

ÁLVARO RUTKOSKI DIDIO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR: ANALISANDO AS EXPERIÊNCIAS DE INTERCAMBISTAS EM
MOBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**PORTO ALEGRE
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR: ANALISANDO AS EXPERIÊNCIAS DE INTERCAMBISTAS EM
MOBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**ÁLVARO RUTKOSKI DIDIO
ORIENTADORA: Prof.^a DR.^a ANAMARIA KURTZ DE SOUZA WELP**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Estudos da Linguagem pelo
Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2021**

CIP - Catalogação na Publicação

Didio, Álvaro Rutkoski
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR: ANALISANDO AS EXPERIÊNCIAS DE
INTERCAMBISTAS EM MOBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL / Álvaro Rutkoski Didio. -- 2021.
193 f.
Orientadora: Anamaria Kurtz de Souza Welp.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Internacionalização do Ensino Superior. 2.
Políticas Linguísticas. 3. Mobilidade Acadêmica. I.
Welp, Anamaria Kurtz de Souza, orient. II. Título.

ÁLVARO RUTKOSKI DIDIO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR: ANALISANDO AS EXPERIÊNCIAS DE INTERCAMBISTAS EM
MOBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Estudos da Linguagem pelo
Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 09 de março de 2021

Resultado: Aprovado com conceito geral A

BANCA EXAMINADORA:

Anamaria Kurtz de Souza Welp
Departamento de Línguas Modernas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Rozane Rodrigues Rebechi
Departamento de Línguas Modernas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Cristina Becker Lopes Perna
Escola de Humanidades
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço

Aos meus pais, por todos os esforços que fizeram, pelo exemplo de perseverança, otimismo e de, sobretudo, amor aos filhos,

Aos meus irmãos, cunhada e afilhado, por todo companheirismo e alegrias divididas,

Aos meus colegas e amigos da graduação, com quem tive o privilégio de dividir os últimos sete anos da minha vida,

Aos meus colegas e amigos do mestrado, em quem encontrei acolhimento e a cumplicidade,

Aos amigos que a vida me trouxe, pelas incontáveis oportunidades de aprendizado,

À Sabrina, minha psicóloga, por ter me recebido no início do mestrado, participar do momento em que eu o concluo, e estar presente durante esta e tantas as outras jornadas.

À Júlia Lucena, amiga e representante discente, aos colegas que toparam nos ter representantes, e aos professores da Comissão do PPG com quem tivemos o privilégio de trabalhar.

A todos que compõem o PPG Letras da UFRGS, em especial aos professores Antônio Sanseverino, Simone Sarmiento, Margarete Schlatter, Pedro Garcez, Luciene Simões, Gabriela Bulla e Karen Spinassé,

À professora Ana Chies, por me receber como estagiário em um prédio tão perto e tão longe do Instituto de Letras, no Departamento de Astrofísica.

Às professoras Emilse Martini e Gabriella Bulla, à Annelise Lutt e aos professores do PPE, por facilitarem todo meu contato com os alunos em mobilidade na universidade, sem quais o trabalho não poderia ter sido realizado.

À UFRGS e ao Instituto de Letras por serem minha segunda casa por todo este tempo.

Ao CNPq e ao povo brasileiro por financiar meus estudos.

E, de modo especial, à minha orientadora e amiga Ana Welp, que com muita sabedoria e maestria soube guiar este acadêmico em formação,

Os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar o papel das línguas durante a experiência de mobilidade acadêmica para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desde a perspectiva dos estudantes internacionais. A pesquisa aqui apresentada se insere na Linguística Aplicada, mais precisamente no contexto da internacionalização do ensino superior, e enfatiza a relevância da gestão linguística da instituição através de políticas linguísticas que estejam orientadas à solidariedade (DE WIT, 2019; GACEL-ÁVILA, 2006). Com o objetivo de investigar o papel das línguas durante a experiência de mobilidade acadêmica, dezenove intercambistas em mobilidade acadêmica na UFRGS foram entrevistados e questionados sobre suas práticas e necessidades linguísticas durante sua experiência na instituição. Eles também foram questionados sobre as impressões que tiveram quanto às ações que lhes promoviam algum amparo linguístico e sobre as sugestões que teriam à universidade para que a experiência de futuros intercambistas fosse mais proveitosa. Os relatos de sua experiência de mobilidade foram divididos em quatro momentos principais: preparação, chegada, primeiros momentos e momento atual, sendo as perguntas direcionadas a cada um desses momentos. As entrevistas ocorreram no segundo semestre de 2019 e foram sistematizadas através da metodologia de codificação de Saldaña (2013). O mapeamento das práticas linguísticas salientou que, na maioria das vezes, o português é exclusivamente usado como língua de instrução das aulas, em leituras, na escrita e nas apresentações de trabalhos para as disciplinas cursadas pelos 19 participantes durante sua mobilidade. Da análise dos dados, emergiram vinte códigos abarcando as experiências dos intercambistas. Nos resultados, são apontadas e discutidas as burocracias da universidade, como não ter acesso a serviços; metodologias de ensino de línguas adicionais, como ter ou não permissão de utilizar todo seu repertório linguístico durante o aprendizado de uma língua adicional; e a falta de integração do intercambista à comunidade local. Advoga-se pela presença de políticas linguísticas institucionais transversalizadas na instituição, e por ações de internacionalização em casa que contemplem os intercambistas e os alunos locais.

Palavras-chave: Internacionalização do ensino superior. Políticas linguísticas. Mobilidade acadêmica.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the role of languages during the academic mobility experience for the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) from the perspective of international students. The study is inserted in the field of Applied Linguistics, more precisely in the context of the internationalization of higher education, and emphasizes the relevance of the institution's language management through language policies that are oriented to solidarity (DE WIT, 2019; GACEL-ÁVILA, 2006). With the aim of analyzing the role of languages in their academic mobility experience, nineteen higher education students in academic mobility at UFRGS were interviewed and inquired about their language practices and needs during their experience at the institution. They were also questioned about their impressions concerning the actions that promoted some language support, and about their suggestions to the university to improve the experience of future students in academic mobility. The reports of their mobility experience were divided into four main moments: preparation, arrival, first moments, and current moment, with questions directed to each one of these moments. The interviews took place in the second half of 2019 and were systematized using Saldaña's (2013) coding methodology. The mapping of their language practices pointed out that, in most cases, Portuguese is exclusively used as the language of instruction in classes, readings, writing and, in the presentation of papers for the courses taken by the 19 participants during their mobility. Twenty codes emerged from the data analysis encompassing the experience of the students in academic mobility. The results point to the university bureaucracies, such as not having access to services; additional language teaching methodologies, such as whether or not the use of their entire language repertoire was allowed when learning an additional language; and the lack of integration with the local community. The presence of institutional language policies across the university is advocated together with internationalization at home actions that approximate international and local students.

Key-words: Internationalization of higher education. Language policies. Academic mobility.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Tendências e perspectivas da Linguística Aplicada nos últimos anos. Elaborado a partir de Grabe (2010)	19
Quadro 2 – Conceito de Internacionalização de Jane Knight. Elaborado a partir de Knight (2008)	26
Quadro 3 – Cinco Mitos sobre a Internacionalização. Elaborado a partir de Knight (2011)	28
Quadro 4 – Cinco Verdades sobre a Internacionalização. Elaborado a partir de Knight (2012)	29
Quadro 5 – Motivações para a internacionalização. Fonte: Knight (2008, p.25)	32
Quadro 6 – Elaborado a partir do Relatório Nacional do programa IsF (2018)	37
Quadro 7 – Objetivos da pesquisa	59
Quadro 8 – Roteiro da Entrevista. Fonte: o autor (2021)	61
Figura 1 – Formulário inicial	65
Quadro 9 – E-mail: Convite para a pesquisa	65
Quadro 10 – Formulário: Perfil dos participantes	67
Quadro 11 – Perfil dos participantes da pesquisa	70
Gráfico 1 – Regiões do mundo	72
Gráfico 2 – País de origem	73
Gráfico 3 – Primeira(s) língua(s)	74
Gráfico 4 – Outra(s) língua(s) que fala	75
Gráfico 5 – Papel na universidade	75
Gráfico 6 – Convênio, acordo ou parceria	76
Gráfico 7 – Unidade administrativa vinculada	77
Gráfico 8 – Língua(s) usada(s) na entrevista	78
Quadro 12 – Resumo dos participantes	79
Figura 2 – Códigos imaginados a priori	83
Figura 3 – Planejamento original do Mapeamento das Práticas Linguísticas	84
Figura 4 – Mapeamento de Práticas Linguísticas após o contato com os dados	85
Quadro 13 – Mapeamento das Práticas Linguísticas	88
Quadro 14 – Mapeamento das Práticas Linguísticas: Alunos de Graduação	91
Quadro 15 – Mapeamento das Práticas Linguísticas: Alunos de Graduação e Estudantes do PPE	95
Quadro 16 – Mapeamento das Práticas Linguísticas: Professores Assistentes de Língua Inglesa e Estudantes do PPE	98
Quadro 17 – Mapeamento das Práticas Linguísticas: Estudantes do PPE	100
Gráfico 9 – Língua de instrução das aulas	107
Gráfico 10 – Interação com professores	108
Gráfico 11 – Interação com colegas	110
Gráfico 12 – Emails	111
Gráfico 13 – Leituras	112
Gráfico 14 – Escrita de trabalhos	113
Gráfico 15 – Apresentações orais	114

Gráfico 16 – Avaliações	115
Quadro 18 – Mapeamento de Práticas Linguísticas.....	117
Quadro 19 – Categorias Emergentes.....	120
Figura 5 – Códigos imaginados a priori	125
Quadro 20 – Trechos representativos relacionados ao momento da preparação.....	126
Figura 6 – Códigos emergentes da preparação a posteriori	134
Quadro 21 – Trechos representativos relacionados aos chegada.....	135
Figura 7 – Códigos emergentes da chegada a posteriori	139
Quadro 22 – Trechos representativos relacionados aos primeiros momentos.....	140
Figura 8 – Códigos emergentes dos primeiros momentos a posteriori	146
Quadro 23 – Trechos representativos relacionados ao momento atual	147
Figura 9 – Gráficos do Mapeamento das Práticas Linguísticas reunidos	155
Quadro 24 – Síntese das sugestões dos intercambistas	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CsF – Ciência sem Fronteiras
ETA – *English Teaching Assistant*
FAUBAI – Associação Brasileira de Educação Internacional
IeC – Internacionalização em Casa
IES – Instituição de Ensino Superior
IsF – Idiomas sem Fronteiras
LA – Linguística Aplicada
NAFSA – Associação de Educadores Internacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PII – Plano Institucional de Internacionalização
PL – Políticas Linguísticas
PLA – Português como Língua Adicional
RELINTER – Secretaria de Relações Internacionais da UFRGS
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

APOIO DE FINANCIAMENTO CNPQ

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	14
1.1.	MOTIVAÇÃO	14
1.2.	ATRAVÉS DAS LENTES DA LINGUÍSTICA APLICADA	18
1.3.	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	21
1.4.	OBJETIVOS DA PESQUISA	22
1.5.	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	22
2.	APORTE TEÓRICO	23
2.1.	INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	23
2.1.1.	O CONCEITO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	24
2.1.2.	AS MOTIVAÇÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO	33
2.1.3.	O CONTEXTO BRASILEIRO E A UFRGS	35
2.1.4.	A COLONIALIDADE DO SABER E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	41
2.1.5.	ENTENDIMENTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO.....	42
2.2.	POLÍTICAS E GESTÃO LINGUÍSTICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO..	45
2.2.1.	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	45
2.2.2.	GESTÃO LINGUÍSTICA.....	48
2.2.3.	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO.....	49
2.3.	A EXPERIÊNCIA DE MOBILIDADE ACADÊMICA.....	51
2.4.	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO AÇÃO SOCIAL E A NOÇÃO DE REPERTÓRIOS.....	52
2.4.1.	TRANSLINGUAGEM E O LINGUAR.....	54
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
3.1.	PESQUISA QUALITATIVA, ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS E NARRATIVAS	56
3.2.	GERANDO OS DADOS: O ROTEIRO E OS PARTICIPANTES.....	59
3.3.	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	81
4.	SISTEMATIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO DOS DADOS.....	83
4.1.	MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS.....	84
4.2.	NECESSIDADES E AÇÕES DE AMPARO LINGUÍSTICO.....	118
5.	ANÁLISE E REFLEXÕES	154
5.1.	MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS	154
5.2.	NECESSIDADES E AÇÕES DE AMPARO LINGUÍSTICO.....	157
5.3.	SUGESTÕES	164
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
6.1.	LIMITAÇÕES.....	168
	REFERÊNCIAS.....	169
	APÊNDICE A - CONSENTIMENTO DA RELINTER QUANTO AO CONVITE À PESQUISA NA SEÇÃO DE INFORMAÇÕES	175

APÊNDICE B - CONSENTIMENTO DA RELINTER QUANTO AO ENVIO DE UM E-MAIL ATRAVÉS DO SEU SISTEMA DE E-MAILS.....	176
APÊNDICE C - CONVITE À PESQUISA, EMAIL ENVIADO AOS INTERCAMBISTAS	177
APÊNDICE D - FORMULÁRIOS PARA PERFILAR OS PARTICIPANTES.....	178
APÊNDICE E - ROTEIROS QUE ORIENTARAM AS ENTREVISTAS.....	182
APÊNDICE F - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRES E ESCLARECIDOS.....	188

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da experiência de intercambistas em mobilidade acadêmica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do papel que as línguas desempenharam nessa experiência. A pesquisa aqui apresentada se insere na Linguística Aplicada, mais precisamente no contexto da internacionalização do ensino superior, e enfatiza a relevância da gestão linguística da instituição através de políticas linguísticas que tenham por finalidade bem receber, acolher e acompanhar esses alunos durante suas trajetórias. Dezenove intercambistas em mobilidade acadêmica na UFRGS foram entrevistados e questionados sobre suas práticas e necessidades linguísticas enquanto parte da instituição, bem como sobre as impressões que tiveram sobre as ações que lhes promoviam algum amparo linguístico, no segundo semestre de 2019. Também são apresentadas sugestões de gestão linguística fornecidas pelos entrevistados.

Neste capítulo de introdução, começo por relatar minha motivação para a condução desta pesquisa e como me aproximei desses temas ao longo dos anos, conciliando minhas caminhadas pessoal, profissional e acadêmica. Em seguida, na delimitação da pesquisa, estabeleço os conceitos com os quais trabalharei de forma breve e apresento a problemática que identifiquei e busquei tratar no decorrer da escrita desta dissertação de mestrado. Em seguida, explico os objetivos que tracei e, por fim, finalizo com a apresentação da forma como organizo esta dissertação.

Passo agora à primeira seção da introdução, minha motivação.

1.1 MOTIVAÇÃO

Minha trajetória começa em 2014, quando decidi participar como voluntário das reuniões pedagógicas do programa Inglês sem Fronteiras da UFRGS. Fui apresentado a uma realidade que não havia imaginado antes de ingressar na UFRGS: as dificuldades que alunos brasileiros em mobilidade acadêmica no exterior tinham, e o papel fundamental que a língua desempenhou em suas experiências. Nas reuniões pedagógicas, aprendi sobre o contexto dos alunos brasileiros contemplados com as bolsas do Ciência sem Fronteiras (CsF), o que tinham experimentado no exterior, e a conseqüente falta de retorno acadêmico ao ensino superior brasileiro (publicações, cooperações em projetos de pesquisa, contato entre universidades, entre outros). Entendi que a função primeira do programa Inglês sem Fronteiras era a de preparar linguisticamente esses alunos para que não tivessem maiores dificuldades na sua

adaptação à nova realidade linguística, no desenvolvimento das atividades acadêmicas em outros países, e para que pudessem tanto contribuir para a ciência do país de destino quanto trazer contribuições para a ciência e sociedade brasileira.

Em pouco tempo, aprendemos que a função do programa se modificou para preparar não só os alunos contemplados com a bolsa do CsF, mas também toda a comunidade acadêmica das instituições de ensino superior (IES) que aderiram ao programa. Passou-se a oferecer aulas de inglês, espanhol, francês, alemão e japonês a toda a comunidade acadêmica, além de português para estrangeiros para aqueles em mobilidade nas IES. Ingressei como professor do Inglês sem Fronteiras no primeiro momento, e pude acompanhar a mudança de orientação e do nome do programa para Idiomas sem Fronteiras. Ministrei aulas de inglês a alunos, professores e técnicos-administrativos, sempre tendo por eixo a missão principal do programa: internacionalizar o ensino superior através do ensino de línguas.

Destaco que, desde as minhas primeiras turmas, era raro haver um grupo em que só se encontravam alunos brasileiros. Talvez pelos seus interesses, por estarem em maioria na pós-graduação, ou por serem atentos aos seus e-mails, era comum a presença de alunos internacionais nas aulas de inglês do IsF. Tive alunos falantes de espanhol e de francês, e lidar com esses alunos semanalmente, por vezes apresentando dificuldades em compreender meu português, foi um desafio interessante e específico. Me vendo sem os recursos linguísticos necessários para acolher suas dúvidas, responder às suas questões, e presenciando suas frustrações, despertava em mim um questionamento que se agigantou exponencialmente: como é a experiência de um aluno internacional não falante de português aqui na UFRGS?

Também foi através do Idiomas sem Fronteiras que primeiro tive contato com estadunidenses vindos ao Brasil que aqui estavam como Assistentes de Ensino de Língua Inglesa, ou *English Teaching Assistants* (ETAs), através de uma parceria entre a Fulbright e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e pude reforçar meu questionamento de forma consistente. Como professor do programa IsF, mas principalmente como pessoa interessada em auxiliá-los durante suas estadias em Porto Alegre, por vezes acompanhava as professoras coordenadoras do programa buscando-os no aeroporto, ajudava-os nas suas instalações nos *hostels* e mais tarde em seus apartamentos, mostrava-lhes os melhores restaurantes da cidade, quais linhas de ônibus eram as melhores para se chegar aos campi da universidade, organizava junto de meus colegas professores almoços, jantares, idas à Polícia Federal para a regularização do seu visto e da sua estadia no Brasil, e assim por diante. Ao final das suas estadas, geralmente recebíamos com carinho seus agradecimentos e uma frase que se repetia: o que teríamos feito sem vocês?

Nesse meio tempo, fui contemplado com duas bolsas de intercâmbio acadêmico, uma para os Estados Unidos e outra para o Japão e países ilhéus do Oceano Pacífico. Através dessas oportunidades, pude viver em primeira mão uma experiência possível para um estudante internacional em mobilidade. Fui aos Estados Unidos com 19 outros jovens universitários, quatro brasileiros, cinco uruguaios, cinco chilenos e cinco argentinos. Visitamos diversas universidades e fomos recebidos por diversos conselheiros universitários que se responsabilizavam pela mobilidade dos alunos; entramos em contato com os vários esforços institucionais para bem receber, acompanhar e acolher os alunos internacionais e demais intercambistas através de atividades no campus: grupos de estudos latino-americanos, grupos de música e danças típicas, grupos e clubes de alunos de nacionalidades específicas, pareamento com alunos locais, entre muitos outros. Curiosamente, foi na socialização com outros jovens falantes de espanhol que nós, brasileiros, passamos por algumas dificuldades linguísticas e de socialização por não falarmos a língua. Muito embora a língua de instrução do programa fosse o inglês, foram nos momentos de socialização informal que encontramos esse obstáculo. Já no intercâmbio financiado pelo governo japonês, em Fiji, conheci, junto de outros dez brasileiros, a Universidade do Pacífico Sul¹, e igualmente os esforços que fazia para receber alunos internacionais, principalmente os de outros países do Oceano Pacífico, que compunham seu maior número. Era notável a ênfase dada a uma identidade coletiva de ilhéus, ou *islanders*, e como a universidade se empenhava para que cada cultura e língua tivesse um espaço reconhecido na instituição e numerosos eventos para sua celebração.

Tendo retornado ao Brasil, foi também através do IsF que uma breve parceria se estabeleceu entre o programa e a Secretaria de Relações Internacionais da UFRGS (RELINTER), para que se desse suporte infraestrutural e de pessoas à 29ª conferência da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI). Atuando como monitor do evento, tive acesso a palestras e apresentações que giravam em torno do tema internacionalização do ensino superior, especificamente do brasileiro, e que despertaram meu interesse de forma significativa. A fala que mais me marcou foi a da Professora Fanta Aw, PhD, antiga presidente da Associação de Educadores Internacionais (NAFSA), que disse algo próximo destas linhas: “Sim, devemos abrir as portas das nossas casas à comunidade internacional de alunos, mas não podemos parar aí. Não basta apenas abrimos as portas. Devemos também nos certificar de que eles tenham um lugar à mesa”. Ela explicava que a

¹ Para conferir algumas das ações desempenhadas pela Universidade do Sul do Pacífico, conferir: <https://international.usp.ac.fj/about-us/why-study-with-us/> . Conferir especialmente “Associação de Estudantes Internacionais”.

mobilidade acadêmica internacional, como ramificação da internacionalização, deve ser um processo atento e cuidadoso, sensível às situações que o aluno possa experimentar; que não basta apenas admiti-los na instituição, e que é necessário um acompanhamento ou ao menos um sistema bem estruturado para que o aluno não venha a ter maiores dificuldades associadas à sua mobilidade na instituição de ensino superior internacional.

A partir da experiência na FAUBAI, tendo estreitado os laços de amizade com a equipe da RELINTER, fui convidado a participar do evento semestral de recepção aos alunos internacionais recém-chegados à UFRGS. O evento, que acontece semestralmente, conta com a fala do reitor, do secretário de relações internacionais e da equipe da universidade, e por vezes com a presença de cônsules dos países de origem dos alunos. Há também um momento previsto para que alunos locais se apresentem e se coloquem à disposição dos estudantes em mobilidade. Tendo em vista todas as minhas experiências até aquele ponto, naturalmente me apresentei. A partir das minhas primeiras conversas com esses alunos, e exercendo papel muito similar ao que exerci com os ETAs, passei a ajudá-los nas suas dificuldades e acompanhá-los durante suas experiências na UFRGS. Alunos que tinham principalmente o inglês, mas também espanhol, francês e japonês como primeiras línguas foram aqueles dos quais mais pude me aproximar. Fui percebendo, ao longo dos semestres, que a grande maioria das suas dificuldades e frustrações estava intimamente relacionada com as línguas, com saber ou não saber português, com poder ou não poder usar suas primeiras línguas - ou seu repertório linguístico - em âmbitos importantes da instituição UFRGS.

