ou contra o resultado final do Processo Seletivo é de 10 (dez) dias corridos contados a partir da data de divulgação do resultado que motiva a interposição de recurso. Os eventuais pedidos de recurso deverão ser encaminhados através do endereço eletrônico <recursos@dri.ufmg.br>.

15. DOS CASOS OMISSOS

Os casos omissos neste Edital serão dirimidos pela Diretoria de Relações Internacionais da UFMG.

Fabio Alves da Silva Júnior

Diretor

Diretoria de Relações Internacionais - DRI

Universidade Federal de Minas Gerais –

UFMG

16 de março de 2015.

EDITAL DE SELEÇÃO 001 – 2015 ANEXO “Instituição e vagas”

ÁFRICA

MOCAMBIQUE

1. Escola Superior de Jornalismo

Cursos: Biblioteconomia e Comunicação Social.

Vagas: 6 (seis) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma. **Período:** fevereiro de 2016 a julho 2016: 3 (três) vagas; agosto 2016 a dezembro 2016: 3 (três) vagas.

2. Universidade Politécnica de Moçambique

Cursos: Administração, Comunicação Social, Controladoria e Finanças, Direito, Psicologia, Sistemas de Informação e Turismo.

Vagas: 5 (cinco) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma. **Período:** fevereiro de 2016 a julho 2016: 2 (duas) vagas; agosto de 2016 a dezembro de 2016: 3 (três) vagas.

AMÉRICA DO NORTE

CANADÁ

3. Université Laval

Proficiência linguística exigida: Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70 pontos ou comprovação de conhecimentos de Francês – Teste de Francês Internacional – TFI, com mínimo de 750 pontos ou comprovação de conhecimento de Francês por meio dos exames: TCF, TEF ou DELF, nos níveis B2, C1 ou C2 do “Common European Framework of Reference for Languages”.

Cursos: Direito.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a abril de 2016: 2 (duas) vagas; setembro de 2016 a dezembro de 2016: 2 (duas) vagas.

Observação: O aluno terá um gasto estimado de CA \$332,00 por semestre com a aquisição do Seguro Saúde da Université Laval.

4. Université du Québec à Montréal

Proficiência linguística exigida: Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70 pontos, ou comprovação de conhecimento de Francês em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B2, C1, C2.

Cursos: Ciência da Computação, Ciências Atuariais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Direito, Engenharia Elétrica (Génie Microélectronique), Filosofia, Geologia (Sciences de la Terre et de l’Atmosphère), Geografia, História, Letras/Francês, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Química, Química Tecnológica, Relações Econômicas Internacionais (Relations Internationales et Droit International) e Sistemas de Informação.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a abril de 2016: 2 (duas) vagas.

5. University of Alberta

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 213 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 81 pontos, ou IELTS (mínimo 6.5), ou CPE (A, B ou C), ou CAE (A, B ou C).

Cursos: Administração, Agronomia, Artes visuais, Ciência da Computação, Ciências Socioambientais, Design, Direito, Educação Física, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Medicina Veterinária, Música, Nutrição, Pedagogia, Sistema de Informação e Teatro.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a abril de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

Observação: Os alunos deverão pagar taxa de inscrição, transporte e seguro. Os valores serão informados posteriormente.

ESTADOS UNIDOS

6. Baylor University

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 213 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou IELTS mínimo 6.0, ou CPE (A, B ou C), ou CAE (A, B ou C).

Cursos: Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Cinema de Animação e Artes Digitais, Comunicação Social, Design de Moda, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Filosofia, Física, Fonoaudiologia, Geologia, Gestão Pública, Letras/Grego, Letras/Inglês, Letras/Latim, Letras/Linguística, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Relações Econômicas Internacionais, Sistema de Informação e Teatro.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 2 (duas) vagas;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 2 (duas) vagas.

7. California State University – CHICO

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 500 pontos, ou TOEFL (internet) mínimo de 61 pontos, ou IELTS (mínimo 6.0).

Cursos: Administração, Artes Visuais, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências do Estado (Political Science), Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Comunicação Social, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Estatística, Filosofia, Física, Fonoaudiologia (Communication Science & Disorders), Geografia, História, Letras/Inglês, Matemática, Música, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Química, Química Tecnológica, Relações Econômicas Internacionais e Teatro.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

8. California State University of Fullerton

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 500 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 173 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 61 pontos, ou IELTS (mínimo 5.5).

Cursos: Letras/Inglês, Letras/Linguística.

Vagas: 5 (cinco) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 3 (três) vagas;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 2 (uma) vagas.

9. Florida Atlantic University

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 213 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou IELTS (mínimo 6.0), ou CPE (A,B ou C) ou CAE (A, B ou C).

Cursos: Administração, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Aquacultura (Ocean Engineering and Marine Biology), Biomedicina, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Socioambientais, Ciências Sociais, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Filosofia, Física, Geografia, Geologia, Gestão Pública, História, Letras/Inglês, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Relações Econômicas Internacionais, Teatro.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

Observação: O aluno terá um gasto estimado de US\$ 100,00 por semestre com as taxas de admissão, da carteira universitária e de transporte.

10. Illinois State University

Proficiência linguística exigida: Comprovação de conhecimentos de Inglês TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (internet) mínimo de 79 pontos, ou IELTS (mínimo 6.5).

Cursos: Agronomia, Antropologia, Artes Visuais, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências do Estado, Ciências Sociais, Controladoria e Finanças, Dança, Design (Gráfico), Estatística, Filosofia, Física, Geografia, Geologia, História, Letras/Inglês, Matemática, Música, Nutrição, Psicologia, Química, Sistemas de Informação e Teatro.

Vagas: 3 (três) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 2 (duas) vagas;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

11. Southeast Missouri State University

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 500 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 500 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 213 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou IELTS (mínimo 6.0), ou CPE (A,B ou C) ou CAE (A, B ou C).

Cursos: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Relações Econômicas Internacionais.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

12. University of the Incarnate Word

Proficiência linguística exigida: TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 213 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 79 pontos, ou IELTS (mínimo 6.5).

Cursos: Administração, Antropologia (Cultural Studies), Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências do Estado, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Comunicação Social, Controladoria e Finanças, Design (Interior Environmental Design, Grafic Design), Design de Moda, Educação Física (Athletic Training/Kinesiology), Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental, Filosofia, Fonoaudiologia (Speech Communication), Gestão Pública, História, Letras/Inglês, Matemática, Música, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Química, Relações Econômicas Internacionais, Sistema de Informação, Teatro.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

Observação: O aluno terá um gasto estimado de US\$ 330,00 por semestre com a aquisição do Seguro Saúde Internacional da University of the Incarnate Word.

13. Wayne State University

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 213 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou IELTS (mínimo 6.5), ou MELAB (85).

13. a) Cursos: Artes Visuais, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina (Biomedical Engineering), Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Controladoria e Finanças,

Dança, Cinema de Animação e Artes Digitais (Film), Design de Moda, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Filosofia, Geografia, História, Matemática, Música, Nutrição, Pedagogia e Sistemas de Informação.

Vagas: 5 (cinco) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 2 (duas) vagas;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 3 (três) vagas.