Completamente imbuído dessa problemática, busquei no meu trabalho de conclusão de curso descrever algumas das políticas linguísticas correntes na UFRGS, compreendendo-as como ações institucionais relacionadas às línguas, voltadas para ou que culminassem na internacionalização da universidade (DIDIO, 2018). Busquei saber quais ações estavam disponíveis e por que vieram a ocorrer na UFRGS, tanto as que eram voltadas para alunos nacionais quanto internacionais. Mapeei cursos e aulas de línguas disponíveis, testes de proficiência oferecidos e eventos que tratassem dos temas de internacionalização e de línguas adicionais.

Nesta dissertação, busco dar continuidade à discussão sobre a íntima relação entre internacionalização e línguas adicionais², sobretudo aprofundando o debate e acrescentando pontos que hoje percebo como relevantes à experiência dos alunos internacionais a partir do seu próprio olhar. Propus junto de minha professora orientadora o projeto de pesquisa de

² Apresento, mais à frente, a escolha e a definição deste conceito.

mestrado *O papel das línguas na experiência de mobilidade interna na UFRGS: reflexões para a construção de uma política linguística voltada para a internacionalização* que deu origem a esta dissertação.

Passo agora a uma seção dedicada à Linguística Aplicada (LA), enquanto área do conhecimento e de pesquisa, como ela se relaciona com meu objeto de estudo e se apresentou como a melhor escolha para área desta pesquisa. Em seguida, passarei à delimitação da pesquisa, em que busco apresentar de forma breve os conceitos com os quais trabalharei nesta dissertação, o contexto da pesquisa e a problemática que identifiquei.

1.2 ATRAVÉS DAS LENTES DA LINGUÍSTICA APLICADA

Logo que ingressei no curso de mestrado, nas primeiras leituras da disciplina de Linguística Aplicada (LA), oferecida no segundo semestre de 2018, me deparei com uma metáfora que exemplificava o pesquisador da área: ele era um nômade. O texto em questão é o de Celani (1998), em que a autora explica a atitude transdisciplinar como característica fundamental da pesquisa em LA. Não tendo um lugar fixo, o nômade vai aonde preciso for para que possa tratar de questões que o concernem - no nosso caso, línguas. Não atendo-se somente às produções da sua área, o pesquisador em LA busca e percorre disciplinas outras, necessárias para que possa abordar problemas reais relacionados à língua, relevantes a indivíduos e sociedades e em contextos situados, com o propósito de mediar mudanças positivas (CELANI, 1998). Para a autora, uma atitude transdisciplinar implica:

“[...] o reconhecimento expresso da necessidade e até da obrigação de se comunicar com a coletividade e obter sua participação; implica formas de se tratar os problemas críticos com que se defrontam os indivíduos e as sociedades; [...]” (CELANI, 1998, p.133).

Mediar mudanças, apresentar a disposição necessária para a troca e a cooperação entre as áreas, tê-las como centrais na construção da conversa, e, além disso, a preocupação com o social e com o humano são componentes fundamentais da disciplina e com os quais me identifiquei prontamente.

A área apresenta notadamente uma abrangência de atuação, mas que de nenhuma forma significa a ausência de uma orientação ou direção em comum em seus estudos. Ser um pesquisador em LA significa ter a liberdade e a amplitude de ação para, e exclusivamente para, tratar dos objetivos e dos assuntos basilares da disciplina, sendo esses analisar, entender,

resolver e/ou propor soluções para problemas da vida real relacionados à língua³ (CELANI, 1998; GUNNARSON, 2001; GRABE, 2010; WEI, 2013). A transdisciplinaridade, portanto, não se dá na área de forma acidental: uma vez que as línguas são centrais para toda comunicação e estão no cerne de toda atividade humana, suas sociedades e instituições, os problemas reais que envolvem língua são e serão complexos, multifacetados e situados. Eles também dificilmente seriam resolvidos olhando-se apenas para um ou outro aspecto, e buscar resolvê-los ou propor soluções clama pelo diálogo com outras áreas (CELANI, 1998; GUNNARSON, 2001; GRABE, 2010; WEI, 2013).

Para Gunnarson (2001), o objetivo da LA é lidar com questões práticas em contextos reais e propor soluções considerando a língua em uso. Cabe ao linguista aplicado identificar esses problemas e se questionar por que o fenômeno observável pode ser compreendido como um problema, para quem ele representa um problema, como ele pode ser solucionado, a partir de quais conhecimentos, áreas, metodologias e dados, somados aos da LA. Nas palavras do autor:

“Em comparação com a linguística geral, o assunto da linguística aplicada é **língua e comunicação em situações da vida real**, e o objetivo é **analisar, compreender ou resolver problemas relacionados com a ação prática em contextos da vida real**. O foco não está na língua em si, mas na língua em uso. A ligação com a vida real orienta a seleção das perguntas a serem feitas e também os métodos pelos quais as respostas são buscadas.” (GUNNARSON, 2001, p.24, grifos meus)⁴

Evidentemente, relacionada à natureza dinâmica da área, a LA já apresentou e ainda apresenta diferentes frentes de pesquisa. Referindo-se à trajetória da área, Grabe (2010) explica que, embora o foco da LA tenha permanecido predominante no ensino de línguas, ela passou a abarcar diversos subcampos ou ênfases com o passar do tempo. O autor lista algumas dessas ênfases sobre as quais a LA tem se debruçado nos últimos trinta anos, as quais apresento de forma resumida no quadro abaixo.

Baseado em Grabe (2010), *Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline*; *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2 ed.).

Tendências e perspectivas da Linguística Aplicada nos últimos anos

³ Ou como comumente referidas na literatura em língua inglesa: *real-life language-based problems*.

⁴ No original: “Compared with general linguistics, the subject-matter of applied linguistics is language and communication in real-life situations, and the goal is to analyze, understand or solve problems relating to practical action in real-life contexts. The focus is not on language per se, but on language in use. The link with real life steers the selection of questions to be asked and also the methods by which answers are sought. It does not, though, limit the theoretical aspirations of AL.”

Primeira ênfase	Ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores.
Segunda ênfase	Estudos críticos.
Terceira ênfase	Uso da língua em contextos acadêmicos, disciplinares e profissionais.
Quarta ênfase	Análise descritiva do uso da língua em contextos reais e a possível aplicação de análise a partir da linguística de corpus, variações de registro e de gênero.
Quinta ênfase	O multilinguismo e a interação bilíngue na escola, na comunidade, no trabalho e em ambientes profissionais ou questões de políticas em nível regional e nacional.
Sexta ênfase	Testagem e avaliação de línguas.
Sétima ênfase	Recursos e perspectivas da neurolinguística associadas ao uso e à aprendizagem de línguas.

Quadro 1. Tendências e perspectivas da Linguística Aplicada nos últimos anos. Elaborado a partir de Grabe (2010).

Para esta dissertação, encontro repercussão na terceira e na quinta ênfases, sobre as quais trarei algum detalhamento. A terceira ênfase trata de estudos que examinam as formas nas quais as línguas são usadas por participantes em contextos acadêmicos, profissionais e ocupacionais. Eles enfatizam como a língua pode agir como um mecanismo de controle, que facilita ou dificulta a participação de um indivíduo ou grupo nas práticas sociais esperadas dentro do contexto no qual ele está inserido, criando obstáculos junto àqueles que não estão cientes das expectativas e regras dos discursos apropriados. A quinta ênfase trata de interações bilíngues ou multilíngues em contextos educacionais e profissionais, em certa medida provindos de migrações de pessoas a novos contextos culturais e linguísticos. Essa ênfase se desdobra em preocupações relacionadas à igualdade e à justiça de serviços sociais oferecidos a essas pessoas, bem como a políticas linguísticas relacionadas à permissão, não-permissão, promoção ou restrição do uso de múltiplas línguas (GRABE, 2010). Assim, embora a disciplina apresente todas estas ênfases, ou frentes, há questões que as unem, e, independentemente do contexto do qual o pesquisador em LA venha, há direções em comum, talvez a principal delas sendo a orientação para a solução de problemas e responsividade da disciplina (GUNNARSON, 2001).

Em consonância, Wei (2013) propôs uma delimitação sobre aquilo que podemos e que não podemos considerar Linguística Aplicada, por exemplo. Para o autor, não podemos considerar LA se (1) não houver um elemento relacionado à língua na pesquisa: por vezes

temos os interesses compartilhados por sociólogos e neurocientistas, mas o foco da LA é no papel que a língua ocupa em questões amplas de ordem sociológicas e neurológicas, por exemplo; (2) se os elementos relacionados à língua são manuseados sem uma teoria de linguagem: a LA não pode tratar línguas como se não houvesse teorias e estudos oferecendo formas de compreendermos língua, muito menos partir de noções de língua de senso-comum; (3) se a pesquisa não está nem diretamente relacionada com questões de língua, nem relacionada a elas de uma forma demonstrável: teorias de outras disciplinas não podem ser aplicadas às pesquisas em LA caso não haja uma clara conexão que mostra o como e o porquê de a disciplina ser relevante para tratar de questões de língua. Fazendo coro à Gunnarson (2001), apresento também uma definição de Wei (2013) para o pesquisador em LA:

“O Linguista Aplicado é um intermediário, não um executor, um servo, não um mestre. Os problemas com os quais a Linguística Aplicada pode lidar são complexos e multifacetados. Como consultores de outras pessoas, os Linguistas Aplicados podem contribuir com suas próprias interpretações e conselhos. Mas é isso.” (WEI, 2013, p.7)⁵

Buscando reunir as reflexões apresentadas nesta seção, digo que o pesquisador em LA, nômade, vai aonde necessário for para analisar, entender, resolver e/ou propor soluções para problemas da vida real relacionados à língua. Ele constrói interpretações e oferece soluções e conselhos sobre alguma questão de ordem prática, da vida real, relacionada à língua, a grupos, a sociedades, com propósito de melhorar o viver dessas pessoas. Para esta dissertação, portanto, parto da Linguística Aplicada na tentativa de entender, descrever e situar soluções às dificuldades apresentadas pelos intercambistas em mobilidade na UFRGS. Assim, parto também do meu interesse pela literatura acadêmica sobre gestão e internacionalização do ensino superior, sobre mobilidade acadêmica, políticas linguísticas e gestão de línguas, que julgo como precisas e necessárias contribuições ao tema. Espero cumprir com êxito a caminhada do pesquisador em Linguística Aplicada.

Na seção seguinte, apresento a delimitação desta pesquisa.

1.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Alguns estudos já se preocuparam com a experiência dos intercambistas na UFRGS (FEIJÓ, 2013; ANDRADE; TEIXEIRA, 2009; LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2013), e seus

⁵ No original: “The Applied Linguist is a go-between, not an enforcer, a servant, not a master. The problems that Applied Linguistics can deal with are complex and multi-faceted. As consultants to other people, Applied Linguists can contribute their own interpretation and advice. But that is all.”

temas abarcavam em larga medida a adaptação e satisfação globais dos intercambistas na instituição. Entretanto, nenhum trabalho encontrado focou especificamente em questões relacionadas às práticas linguísticas, a obstáculos ou necessidades linguísticas durante a experiência de mobilidade acadêmica, a serviços da universidade que oferecem algum suporte linguístico para o estrangeiro, e por consequência às políticas linguísticas institucionais da UFRGS. Em outras palavras, nenhum estudo encontrado se alinhou à LA. Nesse contexto, a preocupação deste trabalho reside na investigação das necessidades linguísticas percebidas por alunos estrangeiros de mobilidade para a instituição, nas práticas linguísticas desses membros e no suporte linguístico a eles oferecido pela instituição. Espera-se contribuir para a reflexão sobre políticas linguísticas institucionais que vão ao encontro das necessidades dessa comunidade, sobretudo no sentido de promover uma experiência de mobilidade mais proveitosa tanto para o aluno quanto para a UFRGS e a comunidade acadêmica local.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

A mobilidade acadêmica se apresenta como uma parte importante do processo de internacionalização do ensino superior. Quando os intercambistas chegam às universidades anfitriãs, eles são confrontados com necessidades linguísticas que representam desafios e que compõem sua experiência de mobilidade. Esta pesquisa visou investigar o papel das línguas durante a experiência de intercambistas em mobilidade na UFRGS. O papel das línguas é compreendido aqui como práticas linguísticas, necessidades linguísticas, e conhecimento ou envolvimento com ações que de alguma forma proveram amparo linguístico.

Nesse enquadramento, o objetivo geral da pesquisa foi investigar o papel das línguas durante a experiência de mobilidade acadêmica para a UFRGS desde a perspectiva dos estudantes internacionais, e por objetivos específicos I. realizar um mapeamento das práticas linguísticas desempenhadas por intercambistas em mobilidade na UFRGS; II. realizar um levantamento das necessidades linguísticas desses intercambistas durante sua experiência de mobilidade na UFRGS; III. questionar os intercambistas acerca do conhecimento e da participação em ações que visam promover amparo linguístico promovidas pela UFRGS; e IV. coletar sugestões a respeito de suas experiências de mobilidade na universidade no que concerne a suas necessidades linguísticas.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em seis capítulos. O primeiro, que finaliza com esta seção, foi o de introdução. O segundo tratará do aporte teórico que embasa a investigação. O terceiro, procedimentos metodológicos, explica em detalhe o passo-a-passo da pesquisa, bem como a teoria que sustenta as decisões metodológicas. O quarto capítulo sistematiza e codifica os dados gerados, e o quinto os analisa, tecendo reflexões e associando os dados ao aporte teórico. No sexto e último capítulo, faço minhas considerações finais e explico as limitações e implicações da pesquisa.

Passo agora ao aporte teórico.

2 APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, apresento o aporte teórico que fundamenta esta dissertação. Início, na primeira seção, com a trajetória do conceito de Internacionalização do Ensino Superior, em seguida apresento as motivações pelas quais universidades engajam em ações de internacionalização, o contexto brasileiro e o contexto local, a colonialidade na organização do ensino superior e a internacionalização no meu entendimento. Na segunda seção, apresento a área de Políticas Linguísticas e direciono a discussão para o conceito e a teoria de Gestão Linguística, bem como Políticas Linguísticas voltadas para a Internacionalização. Finalizo pela concepção de língua que embasa este trabalho: o uso da língua como ação social, a noção de língua como repertório, e os conceitos de linguar e translinguagem.

Passemos agora à primeira seção deste capítulo, a Internacionalização do Ensino Superior.

2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A internacionalização do ensino superior tem tido recorrência ascendente nas pautas de discussões internacionais, nacionais e institucionais. Nas últimas quatro décadas, práticas, estratégias de internacionalização e debates sobre o tema têm ocupado um papel cada vez mais central tanto na gestão do ensino superior quanto na dimensão acadêmica e teórica dos estudos de Educação Superior (KNIGHT, 2012; de WIT, 2019). Se no início da década de 80 o conceito era por vezes sinônimo de outros como educação internacional, educação global e educação multicultural (KNIGHT, 2008), na última década ele já pode ser encontrado em políticas institucionais, nacionais e internacionais, em documentos que expressam missões e valores de instituições de ensino, em metas para boa avaliação nos rankings (KNIGHT, 2011), e tudo isso com alguma convergência e aproximação de sentido nas definições que lhe são dadas.

Em seus muitos anos de existência, pode-se afirmar que o conceito de internacionalização alcançou alguma maturidade, e reflexões sobre o tema são robustas, o que legitima uma área de política, prática e pesquisa em Educação Superior (KNIGHT, 2011). Busco nesta seção apresentar algumas dessas reflexões, descrever a trajetória do conceito teórico em suas alterações e revisões, evidenciar o que pode ser a internacionalização na prática e as motivações desse processo; por fim, busco definir o conceito com o qual me filio para a escrita desta dissertação.

2.1.1 O CONCEITO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Busco aqui apresentar parte da trajetória do conceito de internacionalização baseando-me principalmente nos primeiros trabalhos da autora Jane Knight sobre o tema. Começo trazendo um artigo seu publicado em 2005, que tratou de discutir alguns conceitos de internacionalização existentes à época e também de propor uma conceitualização própria. Ao realizar uma revisão dos conceitos disponíveis, Knight enfatizava já em 2005 que não é, nem nunca será, sua intenção que o conceito alcance um estatuto de inalteração - o que não é exatamente benéfico a nenhum conceito - mas que buscava com aquele trabalho apontar algumas direções e traçar alguns limites sobre o que ela entendia ser a internacionalização do ensino superior, principalmente para orientar líderes acadêmicos e fazedores de políticas quando o conceito lhes fosse apresentado (KNIGHT, 2005). No trabalho, a autora apresenta os conceitos de Avrum e Water (1992), retoma seu próprio conceito de 1994, apresenta o de Van der Wende (1997), o de Soderqvist (2002), e finaliza retomando e revisando seu conceito de 2003. Apresento-os no parágrafo que segue.

Knight (2005) começa por descrever como Avrum e Water (1992, p.202) conceituaram a internacionalização do ensino superior: “as múltiplas atividades, programas e serviços que se enquadram em estudos internacionais, intercâmbio educacional internacional e cooperação técnica”⁶. A autora reconhece limitações no conceito de Avrum e Water (1992): ele não contemplava aspectos organizacionais ou processuais. Knight (2005) então aponta para um trabalho seu de 1994 em que ela mesma introduziu estes aspectos no conceito de internacionalização, para que ele que fosse integrado e sustentável no âmbito institucional, o que estava ausente na definição de Avrum e Water (1992). Knight, portanto, definiu a

⁶ No original, “the multiple activities, programs and services that fall within international studies, international educational exchange and technical cooperation”.

internacionalização do ensino superior como “processo de integração de uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, pesquisa e serviço da instituição”⁷ (1994, p.2). Três anos depois, Van de Wende (1997) entendeu que uma definição de internacionalização não deveria estar limitada a um contexto institucional, e, portanto, quis aproximar o conceito de noções mais amplas, propondo a internacionalização como “qualquer esforço sistemático destinado a tornar o ensino superior responsivo aos requisitos e desafios relacionados à globalização das sociedades, economia e mercados de trabalho” (p. 18)⁸. Soderqvist (2002), mais tarde, procurou focar no processo de mudança das práticas e do movimento de internacionalização, e acrescentou uma visão holística de gestão e deu, pela primeira vez, um propósito à internacionalização: a melhora na qualidade do ensino e da aprendizagem e o alcance de competências desejadas. O autor conceituou a internacionalização como:

“um processo de mudança de uma instituição nacional de ensino superior para uma instituição internacional de ensino superior, levando à inclusão de uma dimensão internacional em todos os aspectos de sua gestão holística, a fim de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e alcançar as competências desejadas.” (p. 29)⁹

Tendo disposto e analisado os conceitos disponíveis naquele momento, empenhada em propor um novo que levasse em consideração os anteriores, que pudesse ser amplamente usado e que desse liberdade àqueles que dele fizessem uso, Knight (2005) apresenta algumas reflexões de De Wit (2002). O autor atenta ao fato da dimensão internacional da educação superior estar recebendo muito mais atenção e reconhecimento na esfera global, o que traria inevitáveis implicações que mais tarde poderiam ser julgadas boas e más; exatamente por isso, o autor sinaliza que não é útil para o próprio conceito tornar-se um termo guarda-chuva “para tudo e qualquer coisa internacional” (p.114)¹⁰, e encaminha a discussão para a necessidade de uma conceitualização mais focada, mais precisa, e com parâmetros passíveis de avaliação. De Wit (2002) então encoraja a existência de um conceito em construção e um quadro conceitual para a internacionalização do ensino superior. A partir dessas reflexões, Knight (2005)

⁷ No original, “process of integrating an international and intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution”.

⁸ No original, “any systematic effort aimed at making higher education responsive to the requirements and challenges related to the globalization of societies, economy and labor markets”.

⁹ No original, “a change process from a national higher education institution to an international higher education institution leading to the inclusion of an international dimension in all aspects of its holistic management in order to enhance the quality of teaching and learning and to achieve the desired competencies.”.

¹⁰ No original, “every and anything international.”.

reescreve sua proposição de conceito de internacionalização; naquele momento, a autora entendia que “nos níveis nacionais, institucionais e setoriais, a internacionalização é o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, às funções ou à entrega da educação pós-secundária.” (KNIGHT, 2005). Neste trabalho, destaco o esforço da autora em organizar e propor compreensões do conceito de internacionalização, a busca por um conceito que oriente as discussões do ensino superior e o diálogo com as reflexões de De Wit (2002). Também é a partir deste trabalho de 2005 que primeiro somos sinalizados a pensar no propósito da internacionalização, ponto que será debatido em seguida.

Ainda na caminhada evolutiva do conceito, apresento outros três trabalhos mais recentes da autora (KNIGHT, 2008, 2011 e 2012), em que o conceito de internacionalização segue sendo discutido e alterado à medida que se agiganta nas discussões do ensino superior. Em seu livro “*Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*”, Knight (2008) propõe um conceito de internacionalização mais preciso para os contextos educacionais terciários e suas funções, entendendo agora a internacionalização do ensino superior como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global ao propósito, às funções (ensino, pesquisa e serviço) e entrega da educação superior nos níveis nacionais e institucionais” (KNIGHT, 2008, p.22)¹¹. A autora justifica precisamente a elaboração desse conceito com essas escolhas de palavras, o que organizo no quadro abaixo, trazendo a definição, a palavra usada pela autora e um resumo da justificativa apresentada:

Conceito de Internacionalização de Jane Knight (2008, p.22): “O processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global ao propósito , às funções (ensino, pesquisa e serviço) e entrega da educação superior nos âmbitos nacionais e institucionais.” (destaques meus).	
Escolha de palavra	Justificativas da autora (p.21-22)
Processo	Usada para transmitir a ideia de um esforço contínuo e em andamento, e também para apontar para a qualidade evolutiva e de constante desenvolvimento do conceito.
Integração	Usada para denotar o processo de incorporação das dimensões internacionais e interculturais nas políticas e programas, com a intenção de garantir a sustentabilidade e centralidade dos valores da instituição ou sistema de educação.
Internacional,	Usadas intencionalmente juntas, como uma tríade, refletem a

¹¹ No original: “Internationalization of higher education is the process of integrating an international, intercultural, and global dimension into the purpose, functions (teaching, research, and service), and delivery of higher education at the institutional and national levels.”.

Intercultural e Global	amplitude do conceito. Internacional enfoca as relações entre nações, países ou culturas. Intercultural considera a diversidade cultural presente nos países, comunidades, instituições e salas de aula. Global provê um senso de escopo mundial. Juntos, os termos apontam para a amplitude e a profundidade dos processos de internacionalização.
Propósito	Propósito se refere ao papel que a educação superior tem para um país ou região, ou mais especificamente a missão da instituição.
Função	Função se refere aos elementos principais ou tarefas que caracterizam o sistema de educação superior e instituições individuais. Geralmente incluem ensino, pesquisa, atividades acadêmicas e serviço à sociedade.
Entrega	Entrega se refere à oferta de cursos e programas domésticos ou em outros países. Pode incluir a entrega por instituições de ensino superior tradicionais, mas também inclui novos provedores como empresas que estejam mais interessadas na entrega dos seus programas do que a dimensão internacional ou intercultural do currículo, da pesquisa e do serviço.