13. b) Cursos: Letras/Habilitação em Inglês (Literatura).

Vagas: 3 (três) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 2 (duas) vagas;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

MÉXICO

14. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário ou Inglês: TOEFL (papel) – mínimo 530 pontos, ou TOEFL (computador) – mínimo 213 pontos, ou TOEFL (internet) mínimo 80 pontos, ou IELTS – mínimo de 6.0, ou CPE (A, B ou C), ou CAE (A, B ou C), ou Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos.

Cursos: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Biomedicina, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Cinema de Animação e Artes Digitais, Comunicação Social, Controladoria e Finanças, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Química e Relações Econômicas Internacionais.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

Observação: Alunos que desejarem cursar disciplinas em Espanhol precisarão ser aprovados em um exame realizado ao chegar na universidade.

15. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

15. a) Instituto de Arquitectura Diseño y Arte: Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Design (Diseño Gráfico, Diseño de Interiores, Diseño Industrial) e Música.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

15. b) Instituto de Ciencias Biomédicas: Ciências Biológicas, Educação Física (Entrenamiento Deportivo), Enfermagem, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia (Cirujano Dentista) e Química.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

15. c) Instituto de Ciencias Sociales y Administración: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, História, Letras/Espanhol (Literatura Hispanomexicana), Pedagogia, Psicologia e Turismo.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

AMÉRICA DO SUL

ARGENTINA

16. Instituto Universitario Ciencias de la Salud - Fundación Barceló

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Medicina, Nutrição e Psicologia.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

17. Universidad Nacional de Cuyo

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Artes Visuais, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Design (Gráfico e Industrial), Direito, Enfermagem, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Química, Filosofia, Física, Geografia, História, Medicina, Música, Odontologia, Pedagogia.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

18. Universidad Nacional de Jujuy

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Antropologia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Engenharia Agrícola e Ambiental (Ingeniería Agronómica), Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Geologia, Letras/Espanhol, Pedagogia (Ciencias de la Educación) e Sistemas de Informação (Licenciatura en Sistemas).

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

19. Universidad Nacional de La Plata

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Agronomia, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Arquivologia, Artes Visuais, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais,

Ciências Socioambientais, Comunicação Social, Design, Direito, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Filosofia, Física, Geografia, Geologia, História, Letras/Espanhol (Literaturas de Língua Espanhola), Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Química Tecnológica e Turismo.

Vagas: 5 (cinco) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 3 (três) vagas;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 2 (duas) vagas.

20. Universidad Nacional del Comahue

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Agronomia, Aquicultura (Técnico en Acuicultura), Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Direito, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, Geologia (Licenciatura en Ciencias Geológicas), Gestão Pública, História, Letras/Espanhol, Matemática, Medicina, Pedagogia, Psicologia, Química e Turismo.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

21. Universidad Nacional del Litoral

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação (Ingeniería em Informática), Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Engenharia de Alimentos, Engenharia Ambiental, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Filosofia, Geografia, Gestão de Serviços de Saúde, História, Letras/Espanhol, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Música, Nutrição, Química, Sistemas de Informação (Ingeniería em Informática) e Terapia Ocupacional.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

22. Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional General Pacheco

Proficiência linguística exigida: Comprovação de conhecimento de Espanhol em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B2, C1 ou C2.

Cursos: Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação (Ingeniería Industria Automotriz) e Engenharia de Produção.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

CHILE

23. Universidad de Antofagasta

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - nível intermediário.

Cursos: Biomedicina (Bioquímica), Design (Diseño Gráfico Mención Diseño Estratégico), Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Minas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Fonoaudiologia, Gestão Pública, Medicina, Nutrição, Pedagogia, Psicologia e Química.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

24. Universidad de Concepción

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - nível intermediário.

Cursos: Agronomia, Antropologia, Aquicultura, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Biomedicina, Ciências Biológicas, Ciências do Estado (Ciencias Políticas y Administrativas), Ciências Sociais, Comunicação Social (Periodismo), Direito, Enfermagem, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química, Estatística, Farmácia, Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Geografia, Geologia, Gestão Pública (Ciencias Políticas y Administrativas), História, Letras/Espanhol (Traducción/Interpretación en Idiomas Extranjeros), Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um ano acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a dezembro de 2016: 2 (duas) vagas.

25. Universidad de Talca

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Design, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Gestão Pública (Ciencia Política y Administración Pública), Medicina, Música (Interpretación y Docencia Musical), Nutrição, Odontologia e Psicologia.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

26. Universidad Catolica del Norte

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Aquicultura (Ingeniería en Acuicultura), Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Farmácia, Física, Geologia, Matemática, Medicina, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Química e Sistema da Informação (Ingeniería Civil en Computación e Informática).

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 2 (duas) vagas.

27. Universidad Finis Terrae

Proficiência Linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Comunicação Social (Periodismo), Design, Direito, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas, Fisioterapia, História, Letras/Espanhol, Nutrição, Odontologia, Pedagogia e Teatro.

Vagas: 6 (seis) vagas com duração de um semestre acadêmico, sendo no máximo 2 (duas) vagas para cada curso por semestre.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 3 (três) vagas;
agosto 2016 a dezembro de 2016: 3 (três) vagas.

Observação: Os alunos do 4º ano do curso de Teatro poderão permanecer por um período de um ano.

COLÔMBIA

28. Universidad Antóni Nariño

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

28. a) Medicina Veterinária.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

28. b) Administração, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Dança (Educación Artística Danzas y Teatro), Direito, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Sistemas, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Música, Odontologia, Psicologia, Química, Relações Econômicas Internacionais, Teatro (Educación Artística Danzas y Teatro), Turismo e Zootecnia.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

29. Universidad de Antioquia

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Artes Visuais, Dança e Teatro.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a maio de 2016: 2 (duas) vagas;
julho de 2016 a novembro de 2016: 2 (duas) vagas.

30. Universidad de Caldas

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Agronomia, Antropologia, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Design, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Sistemas, Filosofia, Geologia, História, Letras/Espanhol, Medicina, Medicina Veterinária, Música, Teatro e Zootecnia.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

31. Universidad de Cordoba

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Aquicultura, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Geografia e Medicina Veterinária.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a novembro de 2016: 1 (uma) vaga.

32. Universidad del Cauca

Proficiência Linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Antropologia, Artes Visuais, Ciências do Estado, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Ciências Contábeis, Direito, Design (Diseño Gráfico), Enfermagem,

Letras/Espanhol, Filosofia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Geografia, História, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia Florestal, Engenharia de Sistemas, Engenharia de Controle e Automação, Matemática, Música, Medicina, Química e Turismo.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a novembro de 2016: 1 (uma) vaga.

33. Universidad del Norte Barranquillas

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Econômicas, Ciências do Estado (Ciencia Política y Gobierno), Ciências Contábeis, Comunicação Social, Direito, Design (Diseño Gráfico/Diseño Industrial), Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia de Sistemas, Filosofia, Gestão Pública (Ciencia Política y Gobierno), Matemática, Medicina, Música, Pedagogia, Psicologia e Relações Econômicas Internacionais (Negocios Internacionales / Relaciones Internacionales).

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a novembro de 2016: 1 (uma) vaga.

34. Universidad del Rosario

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Antropologia, Biomedicina, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências do Estado (Ciencia Política y Gobierno), Ciências Sociais, Comunicação Social, Direito, Filosofia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Gestão Pública (Ciencia Política y Gobierno), História, Medicina, Psicologia, Relações Econômicas Internacionais e Terapia Ocupacional.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;
julho de 2016 a dezembro de 2016: 2 (duas) vagas.

Observação: Alunos aprovados no Programa deverão também se submeter a um exame de proficiência online da Universidad del Rosario.

35. Universidad del Tolima

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências do Estado, Ciências Sociais, Comunicação Social, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Florestal, Estatística, História, Letras/Espanhol, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Pedagogia, Relações Econômicas Internacionais e Zootecnia.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a maio de 2016: 2 (duas) vagas;
agosto de 2016 a novembro de 2016: 2 (duas) vagas.

Observação: O aluno que obtiver a maior pontuação no processo seletivo – e não receber auxílio financeiro da UFMG - irá no primeiro semestre de 2016 e receberá da Universidad del Tolima um auxílio financeiro mensal no valor de \$ 600.000,00 pesos durante os 4 meses de intercâmbio.

36. Universidad Industrial de Santander

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Biomedicina (Microbiologia e Bioanálise), Ciências Biológicas, Design, Direito, Ciências do Estado, Ciências Econômicas, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas, Engenharia Química, Enfermagem, Filosofia, Física, Fisioterapia, Geologia, História, Letras/Espanhol, Matemática, Medicina, Música, Nutrição, Pedagogia, Turismo, Química e Zootecnia.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 1 (uma) vaga.

37. Universidad Nacional de Colombia

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Design, Direito, Enfermagem, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Estatística, Farmácia, Filosofia, Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Geografia, Geologia, História, Letras/Espanhol, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Música, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Química, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

Vagas: 3 (três) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a novembro de 2016: 2 (duas) vagas.

38. Universidad Santo Tomas

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Ciências Contábeis, Ciências do Estado (Gobierno y Relaciones Internacionales), Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Design, Educação Física, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Estatística, Filosofia, Psicologia, Relações Econômicas Internacionais.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 1 (uma) vaga;
julho de 2016 a novembro de 2016: 1 (uma) vaga.

39. Universidad Surcolombiana – USCO

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Artes Visuais (Educación Artística y Cultural), Ciências Contábeis, Ciências do Estado, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Controladoria e Finanças, Direito, Enfermagem, Engenharia Agrícola e Ambiental, Física, Letras/Espanhol, Matemática, Medicina, Pedagogia e Psicologia.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a novembro de 2016: 1 (uma) vaga.

40. Universidad Tecnológica de Pereira

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Artes Visuais, Ciências Socioambientais (Administración del Medio Ambiente), Educação Física, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas, Filosofia, Física, Letras/Espanhol, Matemática, Medicina Veterinária, Música, Pedagogia, Química Tecnológica, Turismo (Administración del Turismo Sostenible), Zootecnia.

Vagas: 3 (três) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

PERU

41. Universidad César Vallejo

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social (Ciências da Comunicação e Marketing), Design, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Agrícola e Ambiental (Engenharia Agroindustrial), Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia de Sistemas, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Medicina, Nutrição, Pedagogia (Educação inicial e primária), Psicologia, Relações Econômicas Internacionais e Turismo (Administración em Turismo y Hotelería).

Vagas: 3 (três) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

42. Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Cursos: Administração, Arquivologia, Antropologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências do Estado, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, Dança, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Agrícola e Ambiental (Ingeniería Agroindustrial), Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química, Estatística, Filosofia, Física, Geografia (Ingeniería Geográfica), Geologia (Ingeniería Geológica), Gestão Pública (Economía Pública), História, Letras/Espanhol Linguística, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Relações Econômicas Internacionais, Sistemas de Informação e Turismo.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 2 (duas) vagas.

VENEZUELA

43. Universidad Central de Venezuela

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Curso: Agronomia, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Arquivologia, Artes Visuais, Biblioteconomia, Ciência da Computação, Ciências Atuariais, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências do Estado, Ciências Sociais, Comunicação Social, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química, Estatística, Farmácia, Filosofia, Física, Fisioterapia, Geografia, Geologia (Ingeniero Geólogo), Gestão de Serviços de Saúde, Gestão Pública (Ciencias Políticas y Administrativas), História, Letras/Espanhol, Matemática, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Relações Econômicas Internacionais (Estudios Internacionales) e Tecnologia em Radiologia, Terapia Ocupacional.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
agosto de 2016 a dezembro a 2016: 1 (uma) vaga.

44. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos ou DELE - intermediário.

Curso: Medicina Veterinária.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 1 (uma) vaga.

ÁSIA

CORÉIA DO SUL

45. Jeju National University

Proficiência linguística exigida: Inglês - Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) - mínimo de 213, ou TOEFL (internet) - mínimo de 80 pontos, ou FCE (A, B ou C), ou CPE (A, B ou C) ou CAE (A, B ou C), ou IELTS (mínimo 6.5).

Cursos: Administração, Ciências Econômicas e Relações Econômicas Internacionais.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
agosto de 2016 a dezembro de 2016: 2 (duas) vagas.

EUROPA

ALEMANHA

46. Fachhochschule Köln

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Engenharia Civil

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

Observação: Estudantes devem pagar um valor estimado em € 250 (valor estimado) por semestre, que cobre o transporte público entre outros.

47. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen – Nürnberg

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Arquivologia (Book Studies), Biblioteconomia (Book Studies), Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social (Media Studies), Educação Física, Engenharia de Controle & Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Filosofia, Física, Geografia, Geologia, História, Letras/Alemão, Letras Clássicas/Grego, Letras Clássicas/Latim, Matemática, Matemática Computacional (Technomathematics), Pedagogia, Sistema de Informação e Teatro.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: abril de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;

48. Hochschule Für Technik und Wirtschaft Dresden

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Design, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Matemática Computacional.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: abril de 2016 a agosto de 2016: 1 (uma) vaga;
outubro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

49. Hochschule Karlsruhe Technik und Wirtschaft

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70 pontos, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Comunicação Social, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação (Automotive Engineering for Sustainable Mobility), Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Geografia (Cartografia, Geomática e Topografia), Relações Econômicas Internacionais e Sistemas de Informação.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

50. Hochschule Ostwestfalen-Lippe – University of Applied Sciences

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70 pontos, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Curso: Arquitetura e Urbanismo e Design (Interior Design).

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a agosto de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

Observação: A instituição cobra uma taxa estimada em € 250 por semestre.

51. Hochschule Rhein-Waal

Proficiência linguística exigida: Alemão: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2, OU Inglês: TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL

(computador) – mínimo 213 pontos, ou TOEFL (internet) mínimo 80 pontos, ou IELTS – mínimo de 6.0, ou CPE (A, B ou C), ou CAE (A, B ou C), ou Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos.

Cursos: Relações Econômicas Internacionais.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: abril de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
outubro de 2016 a fevereiro de 2017: 2 (duas) vagas.