Quadro 2. Conceito de Internacionalização de Jane Knight. Elaborado a partir de Knight (2008)

Esta compreensão de internacionalização do ensino superior é considerada uma das mais importantes e de maior repercussão acadêmica nos últimos anos, pois parte de e permeia trabalhos acadêmicos, leva em consideração as distintas práticas de internacionalização do ensino superior e pretende-se como conceito-chave aos gestores de educação superior (MAILLARD, 2019).

Avançando mais três e quatro anos, em seus trabalhos de 2011 e 2012, a autora reconhece que, através dos anos, muitas premissas foram assumidas em relação ao conceito e às práticas relacionadas à internacionalização, e isso a motivou a identificá-las, expô-las e discuti-las, numa tentativa de “aparar arestas” que vinham emergindo. A autora alude a questões mais práticas, como a mobilidade acadêmica propriamente dita, os acordos e parcerias entre instituições e governos e as expectativas das instituições ao se engajarem nessas ações e práticas de internacionalização. Tendo chamado premissas implícitas de *mitos* sobre a internacionalização no trabalho de 2011, a autora publica no ano seguinte trabalho similar identificando *verdades* sobre a internacionalização. Organizo nos quadros abaixo, em caráter de síntese, o que é apresentado em ambos os trabalhos, “Cinco Mitos sobre a Internacionalização” (KNIGHT, 2011) e “Cinco Verdades sobre a Internacionalização” (KNIGHT, 2012):

“Cinco Mitos sobre a Internacionalização” (KNIGHT, 2011)	Síntese explicativa
Alunos Estrangeiros como Agentes de Internacionalização	Embora haja essa expectativa, geralmente alunos estrangeiros se sentem marginalizados social e academicamente, e frequentemente experimentam tensões raciais e étnicas. Alunos internacionais tendem a agrupar-se entre si e ironicamente desfrutam de experiências interculturais mais ricas que os alunos locais, sem um engajamento profundo com a cultura local.
Reputação Internacional como Representativa de Qualidade ¹²	O quão internacionalizada uma universidade é, em termos de alunos internacionais, professores internacionais, acordos institucionais, parcerias, etc., não se reflete em uma boa reputação ou ainda na qualidade de tudo que é oferecido.
Acordos Institucionais Internacionais	Acredita-se que, quanto mais acordos uma universidade obtiver, mais prestigiosa e atraente ela será para a comunidade acadêmica estrangeira. Na prática, longas listas de parcerias se traduzem em acordos baseados em papéis, e não parcerias produtivas. A quantidade não pode ser mais relevante que a qualidade do que os números representam, quaisquer que sejam.
Acreditação Internacional	Um reconhecimento internacional não se traduz no escopo, escala ou valor das atividades internacionais de uma universidade relacionadas ao ensino e ao aprendizado, à pesquisa e aos serviços oferecidos à sociedade.
Marca Global	Há uma confusão entre campanhas de marketing para a internacionalização de uma universidade, e os planos institucionais desse processo. Fazer boas propagandas internacionais não equivale a ter qualidade no seu processo de internacionalização.
Resumo	Em todos os mitos, há mais ou menos a expectativa de que a qualidade pode ser medida através da quantidade e dos números de alunos, professores, projetos, acordos, etc. O objetivo de identificar e refletir sobre os mitos serve para garantir que os que trabalham e lidam com a internacionalização estejam cientes das consequências intencionais e não intencionais em tempos turbulentos de competitividade, <i>rankings</i> e comercialização da educação.

Quadro 3. Cinco Mitos sobre a Internacionalização. Elaborado a partir de Knight (2011).

Nesse trabalho de 2011, Knight comenta algumas premissas implícitas por parte das IES engajadas em ações de internacionalização. Ela desmistifica as expectativas irreais relacionadas aos alunos internacionais como agentes de internacionalização, à reputação das universidades em relação às suas ações de internacionalização, aos numerosos acordos entre instituições e a campanhas de marketing bem realizadas em oposição à realidade da IES.

¹² No original, “Myth Two: International Reputation as a Proxy for Quality”.

No ano seguinte, em resposta e em complemento à sua publicação de 2011, a autora publica o trabalho “Cinco Verdades sobre a Internacionalização” (KNIGHT, 2012), resumido no quadro abaixo.

“Cinco Verdades sobre a Internacionalização” (KNIGHT, 2012)	síntese explicativa
Construindo e Respeitando o Contexto Local ¹³	A internacionalização deve reconhecer e ser construída a partir das práticas, prioridades e políticas locais. É esperado que o processo de internacionalização complemente, harmonize e estenda a dimensão local, e não que ele a domine. Do contrário, ao ignorar o contexto local, a internacionalização pode ser um agente homogeneizante e hegemônico, perdendo seu norte e seu valor.
Um Processo Personalizado	A internacionalização é um processo de mudança, e, portanto, adaptado ou feito para ir ao encontro das necessidades e interesses individuais de cada instituição de ensino superior. Não pode oferecer um modelo “guarda-chuva”. Adotar objetivos e estratégias em voga para propósitos de propaganda e comercialização apenas nega as missões e valores locais que deveriam determinar a abordagem de internacionalização.
Benefícios, Riscos e Consequências Não-Intencionais	Focar apenas nos benefícios é negar e estar desatento aos riscos e consequências não intencionais: a fuga de cérebros, uma busca desenfreada por qualificações internacionais que acabam culminando em certificados falsos, a dependência das taxas de alunos internacionais, o crescimento de “fábricas de vistos”, e a consequente baixa no padrão acadêmico, a comercialização e a comodificação de programas de geminação como ameaça à qualidade e à relevância do ensino superior.
Não um fim em si mesmo	O sufixo “-ização” significa que a internacionalização é um processo ou um meio para se alcançar objetivos. O objetivo não deve ser “internacionalizar o currículo” ou “incrementar a mobilidade acadêmica” per se. O objetivo deve ser garantir que alunos estejam melhor preparados para viver e trabalhar em um mundo mais interconectado e interdependente. Uma vez que o foco na melhoria e no desenvolvimento das habilidades esteja estabelecido, como consequência as mudanças propostas devem acontecer.
Globalização e Internacionalização são Diferentes mas Relacionadas	A globalização foca no fluxo global de ideias, recursos, pessoas, valores, culturas, bens, serviços, etc. A internacionalização foca no relacionamento entre as nações, as pessoas, as culturas, as instituições e os sistemas. A internacionalização tem sido positiva e negativamente afetada pela globalização, e ambos os processos, embora diferentes, estão intimamente conectados.
Resumo	A internacionalização tradicionalmente se considera um processo com base em valores de cooperação, parceria, intercâmbio, benefícios mútuos e capacitação. Agora, a internacionalização é cada vez mais caracterizada por concorrência, comercialização e interesse próprio. É necessária mais atenção à descoberta de verdades e valores que estão sustentando a internacionalização do ensino superior.

¹³ No original: Building on and Respecting the Local Context

Quadro 4. Cinco Verdades sobre a Internacionalização. Elaborado a partir de Knight (2012).

No quadro acima, algumas asserções sobre o processo de internacionalização são feitas (KNIGHT, 2012). Para a autora, a atenção ao contexto, às necessidades e aspirações locais devem pautar o processo de internacionalização, que será único para cada instituição de ensino; a internacionalização deve ser compreendida não como uma meta em si mesma, mas como um meio para que se alcancem objetivos relevantes às comunidades acadêmicas, como a preparação de alunos para viver em um mundo mais interconectado e interdependente, por exemplo; a globalização e a internacionalização estão intimamente relacionadas, mas são diferentes, sobretudo compreendendo a influência que a globalização tem sobre a internacionalização; em um primeiro momento, a internacionalização foi imaginada como um processo de cooperação, parceria, trocas e benefícios mútuos, mas parece haver forças que direcionam o processo para concorrência, comercialização e interesses próprios das instituições, que serão discutidas na subseção seguinte, 2.1.2 AS MOTIVAÇÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO.

Paralelo a estes trabalhos, também em 2011, John Hudzik publica, pela Associação de Educadores Internacionais (NAFSA), um documento intitulado *Internacionalização Abrangente: do Conceito à Ação*¹⁴. Na publicação, o autor também reflete sobre a evolução do conceito de internacionalização, sobre o que alcança como *status quo* do conceito até então e buscando expandi-lo de forma substancial, enfatizando que sua definição como um conceito abrangente de internacionalização, entendendo-o como:

“Um compromisso, confirmado através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas em todo o ensino, pesquisa e missões de serviço do ensino superior. Ele molda o ethos e os valores institucionais e atinge todo o empreendimento do ensino superior. É essencial que seja adotado pela liderança institucional, governança, professores, alunos e todas as unidades de serviço e apoio acadêmico. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável. A internacionalização abrangente não afeta apenas toda a vida no campus, mas também os quadros de referência externos, parcerias e relações da instituição. A reconfiguração global das economias, sistemas de comércio, pesquisa e comunicação, e o impacto das forças globais na vida local, expandem dramaticamente a necessidade de

¹⁴ No título original: *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*.

internacionalização abrangente e as motivações e propósitos que a impulsionam.” (HUDZIK, J. 2011. p.6, tradução pelo autor)

Hudzik (2011) menciona termos importantes como o ethos de uma instituição - quais são seus valores, suas atitudes -, sua governança, entendendo afetar a vida no campus e as relações da universidade com o público externo; ao mesmo tempo, a definição de Hudzik (2011) deixa espaço para que cada instituição preencha as motivações e os propósitos de acordo com as missões da IES. Em consonância a essa definição, em uma comunicação da Comissão Europeia ao Parlamento (2013), é proposta uma compreensão de internacionalização como tendo três bases: a mobilidade acadêmica¹⁵, cooperações com outras instituições, e internacionalização em casa. Ou seja, parece haver na última década uma inclinação a considerar esforços feitos em todas as direções: nacionais e internacionais; preocupar-se com os alunos que viajam e com os que ficam, e com as parcerias com outras instituições, sejam de ensino ou não.

Em especial relevância a este trabalho, apresento brevemente o conceito de Internacionalização em Casa (IeC). O conceito IeC pode ser compreendido como “a integração proposital das dimensões internacionais e interculturais ao currículo formal e informal para todos os alunos contidos nos ambientes domésticos de aprendizado.” (BEELEN; JONES, 2015).¹⁶ Esse conjunto de práticas diz respeito às atividades que acontecem no campus local e que envolvem tanto os alunos internacionais quanto os alunos nacionais, sem que estes precisem sair do seu país de origem para atingir os objetivos da internacionalização. Alguns exemplos de ações de IeC são atividades de ensino e aprendizagem no campus de origem em outras línguas ou por profissionais de outros países, atividades extracurriculares que tenham uma orientação internacional, a constituição e manutenção de relacionamentos com as culturas e comunidades locais e étnicas, a integração de alunos internacionais e acadêmicos à vida no campus e suas atividades, bem como a oportunização de experiências de aprendizagem da língua e culturas locais, a promoção do estudo de línguas adicionais necessárias aos propósitos da universidade, a oferta de disciplinas, cursos de graduação e pós-graduação ministrados em línguas adicionais, a ampliação de ofertas de palestras em línguas adicionais, a adaptação dos sites institucionais ao público internacional, o alinhamento das expectativas de aprendizagem para competências e resultados reconhecidos internacionalmente, e assim por diante (ABREU-

¹⁵ Conferir seção 2.3 Mobilidade Acadêmica.

¹⁶ No original: “...the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” (BEELEN, JONES, 2015).

E-LIMA *et al.*, 2017; BRITISH COUNCIL, 2018; KNIGHT, 2008). Elas se pautam em questões de inclusão, diversidade e reciprocidade, uma vez que nem todos os alunos terão a oportunidade de realizar mobilidade acadêmica. Parte-se do pressuposto de que é direito de todos uma educação internacional(izada) de qualidade. A IeC surge em resposta às iguais necessidades da grande maioria dos alunos (TEEKENS, 2013).

Tendo apresentado um pouco da trajetória do conceito de internacionalização do ensino superior, apontado para alguns movimentos recentes na sua conceituação e brevemente conceituado IeC, passo às motivações pelas quais os processos de internacionalização podem ser impulsionados. As motivações em muito têm a ver com aquilo que cada instituição traz por missões, valores e agenda, seja ela explícita ou implícita. Knight e Hudzik buscaram nos seus conceitos deixar espaço para que cada IES entenda o que motiva o seu processo de internacionalização, e deixaram de forma mais ou menos clara o propósito do processo: não ser um fim em si mesmo, mas um meio para que cada instituição alcance seus objetivos. As diferentes motivações para os processos de internacionalização são discutidas na subseção seguinte. Apresento outros dois conceitos de internacionalização, aqueles com os quais nos filiamos para esta dissertação, ao final da seção “Internacionalização do Ensino superior”. Passemos agora às motivações para a internacionalização.

2.1.2 AS MOTIVAÇÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

Início a subseção reiterando que o conceito de internacionalização e o que vieram a ser as práticas de internacionalização apenas ganharam força e espaço nas discussões e decisões sobre o ensino superior porque caminharam lado a lado às necessidades que emergiram de um mundo que se globalizava. Acadêmicos, gestores e políticos apropriaram-se do conceito e do que estava sendo entendido por práticas de internacionalização e ajustaram-nos aos seus contextos, suas visões de mundo e, portanto, suas necessidades, o que acabou servindo a uma combinação dinâmica de interesses políticos, econômicos, socioculturais, acadêmicos e de partes interessadas (de WIT, 2019).

Knight (2008) organiza e dispõe em um quadro algumas das motivações¹⁷ para a internacionalização do ensino superior. Apresento em seguida o que a autora identifica como algumas dessas motivações e traduzo o quadro elaborado pela autora para o português (p.25):

¹⁷ Em inglês, *rationales*.

Motivações	Motivações existentes	De Importância Emergente
Social/cultural	Identidade cultural nacional Compreensão intercultural Desenvolvimento de cidadania Desenvolvimento social e da comunidade	No nível nacional
		Desenvolvimento de recursos humanos Alianças estratégicas Geração de renda/trocas comerciais Construção de nação/de instituições Desenvolvimento social/cultural e de compreensão mútua
Política	Política externa Segurança nacional Assistência técnica Paz e compreensão mútua Identidade nacional Identidade regional	
Econômica	Crescimento econômico e competitividade Mercado de trabalho Incentivos financeiros	No nível institucional
		Marca e perfil internacional Melhora da qualidade/padrões internacionais Geração de renda Desenvolvimento de alunos e professores Alianças estratégicas Produção de conhecimento
Acadêmica	Extensão do horizonte acadêmico Construção de instituições Status e perfil Melhora da qualidade Padrões acadêmicos internacionais Dimensão internacional à pesquisa e ao ensino	

Quadro 5. Motivações para a internacionalização. Fonte: Knight (2008, p.25)

Na primeira linha vertical do quadro, temos categorias de motivações sociais/culturais, políticas, econômicas e acadêmicas e, na segunda linha, temos algumas das práticas que são conduzidas nesses escopos. O quadro pretende dar conta dos diversos contextos e realidades acadêmicas, que são infinitas - públicas ou privadas, gratuitas ou pagas, federais, estaduais, de comunidades, entre muitas outras - em um contexto de contínua globalização. Altbach e Knight (2007) explicam que, pela primeira vez, houve investimentos massivos em indústrias do conhecimento e que esses investimentos refletem na emergência de uma “‘sociedade do conhecimento’, da ascensão do setor de serviço e da dependência de muitas sociedades de produtos de conhecimento e pessoal altamente escolarizado para o crescimento econômico” (ALTBACH; KNIGHT, 2007). Para os autores, os resultados da globalização incluem a integração da pesquisa, o uso do inglês pela sociedade científica, e o crescente mercado de

trabalho internacional para acadêmicos e cientistas; porém, embora a globalização seja irrefreável, os processos de internacionalização envolvem escolhas.

Em uma leitura mais recente, Stein *et al.* (2016), preocupados com os riscos que esforços feitos em nome da internacionalização das universidades podem representar, propõem uma análise crítica sobre esse fenômeno, questionando as intenções, os propósitos e principalmente os resultados - intencionais ou não intencionais - dos processos de internacionalização. Os autores identificam quatro possíveis articulações da internacionalização do ensino superior: a internacionalização para a economia do conhecimento global, internacionalização como um bem público, internacionalização anti-opressiva e translocalismo relacional.¹⁸ Apresento-os em seguida.

A primeira articulação, internacionalização para a economia do conhecimento global entende a necessidade de pessoas altamente capacitadas trabalhando em posições estratégicas para garantir certa segurança econômica, em consonância a Knight e Altbach (2007). Não por acaso, porém, somente algumas áreas do conhecimento são compreendidas como economicamente estratégicas, como é o caso das áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharias e Matemática. Isso implica a valorização e priorização dessas áreas em detrimento de outras, como é o caso das Humanidades. Coloca-se valor e espera-se retorno financeiro de algumas áreas, e não de outras. A segunda articulação, internacionalização como um bem público, compreende a internacionalização como fundamental para a produção de bens públicos que trarão prosperidade para toda uma comunidade, que envolvem questões relacionadas à saúde, ao clima e à democracia. Essa articulação não hierarquiza os conhecimentos por valores econômicos por entender o conhecimento como um bem público, mas tampouco critica a legitimidade de instituições já estabelecidas que podem estar se beneficiando de desigualdades, ou questiona qual paz e qual compreensão mútua está sendo discutida e fomentada. A terceira articulação, chamada de internacionalização anti-opressiva, se baseia em um compromisso de trabalho com base na solidariedade em favor de mudanças sistêmicas que promovam a justiça social. Também problematiza a economia do conhecimento global em seu apoio acrítico ao capitalismo e sua pressuposição de que a competição entre as instituições e governos ocorre em um campo nivelado. Essa articulação, portanto, critica as duas anteriores, colocando-as em xeque ao questionar a quem esses processos beneficiam, se comunidades assistidas têm se favorecido daqueles esforços, e o quanto uma perspectiva colonial de salvação está implicada

¹⁸ No original: “Internationalization for a Global Knowledge Economy, Internationalization as a Global Public Good, Anti-Oppressive Internationalization e Relational Translocalism” (STEIN *et al.*, 2016)

nos discursos correntes sobre internacionalização. A quarta e última articulação, translocalismo relacional, também se compreende anti-opressiva e busca desafiar o que é possível para a internacionalização submetida às lógicas correntes. Além disso, busca identificar a cumplicidade dos atores envolvidos nesses mecanismos que podem gerar e por vezes geram desigualdades, não importando o contexto. Na voz dos autores:

A quarta articulação está, portanto, totalmente desiludida não apenas com o conteúdo, mas também com o enquadramento oferecido pelo imaginário global dominante, que é reconhecido como insustentável e prejudicial ao permitir prosperidade e segurança para alguns às custas de outros que estão sujeitos à austeridade e violência. (STEIN *et al.*, 2016, p. 11)

A esse respeito, retorno ao texto de De Wit (2019), no qual é defendido que, justamente pela amplitude do conceito, muitos esforços foram feitos em nome de uma internacionalização que não media seus impactos, uma internacionalização sem criticidade. Caberia, portanto, aos gestores nacionais e institucionais uma atenção especial aos impactos intencionais, mas principalmente aos não-intencionais de um processo de internacionalização e suas implicações.

Tendo discutido o conceito de internacionalização e algumas das suas motivações, passo agora ao contexto do ensino superior brasileiro e seu processo de internacionalização nos últimos anos.

2.1.3 O CONTEXTO BRASILEIRO E A UFRGS

Os diálogos e reflexões sobre a internacionalização do ensino superior brasileiro se intensificaram consideravelmente nos últimos dez anos. Em 2013, Nicolaidis e Tilio apontaram para dois artigos de jornais internacionais (2010 e 2012) que discutiam a internacionalização no Brasil. No primeiro, “*Brazilian Universities Find Challenges in Internationalization*”¹⁹, o Brasil era visto como um potencial ainda a ser explorado no contexto da internacionalização, mas ao mesmo tempo apresentava desafios consideráveis à época, tais como: [1] o baixo fluxo de mobilidade acadêmica entre acadêmicos brasileiros indo para o exterior e acadêmicos internacionais vindo ao Brasil; [2] a barreira linguística encontrada nas universidades brasileiras, relutantes à oferta de inglês, aliado ao português não tão aprendido como língua adicional por estrangeiros; [3] burocracias de vistos para aqueles que vêm ao

¹⁹ Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/brazilian-universities-find-challenges-in-internationalization/> acesso em 11/02/2021

Brasil; e [4] a oferta de moradia, que, logo após a língua, é tida como a maior dificuldade, uma vez que poucas universidades a oferecem, e imobiliárias tendem a pedir por documentações e garantias que não são acessíveis aos estrangeiros. No segundo artigo, “*In Brazil, a Conference on Internationalization Debates Its Dangers*”²⁰, localizamos o Brasil como sexta economia mundial, e, portanto, como possível parceiro de outros países e instituições de ensino superior também no contexto da internacionalização. O texto retoma a fala do vice-reitor da Universidade Federal Fluminense à época, Sidney Mello, durante o Congresso das Américas Sobre Educação Internacional de 2012: “O Brasil tornou-se a sexta maior economia por meio de prioridades delimitadas na expansão da educação pública superior, no crescimento de pesquisa científica e tecnológica, na internacionalização de nossas universidades.” (p.297) Ao mesmo tempo, conhecemos os medos e as inseguranças dos professores e administradores que se mostravam relutantes à internacionalização da forma como se apresentava, preocupados com a qualidade do ensino superior, que parecia estar colocada de lado, e não no centro da discussão. (NICOLAIDES; TILIO, 2013)

Essas discussões emergiram de forma substancial em decorrência da criação do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), em 2011. O programa, enquanto iniciativa do Governo Federal através dos Ministérios da Ciência e Tecnologia e da Educação, tinha por objetivo promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.²¹ A meta dos gestores do CsF, que era a de distribuir 101.000 bolsas a alunos de ensino superior, foi alcançada em 2015, quando 101.446 alunos foram contemplados, 78% destes sendo alunos de graduação (SANTOS, 2015)^{22 23}.

Já nos primeiros diagnósticos do programa, porém, constatou-se o baixo grau de conhecimento em línguas estrangeiras por parte dos alunos brasileiros, notadamente em língua inglesa. Com o propósito de dar suporte às universidades federais na preparação linguística dos seus alunos candidatos ao CsF, foi criado o programa Inglês sem Fronteiras, em 2012 (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016). O programa apresentava três frentes de atuação principais: aulas

²⁰ Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/in-brazil-a-conference-on-internationalization-debates-its-dangers/>; acesso em 11/02/2021

²¹ Fonte: <<http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em 22/11/2020

²² Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/noticias/-/asset_publisher/Dh91/content/capes-e-cnpq-apresentam-avaliacao-preliminar-do-ciencia-sem-fronteiras/>. Acesso em 22/11/2020

²³ O programa CsF encerrou-se em 2017 por razões orçamentárias e também pelo baixo impacto na melhora do ensino da graduação das áreas selecionadas, como havia sido esperada pelo então presidente da CAPES, Abílio Baeta. Para mais informações, ver: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2017/04/ciencia-sem-fronteiras-chega-ao-fim-por-falta-de-dinheiro.html>>. Acesso em 22/11/2020

presenciais e online de inglês e aplicação de testes de proficiência de língua inglesa. Alguns anos mais tarde, em 2014, foi constituído o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), através da Portaria nº 973/2014.²⁴, ampliando consideravelmente o escopo de línguas oferecidas, estendendo a oferta das ações do programa a todas as comunidades acadêmicas das IES participantes e deixando, assim, de atender exclusivamente o CsF. No último relatório publicado, em 2018, os seguintes dados sobre o número de professores e vagas em aulas de línguas ofertadas nas IES brasileiras são encontrados:

Língua	Número de professores	Número de vagas ofertadas
Inglês (de 2014 a 2018)	1.140	337.317
Espanhol (de 2016 a 2018)	88	6.240
Francês (de 2016 a 2018)	72	5.400
Italiano (de 2016 a 2018)	24	2.810
Japonês (de 2016 a 2018)	32	2.110
Alemão (de 2016 a 2018)	40	2.338
Português como Língua Adicional (de 2017 a 2018)	100	8.254

Quadro 6. Elaborado a partir do Relatório Nacional do programa IsF, de 2018²⁵

Vale mencionar que nos primeiros anos do programa, somente o estudante de Licenciatura em Letras, ou já licenciado, mas com vínculo ativo com a instituição de ensino superior, poderia desempenhar o papel de professor do programa IsF (WELP; FONTES; SARMENTO, 2016). Mais tarde, porém, com a ampliação das línguas ofertadas, alunos também dos cursos de bacharelado puderam atuar como professores de língua, muito em função de algumas universidades oferecerem ora cursos de licenciatura, ora de bacharelado para determinadas línguas.²⁶ É notável que um programa nacional de ensino de línguas tenha alcançado tamanha dimensão nas universidades brasileiras. Muito embora o profissional de

²⁴ A portaria pode ser encontrada em:

<http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf> Acesso em 22/11/2020.

²⁵ Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/entenda-isf-botoes/pesquisas-e-relatorios/33-pesquisas-e-relatorios/199-relatorio-nacional>>. Acesso em 22/11/2020

²⁶ Tomemos o exemplo da UFRGS, que oferece apenas o curso de Bacharelado em Língua Japonesa, mas que igualmente pôde oferecer aulas de língua japonesa. Ver: <<https://www.ufrgs.br/memorialjapao/curso-de-japones-basico-nivel-a1-gratuito-programa-idiomas-sem-fronteiras-japones/>> Acesso em 22/11/2020

letras não tenha sido contemplado com as bolsas do CsF para internacionalização, houve o entendimento de que a internacionalização não se dá sem profissional de letras. Assim, é igualmente notável a visibilidade e o reconhecimento que a área recebeu durante a vigência do programa.

Outro recente acontecimento relevante foi a publicação do Edital CAPES/Print 41/2017²⁷, que se renova até hoje, e que exige das instituições que buscam ser contempladas que elaborem um Projeto Institucional de Internacionalização (PII). O edital tem por objetivo fomentar o desenvolvimento de Planos Estratégicos de Internacionalização como meio de melhorar a qualidade dos cursos de pós-graduação brasileiros e de conferir maior visibilidade à pesquisa científica realizada no Brasil”. Ele também é descrito como a mais nova tentativa de internacionalização do país, com um orçamento menor do que o CsF, e com objetivos mais estratégicos (ARRUDA, 2017).²⁸ Para o autor:

O governo brasileiro está demonstrando consciência de que o ensino superior no Brasil precisa investir na internacionalização para se manter relevante e que apenas investir no envio de alunos para o exterior e restringir os investimentos às áreas STEM²⁹ pode não ser suficiente. (ARRUDA, 2017)

O orçamento do programa é de aproximadamente R\$ 300 milhões anuais, que pode ser aparentemente pequeno se comparado ao do CsF, que ao fim do programa totalizou um custo de R\$ 13 bilhões. No entanto, Arruda (2017) defende que investir em instituições brasileiras e direcionar-se a deixar um legado de iniciativas com orientação internacional pode alcançar maior sucesso do que o CsF jamais alcançou. O edital também menciona três vezes línguas estrangeiras: requer que as propostas de PII devam prever nas estruturas curriculares dos programas de Pós-Graduação a inserção de materiais, temas e disciplinas em línguas estrangeiras (p.4); exige que o PII inclua políticas de proficiência em línguas estrangeiras voltadas aos discentes, docentes de pós-graduação e corpo técnico da instituição que tenha relação direta com o projeto proposto (p.5); e espera como contrapartida que as instituições contempladas produzam materiais de divulgação da universidade em outras línguas, incluindo obrigatoriamente versões das páginas dos cursos de pós-graduação (p.6).

²⁷ Disponível em: <www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf> Acesso em 22/10/2020

²⁸ Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/brazil%E2%80%99s-newest-attempt-internationalization> acesso em 11/02/2021

²⁹ Science, Technology, Engineering and Mathematics.

No mesmo enquadramento, em um recente relatório elaborado pelo Núcleo Gestor do programa Idiomas sem Fronteiras, apresentado pelo vice-presidente do programa, Waldenor Filho (2020)³⁰, é informado que, caso as IES desejassem se recadastrar no programa Idiomas sem Fronteiras, era esperado que as coordenações locais redigissem uma Política Linguística³¹ da Instituição. Foram recebidas 107 propostas, e entre elas alguns temas se apresentaram comuns: estimular o ensino de Português como Língua Adicional, sediar eventos em línguas adicionais, promover a diversidade linguística nos campi, investir na formação linguística das comunidades acadêmicas, estimular a produção científica em línguas adicionais, expedir documentos oficiais também em outras línguas, capacitar servidores em línguas adicionais, ofertar disciplinas em línguas adicionais, entre muitas outras (MORAES FILHO, 2020).

Em significativo diálogo com esta dissertação, apresento uma experiência notável na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): seu Programa de Educação Tutorial (PET) Internacionalização, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Valeska Souza. O PET Internacionalização tem por suas atribuições receber, acolher e integrar os estudantes e professores internacionais à comunidade local. Entre algumas atividades deste grupo estão acompanhar esses alunos e professores nas suas atividades diárias, promover encontros de celebração das culturas brasileira e dos seus países de origem e fomentar a percepção de que eles são parte de um processo de internacionalização no qual lhes cabem ações de protagonismo - em contraste à usual passividade que o aluno internacional pode experimentar nas universidades de destino - como visto em Knight (2011). Um exemplo dessas ações de protagonismo e integração à comunidade local é o projeto Adolescentes Políglotas, em que jovens da comunidade local vão às dependências da UFU para participar de uma série de atividades organizadas pelo PET Internacionalização em colaboração com os alunos e professores internacionais. Há momentos para atividades lúdicas, palestras sobre os países de origem e cultura dos alunos e professores internacionais e momentos de conversação nas línguas disponíveis - alguns exemplos sendo o português, inglês, francês e espanhol (SOUZA, 2020).³²

Assim, duas grandes iniciativas do governo federal, os programas CsF e IsF, juntamente da publicação do edital 41/2017 da CAPES, da elaboração de políticas linguísticas institucionais, dos esforços locais que já estão sendo empregados pelas IES brasileiras,

³⁰ Apresentação disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yUIZR1YORFk>>, *UFSC Internacional: Políticas Linguísticas e Internacionalização do Ensino Superior*, 2020.

³¹ Conceitos de política linguística e nossa compreensão sobre o tema são apresentados na seção seguinte.

³² SOUZA, Valeska. Práticas de internacionalização na perspectiva da Linguística Aplicada. Disponível em: https://youtu.be/74t_s0MfKak Acesso em 27/02/2021. Para mais informações, confira <https://www.instagram.com/prointufu/>

ratificam as discussões sobre internacionalização do ensino superior brasileiro. Como reconheceu Oliveira (2013):

A estratégia de internacionalização necessita e articula-se, portanto, com novas políticas linguísticas, que, no caso brasileiro, desdobra-se e inclui o reconhecimento do baixo sucesso do ensino e do domínio do inglês, língua-pivô da produção científica e tecnológica nesse início do século XXI, e programas para superação dessa situação, como no caso do Programa Inglês Sem Fronteira (Brasil, MEC), decorrente da necessidade de ter jovens que falem inglês para mandar ao exterior no Programa Ciência Sem Fronteira, igualmente desenvolvido pelo MEC e, por outro, orienta-se pelo incremento do domínio e circulação do espanhol, pivô da articulação continental via Mercosul e Unasul, prevista e instituída por diversas disposições legais. (OLIVEIRA, 2013, p. 428)

Aliados a esta reflexão, Abreu-e-Lima, Filho e Montenegro (2016) entendem que as línguas são o “veículo por meio do qual a internacionalização se processa.”

Partindo para o contexto local, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), temos no trabalho de Didio e Welp (2019) um relato do contexto de internacionalização da universidade e as ações que apresentavam alguma orientação internacional se relacionando com as línguas adicionais. O primeiro documento apresentado pelos autores é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2026 da universidade.³³ A UFRGS tem no seu PDI um chamado à internacionalização, percebendo-a como um valor da universidade e buscando promover um caráter mais multilinguístico às suas ações. Uma universidade mais internacionalizada é uma meta a ser atingida. O documento ainda trata do conceito de internacionalização como relevante para o futuro, uma política de ensino, pesquisa e extensão a ser debatida e ampliada; ele encoraja a criação de novas iniciativas de internacionalização, fomenta o aumento do caráter multilinguístico das ações da universidade, e do aperfeiçoamento do caráter multilinguístico do corpo docente. O documento reconhece, porém, que o processo de tornar a universidade mais internacional está carente de suporte institucional (UFRGS, 2016).

Didio e Welp (2019) enfatizam que se a relação entre línguas adicionais e o processo de internacionalização é seguro quando tratamos de mobilidade acadêmica, ele é ainda mais firme quando tratamos das ações de Internacionalização em Casa e daquilo que se passa no

³³ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pdi/pdi-2016-2026> . Acesso em 22/11/2020.

campus. Os autores descrevem as ações em três categorias: [1] ações de ensino, presencial e à distância, [2] ações de tradução e [3] testes de proficiência aplicados na universidade.³⁴ Para esta dissertação, destaco e apresento de forma breve quatro dessas ações: os Assistentes de Ensino de Língua Inglesa da Fulbright (ETAs), o IsF na UFRGS, o Programa de Português para Estrangeiros, o Instituto Confúcio e a aplicação da prova do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

À época, os ETAs estavam na universidade através da Fulbright em parceria com a CAPES. As coordenadoras do programa IsF submetem um projeto e podem ou não ser contempladas. O IsF na UFRGS era administrado através do seu Núcleo de Línguas (NucLi) por três professoras da universidade, e foi por alguns anos o maior NucLi do país; por este período, a UFRGS foi a universidade que mais ofertou cursos de língua inglesa para seus alunos, técnicos-administrativos e docentes: eram oferecidas 60 turmas consecutivas de inglês na modalidade presencial e em três diferentes campi da universidade, o que significava receber 1.100 alunos por vez nos cursos presenciais. (WELP; FONTES; SARMENTO, 2016). O PPE é um programa de extensão fundado em 1993, que promove o ensino de português como língua adicional³⁵ (PLA). O programa tem por objetivo geral promover a formação continuada de professores de PLA e contribuir para a expansão e o aprimoramento do ensino de PLA e da pesquisa na área. Ele também é responsável pela aplicação da prova Celpe-Bras. O Celpe-Bras é o único teste de proficiência em português como língua adicional reconhecido pelo governo brasileiro, e é comumente exigido por universidades e empresas brasileiras. Por último, o Instituto Confúcio é uma instituição chinesa que promove o ensino da língua e da cultura chinesas para a universidade e o público geral brasileiro. Na UFRGS, o instituto foi fundado pela cooperação entre a UFRGS e a Universidade de Comunicação da China (DIDIO; WELP; 2019). Por fim, Didio e Welp (2019) ressaltam o espaço de fundamentalidade que o Instituto de Letras, através dos seus professores e alunos, ocupa no processo de internacionalização da UFRGS por justamente se encontrar na base da maioria das ações que auxiliam a universidade de forma substancial a encontrar uma orientação mais internacional.

Convidando o leitor a refletir sobre como a universidade se estrutura e organiza seus espaços e saberes, passamos agora às discussões sobre colonialidade no Ensino Superior.

³⁴ Para conferir as demais, acesse Didio e Welp (2019), disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/91048/54245>. Acesso em 22/11/2020.

³⁵ Optamos pelo uso da palavra adicional em vez de estrangeiro por entender que a última carrega consigo conotações de ser estranho, diferente, exótico, (JUDD; TAN; WALBERG, 2001), quando no contrário esta dissertação se alinha a um processo de internacionalização solidário, como será explicado a seguir.

2.1.4 A COLONIALIDADE DO SABER E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Quando pensamos em nossos institutos e escolas universitárias, rapidamente somos remetidos à ideia de setores, departamentos, áreas do saber: parece que constituímos nossa identidade a partir desses espaços compartimentalizados e que ela só está completa se for bem definida, delimitada. Essa fragmentação dos espaços dos saberes é vista por Castro-Gómez (2007) como uma visão colonial do ensino superior, em que nos inserimos, da qual participamos, e também propagamos. O autor nos atenta às dinâmicas colonizadoras ocidentais, que fragmentam e compartimentalizam os saberes, afastam as epistemologias umas das outras e das aulas, o que por sua vez afastam os pesquisadores uns dos outros. Basta olharmos para as estruturas arbóreas e hierárquicas que se encontram em profusão nas instituições de ensino e a movimentação dos pesquisadores entre eles, pouca ou nula. Nas palavras do autor:

“A maioria das universidades funcionam por ‘faculdades’, que por sua vez têm ‘departamentos’, que por sua vez têm ‘programas’. As faculdades funcionam como uma espécie de casas de refúgio para os epistemes. [...] Surgem assim os distintos departamentos, aos quais pertencem especialistas em cada uma das disciplinas vinculadas à faculdade em questão. Raras vezes os professores podem se mover entre um departamento e outro, muito menos entre uma faculdade e outra, porque são como prisioneiros de uma estrutura universitária, essencialmente fraturada.” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p.84)

Assim, é como se nos encastelássemos em pequenos espaços sobre os quais sentimos a necessidade de clamarmos propriedade e autoridade, no sentido de autoria e de poder. Em vez de nos preocuparmos com os demais espaços que nos circundam e com as conexões e pontes que podem ser feitas entre eles, nos atentamos mais ao quão nosso é o espaço que acreditamos compor e ser nosso. Em lugar de um olhar mais solidário, encontramos conforto numa participação no mundo mais solitária, importando mais as delimitações do que as cooperações, paredes a janelas. Castro-Gómez (2007), portanto, advoga pela transdisciplinaridade, pelo pensamento complexo, pelo olhar para o lado, em oposição às atuais estruturas hierárquicas e arbóreas.

Os dados mais adiante apresentados nesta dissertação evidenciarão a desconexão entre as partes responsáveis pelo manejo de intercambistas na instituição, o que podemos e devemos encarar como uma responsabilidade coletiva, numa abordagem mais solidária. Já apontando para a solidariedade e para o pensamento transdisciplinar, a seguir, nos encaminhamos para o

fim desta seção a partir do conceito de internacionalização da forma como proponho pensarmos.

2.1.5 ENTENDIMENTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Tendo apresentado a trajetória do conceito de internacionalização, algumas das forças que motivam os processos de internacionalização no ensino superior, o contexto brasileiro e local, e as discussões sobre a colonialidade de saberes e do ensino superior, passo por fim às definições de internacionalização com as quais me filio neste trabalho. São as de De Wit (2019) e Gacel-Ávila (2006), sobre os quais escrevo a seguir.

Recentemente, de Wit (2019) nos lembra que as interpretações do conceito de internacionalização variam sobremaneira em função das diversas motivações e incentivos à internacionalização, e também das igualmente variáveis políticas e economias circunstanciais nas quais o processo está contido. Isso também é claro para Knight (2008), porém de Wit (2019) toma uma direção diferente da autora. Ao passo que de Wit (2019) deseja construir um conceito não-neutro que oriente para contribuições positivas e significativas à comunidade acadêmica e à sociedade, Knight (2008) opta por construir um conceito propositalmente neutro. A autora, ao comentar sua proposição de conceito em 2008, explica que:

Esta definição é intencionalmente neutra. Muitos argumentariam que o processo de internacionalização deve ser descrito em termos de promoção da cooperação e solidariedade entre as nações, melhorando a qualidade e relevância do ensino superior, ou contribuindo para o avanço da pesquisa para questões internacionais. Embora essas sejam intenções nobres - e a internacionalização pode certamente contribuir para esses objetivos - uma definição precisa ser objetiva o suficiente para que possa ser usada para descrever um fenômeno que é, de fato, universal, mas que tem diferentes propósitos e resultados, dependendo do ator ou parte interessada e do contexto nacional ou institucional. (KNIGHT, 2008, p.21)³⁶

No entanto, entendo que a suposta objetividade e boa-fé buscadas por Knight (2008) são precisamente o que deixa margem para que o conceito e as diferentes práticas de internacionalização, motivadas por diferentes fatores e atores, possam produzir injustiças e

³⁶ No original: This definition is intentionally neutral. Many would argue that the process of internationalization should be described in terms of promoting cooperation and solidarity among nations, improving the quality and relevance of higher education, or contributing to the advancement of research for international issues. While these are noble intentions—and internationalization can certainly contribute to these goals—a definition needs to be objective enough that it can be used to describe a phenomenon which is, in fact, universal but which has different purposes and outcomes, depending on the actor or stakeholder and the national or institutional context.

promover o exato oposto do que a literatura sobre a internacionalização tem proposto.³⁷ Retorno a de Wit (2019), que assevera que as pessoas estão deixando de lado o que ele entende como a questão fundamental e principal da internacionalização: propor melhorias para a comunidade acadêmica e para a sociedade. Muito embora “propor melhorias” ainda esteja sujeito às interpretações diversas, parece mais adequado estabelecer um norte solidário em propor melhorias para todos, e não somente para alguns. O autor pontua que o maior erro dos gestores universitários é considerar a internacionalização como um fim em si mesmo, um objetivo a ser alcançado, um item a ser riscado de uma lista. E que embora o clima político atual, em muitas regiões do globo, não seja favorável à solidariedade, uma abordagem mais inclusiva e solidária que chame os gestores à ação coletiva se apresenta como urgente.

Encontramos este norte solidário em uma acadêmica mexicana, Gacel-Ávila (2006), que parte dos conceitos disponíveis à época, certamente baseia-se em Knight, e vai além. Para a autora Gacel-Ávila (2006), a internacionalização do ensino superior pode ser compreendida como:

Um processo que integra nas funções substantivas das instituições de educação superior uma dimensão global, intercultural, comparada e interdisciplinar, cujo alcance é o fomento de uma perspectiva e consciência global das problemáticas humanas em prol dos valores e atitudes de uma cidadania global responsável, humanista e solidária. (GACEL-ÁVILA, 2006, p. 61)³⁸

Gacel-Ávila (2006) menciona questões-chave em termos de não-neutralidade, como por exemplo “perspectiva e consciência global das problemáticas humanas”, e “valores e atitudes de uma cidadania global responsável, humanista e solidária”. Em consonância com Gacel-Ávila (2006), para de Wit (2019), a internacionalização do ensino superior pode ser compreendida como:

O processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções e oferta da educação pós-secundária, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para

³⁷ Tanto é o caso que a própria autora escreveu outros dois trabalhos aqui apresentados, (KNIGHT, 2011; KNIGHT, 2012), para aparar as arestas do que ela entendia por internacionalização.

³⁸ No original: “Un proceso que integra en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, cuyo alcance es el fomento de una perspectiva y conciencia global de las problemáticas humanas en pro de los valores y actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria.”

todos os alunos e funcionários, e para fazer uma contribuição significativa para a sociedade. (de Wit et al, 2019, p. 29)³⁹

É a ambas essas definições que nos filiamos para a escrita deste trabalho. Acreditamos que a internacionalização do ensino superior deve ser compreendida como um processo intencional, que integre nas funções das instituições de ensino superior dimensões globais, internacionais e interculturais com o propósito de melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão para todos os alunos e funcionários, buscando contribuições significativas para a sociedade. O processo deve estar imbuído de uma perspectiva e consciência globais das problemáticas humanas, cujo alcance relaciona-se ao fomento de uma ótica voltada para valores e atitudes de uma cidadania global responsável, humanista e solidária. É desta internacionalização, acreditamos, que mais precisamos no momento.

Tendo compartilhado uma forma de pensarmos a internacionalização, que guia este trabalho, passo agora à seção de Políticas e Gestão Linguística.

2.2 POLÍTICAS E GESTÃO LINGUÍSTICA E INTERNACIONALIZAÇÃO

O termo Políticas Linguísticas tem andado lado a lado com as discussões sobre internacionalização e políticas de internacionalização no ensino superior no Brasil. Parece já haver uma compreensão de que o processo de internacionalização é incompleto se línguas e decisões sobre as línguas não forem consideradas parte do processo. Em uma palestra recente sobre a relação entre os dois termos, Fernandes (2020) constrói o seguinte panorama:

“Dentre todas as políticas de internacionalização, a política linguística é a base sólida necessária para que todas as outras políticas possam ser implementadas de forma definitiva e sustentável. Sem uma política linguística, a consolidação do processo de internacionalização de qualquer instituição de ensino superior será sempre incompleta e inconclusa.” (FERNANDES, 2020)⁴⁰

A trajetória do ensino superior brasileiro se insere nas discussões sobre a internacionalização do ensino superior de modo distinto e, até, único. Recentemente compúnhamos o programa Ciência sem Fronteiras, seguido de um programa de ensino de línguas adicionais para nossas comunidades acadêmicas, o IsF. O Brasil tem por oficial a língua

³⁹ No original: “The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society.”

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yUIZR1YORFk>. Acesso em 27/02/2020

portuguesa, e o trânsito das duas línguas mais faladas no mundo, inglês e espanhol, não se dá com tanta facilidade nas nossas instituições. Diferentemente dos países de onde muito da literatura sobre internacionalização é escrita e construída, não é esperado que os alunos saibam português, como é esperado de um aluno brasileiro o domínio do inglês ao ir para, por exemplo, uma universidade na Austrália.