52. Hochschule ULM für Technik, Informatik und Medien

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70 pontos, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B2, C1 ou C2 OU Inglês: TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) – mínimo 213 pontos, ou TOEFL (internet) mínimo 80 pontos, ou IELTS – mínimo de 6.0, ou CPE (A, B ou C), ou CAE (A, B ou C), ou Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos.

Cursos: Ciência da Computação*, Engenharia Elétrica*, Engenharia Mecânica*, Engenharia de Produção e Sistemas de Informação.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
outubro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

Observações: * - Cursos ofertados em inglês ou alemão. Para as vagas em inglês: as vagas para Engenharia Elétrica e Ciência da Computação serão ofertadas de abril de 2016 a junho de 2016; e as vagas para Engenharia Mecânica serão ofertadas somente de outubro de 2016 a dezembro de 2016.

53. Johannes Gutenberg- Universität Mainz

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Antropologia, Biomedicina, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências do Estado, Ciências Sociais, Comunicação Social (Mídia), Direito, Farmácia, Filosofia, Física, Geologia, História, Letras/Alemão, Matemática, Química e Química Tecnológica.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma. **Período:** abril de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
outubro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

Observação: Estudantes devem pagar um valor estimado em € 281,00 por semestre, que cobre o transporte público entre outros.

54. Leibniz Universität Hannover

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências do Estado, Ciências Econômicas, Ciências Socioambientais, Direito, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Física, Geografia (Cartografia, Geomática e Topografia), História, Letras/Alemão, Matemática, Química, Sistemas de Informação e Teatro.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: abril de 2016 a agosto de 2016: 2 (duas) vagas;
outubro de 2016 a fevereiro de 2017: 2 (duas) vagas.

Observação: Estudantes devem pagar um valor estimado em € 290,00 (valor estimado) por semestre, que cobre o transporte público entre outros.

55. Ludwig-Maxilians-Universität München

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Letras/Alemão, Letras/Inglês, Letras/Linguística, Letras Clássicas/Grego e Letras Clássicas/Latim.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: abril de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
outubro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

56. OTH Regensburg

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70 pontos, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração e Relações Econômicas Internacionais.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

57. Ruhr-Universität Bochum

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Antropologia, Biomedicina, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências do Estado, Ciências Sociais, Ciência Socioambientais, Comunicação Social (Media Science), Direito, Educação Física, História, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Filosofia, Física, Geografia, Letras/Alemão, Matemática, Medicina, Pedagogia, Psicologia, Química, Sistemas de Informação e Teatro.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
outubro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

58. Universität Augsburg

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Direito, Estatística, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras/Alemão Linguística, Letras/Alemão Literatura, Matemática, Pedagogia e Sistemas de Informação.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: abril de 2016 a setembro de 2016: 2 (duas) vagas;
outubro de 2016 a março de 2017: 2 (duas) vagas.

Observação: Estudantes devem pagar um valor estimado em € 100,95 (valor estimado) por semestre, que cobre o transporte público entre outros.

59. Universität Bauhaus – Weimar

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Ciência da Computação, Design, Engenharia Ambiental e Engenharia Civil.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma, sendo no máximo 1 (um) aluno de cada curso por semestre.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro 2017: 2 (duas) vagas.

Observação: Estudantes devem pagar um valor estimado em € 160 (valor estimado) por semestre, que cobre o transporte público entre outros.

60. Universität Clausthal

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química, Geologia, Química, Química Tecnológica e Sistemas de Informação.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: abril de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
outubro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

61. Universität des Saarlandes

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Direito, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Estatística, Farmácia, Filosofia, Física, História, Matemática, Medicina, Pedagogia, Psicologia, Química, Sistemas de Informação, Música.

Vagas: 3 (três) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: março de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

62. Universität Heidelberg

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Letras/Alemão Tradução.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: abril de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
outubro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

63. Universität Potsdam

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Ciências Sociais, Direito, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras/Alemão, Letras/Linguística, Matemática Computacional, Nutrição, Pedagogia e Psicologia.

Vagas: 3 (três) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: abril de 2016 a setembro de 2016: 1 (uma) vaga;
outubro de 2016 a março de 2017: 2 (duas) vagas.

Observação: Estudantes devem pagar um valor estimado de €231,81 por semestre, o que inclui taxa administrativa, taxa acadêmica, transporte e comodidades do campus.

64. Universität Zu Köln

Proficiência linguística exigida: Exame de Alemão do CENEX – FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Alemão em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B2, C1 ou C2.

Cursos: Geologia, História e Letras/Alemão.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um ano acadêmico cada uma.

Período: outubro de 2016 a julho de 2017: 2 (duas) vagas.

Observação: Estudantes devem pagar um valor estimado em € 250,00 (valor estimado) por semestre, o que inclui seguro, transporte e comodidades do campus.

65. University of Applied Sciences Schmalkalden

Proficiência linguística exigida: TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) – mínimo 213 pontos, ou TOEFL (internet) mínimo 80 pontos, ou IELTS – mínimo de 6.0, ou CPE (A, B ou C), ou CAE (A, B ou C), ou Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos.

Cursos: Administração, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Direito (Direito Empresarial), Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Relações Econômicas Internacionais e Sistemas de Informação.

Vagas: 12 (doze) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: abril de 2016 a julho de 2016: 6 (seis) vagas;
outubro de 2016 a fevereiro de 2017: 6 (seis) vagas.

BÉLGICA

66. HEC École de Gestion – Université de Liège (HEC – ULg)

Proficiência linguística exigida: Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Francês em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B2, C1, C2, ou Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 560 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 560 pontos, ou TOEFL (internet) mínimo de 87 pontos, ou IELTS mínimo 6.0.

Cursos: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Controladoria e Finanças, Relações Econômicas Internacionais.

Vagas: 5 (cinco) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 3 (três) vagas.

67. Institut des Hautes Études des Communications Sociales (IHECS)

Proficiência linguística exigida: Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Francês em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1, C2, ou Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 213 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou IELTS mínimo 6.0, ou CPE (A, B ou C), ou CAE (A, B ou C).

Cursos: Comunicação Social.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 2 (duas) vagas.

DINAMARCA

68. University of Copenhagen

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 213 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou IELTS mínimo 6.0, ou CPE (mínimo “C”), ou CAE (mínimo “B”).

Cursos: Antropologia, Ciências Sociais, Cinema de Animação e Artes Digitais, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, Geologia, Letras/Inglês* e Pedagogia.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 2 (duas) vagas;

Observação: Não é aceito o Exame de proficiência do CENEX-FALE para o curso de Letras*.

ESLOVÊNIA

69. University of Ljubljana

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 213 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou IELTS mínimo 6.0, ou CPE (A, B ou C), ou CAE (A, B ou C).

Cursos: Direito.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;

Observação: O estudante deve ter cursado pelo menos 2 (dois) anos do curso quando for fazer o intercâmbio.

ESPANHA

70. Universitat de les Illes Balears – UIB

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 60 pontos, ou comprovação de conhecimento de Espanhol em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Direito, Enfermagem, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas, Engenharia Elétrica, Física, Fisioterapia, Geografia, História, Letras/Espanhol, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Química e Turismo.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro 2016 a julho 2016: 2 (duas) vagas.