Apresento em seguida um breve panorama sobre políticas linguísticas e sobre uma ramificação desta área: a Gestão Linguística.

2.2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Políticas Linguísticas (PL) são associadas a documentos oficiais, leis e normativas de toda sorte que visam de alguma forma regular o uso de língua(s) em determinados locais. Garcez e Schulz (2016) explicam que, para além disso, as políticas linguísticas podem ser compreendidas como simples ou complexas escolhas, que são encontradas em todos os lugares e a todo momento. Elas podem também ser vistas como práticas e decisões que tomamos diariamente com relação a línguas. Para os autores:

[...] onde há gente, há grupos de pessoas que falam línguas. Em cada um desses grupos, há decisões, tácitas ou explícitas, sobre como proceder, sobre o que é aceitável ou não, e por aí afora. Vamos chamar essas escolhas – assim como as discussões que levam até elas e as ações que delas resultam – de políticas. (GARCEZ; SCHULZ, 2016. p.2)

Esta dissertação tratará das políticas linguísticas tanto nas dimensões tácitas quanto explícitas. Por se tratar de um estudo com alunos de uma universidade, temos pessoas sujeitas às normas, regulamentações e documentações da instituição, bem como ao *modus operandi* da universidade: como as pessoas têm feito coisas - que línguas elas têm usado - enquanto desempenham suas funções no ambiente universitário. Compreendemos também as noções de agência que igualmente estão inseridas no ensino superior: Dafouz e Smit (2014) asseveram que “um número significativo e uma variedade de agentes tomam parte no planejamento, implementação e avaliação de políticas linguísticas em instituições de ensino superior no mundo todo.” (p.10), o que é corroborado por Garcez e Schulz (2016), que explicam que, “entre concepção, formulação e implementação, são diversos os caminhos e os atores envolvidos” (p.7). Assim, as ações ou políticas são desempenhadas e promovidas por diferentes IES e pessoas que nela trabalham ou a administram, pelos acordos feitos e pelas vontades de

entidades também externas à instituição, públicas e privadas, que têm interesses similares ao da IES em questão.

Como apontado anteriormente, universidades são um lugar interessante para o estudo de políticas linguísticas. Ricento (2006, p.21) explica que locais de trabalho, escolas, bairros, famílias, entre outros, são lugares - ou, como veremos adiante, domínios - onde PL determinam ou influenciam quais línguas serão faladas, sejam elas “boas/aceitáveis” ou “ruins/inaceitáveis” para certos propósitos. Línguas são, por vezes, algo a que não damos a devida atenção até descobrimos que a língua ou variedade linguística que usamos é diferente ou menos valorizada que aquela usada pelos outros, ou que nossas opções são de alguma forma limitadas, ou porque não falamos ou entendemos certa variedade, ou porque a usamos de forma inapropriada ou inefetiva em um contexto particular. Ainda para o autor (RICENTO, 2006), a pesquisa em PL contribui para a compreensão de tais diferenças em contextos variados, e para o entendimento de como as políticas - explícitas ou implícitas - podem reforçar ou se opor às desigualdades sociais e econômicas relacionadas a diferenças políticas, regionais, culturais, religiosas, tribais, raciais, étnicas, de gênero, e assim por diante.

Ricento (2006, p.8-9) também resume em quatro pontos características fundamentais das contribuições que podem ser feitas à teoria de PL. Para o autor, [1] debates sobre PL sempre tratam de questões além das próprias línguas, e conhecimentos das teorias políticas, econômicas, sociais proverão aos acadêmicos de PL as ferramentas de pesquisa necessárias para explicar o que está em jogo, por que tais questões importam, quais os efeitos das políticas nos debates; [2] a forma em que acadêmicos definem os termos “língua”, “linguagem”, “política linguística”, “o estado”, “igualdade”, entre outros, trará implicações para suas análises, recomendações e questões que envolvem PL; [3] ideologias sobre línguas de forma geral ou sobre línguas específicas apresentam efeitos reais nas práticas e PL, e delimitam em grande medida o que é e o que não é possível no âmbito de planejamento linguístico e elaboração de políticas; e [4] a pesquisa em PL deve ser compreendida como uma atividade multidisciplinar e interdisciplinar, em que ferramentas conceituais e metodológicas são tomadas emprestadas de várias disciplinas para então serem apropriadamente integradas e aplicadas a questões do mundo real e a desafios que envolvem línguas, que estão, por definição, incrustadas em todos os aspectos da sociedade e da vida social.

Passando para PL como conceito teórico, Spolsky (2004, p.4) explica que PL apresentam três componentes que em muito se veem unidos: práticas, crenças e gestão linguística. Práticas linguísticas dizem respeito àquilo que os falantes produzem, o que é observável: as línguas faladas, escolhas linguísticas, os comportamentos linguísticos, as

variedades empregadas, suas características particulares; o que as pessoas fazem, de fato. Crenças linguísticas, também chamadas de ideologias, são valores ou *status* que as pessoas atribuem a línguas nomeadas, variedades linguísticas, e características de línguas. São ideias sobre línguas que impactam na sua produção: buscar falar ou escrever desta ou daquela maneira por acreditar ser a mais adequada. Já a gestão linguística consiste em esforços explícitos e observáveis desempenhados por alguém ou algum grupo que tem ou diz ter autoridade sobre os participantes de um certo domínio para modificar suas práticas ou crenças. Os três componentes podem ser tratados e estudados isoladamente ou em conjunto, uma vez que as motivações e impactos de cada um deles estão interligados. O estudo de Didio e Welp (2019) exemplificou no ensino superior como esses três componentes podem se apresentar:

No contexto universitário, tendo em vista as ações que envolvem línguas adicionais e seus possíveis desdobramentos, podemos entender tais aspectos da seguinte forma: **as práticas** podem dizer respeito às línguas em que a participação nas esferas de atividade que compõem a universidade acontece, como por exemplo alunos estrangeiros que não têm o português como primeira língua e dos quais é exigida a produção de textos em português acadêmico; **as crenças** podem nos apontar para os lugares que as línguas ocupam, de quais status elas desfrutam, quais são as mais ou menos desejadas no contexto acadêmico e quais seriam exigidas como pré-requisito para uma prova de admissão de mestrado, por exemplo; e quanto aos **esforços para modificar ou influenciar uma situação linguística**, podemos exemplificá-los com a escolha de quais línguas serão oferecidas em cursos de idiomas no âmbito universitário, quais testes de proficiência serão disponibilizados e aceitos pela universidade, que línguas de instrução serão utilizadas em determinados cursos de graduação ou pós-graduação e assim por diante. Nesse cenário, elas podem significar uma gama de escolhas feitas pelas pessoas que compõem a instituição no sentido de quais línguas promover, testar ou exigir, por exemplo, assim como através de quais instrumentos de avaliação linguísticas e quem estará à frente dessas ações. (WELP; DIDIO; 2019, p. 7, destaques originais)

Direcionando a atenção à gestão linguística e referindo-se ao que a área de PL vinha tratando nos últimos anos, Spolsky (2009) explica a partir de Jernudd (1987), que o termo gestão linguístico se constituiu como campo, liberando o termo “planejamento linguístico” por este fazer alusão às “soluções de problemas de linguagem” dos anos 1970. Compreendendo Gestão Linguística como um campo, portanto, passamos à próxima subseção.

2.2.2 GESTÃO LINGUÍSTICA

Em seu livro dedicado exclusivamente à Gestão Linguística, Spolsky (2009) busca estabelecer um modelo teórico que dê conta de explicar algumas das escolhas linguísticas feitas por indivíduos observando atentamente o papel da gestão linguística nessas escolhas. O autor entende que indivíduos, organizações, estruturas regulatórias e institucionais desempenham papéis significativos na gestão linguística de um certo grupo de pessoas, e qualquer análise que mobilize o conceito de gestão linguística deve considerar esses espaços como elementos-chave na percepção das práticas e na compreensão das crenças dos indivíduos. Ao referir-se a esses espaços em que práticas linguísticas são feitas, certamente motivadas por crenças e sob alguma gestão linguística, Spolsky (2009, p.7) escolhe trabalhar com o conceito de domínios.

Domínios, explica Spolsky (2009), são nomes para esses espaços sociais, como uma casa ou uma família, uma escola ou uma universidade, um local de trabalho, ou espaços governamentais, como prefeituras, e até estados ou nações. Em cada um desses domínios há suas próprias políticas linguísticas, com elementos que as influenciam interna e externamente. Domínios também são reconhecidos a partir de três características principais: seus participantes, sua localização e seu tópico. Os participantes [1] são reconhecidos não como indivíduos, mas como os papéis sociais que são desempenhados e que se estabelecem em relação com o domínio e os demais participantes; a localização [2] é o ponto de encontro entre a realidade social e a física, as pessoas e os lugares, que se constituem mutuamente; por último, tópico [3] é aquilo sobre o que e como se decide falar e suas implicações.

O autor argumenta ainda que domínios são necessariamente generalizações feitas a partir de exemplos comuns a diferentes contextos e casos: quando ele se refere a escolas, por exemplo, ele generaliza a partir de diversas escolas; no entanto, a teoria não é desafiada a partir dos casos individuais, mas sim pela inabilidade de compreender as características que constituem um caso individual: trabalha-se não com absolutos, mas com condições de tipicidade. Tipicamente uma escola apresenta alunos e professores, mas em diferentes escolas há inúmeras variações. Para o autor, a complexidade de um fenômeno não pode ser uma justificativa para que não tentemos fazer generalizações.

Spolsky (2009) segue argumentando que as escolhas linguísticas que um participante faz são determinadas pela sua compreensão do que é apropriado ou não dentro de um certo domínio. Destaco um momento em que o autor reconhece que proficiência em uma certa língua, seja falada ou escrita, impõe necessariamente limites para as escolhas linguísticas, e pode ser

percebido como um forte instrumento de gestão linguística implícita. A língua que é admitida, ou quais recursos linguísticos podem ser mobilizados dentro de uma instituição revelarão qual sua política linguística tácita.

Ao tratarmos de proficiência em alguma língua, podemos levar a discussão para o contexto do ensino superior e tratar de políticas e de gestão, linguísticas ou não, voltadas para a internacionalização das instituições. Quando pensamos nas línguas exigidas para a admissão de alunos em universidades, bem como as línguas exigidas para a participação em programas de mobilidade internacional, ou naquelas que são exigidas ao aluno internacional, há questões de gestão que podem ser feitas, e que busco responder com a próxima subseção.

2.2.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

Um documento de destaque no contexto de internacionalização, políticas e gestão linguística de instituições de ensino superior é o documento produzido pelo GT de Política Linguística da Faubai, publicado como de Abreu-e-Lima *et al.* (2017)⁴¹. O trabalho tem como objetivo apresentar sugestões norteadoras para as políticas linguísticas de internacionalização das IES brasileiras. A compreensão de internacionalização do documento é que o processo deve deixar de ser uma série de atividades desconexas para se assumir em uma posição estratégica e transversal, com o propósito de aprimorar a qualidade das funções da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a elaboração e implementação de uma política linguística com vistas à internacionalização é fundamental, uma vez que “a comunicação é elemento indispensável nesse processo e na missão das IES brasileiras” (p.5). A compreensão de política linguística do documento é a de “uma tentativa sistemática, deliberada e teoricamente informada de solucionar problemas de comunicação de uma comunidade por meio do estudo de várias línguas ou dialetos adotados localmente.” (ABREU-E-LIMA *et. al.*, 2016).

Como uma consequência desta reflexão, nas IES, a definição de PL revela-se uma prática de gestão imprescindível na medida em que especifica o modelo de internacionalização a ser adotado em função de prioridades, objetivos e metas e estabelece as línguas que poderão ser mediadoras das práticas de internacionalização. Ou seja, de acordo com os objetivos estratégicos delineados por cada IES, poderão ser definidas quais línguas serão privilegiadas e/ou contempladas na política linguística institucional para internacionalização.

⁴¹ Disponível em: <http://faubai.org.br/pt-br/wp-content/uploads/2019/01/Documento-do-GT-de-Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas-da-FAUBAI.pdf> . Acesso em 10 de março de 2021.

O documento ainda ressalta que, muito embora o inglês tenha se firmado como a língua mais frequentemente atrelada à comunicação científica, indispensável para compor a comunidade científica global, é fundamental também reconhecer outras possibilidades de internacionalização que estejam vinculadas a outras línguas adicionais. O foco deve estar nas comunidades e práticas locais, seus projetos e pesquisas, e a partir do contexto local, construir políticas que o contemplem e o alcem ao contexto internacional. No nosso caso, a língua portuguesa desempenha um papel importante e dominante na academia e na cultura brasileiras, portanto, oferecer aulas de português como língua adicional é essencial para que atores envolvidos em programas de mobilidade no nosso país possam vivenciar com plenitude momentos de aprendizagem e interculturalidade através do contato com brasileiros.

Além disso, o documento propõe pensar seis dimensões do uso da língua na instituição, sejam elas línguas de admissão, línguas ensinadas, línguas usadas como meio de instrução, na administração, e as de comunicação, produção e disseminação de conhecimento. Concernente aos alunos e professores internacionais, o documento propõe pensar como serão atendidos e acompanhados na instituição; que tipo de oferta de língua portuguesa será realizada; qual o suporte para tais ações; e como a comunidade internacional terá acesso a informações da instituição. A compreensão dos autores é a de que, para o nosso contexto de ensino superior, as aulas de português são essenciais para que a tão almejada integração à comunidade local aconteça de fato. Para os autores, a “aprendizagem da língua portuguesa do Brasil e da cultura brasileira [são] importantes elementos integradores dos estrangeiros às comunidades locais.” (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016, p.x).

Passamos agora à parte da dissertação em que tratamos da experiência de mobilidade acadêmica internacional.

2.3 A EXPERIÊNCIA DE MOBILIDADE ACADÊMICA

A mobilidade acadêmica internacional se caracteriza pelo fluxo de acadêmicos, alunos, professores ou técnicos administrativos, por entre Instituições de Ensino Superior de diferentes países. As motivações para se advogar pela mobilidade acadêmica se alinham às da internacionalização do ensino superior, sobretudo quando tratamos da qualificação da educação superior através das trocas de conhecimento e da aprendizagem mútua entre os membros da comunidade local e da internacional (CODINA *et al.*, 2013). A mobilidade acadêmica pode ser interna (*inward*), quando acadêmicos internacionais são recebidos na instituição local, ou externa (*outward*), quando membros da comunidade local têm a oportunidade de intercâmbio

para IES de outros países. Quando tratamos da mobilidade interna, podemos identificar um grupo de acadêmicos internacionais presentes na instituição local que compartilham experiências até certo ponto similares, sobretudo por estarem sujeitos às práticas, às políticas e aos serviços oferecidos pela instituição que os recebe. Essa comunidade pode se confrontar com uma série de desafios que envolvem a experiência de mobilidade, como providenciar burocracias e documentações necessárias, lidar com as exigências de imigração, adaptar-se às demandas acadêmicas do modelo educacional da instituição de destino, ao clima, à alimentação, à cultura local e, em foco neste trabalho, às práticas e políticas linguísticas locais (ANDRADE; TEIXEIRA, 2009).

Com relação à mobilidade acadêmica como estratégia de internacionalização do ensino superior, cabe ressaltar que o aconselhamento e o acompanhamento de intercambistas nas instituições brasileiras pode ter sido uma frente do processo de internacionalização que não recebeu muita atenção pelas políticas nacionais e sobretudo institucionais nas IES do Brasil. Andrade e Teixeira (2009) afirmam que, embora haja inúmeras pesquisas da experiência universitária para alunos brasileiros, não há estudos sistemáticos que analisem como os estudantes internacionais se adaptam à educação e ao contexto do Brasil. Em universidades estrangeiras, por exemplo, há diversos projetos de pareamento de alunos locais com internacionais (LASSEGAR, 2007; TOLMAN, 2017), apadrinhamentos por alunos e professores, equipes mobilizadas a auxiliá-los com documentação, encontrar moradia, entre outras necessidades emergentes, e esses serviços, até certa medida, se responsabilizam pelo amparo linguístico oferecido ao estudante internacional. Eles também vão de encontro às experiências possivelmente negativas dessa comunidade, prevenindo-as, pois, por vezes, os alunos internacionais podem experimentar dificuldades de adaptação, como baixa integração social, dificuldades com atividades diárias, depressão, ansiedade, discriminação racial, entre muitas outras (ANDRADE; TEIXEIRA; 2009)

Schartner e Young (2016) afirmam que há pouca dúvida acerca do papel central da língua na experiência de mobilidade acadêmica. O estudo das autoras, que busca propor um modelo conceitual para a avaliação do ajuste e da adaptação do aluno internacional em mobilidade, aponta o conhecimento da língua como determinante para o sucesso acadêmico e necessariamente relacionado com todas as dimensões da experiência de mobilidade, sociais inclusive. Assim, desconhecer ou fazer uso insuficiente das línguas locais ou esperadas pode acarretar o insucesso acadêmico e social do estrangeiro em mobilidade, o que pode anular os propósitos da mobilidade acadêmica nos processos de internacionalização, entre eles a qualificação do ensino superior e as melhorias para a comunidade acadêmica em geral. Nesse

caso, deveria ser, em larga medida, responsabilidade da instituição que os acolhe e os recebe prover serviços de amparo linguístico durante a experiência de mobilidade, uma vez que a parceria foi firmada, garantindo ao menos certo sucesso acadêmico e social.

Passamos agora à nossa concepção de língua.

2.4 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO AÇÃO SOCIAL E A NOÇÃO DE REPERTÓRIOS

Parto da compreensão de língua e do uso da língua como prática social, como atividade humana, filiando-me à Bakhtin (1997). Para o autor, “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.” (p.280). Em consonância a Bakhtin, Clark (1996) também assevera que a língua deve ser compreendida como uma ação social, uma forma de fazermos coisas no mundo. Porém, para que essa ação se concretize, ela precisa ser conjunta: agimos no mundo ao interagirmos com, e somente a partir, do outro - mesmo que o outro seja nós mesmos⁴². Clark (1996) defende que a língua é uma forma de ação conjunta. Ele explica que, em uma valsa, por exemplo, o resultado final da dança não é a soma de duas partes, mas a realização daquela ação por cada uma das partes de maneira coordenada, uma em relação à outra, e que o mesmo se passa com a língua. O uso da língua incorpora, portanto, uma ação individual e um processo social, e são nessas ações conjuntas que pessoas, em papéis sociais definidos, fazem coisas ou performam ações, como pedir por orientações, pagar por um almoço, planejar uma festa, contar histórias e assim por diante. A maioria dessas ações conjuntas, explica o autor,

“[...] depende de normas, práticas, habilidades e expectativas compartilhadas por comunidades de especialização - escoceses, médicos, aficionados por beisebol - e que cobrem tudo, desde como apertar as mãos ou distribuir cartas até como mostrar deferência ou demonstrar emoção.” (CLARK, 1996, p. 387)

É especialmente interessante notar neste trabalho que sempre que há essas ações coordenadas através da língua, há normas, expectativas, um processo pelo qual tais práticas de linguagem foram construídas sócio historicamente através do tempo. A palavra social, nos comenta Clark (1996, p.388), vem do latim *socius*, significando parceiro ou companheiro. É nesse sentido que o uso da língua é uma forma de ação social.

Outra noção de língua, complementar à primeira e a qual também nos filiamos, é a de língua como repertório (BLOOMERT; BAKUS, 2013). Em um primeiro momento teórico, a

⁴² Ao organizar as tarefas do dia, por exemplo, uso a língua para organizar meus afazeres.

noção de repertórios foi bastante associada à conexão entre os recursos e conhecimentos (socio-)linguístico e suas comunidades. No entanto, houve uma mudança de foco das comunidades para os indivíduos, para os sujeitos, com o avanço do fenômeno da superdiversidade: já não é mais possível olharmos para a relação entre os sujeitos e os espaços da mesma forma devido a tamanha mobilidade que se impõe sobre nosso século. Os autores entendem que esse fenômeno nos obriga a deixar para trás noções de comunidades estáveis e absolutas; que repertórios são resultados de experiências de aprendizado policêntricas e de constante movimento; para os autores:

Repertórios em um mundo superdiverso são registros de mobilidade: de movimento de pessoas, recursos de linguagem, arenas sociais, tecnologias de aprendizagem e ambientes de aprendizagem. Um conceito relevante de repertórios precisa dar conta desses padrões de mobilidade, pois esses padrões constroem e constituem sujeitos contemporâneos da modernidade tardia. (BLOOMERT; BAKUS, 2013, p.28)

Uma vez que repertórios linguísticos são registros de mobilidade, entenderemos que eles se modificam a todo momento, pois eles seguem e documentam as biografias daqueles que os usam. Nesse sentido, afirmam os autores: “os repertórios são a verdadeira ‘língua’ que temos e podemos implantar na vida social: são colchas de retalhos biograficamente reunidas de recursos comunicativos funcionalmente distribuídos” (BLOOMERT; BAKUS, 2013, p.29). Entender a língua como repertório também permite uma documentação detalhada das trajetórias das pessoas: oportunidades, dificuldades e desigualdades enfrentadas, os contextos de aprendizagem aos quais tiveram acesso (ou não) e seus movimentos no espaço físico e social (BLOOMERT; BAKUS, 2013, p.30).

Bush (2017) faz contribuições significativas à noção de repertório. A autora descobre em seu trabalho que os repertórios linguísticos se entrelaçam com elementos sociais/interativos com outros histórico/políticos e pessoais/biográficos, que a multidimensionalidade do repertório linguístico significa também distanciar-se da ideia de um repertório como um conjunto de competências, uma caixa de ferramentas de onde selecionamos a língua “certa”, ou o “código” certo para cada situação, que a variedade de escolhas disponíveis não está limitada às regras gramaticais e convenções sociais, que conjugamos tanto aqueles recursos que possuímos quando aqueles que não possuímos. A autora define o repertório linguístico como “um reino heteroglóssico de restrições e potencialidades” (BUSH, 2017, p. 356).

A noção de repertório é também base para os conceitos que apresento em seguida, a translanguagem e o linguar: não circunscrevendo-se a algum espaço, os recursos semióticos dos quais dispomos são a caminho pelo qual interagimos com o mundo.

2.4.1 TRANSLINGUAGEM E O LINGUAR

Também aproximamos do entendimento de práticas linguísticas o conceito de translanguagem e o conceito de linguar. Translanguagem refere-se às complexas práticas linguísticas de indivíduos bilíngues e multilíngues e suas comunidades, e também uma abordagem pedagógica que se baseia nessas práticas. De uma perspectiva linguística, Otheguy, García e Reid (2015) definem a translanguagem como “a implementação de todo repertório linguístico do falante sem levar em consideração a vigilante aderência aos limites social e politicamente definidos das línguas nomeadas” (p.218). De uma perspectiva pedagógica, García (2009) define translanguagem como “uma abordagem ao bilinguismo que é centrada não nas línguas, como frequentemente tem sido o caso, mas nas práticas dos bilíngues que são prontamente observáveis” (p.45).