71. Universidad Autónoma de Barcelona

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 70 pontos, ou comprovação de conhecimento de Espanhol em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Curso: Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Geografia, História, Letras/Espanhol (Tradução, Interpretação e Estudos Interculturais), Medicina, Psicologia, Química, Química Tecnológica e Turismo.

Vagas: 6 (seis) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 6 (seis) vagas.

72. Universidad de Granada

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Espanhol em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Arquivologia (Información y Documentación), Artes Visuais, Biomedicina (Bioquímica), Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Comunicação Social (Comunicación Audiovisual y Publicidad), Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, Controladoria e Finanças, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Sistemas (Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación) Engenharia Química, Estatística, Farmácia, Filosofia, Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Geografia, Geologia, Gestão Pública, História, Letras/Espanhol, Matemática, Matemática Computacional, Medicina, Música (Historia y Ciencias de la Música), Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Terapia Ocupacional e Turismo.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 2 (duas) vagas.

73. Universidad de Jaén

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Espanhol em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciências Socioambientais, Ciências Contábeis, Controladoria e Finanças, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Estatística, Fisioterapia, Geografia, Geologia (Ingeniería Geomática y Topográfica) Gestão Pública, História, Letras/Espanhol, Pedagogia, Psicologia, Química, Química Tecnológica e Turismo.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 1 (uma) vaga.

74. Universidad de La Laguna

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Espanhol em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Ciências Econômicas e Relações Econômicas Internacionais.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

75. Universidad de León

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Espanhol em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Biblioteconomia, Biomedicina (Biotecnología), Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Ciências Econômicas, Ciências Sociais (Trabajo Social), Controladoria e Finanças, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Minas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Fisioterapia, Geografia, História, Letras / Espanhol (Lengua Española y su Literatura), Medicina Veterinária, Pedagogia, Relações Econômicas Internacionais e Turismo.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro 2016 a julho 2016: 2 (duas) vagas.

76. Universidad de Salamanca

Proficiência Linguística exigida: Exame de Espanhol aplicado pela Faculdade de Letras da UFMG – mínimo 60%, ou exame de Espanhol em um dos seguintes níveis do "Common European Framework of Reference for Languages": B1, B2, C1, C2.

Cursos: Administração, Arquivologia, Artes Visuais, Ciências Socioambientais, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Ciência da Computação, Cinema de Animação e Artes Digitais (Comunicación

Audiovisual), Direito, Enfermagem, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Sistemas, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Estatística, Matemática, Farmácia, Filosofia, Física, Fisioterapia, Geografia, Geologia, Gestão Pública, História, Medicina, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Sistemas de Informação, Terapia Ocupacional, Turismo.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas.

77. Universidad de València

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Espanhol em um dos seguintes níveis do “European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração, Arquivologia, Biomedicina (Biochemistry and Biomedical Sciences), Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências do Estado (Political Sciences and Administration), Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Cinema de Animação e Artes Digitais (Comunicación Audiovisual), Comunicação Social, Controladoria e Finanças, Direito, Educação Física, Engenharia Ambiental, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Farmácia, Filosofia, Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Geografia, Gestão Pública (Political Sciences and Administration), História, Letras/Espanhol, Matemática, Medicina, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Relações Econômicas Internacionais e Turismo.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro 2016 a julho de 2016: 4 (quatro) vagas.

78. Universidad de Zaragoza

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Espanhol em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

78. a) Cursos: Biblioteconomia

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;

setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

78. b) Cursos: Direito

Vagas: 1 (uma) vaga com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga.

78. Universidad Politécnica de Madrid

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Espanhol em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

79. a) Cursos: Arquitetura e Urbanismo.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro 2016 a julho 2016: 1 (uma) vaga;

setembro 2016 a fevereiro 2017: 1 (uma) vaga.

79. b) Cursos: Agronomia, Engenharia Agrícola e Ambiental.

Vagas: 1 (uma) vaga com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro 2016 a julho 2016: 1 (uma) vaga.

79. c) Cursos: Ciência da Computação e Engenharia de Sistemas.

Vagas: 1 (uma) vaga com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: setembro 2016 a fevereiro 2017: 1 (uma) vaga.

79. d) Cursos: Educação Física.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um ano acadêmico cada uma.

Período: setembro de 2016 a julho de 2017: 2 (duas) vagas;

79. e) Cursos: Engenharia Civil e Engenharia de Controle e Automação.

Vagas: 1 (uma) vaga com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro 2016 a julho 2016: 1 (uma) vaga.

79. f) Cursos: Engenharia de Minas.

Vagas: 1 (uma) vaga com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: setembro 2016 a fevereiro 2017: 1 (uma) vaga.

79. g) Cursos: Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Química.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro 2016 a julho 2016: 1 (uma) vaga;

setembro 2016 a fevereiro 2017: 1 (uma) vaga.

80. Universidad Santiago de Compostela

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Espanhol em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração, Ciência da Computação (Ingeniería Informática), Ciências Biológicas Ciências do Estado, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Enfermagem, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia Florestal, Engenharia Química, Farmácia, Filosofia, Física, Gestão Pública, Geografia, Geologia, História, Letras/Espanhol, Matemática, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas.

81. Universidad de Barcelona

Proficiência linguística exigida: Exame de Espanhol do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Espanhol em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Geologia

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre cada uma.

Período: janeiro de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;

setembro de 2016 a janeiro de 2017: 1 (uma) vaga.

FINLÂNDIA

82. Karelia University of Applied Sciences

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou computer-based TOEFL mínimo 213, IELTS mínimo 6.0, ou CPE (A, B, C), ou CAE (A, B, C).

82. a) Cursos: Enfermagem, Música, Relações Econômicas Internacionais e Sistemas de Informação (Information and Communications Technology).

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 2 (duas) vagas;

agosto de 2016 a dezembro de 2016: 2 (duas) vagas.

82.b) Curso: Fisioterapia

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;

agosto de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

83. Lappeenranta University of Technology

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou TOEFL ITP 460, ou IELTS mínimo 6.0, ou CPE (A, B, C), ou CAE (A, B, C).

83. a) Cursos: Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Física, Matemática Computacional e Relações Econômicas Internacionais.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;

setembro de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

83.b) Cursos: Engenharia Química.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 1 (uma) vaga;

setembro de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga

84. University of Jyväskylä

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos ou Comprovação de conhecimento de Inglês em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B2, C1, C2.

Cursos: Antropologia (History and Ethnology), Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Estatística, Filosofia, Física, História (History and Ethnology), Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química e Sistemas e Informação.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a dezembro de 2016: 2 (duas) vagas.

FRANÇA

85. Études Politiques de Lille

Proficiência linguística exigida: Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou TFI – mínimo de 500 pontos, ou comprovação de conhecimento de Francês - DELF, TCF, ou TEF em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Ciência do Estado.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a dezembro de 2016: 1 (uma) vaga.