Partindo das mesmas premissas, o conceito de linguar⁴³ também se faz importante para este trabalho. Linguar, diferentemente de falar uma língua, é lançar mão de todos os recursos semióticos disponíveis para desempenhar alguma ação social: as práticas linguísticas observáveis de bilíngues e multilíngues, para García (2009), são linguares. Para García e Wei (2013), nesta compreensão, a língua não é percebida nem como um sistema de estruturas nem como um produto localizado na mente do falante. Eles apontam para a definição de Canagarajah (2007, p.94): “linguar é um processo social constantemente reconstruído em sensibilidade a fatores do ambiente.” É perceber quem está à volta do indivíduo e quais recursos semióticos ele ou ela dispõe para então fazer a escolha daquele que mais pode ser partilhado entre os indivíduos. Como apontam García e Wei (2013), o termo linguar é usado para se referir ao “contínuo processo simultâneo de nos tornarmos nós mesmos e de, ao mesmo tempo, desenvolvermos nossas práticas linguísticas, à medida que interagimos e fazemos sentido no mundo.” (p.8) Entende-se que todos somos linguadores que usam recursos semióticos à nossa disposição de forma atenta ao meio externo, estratégica, e agimos no mundo de acordo com o que percebemos (GARCÍA, WEI, 2013).

⁴³ Proponho, neste trabalho, a tradução do termo *linguaging*.

Neste contexto, e em relação a esta pesquisa, temos, em princípio, duas formas de observar esses fenômenos, uma subjetiva e outra social. Do ponto de vista subjetivo, entendemos o repertório linguístico de um sujeito como esse conjunto de recursos semióticos que, por natureza humana, não respeitam limites políticos e geográficos. Ou seja, o sujeito mobiliza aquilo que tem para participar no mundo, e do mundo, através de ações sociais que se dão sempre permeadas de linguagem. Do ponto de vista social, quando observamos um sujeito bilíngue usando seu repertório, podemos identificar alguns desses recursos como pertencentes ao que viemos chamar de português, espanhol ou inglês, por exemplo, mas reconhecemos que esses limites - onde começa uma língua e onde ela acaba - são fronteiras de línguas nomeadas que não se impõem sobre o sujeito. É o que Otheguy explica em García e Kleyn (2016, p.x). Para o autor, bilíngues emergentes⁴⁴ falam duas ou mais línguas apenas do ponto de vista social. Da sua própria perspectiva, eles falam apenas uma. Bons professores, ou, no nosso caso, pesquisadores, “sabem quando se sentar em uma cadeira e quando se sentar em outra, quando usar a perspectiva da sociedade com as duas línguas, e quando usar a perspectiva do indivíduo translíngue com apenas uma” (p.x).

Sendo assim, reconheço que, enquanto pesquisador, compreendo o uso da língua de acordo com a noção de repertórios linguísticos. Associo este trabalho às premissas e à compreensão de translanguagem e de linguar e me alinho à ideia de que os recursos semióticos presentes em um sujeito naturalmente não estão presos ou limitados às fronteiras geográficas e políticas que atribuímos às línguas nomeadas. Ao mesmo tempo, esta é a nossa compreensão e o nosso linguajar acadêmico entre pesquisadores da Linguística Aplicada, Educação e áreas afins. Como vai ser colocado no capítulo seguinte, ao entrevistar os colaboradores que aceitaram ser participantes desta pesquisa, incluí nas perguntas línguas nomeadas, questionando, por exemplo, “em quais línguas interagem com seus colegas”. Isso se deu por esta ainda ser a compreensão padrão de como fazemos o uso de línguas, “em que línguas falamos”, no intuito de ajustar o discurso à compreensão dos participantes.

Tendo concluído o capítulo do aporte teórico, passamos agora ao capítulo seguinte com os procedimentos metodológicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

⁴⁴ De acordo com a literatura de translanguagem, bilíngues emergentes são pessoas que adquirem seus recursos linguísticos em espaços e com pessoas que comportam nos seus repertórios diferentes línguas nomeadas.

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos usados na condução desta pesquisa. Divido o capítulo em três seções. Na primeira, trago os embasamentos teóricos que apoiam minhas tomadas de decisão: apresento pontos importantes sobre pesquisa qualitativa, entrevistas semiestruturadas e a compreensão de narrativas como dados de pesquisa. No capítulo seguinte, explico como gerei os dados que analisarei: apresento o roteiro que orientou as entrevistas que conduzi, explico como alcancei os colaboradores e os apresento compartilhando as informações que são relevantes a esta dissertação. A fim de preservar suas identidades, seus nomes foram substituídos por outros, comuns aos seus países de origem.

Começo pelo aporte teórico de que me valho para embasar e sustentar esta pesquisa.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA, ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS E NARRATIVAS

Mason (2002) afirma que, através da pesquisa qualitativa, podemos explorar uma ampla gama de dimensões do mundo social, texturas e tramas da vida cotidiana, compreensões, experiências e imaginações dos participantes de pesquisa, “as formas como os processos sociais, instituições, discursos ou relações funcionam, e a importância dos sentidos que eles geram.” (p.1). De acordo com a autora, faremos isso ao utilizar metodologias que celebram a riqueza, a profundidade, a nuance, o contexto, a multidimensionalidade e a complexidade de fenômenos sociais; em vez de desconsiderarmos fatores que não caibam naquilo que inicialmente projetamos, acolhemos todos os detalhes não previstos e que igualmente constituem a realidade que queremos observar. Através da pesquisa qualitativa, conseguimos construir fortes argumentos sobre como as coisas funcionam em contextos particulares; conseguimos conectar o contexto com explicações sobre este contexto, o que produz “generalidades contextuais muito bem fundadas” (MASON, 2002, p.1).

A autora também traz uma série de asserções sobre o que podemos esperar e alcançar através da pesquisa qualitativa. Para Mason (2002, p.7-8), a pesquisa qualitativa deve ser sistemática e rigorosamente conduzida, responsável por sua qualidade e suas asserções, estrategicamente conduzida, ainda que flexível e contextual. Deve envolver um crítico auto escrutínio do pesquisador, ou uma reflexividade ativa, produzir explicações ou argumentos, e não apenas descrições, mas explicações ou argumentos que são generalizáveis de alguma forma, ou que demonstram alguma maior ressonância. Não deve ser vista como um corpo único de filosofia e prática cujos métodos possam ser combinados sem nenhuma preocupação. Deve ser conduzida como uma prática moral e relacionada ao seu contexto político.

O uso de entrevistas semiestruturadas é bastante comum e coerente com pesquisas qualitativas (CHRISTENSEN *et al.*, 2014). Diferentemente de entrevistas formais, que seguem um formato rígido de perguntas e expectativas de respostas, entrevistas semiestruturadas se dedicam a cobrir certos temas em um estilo conversacional (RAWORTH *et al.*, 2012). Para os autores, entrevistas semiestruturadas são a melhor forma para se aprender sobre “as motivações por trás das escolhas e do comportamento das pessoas, suas posturas e crenças, e os impactos que políticas e eventos específicos têm em suas vidas”. (p.1). Para além disso, elas permitem que informações que não tenham sido previstas pelos pesquisadores emergjam e sejam igualmente contempladas. Em consonância com Raworth *et al.* (2012), Aleandria e Russob (2015) explicam que através das entrevistas semiestruturadas o entrevistador pode conduzir o entrevistado por uma relação comunicativa verbal e não verbal. Aleandria e Russob (2015) também defendem que é através das entrevistas semiestruturadas que podemos de fato ter uma conversa com os entrevistados, moldável e adaptável aos diferentes contextos e personalidades dos respondentes.

O produto de entrevistas semiestruturadas é narrativa, ou histórias. Elliot (2005) define questões-chave sobre o uso de narrativas enquanto dados de pesquisa. Ela explica que, em primeiro lugar, narrativas apresentam dimensões temporais e cronológicas e que em vez de descreverem o estado das coisas, optam por uma representação de uma série de eventos e experiências. Em segundo, narrativas comunicam o sentido ou significado dos eventos ou experiências através de asserções avaliativas e através da configuração temporal dos eventos. Em terceiro e último lugar, narrativas apresentam uma importante dimensão social: “narrativas são onipresentes na sociedade e são uma forma popular de comunicação” (ELLIOT, 2005, p.15)⁴⁵. Isso traz segurança ao pesquisador que opta por colher narrativas: por se tratar de uma ação comum humana, podemos considerar que muitas pessoas têm experiência com o gênero contar histórias.

Welp e Didio (2019, p.17) explicam que, para Brockmeier (2000), usamos a língua não somente para representar a realidade, mas também para criá-la. Usamos uma ampla gama de recursos linguísticos para expressar a dimensão temporal das nossas experiências, e também para dar-lhes forma. Para o autor, refletir sobre uma experiência é trazê-la à existência. É nas muitas formas do discurso oral e escrito que nós ordenamos nossas experiências, memórias, intenções, esperanças, desejos, medos e preocupações. Além disso, quando produzimos

⁴⁵ No original: Narratives are ubiquitous in society and are a popular form of communication. (ELLIOT, 2005, p.15)

narrativas, refletimos sobre elas e sobre nosso lugar na nossa realidade: nós incorporamos a elas ou reconhecemos nelas valores sociais, políticos e culturais, tornando-nos conscientes de nossas subjetividades. Relacionado às reflexões de Brockmeier (2002) e Welp e Didio (2019), Sancho e Hernández (2013) explicam que em narrativas biográficas o sujeito é colocado no centro da pesquisa, e o conhecimento construído é derivado das suas experiências. A metodologia empregada, portanto, permite que se explore a relação entre o sujeito e seu contexto social, cultural, econômico e político.

É exatamente este conjunto de características que busquei empregar nesta pesquisa: ao engajar em conversas com os entrevistados, coloquei-os no centro da pesquisa, ouvi suas histórias e suas avaliações das situações pelas quais passaram, entendi melhor seus contextos sociais, culturais, econômicos. Convidei-os a refletir sobre suas experiências na universidade, e pedi que relatassem suas necessidades linguísticas durante sua experiência de intercâmbio. Acompanhei e presenciei suas construções de realidade através da língua. E só pude fazer isso por estar amparado nos escopos da pesquisa qualitativa, usando como método de geração de dados uma entrevista semiestruturada que, em última análise, habilitava os participantes a produzirem narrativas.

As entrevistas foram conduzidas através do roteiro que apresento e descrevo na seção seguinte.

3.2 GERANDO OS DADOS: O ROTEIRO E OS PARTICIPANTES

Começo esta seção apresentando o roteiro que construí e utilizei para conduzir as conversas sobre as experiências que os participantes obtiveram na UFRGS durante seu período de mobilidade acadêmica. Busquei, na elaboração do roteiro, construir o espaço necessário para que os objetivos geral e específicos fossem atingidos. Retomo-os abaixo:

Objetivo geral:

- investigar o papel das línguas durante a experiência de mobilidade acadêmica de intercambistas na UFRGS, sob sua perspectiva.

Objetivos específicos:

- I. realizar um mapeamento das práticas linguísticas desempenhadas por intercambistas em mobilidade na UFRGS;
- II. realizar um levantamento das necessidades linguísticas desses intercambistas durante sua experiência de mobilidade na UFRGS;
- III. questionar os intercambistas acerca do conhecimento e da participação em ações que visam promover amparo linguístico promovidas pela UFRGS; e
- IV. coletar sugestões a respeito de suas experiências de mobilidade na universidade

no que concerne a suas necessidades linguísticas.

Quadro 7. Objetivos da pesquisa

Busquei contemplar cada um dos objetivos específicos em blocos de perguntas do roteiro: o primeiro bloco, *Mapeamento de Práticas Linguísticas*; o segundo, *Necessidades Linguísticas*; o terceiro, *Ações que de alguma forma auxiliaram com amparo linguístico*; e o quarto e último, *Sugestões para a universidade*.

No primeiro bloco de perguntas, com o intuito de mapear as práticas linguísticas dos participantes, imaginei quais seriam as possíveis práticas linguísticas de um intercambista em mobilidade na UFRGS. Questionei-os a respeito de suas práticas linguísticas em sala de aula e fora da sala de aula; as línguas das interações com professores, colegas, com membros da administração da universidade através de e-mails, e também suas práticas linguísticas enquanto estudantes⁴⁶, como por exemplo as línguas das apresentações orais, dos trabalhos escritos, das provas e avaliações, participações em projetos de pesquisa, extensão e eventuais publicações. Questionei-os também quanto à ajuda informal da comunidade acadêmica com quem tinham mais imediato contato, ou seja, se seus colegas e professores faziam esforços para que pudessem usar outras línguas que não o português, pudessem mobilizar todo seu repertório linguístico, caso ele fosse necessário nas muitas instâncias da vida universitária.

No segundo bloco, relacionado às necessidades linguísticas dos participantes, questionei se a língua havia representado algum obstáculo durante sua experiência de mobilidade. Expliquei que entendia “língua representando um obstáculo” como situações em que conhecer ou não conhecer certa língua, ou não ter certo grau de conhecimento desejado, impediu ou dificultou alguma prática social.⁴⁷ Buscando acessar momentos em que a língua foi uma necessidade ou não, dividi a experiência dos entrevistados temporal e situacionalmente em Preparação para vir à UFRGS, Chegada, Primeiros Momentos e Momento atual. Previ, para cada uma das situações, possíveis contextos ou práticas sociais (e portanto, linguísticas) que poderiam apresentar alguma dificuldade e revelar alguma necessidade linguística baseadas na minha experiência enquanto membro da comunidade acadêmica da UFRGS que já havia dedicado alguma parte do meu tempo a ajudar intercambistas com questões relacionadas à sua

⁴⁶ Dois dos dezenove participantes alcançados estavam na UFRGS primariamente como professores-assistentes de língua inglesa. Muito embora o propósito da sua mobilidade fosse o ensino do inglês, eles também se matricularam no curso do PPE, sendo também alunos internacionais.

⁴⁷ Na seção de limitações, comento como o linguajar acadêmico do pesquisador em Letras acabou aparecendo também nas questões, e que outras formas de fazer a mesma pergunta teriam gerado menos mal-entendidos.

mobilidade. Ressalto que, embora tenha previsto e oferecido algumas práticas sociais durante os questionamentos, encorajei-os a trazerem outros que eu não tivesse previsto.

Durante a preparação para vir à UFRGS, previ ou sugeri como práticas sociais o acesso aos websites da universidade, lidar com a documentação necessária ainda no período pré- viagem, e a troca de e-mails com os diversos setores administrativos da UFRGS. Durante a chegada, previ encontrar moradia, lidar com as documentações da Polícia Federal, conhecer a cidade, a universidade e seus serviços. Durante os primeiros momentos, previ a matrícula nas disciplinas, o conhecimento dos *campi* da universidade e das suas salas de aula. Durante o momento em que a entrevista estava sendo conduzida, previ dificuldades e/ou necessidades nas aulas que estivessem frequentando, avaliações das disciplinas, interações com colegas e professores, troca de e-mails e burocracias da universidade. Por fim, questionei também se havia algum outro momento em que a língua tivesse representado um obstáculo e que eu não tivesse previsto.

No terceiro bloco de perguntas, relacionado às ações que de alguma forma auxiliaram com amparo linguístico, expliquei que entendia ‘ação promovida pela UFRGS’ como algum esforço institucional ou informal organizado que visava prover amparo linguístico, como o Português para Estrangeiros, o Amigos Brasileiros,⁴⁸ e o Idiomas sem Fronteiras: Português como Língua Adicional. Questionei-os acerca do conhecimento e da participação de alguma ação de amparo linguístico ou ensino de língua e, caso já tivessem participado, indaguei como e até que ponto a ação auxiliou na experiência de mobilidade. Questionei-os também sobre de que outras formas haviam recebido amparo linguístico para poder desempenhar suas atividades durante sua experiência de mobilidade e que não por vias institucionais.

Por fim, no quarto bloco, com relação a eventuais sugestões que os alunos tivessem para a universidade, questionei-os de forma que pensassem como a experiência dos futuros intercambistas que viessem em condições análogas poderiam ter sua experiência de mobilidade aprimorada e melhorada tanto para o próprio estudante quanto para a instituição. Além disso, perguntei se algum serviço relacionado a línguas deveria ser aprimorado ou criado e quais situações os levariam a fazer tais sugestões.

O roteiro que disponibilizo abaixo está escrito em língua portuguesa. No entanto, no início da entrevista, fiz sempre questão de perguntar ao entrevistado em qual língua ele ou ela

⁴⁸ O grupo Amigos Brasileiros é uma organização não-lucrativa independente e desvinculada da universidade que frequentemente participa dos eventos organizados pela RELINTER. Tem por missão apoiar intercambistas vivendo em Porto Alegre. Sua página no Facebook: <https://www.facebook.com/ambprpoa/> Acesso em 27/02/2021.

se sentia mais confortável para a conversa, se português, espanhol ou inglês⁴⁹, sugerindo também que poderíamos alternar entre as línguas caso isso possibilitasse. Os três roteiros se encontram na seção de Apêndices, nas últimas páginas desta dissertação. Reitero que, ao nomear as línguas, adotei a perspectiva social de Otheguy (2016) apontada anteriormente nesta dissertação para que os participantes se sentissem mais familiarizados com os termos e as perguntas que foram feitas.

Abaixo, o roteiro da entrevista semiestruturada.

Bloco 1: Mapeamento de Práticas Linguísticas

Neste primeiro momento da entrevista, trataremos das suas práticas linguísticas, isto é, das línguas que você usa para desempenhar ações na sua experiência de mobilidade.

- Em quais línguas são ministradas as aulas a que você assiste?
- Em que línguas você interage com o professor em sala de aula?
- Em que línguas você interage com o professor fora da sala de aula?
- Em que línguas você interage com seus colegas em sala de aula?
- Em que línguas você interage com seus colegas fora de sala de aula?
- Em que línguas estão as leituras exigidas para o acompanhamento das aulas que você está cursando?
- Em que línguas você escreve trabalhos para as aulas que está cursando?
- Em que línguas você faz apresentações orais nas aulas que está cursando? Alguma vez você usou sua primeira língua?
- Em que línguas estão as avaliações das aulas?
- O professor permite que você utilize sua primeira língua em algum momento da aula ou em momentos de avaliação?
- O professor e os colegas se empenham para que você possa usar as línguas que você conhece e que não são o português?
- Se você participa de projetos de pesquisa ou de extensão, em quais línguas os encontros acontecem, bem como as leituras e as trocas de mensagens?
- Se você participa de eventos acadêmico-científicos, em quais línguas você apresenta seus trabalhos? Em quais línguas estão as comunicações a que você assiste?
- Se você já publicou ou publica regularmente textos acadêmico-científicos, em que línguas eles são escritos?
- Em que línguas você envia e recebe e-mails de professores, colegas, e e-mails institucionais?

Bloco 2: Necessidades Linguísticas

- Esta parte da entrevista trata de momentos em que a língua representou um obstáculo na sua experiência de mobilidade na UFRGS. Entendemos “língua representando um obstáculo” como situações em que conhecer ou não conhecer certa língua, ou não ter certo grau de conhecimento desejado, impediu ou dificultou alguma prática social.
- Durante a sua **preparação** para vir à UFRGS, houve algum momento em que a língua representou um obstáculo? Entendo ‘preparação’ como o momento em que você estava no seu país de origem preparando-se para vir à UFRGS, tendo acesso aos websites da universidade, lidando com a documentação necessária, com a troca de e-mails, entre muitos

⁴⁹ Estas são as línguas nomeadas das quais eu dispunha para a condução das entrevistas.

outros momentos possíveis. Se esses momentos aconteceram, liste-os e conte como você lidou com eles.

- Durante sua **chegada** à universidade, houve algum momento em que a língua representou um obstáculo? Entendo ‘chegada’ como momentos típicos seguidos de sua chegada à Porto Alegre, como encontrar moradia, lidar com as documentações da Polícia Federal, conhecer a cidade, a universidade e conhecer os serviços da universidade, entre muitos outros momentos possíveis. Se esses momentos aconteceram, liste-os e conte como você lidou com eles.
- Durante seus **primeiros momentos** na universidade, houve algum momento em que a língua representou um obstáculo? Entendo ‘primeiros momentos na universidade’ como sua matrícula nas disciplinas, o conhecimento dos campi da universidade, das suas salas de aula, entre muitos outros possíveis. Se esses momentos aconteceram, liste-os e conte como você lidou com eles.
- Entre suas atividades no **momento presente**, há algum momento em que a língua representa um obstáculo? Entendo ‘atividades no momento presente’ como aulas que você está frequentando, avaliações das disciplinas, interações com colegas e professores, troca de e-mails, burocracias da universidade, entre muitos outros possíveis. Se esses momentos acontecem, liste-os e conte como você lida com eles.
- Em algum **outro momento** durante sua experiência de mobilidade, não contemplado nas opções acima, a língua representou um obstáculo para você? Se sim, conte-nos sobre esses momentos e como você lidou com eles.

Bloco 3: Ações que de alguma forma auxiliaram com amparo linguístico

Nesta parte da entrevista, trataremos de ações promovidas pela universidade que de alguma forma dão suporte linguístico aos membros da comunidade acadêmica internacional em mobilidade na UFRGS. Entendemos ‘ação promovida pela UFRGS’ como algum esforço institucional ou informal organizado que visa prover amparo linguístico, como o Português para Estrangeiros (PPE), o Amigos Brasileiros, o Idiomas sem Fronteiras Português, entre outros.

- Você conhece e/ou já participou de alguma ação promovida pela UFRGS que, de alguma forma, provê suporte linguístico? Se você já participou de alguma ação, responda como e até que ponto essa ação auxiliou na sua experiência de mobilidade.
- De que (outras) formas você recebeu amparo linguístico para poder desempenhar suas atividades durante sua experiência de mobilidade que não através de ações institucionais?

Bloco 4: Sugestões para a universidade

Esta é a última seção da nossa entrevista. Ela tratará de sugestões que você tenha a respeito da experiência de mobilidade na universidade no que concerne necessidades linguísticas.

- Refletindo sobre sua trajetória de mobilidade na UFRGS e o papel das línguas nesse processo, desde sua preparação, chegada, primeiros momentos, dias atuais e ações das quais participou, o que você sugeriria à universidade para que as experiências de futuros intercambistas sejam mais proveitosas para o próprio intercambista e para a instituição?
- De acordo com sua experiência, há algum serviço relacionado a línguas que você acredita que deveria ser aprimorado ou criado? Que situações te levam a fazer essa sugestão?

Apresento agora o passo-a-passo que tomei para alcançar os colaboradores participantes desta dissertação. Os meios para buscá-los partiram muito das minhas experiências enquanto membro da comunidade acadêmica da UFRGS investido em auxiliar os intercambistas que aqui chegavam. Conhecia, portanto, a equipe da Secretaria de Relações Internacionais da universidade (RELINTER), as professoras coordenadoras do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF-UFRGS) e a professora coordenadora do Português para Estrangeiros (PPE). No primeiro desenho da pesquisa, no entanto, eu supunha que a RELINTER dispunha do contato de todo e qualquer intercambista que viesse à UFRGS, e acabei descobrindo tardiamente que diferentes setores administrativos da universidade são responsáveis por diferentes pessoas. Quando fiz essa descoberta, recorri às professoras coordenadoras do IsF-UFRGS para alcançar professores-assistentes de língua inglesa estadunidenses, ao PPE para alcançar os intercambistas que estavam fazendo aulas de Português como Língua Adicional e à minha professora-orientadora para que ela entrasse em contato com a equipe da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) para buscar aqueles que estavam na universidade através das bolsas PEC-G⁵⁰. No último caso, nossas comunicações não resultaram no convite à participação da pesquisa por razões que a PROGRAD não soube nos informar. Começo relatando como cheguei aos participantes, portanto em ordem cronológica: primeiro através da RELINTER, depois do IsF-UFRGS e por fim do PPE.

Em um primeiro momento, contei com o apoio e a colaboração da RELINTER, mais especificamente à Vice-Secretária da RELINTER à época. Apresentei à professora meu projeto de pesquisa e minha vontade de participar das reuniões informativas e de boas-vindas aos alunos internacionais que chegassem à UFRGS no ano de 2019, e fui prontamente atendido. Combinamos que nosso plano A seria buscar pela participação dos alunos nos eventos e, caso não obtivesse um quórum satisfatório, poríamos em ação o Plano B, que seria convidar os alunos para participar da pesquisa via o e-mail institucional da RELINTER. Sobre os eventos destinados aos alunos vindouros, temos que eles são dois: uma sessão informativa, oferecida por duas vezes, uma em língua inglesa e outra em língua espanhola, e uma sessão de recepção e boas-vindas, com a apresentação das autoridades locais - reitor e vice-reitora, secretário e vice-secretária de relações internacionais e cônsules e vice-cônsules dos países de onde vinham muitos daqueles alunos - e uma celebração com música e dança brasileira. Recebi espaço para convidá-los em ambos, mas optei por me apresentar apenas nas sessões informativas, uma vez

⁵⁰ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oportuniza a estudantes de países com os quais o Brasil mantém acordos de estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior brasileiras. Para mais informações, acesse: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php> Acesso em 27/02/2020

que a presença dos alunos internacionais era muito mais significativa nesses eventos, de acordo com a equipe da RELINTER. Apresentei-me e à pesquisa em espanhol no turno da manhã, e em inglês no turno da tarde. Os eventos ocorreram no dia 09 de agosto de 2019.

Respeitando os cuidados éticos⁵¹, deixei à porta um formulário que pedia o nome, o país de origem e o e-mail dos interessados. Chamei-o de Formulário inicial. Caso eles tivessem interesse, eles me cederiam seus e-mails e então nossa comunicação se iniciaria. Assim era o formulário:

	Nome/Nombre/Name	País de origem/ País de origen/ Home country	E-mail
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

Figura 1. Formulário inicial.

Durante os dois eventos, colhi 26 assinaturas e e-mails: dois da Alemanha, sete da Argentina, um da Bélgica, um da Bolívia, um do Chile, um da Colômbia, quatro da Espanha, três do Japão, dois do México, dois de Portugal, um da Suécia e um do Uruguai. Para estes 26 alunos, enviei o seguinte e-mail, convidando-os a participar na pesquisa. Nomeei este e-mail *Convite para a pesquisa*.

[Português abaixo] [Español abajo] [English below]

Português:

⁵¹ A pesquisa foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética (CEP) sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número: 16946819.0.0000.5347.

Caro intercambista,

Convidamos você a participar da pesquisa “O papel das línguas na experiência de mobilidade interna na UFRGS: reflexões para construção de uma política linguística voltada à internacionalização”. A pesquisa investigará as práticas e as necessidades linguísticas dos intercambistas, bem como os serviços oferecidos pela universidade que de alguma forma dão amparo linguístico e que vão ao encontro dessas necessidades.

Se você tem interesse em participar da pesquisa, acesse o link abaixo, responda às perguntas e aguarde o contato dos pesquisadores.

<https://forms.gle/muKUuvHEgsUrntgMA>

Atenciosamente,

Professora Anamaria Welp, PhD (PPGLET)

Álvaro Rutkoski Didio, Mestrando (PPGLET)

--

Español:

Estimado estudiante de intercambio,

Lo invitamos a participar en la investigación "El papel de la lengua en la experiencia de la movilidad interna en la UFRGS: reflexiones para construir una política lingüística centrada en la internacionalización". La investigación busca comprender las prácticas y necesidades lingüísticas de los estudiantes de intercambio, así como los servicios ofrecidos por la universidad que de alguna manera apoyan a los estudiantes lingüísticamente y satisfacen estas necesidades.

Si está interesado en participar de la investigación, visite el siguiente enlace, responda las preguntas y espere a que los investigadores se comuniquen con usted.

<https://forms.gle/znKek4SpDqjeq5aA9>

Atentamente,

Profesora Anamaria Welp, PhD (PPGLET)

Álvaro Rutkoski Didio, Estudiante de Maestría (PPGLET)

--

English:

Dear international student,

You are being invited to participate in the research “The role of languages in the experience of inward mobility students at UFRGS: thoughts on developing language policies aimed at internationalization”. The research will investigate language practices and needs of exchange students, as well as the services offered by the university that somehow provide language support and attempt to meet such needs.

If you are interested in participating in the research, please visit the link below, answer the questions, and wait for the researchers to contact you.

<https://forms.gle/AX9Enjy68kvYukN99>

Best Regards,

Professor Anamaria Welp, PhD (PPGLET)

Álvaro Rutkoski Didio, Master's Student (PPGLET)

Quadro 9. E-mail: *Convite para a pesquisa*

Caso decidissem por clicar no link de um formulário - igualmente feito em português, espanhol e inglês - e se colocar à disposição para a pesquisa, encontrariam as questões abaixo, que me ajudariam a perfilar os participantes. Os formulários em espanhol e em inglês podem ser encontrados nos apêndices desta dissertação. Eles foram construídos e enviados através do Google Formulários. Chamei-o de *Perfil dos participantes*.

[PT] O papel das línguas na experiência de mobilidade interna na UFRGS: reflexões para construção de uma política linguística voltada à internacionalização

Caro intercambista,

Convidamos você a participar da pesquisa “O papel das línguas na experiência de mobilidade interna na UFRGS: reflexões para construção de uma política linguística voltada à internacionalização”. A pesquisa investigará as práticas e as necessidades linguísticas dos intercambistas, bem como os serviços oferecidos pela universidade que de alguma forma dão amparo linguístico e que vão ao encontro dessas necessidades.

- Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, por favor, entre em contato com:

Prof^ª. Anamaria Welp, PhD (PPGLET), anamaria.welp@ufrgs.br, e
Álvaro Rutkoski Didio, Mestrando (PPGLET), alvarordidio@gmail.com.

Qual seu país de origem?

Qual é / quais são suas primeiras línguas?

Você fala alguma outra língua? Se sim, qual(is)?

Qual o seu papel aqui na UFRGS?

- Aluno de graduação
- Aluno de pós-graduação
- Professor
- Pesquisador
- Técnico Administrativo
- Estagiário
- Outro: (especifique)

Que convênios, acordos ou parcerias permitiram que você viesse à UFRGS? Entre quais atores (instituições, universidades, programas, organizações, etc.)?

A que unidade administrativa você está vinculado na UFRGS?

Algumas respostas possíveis seriam: Instituto de Letras; Escola de Engenharia; Faculdade de Ciências Econômicas, por exemplo.

O que você está estudando/fazendo na UFRGS?

Algumas respostas possíveis seriam: estudando bacharelado em física; ensinando língua inglesa; colaborando com pesquisadores do instituto de química, por exemplo.

Você tem interesse em participar de uma entrevista sobre sua experiência de mobilidade na UFRGS e o papel das línguas nesse processo?

- Sim
- Não tenho interesse

Se sua resposta à pergunta anterior foi “Sim”, coloque seu e-mail na caixa abaixo:

Você deseja receber os resultados da pesquisa quando eles forem divulgados?

- Sim
- Não

Quadro 10. Formulário: *Perfil dos participantes*.

Naquele momento da pesquisa, almejava alcançar aproximadamente 12 participantes. Elegemos este número após nos depararmos com o estudo de Guest, Bunce e Johnson (2006), que testava a saturação de entrevistas em estudos qualitativos. Os autores verificaram que, após doze entrevistas em grupos de pessoas relativamente similares, os dados se tornavam saturados, ou seja, não permitiam mais ao pesquisador a construção de conhecimento teórico. Sabemos que os intercambistas em mobilidade na UFRGS são significativamente diferentes - de diferentes países de origem, primeiras línguas e vínculos com a universidade -, no entanto, todos compartilham experiências relativamente similares por dividirem a condição de intercambistas e se confrontarem com as práticas e políticas da universidade. Embora não considerasse doze um número absoluto, e também levando em conta o tempo disponível para

a condução das entrevistas e da escrita da dissertação, elegi à época o número mínimo de oito entrevistas, e um número ideal como próximo de 12.

No entanto, dos 26 e-mails colhidos, apenas nove intercambistas preencheram o formulário, e três passaram a trocar e-mails comigo para o agendamento da pesquisa. Não alcançando nem o mínimo de oito estudantes disponíveis para a condução da entrevista, também pensei que os alunos que haviam respondido o formulário eram apenas aqueles de quem, de alguma forma, a RELINTER tinha notícia. Além disso, também havia professores assistentes de inglês estadunidenses no IsF-UFRGS dos quais estava interessado em ouvir relatos, e um amplo universo de pessoas estrangeiras fazendo aulas de Português no PPE da UFRGS, nos quais estávamos igualmente interessados. A partir dessa reflexão e realização, decidi ampliar a ação de busca pelos intercambistas. Tomei a seguinte decisão: pedi às três frentes de que dispunha, RELINTER, IsF-UFRGS e PPE, para que enviassem a todos os alunos e professores internacionais de que tivessem notícia o convite à pesquisa. Além do e-mail no quadro 6, a professora coordenadora do PPE divulgou a mesma mensagem nos grupos de WhatsApp com professores do programa, que por sua vez enviaram aos seus alunos e me convidaram para apresentar a pesquisa também nas salas de aula do PPE. Nessas visitas, também pude colher mais e-mails e enviar o convite à pesquisa. Da mesma forma, minha professora orientadora ministrava a disciplina de Inglês II do curso de Letras-Inglês, no segundo semestre de 2019, e realizava um projeto sobre interculturalidade em parceria com alunos do PPE. Assim, ela se valeu da oportunidade para convidar esses alunos a participar da pesquisa.

Ao final de todos esses esforços, somando-se as respostas dos formulários *Perfil dos Participantes*, obtive 20 entradas ao formulário em português, cinco ao em espanhol e nove ao em inglês. Recebi também e-mails de outros alunos interessados e mensagens no WhatsApp de alunos do PPE disponibilizando-se para participar da entrevista. Assim que agendava com os alunos, conduzia a entrevista no lugar que fosse mais conveniente aos participantes, ou seja, eu me deslocava por entre os *campi* e prédios da universidade para que fosse mais cômodo ao participante o deslocamento. Por fim, 13 entrevistas foram conduzidas entre os dias 31 de outubro a 17 de dezembro de 2019. Foram entrevistados 19 participantes - em três das treze entrevistas havia mais de um participante que compunha a conversa. A entrevista mais breve teve a duração de 24 minutos e 25 segundos, e a mais longa 1 hora, 03 minutos e 12 segundos. O tempo total das treze entrevistas foi de 08 horas, 28 minutos e 38 segundos.

Todos os participantes preencheram o formulário Convite à pesquisa, e suas informações estão sintetizadas na tabela abaixo, com pequenas alterações para a padronização

das informações. Início por uma macro tabela que reúne todas as informações dos participantes da pesquisa, e em seguida agrupo as informações mais relevantes em gráficos. Na tabela abaixo, os nomes dos participantes foram alterados para outros, comuns em seus países de origem, a fim de preservar suas identidades. Eles responderam quais eram seus países de origem, suas primeira(s) língua(s), se falavam outra(s) língua(s), seu papel na universidade, o convênio, acordo ou parceria através do qual chegaram à universidade e a unidade administrativa à qual estavam vinculados. Acrescentei também o lugar onde a entrevista aconteceu, o campus da universidade, as línguas utilizadas na entrevista e suas durações.

PERFIL DOS PARTICIPANTES

	Participante(s)	Região do mundo	País de origem	Primeira(s) língua(s)	Outra(s) língua(s) que fala	Papel na universidade	Convênio, acordo ou parceria	Unidade administrativa vinculada	Lugar da entrevista	Campus da UFRGS	Línguas usadas na Entrevista	Duração da entrevista
1.	Elena e Lucía	América do Sul	Argentina	Espanhol	Inglês	Alunas de graduação	ESCALA de AUGM	Faculdade de Direito	Faculdade de Educação	Centro	Português e Espanhol	59:05
2.	Antonella	América do Sul	Colômbia	Espanhol	Português	Aluna de graduação e estudante do PPE	RELINTER	Instituto de Geociências	Prédio de aulas da Letras	Vale	Português e Espanhol	37:07
3.	Rebecca	América Central	Barbados	Inglês	Português, um pouco de Espanhol e Francês	Estudante do PPE	PEC-G	Instituto de Letras	Instituto de Letras	Vale	Inglês	28:11
4.	Idania	América Central	Cuba	Espanhol	Português	Estudante do PPE	PEC-G	Instituto de Letras	Instituto de Letras	Vale	Português	24:25
5.	Robert	América do Norte	Estados Unidos	Inglês	Espanhol e Português	Professor-assistente de inglês e estudante do PPE	Fulbright	Instituto de Letras	Faculdade de Educação	Centro	Inglês	30:17
6.	Josh	América do Norte	Estados Unidos	Inglês	Português, Francês e Hebraico	Professor-assistente de inglês e estudante do PPE	Fulbright	Instituto de Letras	Faculdade de Educação	Centro	Inglês	42:12
7.	Pilar	Europa	Espanha	Espanhol	Inglês	Aluna de graduação	CEAL, Banco Santander.	Escola de Enfermagem	Faculdade de Educação	Centro	Português e Espanhol	29:32
8.	Adam	Europa	Suécia	Sueco e Albanês.	Inglês	Aluno de graduação*	Linnaeus Palme	Instituto de Informática	Faculdade de Educação	Centro	Inglês	47:26
9.	Hannah	Europa	Alemanha	Alemão	Francês, Inglês e Português	Aluna de graduação e estudante do PPE	RELINTER	Instituto de Física	Instituto de Letras	Vale	Português	54:09
10.	Victorie e Adaze	África	Benin	Francês	Português, Inglês	Estudante do PPE	PEC-G	Instituto de Letras	Instituto de Letras	Vale	Português	41:11

11.	Alissa	Ásia	China	Mandarim	Português, Inglês	Estudante do PPE	Instituto Confúcio	Instituto de Letras	Instituto de Letras	Vale	Português	51:51
12.	João, Melissa, Clara, Fábio, e Alice	Ásia	China	Mandarim	Português, Inglês	Estudantes do PPE	Instituto Confúcio	Instituto de Letras	Centro Cultural da UFRGS	Centro	Português e Inglês	47:41
13.	Takeshi	Ásia	Japão	Japonês	Inglês, Português e um pouco de Espanhol	Aluno de graduação e estudante do PPE	RELINTER	Instituto de Letras	Instituto de Letras	Centro	Português e Japonês	01:03:12

Quadro 11: Perfil dos participantes da pesquisa

Propondo um resumo dessas informações, agrupo-as nos gráficos abaixo. Reúno as informações apresentadas acima tendo por número total 19, o número de participantes desta pesquisa, e que se configuraram de tal maneira a resultar em treze entrevistas. No caso das entrevistas com mais de um participante, coincidiu que suas respostas eram sempre as mesmas: em todos os três casos, os participantes eram colegas de aula e vindouros dos mesmos países nas mesmas condições, através das mesmas oportunidades.

Passando agora aos gráficos que resumem as informações acima, começo pela categoria *Região do mundo*, e sigo pelas categorias seguintes.

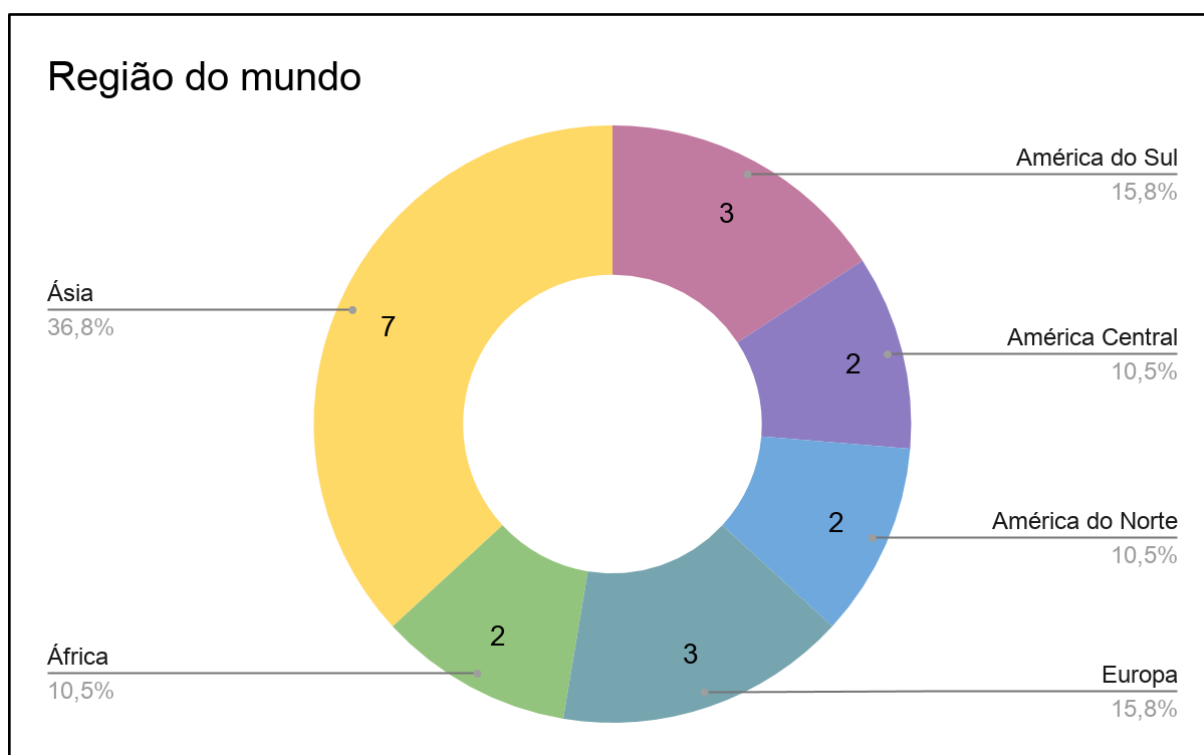


Gráfico 1: Regiões do mundo

O Gráfico 1 agrupa a quantidade de participantes por região do mundo: três participantes da América do Sul, dois da América Central, dois da América do Norte, três da Europa, dois da África e sete da Ásia. A maioria dos participantes é asiática, muito embora eles tenham configurado três entrevistas: duas com um participante, e uma com cinco.

Passamos ao gráfico que organiza os países de origem dos participantes.

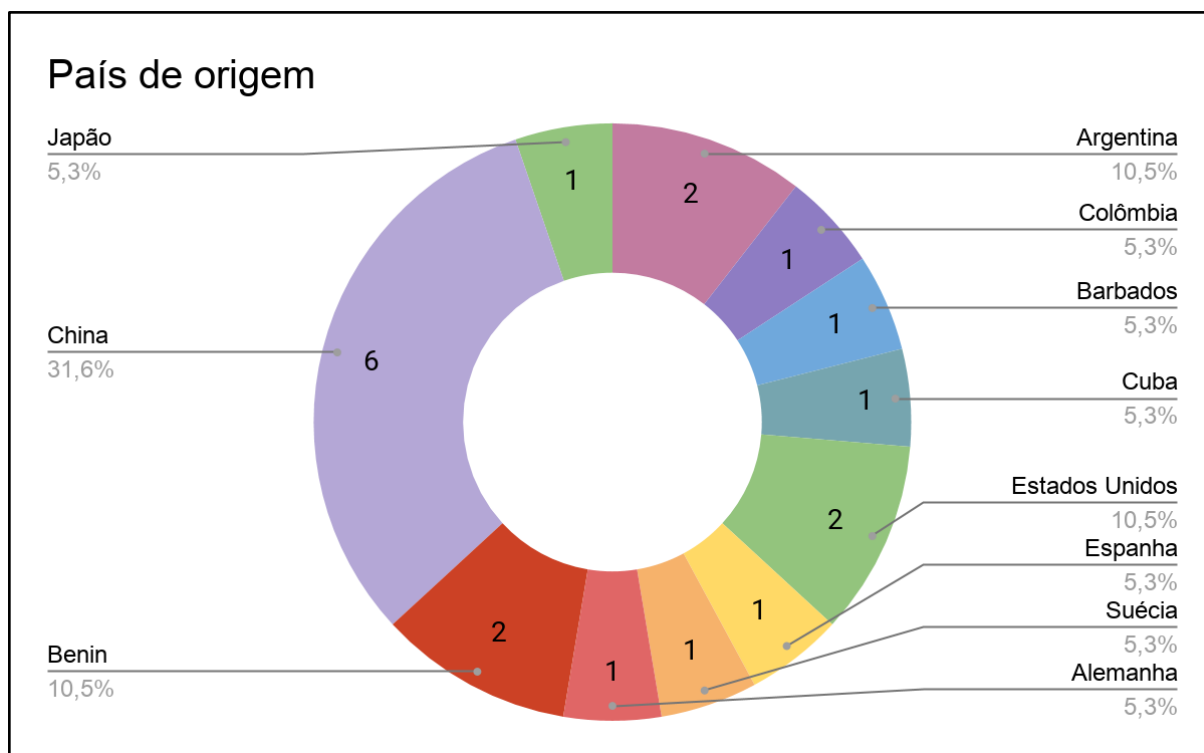


Gráfico 2: País de origem

Os países de origem dos participantes, como apontado no gráfico acima, são Argentina, Colômbia, Barbados, Cuba, Estados Unidos da América, Espanha, Suécia, Alemanha, Benin, China e Japão.