86. Università di Corsica Pasquale Paoli

Proficiência linguística exigida: Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70%, conhecimento de Francês - DELF, TCF, ou TEF em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Curso: Ciências Socioambientais, Turismo.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um ano acadêmico cada uma.

Período: setembro de 2016 a março de 2017: 2 (duas) vagas.

Observação: Os alunos selecionados fazem um exame de francês na universidade.

87. Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II

Proficiência linguística exigida: Comprovação de conhecimento de Francês em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2, ou Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70%.

Cursos: Ciências Biológicas, Comunicação Social, Filosofia, Física, Geografia, Geologia, História, Letras/Francês,

Matemática, Relações Econômicas Internacionais (Echanges Internationaux), Sistemas de Informação (Informatique) e Turismo (Culture et Patrimoines).

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 1 (uma) vaga.

88. Université Claude Bernard Lyon I

Proficiência linguística exigida: Comprovação de conhecimento de Francês – DELF dos seguintes níveis: B2, C1 e C2 e TCF 4º nível.

Cursos: Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Controladoria e Finanças, Educação Física, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Farmácia, Física, Fisioterapia, Matemática, Medicina, Odontologia, Pedagogia, Química, Terapia Ocupacional.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 1 (uma) vaga.

89. Université de Franche-Comté

Proficiência linguística exigida: Comprovação de Exame de Francês - TCF ou TEF em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B2, C1 ou C2. Comprovação de Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70%.

Cursos: Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Educação Física, Engenharia Elétrica, Filosofia, Física Geografia, Geologia, Gestão Pública (Administration économique et sociale), História, Letras/Francês, Matemática e Psicologia.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 2 (duas) vagas.

Observação: Contrato de Seguro Social obrigatório aproximadamente de € 200.

90. Université de Poitiers

Proficiência linguística exigida: Comprovação de Exame de Francês - TCF ou TEF do “Common European Framework of Reference for Languages”: nível mínimo B2. Comprovação de Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70%.

Cursos: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Educação Física, Filosofia, Geografia, Geologia, Gestão Pública (Administration économique et sociale), História, Letras/Francês, Matemática Computacional, Música, Psicologia, Química e Teatro.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a maio de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a dezembro de 2016: 2 (duas) vagas.

91. Université de Rennes I

Proficiência linguística exigida: Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Francês em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages” - TEF ou TCF; : B2, C1 ou C2.

Cursos: Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências do Estado (Political Science), Ciências Sociais (Political Science), Comunicação Social (Marketing), Direito, Engenharia Agrícola e Ambiental (Environment), Engenharia Ambiental (Environment), Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Filosofia, Física, Gestão Pública (Public Administration), Matemática e Química.

Vagas: 5 (cinco) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 3 (três) vagas;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 2 (duas) vagas.

92. Unviersité de Rouen

Proficiência linguística exigida: Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Francês em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Direito, Educação Física, Filosofia, Geografia, Gestão Pública, História, Letras/Francês, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 2 (duas) vagas.

93. Université Lille I – Sciences et Technologies

Proficiência linguística exigida: Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70 pontos, ou comprovação de conhecimento de Francês em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração, Ciência da Computação (Informatique), Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Controladoria e Finanças, Engenharia de Controle e Automação (Electrotechnique et Automatique), Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção (Gestion de la production industrielle), Geografia, Geologia, Física, Matemática, Pedagogia, Química, Química Tecnológica (Industries chimiques et pharmaceutiques) e Sistemas de Informação.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 2 (duas) vagas.

94. Université Lille II – Droit et Santé

Proficiência linguística exigida: Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Francês em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

94. a) Cursos: Administração, Ciências do Estado, Ciências Sociais, Direito, Educação Física e Gestão Pública.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 2 (duas) vagas.

94. b) Cursos: Biomedicina, Farmácia, Medicina e Odontologia (Dental Surgery).

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 1 (uma) vaga.

95. Université Lille III – Sciences Humaines et Sociales

Proficiência linguística exigida: Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70 pontos, ou comprovação de conhecimento de Francês em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Artes Visuais (Arts plastiques), Ciências Sociais, Cinema de Animação e Artes Digitais (Etudes cinématographiques), Dança, Filosofia, História, Letras/Francês, Música, Pedagogia (Sciences de l'éducation), Psicologia e Teatro (Arts de la scène).

Vaga: 10 (dez) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 5 (cinco) vagas;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 5 (cinco) vagas.

96. **Université Pierre et Marie Curie – Paris VI**

Proficiência linguística exigida: Comprovação de Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70%, Comprovação de conhecimento de Francês - Teste de Francês Internacional – TFI (mínimo 500 pontos) ou comprovação de conhecimento de Francês - DELF, TCF, ou TEF um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B2, C1 ou C2.

Cursos: Ciências Biológicas, Engenharia de Controle e Automação (Electronique, Energie électrique et Automatique), Engenharia Mecânica, Física, Matemática.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 1 (uma) vaga.

97. **Université Sorbonne Nouvelle – Paris III**

Proficiência linguística exigida: Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Francês em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Cinema de Animação e Artes Digitais, Comunicação Social, Letras/Francês e Teatro.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 2 (duas) vagas

HOLANDA

98. **Vrije Universiteit Amsterdam**

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 213 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou IELTS mínimo 6.0, ou CPE (A, B ou C), ou CAE (A, B ou C).

Cursos: Antropologia, Ciência do Estado, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Comunicação Social e Gestão Pública.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 2 (duas) vagas.

INGLATERRA

99. **The University of Nottingham**

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês TOEFL (internet) mínimo de 87 pontos (sendo no mínimo: 19 no writing, 20 no speaking e 19 no listening e reading), ou IELTS mínimo 6.5 (sendo no mínimo: 6.0 no reading, speaking e listening e writing).

Cursos: Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Farmácia, Filosofia, Física (Physics and Astronomy), Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Psicologia.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 2 (duas) vagas.

ITÁLIA

100. **Università Degli Studi di Bologna**

Proficiência linguística exigida: Exame de Italiano do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Italiano em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Agronomia, Antropologia, Aquacultura (sediado em Cesena), Arquitetura e Urbanismo (sediado em Cesena), Artes Visuais (somente disciplinas teóricas), Biomedicina (Engenharia Biomédica - sediado em Cesena), Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas (sediado em Bologna, Forlì e Rimini), Ciências do Estado, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Cinema de Animação e Artes Digitais (Cinema/ Television e Multimedia Production), Comunicação Social, Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis (sediado em Ravenna), Controladoria e Finanças, Direito, Design de Moda (sediado em Rimini), Enfermagem, Engenharia Aeroespacial (sediado em Forlì), Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Estatística, Farmácia, Física, Fisioterapia (Scienze Motorie), Fonoaudiologia, Geografia, Geologia, História, Letras/Grego, Letras Clássicas/Latim, Letras/Italiano, Matemática, Matemática Computacional, Medicina Veterinária (exceto aulas em laboratório), Música (somente disciplinas teóricas), Psicologia (sediado em Cesena), Química, Relações Econômicas Internacionais, Sistemas de Informação, Teatro e Turismo (sediado em Rimini).

Vagas: 10 (dez) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 5 (cinco) vagas;

setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 5 (cinco) vagas.

101. Università Degli Studi di Cagliari

Proficiência linguística exigida: Exame de Italiano do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Italiano em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Biomedicina, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Controladoria e Finanças, Educação Física, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Filosofia, Física, Fisioterapia, Geologia, Letras/Italiano, Matemática, Nutrição, Psicologia, Química e Tecnologia em Radiologia.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 4 (quatro) vagas.

102. Università Degli Studi di Roma II – Tor Vergata

Proficiência linguística exigida: Exame de Italiano do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Italiano em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Arquitetura e Urbanismo, Arquivologia* (Conservazione e Restauro del Libro e del Documento), Biblioteconomia* (Conservazione e Restauro del Libro e del Documento), Biomedicina, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências do Estado, Comunicação Social, Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis* (História da Arte e Conservação de Bens Culturais), Educação Física, Enfermagem, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Filosofia, Física, Fisioterapia, História, Letras/Italiano, Matemática, Medicina, Música (somente disciplinas teóricas), Museologia*, Nutrição (Dietística), Odontologia, Pedagogia, Química, Química Tecnológica, Sistemas de Informação, Teatro, Turismo e Tecnologia em Radiologia.

Vagas: 5 (cinco) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;

outubro de 2016 a fevereiro de 2017 : 3 (três) vagas.

Observação: * Alunos de cursos relacionados à restauração devem estar cientes de que, caso queiram utilizar o laboratório, deverão arcar com uma taxa de € 2.500,00.

103. Università Degli Studi di Siena

Proficiência linguística exigida: Exame de Italiano do CENEX-FALE – mínimo 60%, ou comprovação de conhecimento de Italiano em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: A2, B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Antropologia, Biomedicina (Técnicas de Laboratório Biomédico), Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Direito, Enfermagem, Engenharia de Produção, Estatística, Farmácia, Filosofia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Geologia, Gestão Pública, História, Letras/Italiano, Matemática, Medicina, Nutrição (Dietística), Odontologia (Igiene Dentale), Pedagogia (sediado em Arezzo), Química, Relações Econômicas Internacionais (International Studies), Sistemas de Informação e Tecnologia em Radiologia.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

104. Università di Napoli Orientale

Proficiência linguística exigida: Exame de Italiano do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Italiano em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B1, B2, C1 ou C2.

Cursos: Letras/Italiano.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

NORUEGA

105. Universidade de Oslo

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou IELTS (mínimo 6.0).

Cursos: Antropologia, Ciências do Estado, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Comunicação Social, Direito, Engenharia Mecânica, Estatística, Física, Geografia, Geologia, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Química.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;
agosto de 2016 a dezembro 2016: 2 (duas) vagas.

POLÔNIA

106. Wyższa Szkoła Komunikacji i Zarządzania (WSKiZ)

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 213 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou IELTS mínimo 6.0, ou CPE (A, B ou C), ou CAE (A, B ou C).

Cursos: Administração, Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia de Controle e Automação (Automatics and Robotics) e Engenharia de Produção.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 1 (uma) vaga;
outubro de 2016 a fevereiro 2017: 1 (uma) vaga.

PORTUGAL

107. Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa

Cursos: Farmácia (2 vagas), Nutrição (1 vaga) e Tecnologia em Radiologia (1 vaga).

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 2 (duas) vagas.

108. Escola Superior Gallaecia

Cursos: Arquitetura e Urbanismo (Paisagismo) e Artes Visuais.

Vagas: 5 (cinco) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro 2016 a julho 2016: 2 (duas) vagas
setembro 2016 a fevereiro 2017: 3 (três) vagas.

109. Instituto Politécnico de Bragança

Cursos: Administração, Artes Visuais, Biomedicina (Engenharia Biomédica), Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Socioambientais, Cinema de Animação e Artes Digitais (Animação e Produção Artística), Comunicação Social, Design, Direito (Solicitadoria), Educação Física, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia Agrícola e Ambiental (Engenharia Agrônômica), Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos (Ciência e Tecnologia Alimentar), Engenharia Elétrica (Engenharia Eletrotécnica), Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Letras/Português, Medicina Veterinária (Enfermagem Veterinária), Música, Nutrição, Pedagogia, Relações Econômicas Internacionais, Sistemas de Informação (Engenharia Informática), Turismo e Zootecnia (Engenharia Zootécnica).

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho 2016: 2 (duas) vagas;
setembro 2016 a fevereiro 2017: 2 (duas) vagas.

Fomento: Hospedagem e alimentação custeadas pelo IPB (Instituto Politécnico de Bragança).

110. Instituto Politécnico de Setúbal

110. a) Cursos da Escola Superior de Educação: Comunicação Social, Educação Física e Pedagogia.

Vagas: 6 (seis) vagas com duração de um semestre académico cada uma, sendo 2 (duas) vagas para cada curso.

Período: fevereiro 2016 a julho 2016: 3 (três) vagas;

setembro 2016 a janeiro 2017: 3 (três) vagas.

110. b) Cursos da Escola de Ciências Empresariais: Ciências Contábeis, Administração (Gestão de Recursos Humanos ou Marketing ou Gestão da Distribuição e da Logística) e Sistema de Informação.

Vagas: 6 (seis) vagas com duração de um semestre académico cada uma sendo 2 (duas) vagas para cada curso.

Período: fevereiro 2016 a julho 2016: 3 (três) vagas;

setembro 2016 a janeiro 2017: 3 (três) vagas.

110.c) Cursos da Escola Superior de Saúde: Fisioterapia e Fonoaudiologia.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre académico cada uma, sendo 2 (duas) vagas para cada curso.

Período: fevereiro 2016 a julho 2016: 2 (duas) vagas;

setembro 2016 a janeiro 2017: 2 (duas) vagas.

110. d) Cursos da Escola Superior de Saúde: Enfermagem.

Vagas: 3 (três) vagas com duração de um semestre académico cada uma.

Período: fevereiro 2016 a julho 2016: 2 (duas) vagas;

setembro 2016 a janeiro 2017: 1 (uma) vaga.

Observação: Vagas não ocupadas não podem ser preenchidas por candidatos de outro curso.

111. Instituto Politécnico do Porto

Cursos: Administração (Ciências Empresariais), Artes Visuais, Arquivologia (Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação), Biblioteconomia (Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação), Ciências Contábeis, Ciências da Computação, Design, Direito (Solicitadoria), Educação Física, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção (Engenharia e Gestão Industrial), Engenharia Química, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia (Audiologia ou Terapia da Fala), Gestão de Serviços da Saúde (Saúde Ambiental), Pedagogia (Educação Básica), Química, Tecnologia em Radiologia, Terapia Ocupacional e Sistemas de Informação.

Vagas: 5 (cinco) vagas com duração de um semestre académico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016 (para cursos na área da saúde: janeiro de 2016 a junho de 2016): 2 (duas) vagas;

setembro de 2016 a fevereiro de 2017 (para cursos na área da saúde: agosto de 2016 a janeiro de 2017): 3 (três) vagas.

112. Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE

Cursos: Administração, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação (Informática), Ciências do Estado (Ciência Política), Ciências Económicas, Ciências Sociais, História e Psicologia.

Vagas: 6 (seis) vagas com duração de um semestre académico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho 2016: 3 (três) vagas;

setembro de 2016 a janeiro de 2017: 3 (três) vagas.

Observação: Será selecionado no máximo um aluno de cada curso.

113. Universidade de Coimbra

Cursos: Letras/Grego, Letras/Latim, Letras/Português e Teatro.

Vagas: 8 (oito) vagas com duração de um semestre académico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 4 (quatro) vagas;

setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 4 (quatro) vagas.

114. Universidade de Évora

Cursos: Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, Estatística, História, Matemática, Matemática Computacional e Museologia.

Vagas: 12 (doze) vagas com duração de um semestre académico cada uma, sendo 2 (duas) vagas para cada curso.

Período: fevereiro de 2016 a julho 2016: 6 (seis) vagas;

setembro 2016 a fevereiro 2017: 6 (seis) vagas.

Observação: Vagas não ocupadas não podem ser preenchidas por candidatos de outro curso.

115. Universidade do Algarve

115. a) Cursos na Escola Superior de Educação e Comunicação: Comunicação Social, Educação Física e Pedagogia.

Vagas: 10 (dez) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma, sendo no máximo 2 (duas) vagas para cada curso por semestre.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 5 (cinco) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 5 (cinco) vagas.

115. b) Cursos na Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo: Administração e Turismo.

Vagas: 6 (seis) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma, sendo no máximo 2 (duas) vagas para cada curso por semestre.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 3 (três) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 3 (três) vagas.

115. c) Cursos na Escola Superior de Saúde de Faro: Enfermagem, Farmácia, Fonoaudiologia (Terapia da Fala), Nutrição e Tecnologia em Radiologia.

Vagas: 6 (seis) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma, sendo no máximo 2 (duas) vagas para cada curso por semestre.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 3 (três) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 3 (três) vagas.

115. d) Cursos na Faculdade de Ciências e Tecnologia: Agronomia, Aquacultura, Arquitetura e Urbanismo (Arquitetura Paisagista), Ciência da Computação, Ciências Biológicas e Engenharia de Sistemas (Engenharia Informática).

Vagas: 6 (seis) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma, sendo no máximo 2 (duas) vagas para cada curso por semestre.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 3 (três) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 3 (três) vagas.

115. e) Cursos na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: Artes Visuais, Letras/Português (Estudos Portugueses e Lusófonos), Pedagogia e Psicologia.

Vagas: 6 (seis) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma, sendo no máximo 2 (duas) vagas para cada curso por semestre.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 3 (três) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 3 (três) vagas.

115. f) Cursos na Faculdade de Economia: Ciências Econômicas, Ciências Sociais e Controladoria e Finanças.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma, sendo no máximo 2 (duas) vagas para cada curso por semestre.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 2 (duas) vagas.

115.g) Cursos no Departamento de Ciências Biomédicas e Medicina: Biomedicina.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

116. Universidade do Minho

116. a) Cursos: Administração, Biomedicina, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Direito, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Filosofia, Física, Geografia, Geologia, História, Letras/Português, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Sistemas de Informação.

Vagas: 23 (vinte e três) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma, sendo 1 (uma) para cada curso.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 12 (doze) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 11 (onze) vagas.

116. b) Cursos: Antropologia, Ciências Sociais e Ciências Socioambientais.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga

116.c) Cursos: Química e Química Tecnológica

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga

Observação: a(s) vaga(s) não aproveitada(s) por algum curso não pode(m) ser transferida(s) a nenhum outro curso.

117. Universidade do Porto

117. a) Curso na Faculdade de Desporto: Educação Física.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

117. b) Cursos na Faculdade de Letras: Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História e Letras/Português.

Vagas: 10 (dez) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma, sendo 2 (duas) para cada um dos cursos.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 5 (cinco) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 5 (cinco) vagas.

117. c) Cursos na Faculdade de Letras: Antropologia (Sociologia, Inovação e Políticas Sociais), Ciências Sociais (Sociologia, Inovação e Políticas Sociais), Ciências Socioambientais.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 2 (duas) vagas.

117.d) Cursos na Faculdade de Engenharia: Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia Química e Engenharia de Sistemas (Engenharia Informática e Computação).

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração por semestre acadêmico cada uma, sendo, no máximo, 2 (duas) para cada curso.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 2 (duas) vagas.

117. e) Cursos no Instituto de Ciências Biomédicas: Aquicultura (3 vagas), Medicina (3 vagas), Medicina Veterinária (3 vagas).

Vagas: 9 (nove) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 5 (cinco) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 4 (quatro) vagas;

Observação: vagas não aproveitadas por algum curso não podem ser transferidas a nenhum outro curso.

118. Universidade de Lisboa

118. a) Cursos no Instituto Superior de Economia e Gestão: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Controladoria e Finanças.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 1 (uma) vaga.

118. b) Cursos no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas: Antropologia, Ciências do Estado, Ciências Sociais e Comunicação Social.

Vagas: 12 (doze) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 6 (seis) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 6 (seis) vagas.

118. c) Cursos no Instituto Superior Técnico: Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção e Engenharia Química.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 2 (duas) vagas.

118.d) Cursos no Instituto Superior de Agronomia: Agronomia, Arquitetura e Urbanismo (Arquitetura Paisagista), Engenharia de Alimentos, Ciências Biológicas, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Ambiental, Engenharia Florestal e Zootecnia.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a julho de 2016: 2 (duas) vagas;
setembro de 2016 a fevereiro de 2017: 2 (duas) vagas.

Observação: vagas não aproveitadas por algum curso não podem ser transferidas a nenhum outro curso.

SUÉCIA

119. KTH Royal Institute of Technology

Proficiência linguística exigida: Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 213 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou IELTS mínimo 6.0, ou CPE (A, B ou C), ou CAE (A, B ou C).

Cursos: Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia Química.

Vagas: 4 (quatro) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: janeiro de 2016 a junho de 2016: 2 (duas) vagas;
agosto de 2016 a janeiro de 2017: 2 (duas) vagas.

SUÍÇA

120. Geneva School of Business Administration

Proficiência linguística exigida: Exame de Francês do CENEX-FALE – mínimo 70%, ou comprovação de conhecimento de Francês em um dos seguintes níveis do “Common European Framework of Reference for Languages”: B2, C1, C2, ou Exame de Inglês do CENEX-FALE – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (papel) – mínimo 550 pontos, ou TOEFL (computador) mínimo 213 pontos ou TOEFL (internet) mínimo de 80 pontos, ou IELTS mínimo 6.0, ou CPE (A, B ou C), ou CAE (A, B ou C).

Cursos: Administração e Relações Econômicas Internacionais.

Vagas: 2 (duas) vagas com duração de um semestre acadêmico cada uma.

Período: fevereiro de 2016 a junho de 2016: 1 (uma) vaga;
setembro de 2016 a janeiro de 2017: 1 (uma) vaga.

Fábio Alves da Silva Júnior

Diretor

Diretoria de Relações Internacionais - DRI

Universidade Federal de Minas Gerais –

UFMG 16 de março de 2015.