Quando questionados quanto às sua(s) primeira(s) língua(s), os participantes responderam as seguintes informações, esquematizadas no gráfico abaixo.

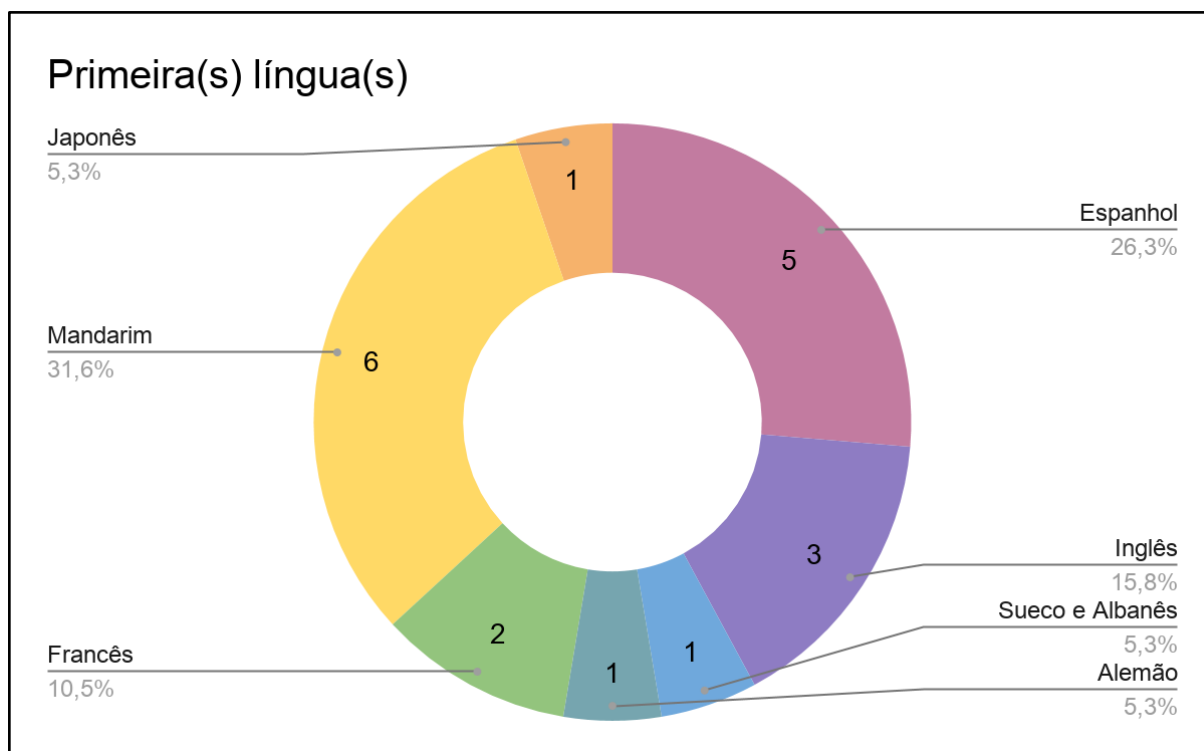


Gráfico 3: Primeira(s) Língua(s)

Cinco participantes têm por primeira língua o espanhol, três o inglês, um o sueco e o albanês, conjuntamente, um o alemão, dois o francês, seis o mandarim e um o japonês. Como línguas adicionais, os participantes responderam conforme o gráfico 4.

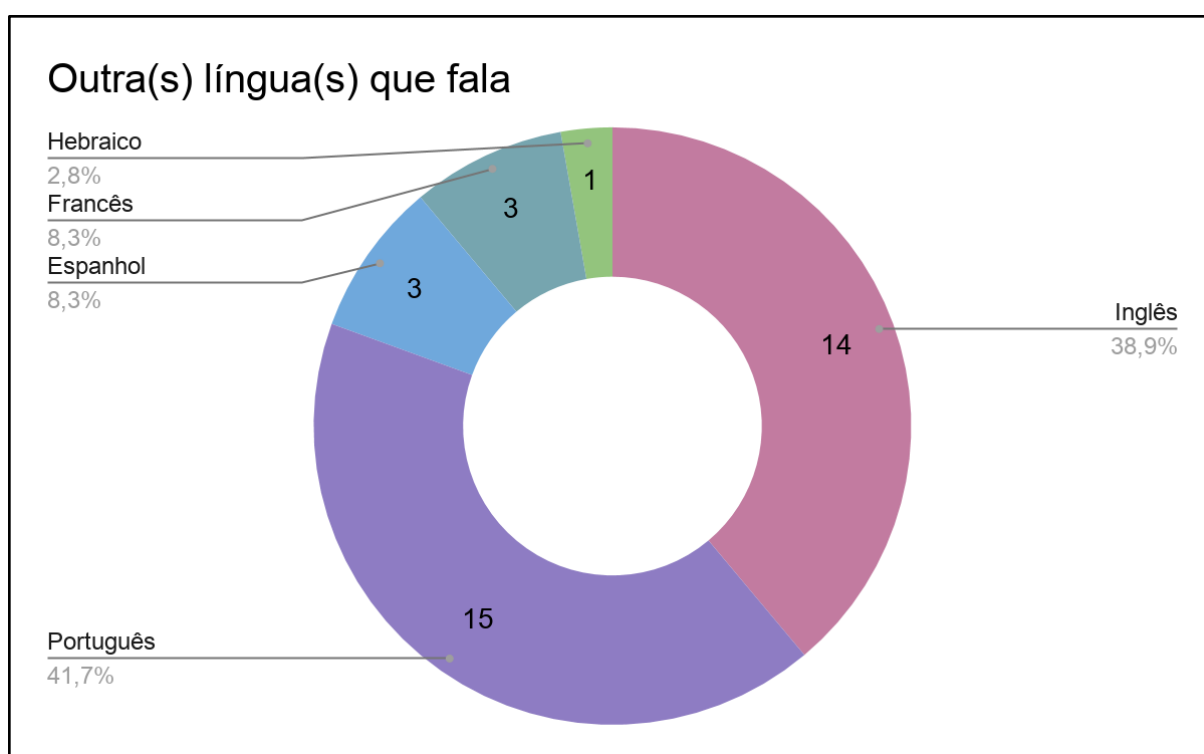
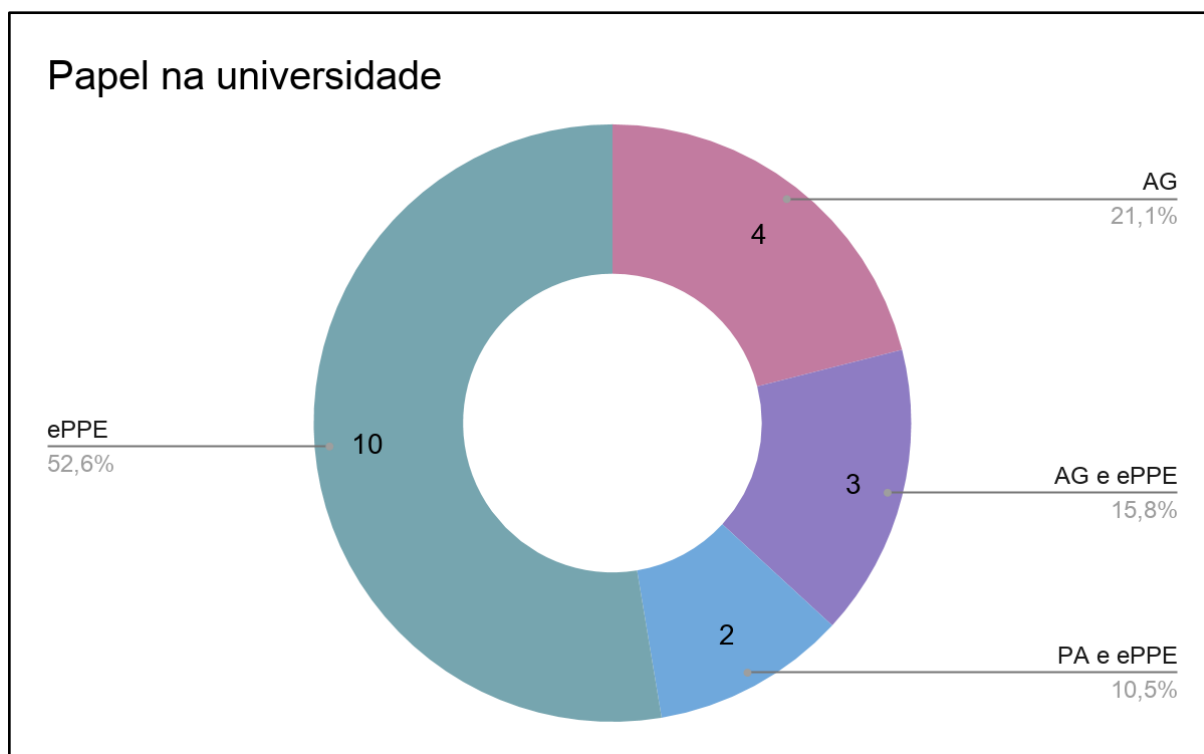


Gráfico 4: Outra(s) língua(s) que fala

Quatorze participantes relataram falar o inglês, 15 o português, três o espanhol, três o francês e um o hebraico. Para a construção desse gráfico, desconsideramos a gradação que o participante atribuiu, quando atribuiu, ao seu domínio da língua adicional. Os participantes Rebecca e Takeshi, por exemplo, relataram falar “um pouco de espanhol”. No entanto, para a construção do gráfico, consideramos apenas “espanhol”. É interessante notar que, dos 19 participantes, 15 relataram falar o português como língua adicional. Considerando que as entrevistas foram conduzidas ao final do segundo semestre de 2019 - entre 31 de outubro e 17 de dezembro -, subentende-se que os participantes já haviam estado na UFRGS ao menos por um semestre.⁵² Como veremos mais adiante, nem todos estudaram português antes de vir para o Brasil, então é de se destacar que muitos participantes deste universo marcaram falar português.

Com relação ao seu papel na universidade, apresento a legenda que utilizei para a construção do gráfico: AG significando Aluno(a) de graduação, PA significando Professor(a)-Assistente e ePPE significando Estudante do PPE.



⁵² Comento nas limitações do trabalho que uma informação valiosa seria há quanto tempo os participantes estavam no Brasil. Infelizmente, não fiz essa questão. Futuros trabalhos que tomem direções similares podem atentar-se a este importante detalhe. Que bom que inclui essa nota e comentário nas limitações....

Gráfico 5: Papel na universidade

Quatro participantes eram exclusivamente alunos de algum curso de graduação na UFRGS. Três deles eram alunos da graduação e, ao mesmo tempo, estudantes do PPE. Dois deles eram professores-assistentes e alunos do PPE. Por fim, dez deles eram apenas estudantes do PPE. Essa distinção é relevante, pois nos ajudará a analisar as respostas do mapeamento das práticas linguísticas dos candidatos, tendo em vista o papel que desempenhavam na universidade. Também é relevante que olhemos para as oportunidades através das quais os participantes chegaram à UFRGS, conforme o gráfico 6, abaixo.

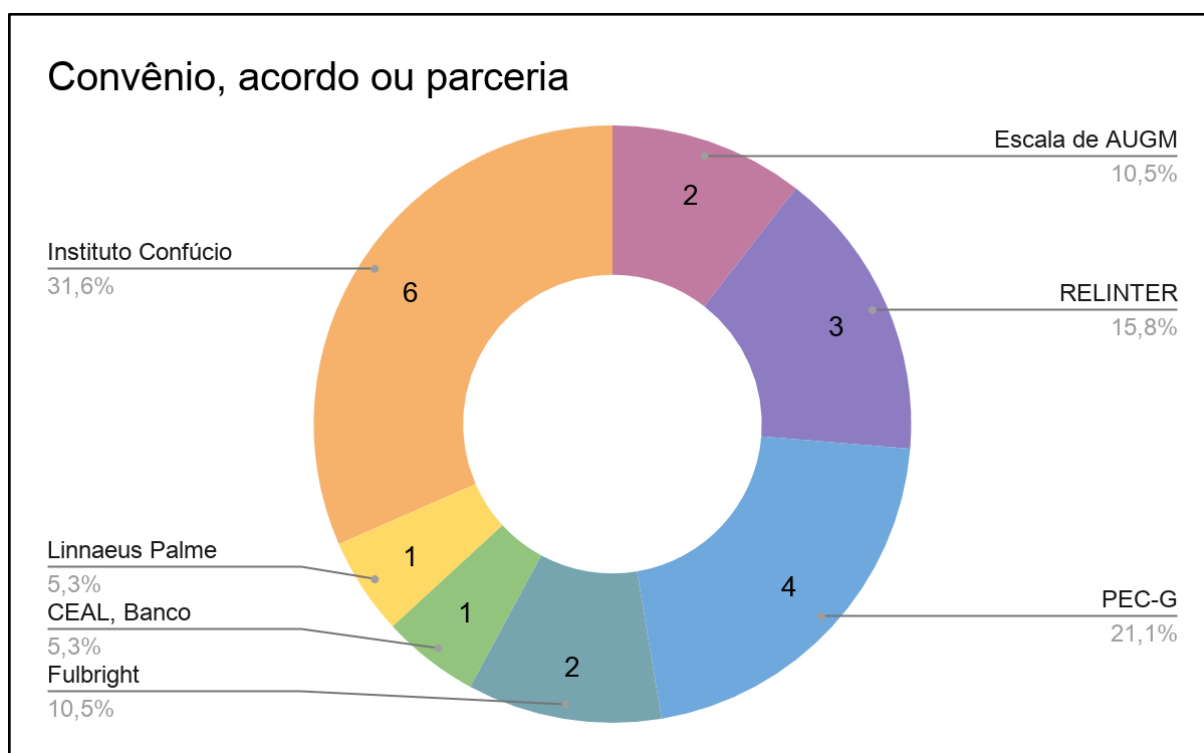


Gráfico 6. Convênio, acordo ou parceria

Dois participantes vieram à UFRGS através do programa ESCALA⁵³, da Associação Grupo de Universidades de Montevideú (AUGM), três vieram através de parcerias entre as universidades facilitadas pela RELINTER, quatro estão aqui através do programa PEC-G, dois

⁵³ A bolsa ESCALA é oferecida pela Associação Grupo de Universidades de Montevideú (AUGM), que desenvolve atividades de cooperação acadêmica entre seus membros, da qual a UFRGS faz parte. Para mais informações, conferir: <http://grupomontevideo.org/escala/> Acesso em 27/02/2021

pela Fulbright, um pela CEAL⁵⁴, do Banco Santander, um pelo acordo Linnaeus Palme⁵⁵, e seis através do Instituto Confúcio. As respostas a esta pergunta foram dispostas no gráfico de acordo com o preenchimento feito pelos próprios participantes. Podemos afirmar que a RELINTER observa e orienta mais do que três participantes, como os dados mostrarão em seguida: bolsistas do programa Escala, PEC-G, CEAL e Linnaeus Palme relataram o contato com a RELINTER. No entanto, três participantes disseram estar aqui através da secretaria, sem especificar outras informações, e assim as mantivemos.

Outra informação relevante são as unidades administrativas às quais os participantes estão vinculados, agrupadas no gráfico abaixo.

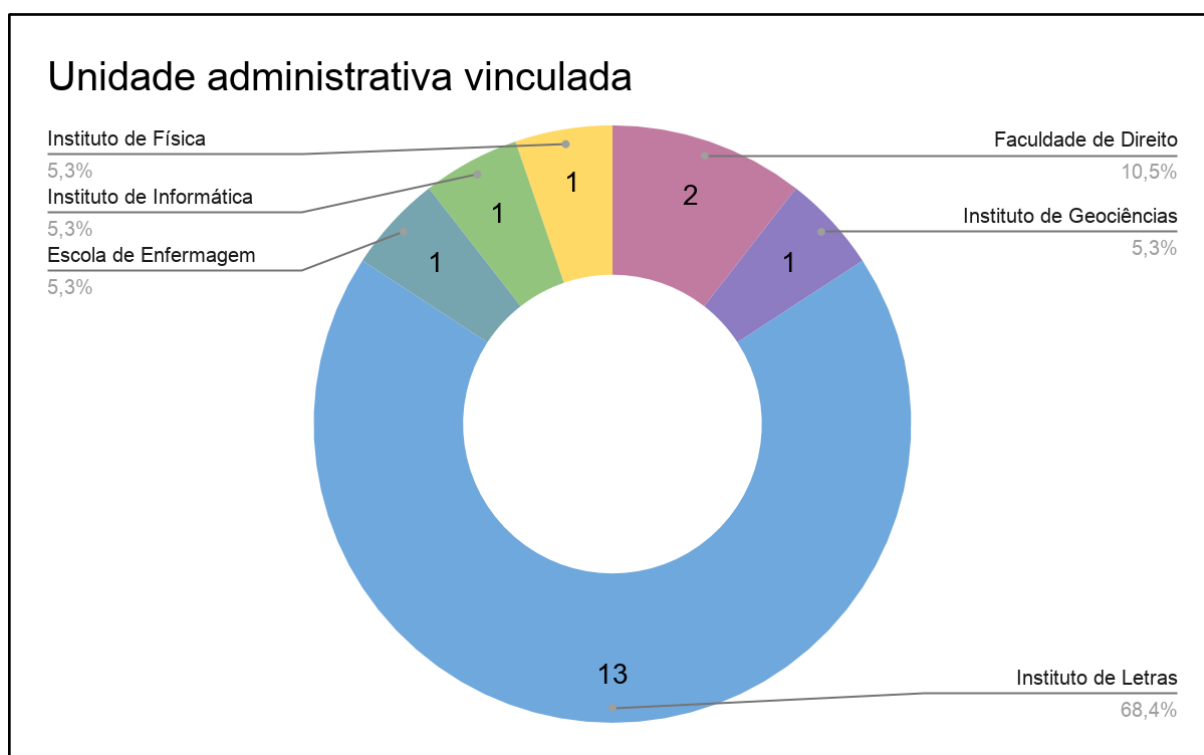


Gráfico 7: Unidade administrativa vinculada

Dois participantes estão vinculados à Faculdade de Direito, um ao Instituto de Geociências, treze ao Instituto de Letras, um à Escola de Enfermagem, um ao Instituto de Informática e um ao Instituto de Física. Dos 13 vinculados ao Instituto de Letras, dez apresentam esse vínculo em decorrência de serem estudantes do PPE; dois eram professores-assistentes de língua inglesa que trabalhavam junto ao programa Idiomas sem Fronteiras, e um

⁵⁴ Bolsas oferecidas pela Universidade Autônoma de Madrid e pelo Banco Santander. Para mais informações, conferir: <https://www.becas-santander.com/pt/program/uam-banco-santander-ceal> Acesso em 27/02/2021

⁵⁵ Programa administrado pelo Conselho Sueco e Educação Superior. Para mais informações, conferir: <https://lnu.se/en/medarbetare/support-and-service/internationalisation/linnaeus-palme/> Acesso em 27/02/2021

era um estudante de graduação em Letras Português no Japão, que fazia disciplinas tanto no curso de Letras quanto no PPE. Um resumo de cada participante será apresentado ao final desta seção.

Em seguida, e chegando ao fim da tabela, julgamos relevante organizar as línguas nas quais as entrevistas aconteceram. Não consideramos o tempo em que cada língua ou quantos recursos linguísticos de cada língua nomeada foram utilizados: uma vez que houve a movimentação por entre diferentes recursos linguísticos, aqueles que se fizeram necessários para nossa interação, decidimos por colocá-los no gráfico abaixo. Reitero que, por vezes, o trânsito entre as línguas, ou o uso dos recursos que emergiam e se tornavam necessários, era fluido, ou seja, não houve a imposição de uma língua durante a condução da entrevista, ou seja, eles eram autorizados a utilizar todo o seu repertório linguístico para elaborarem seus relatos (GARCÍA, 2009).

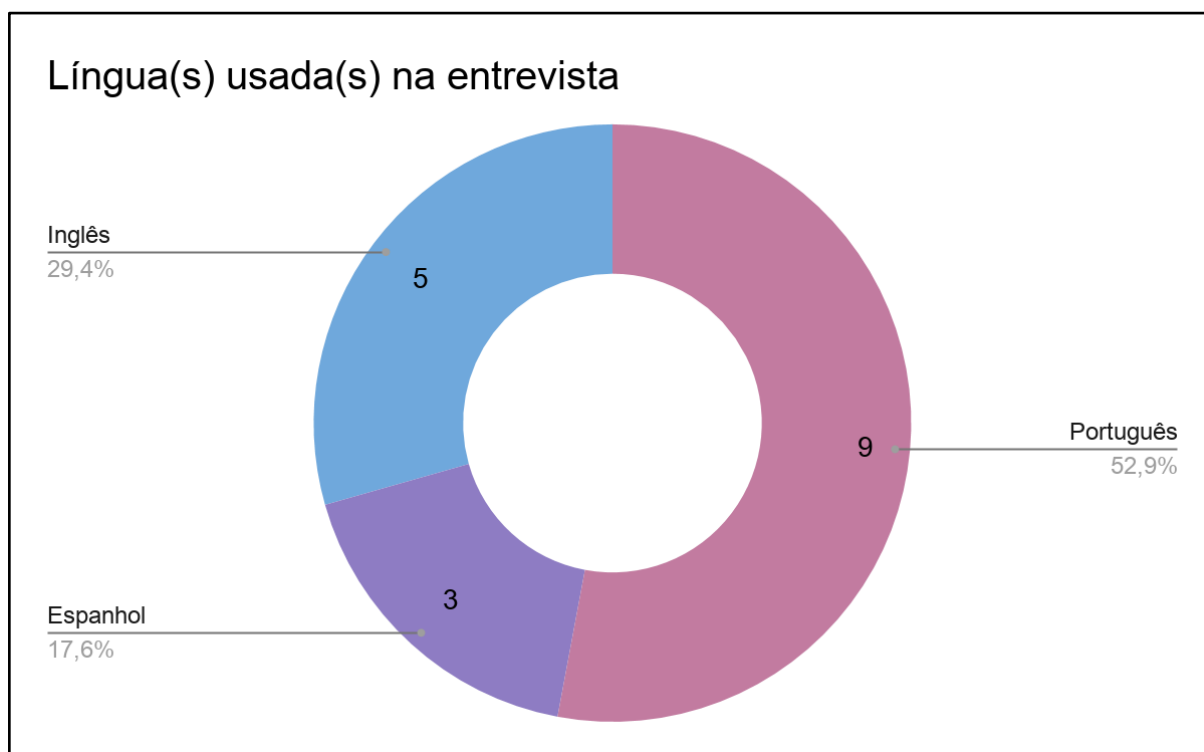


Gráfico 8: Língua(s) usada(s) na entrevista

O Português foi usado em nove das 13 entrevistas, o espanhol em três e o inglês em cinco.

Por fim, no intuito de aproximar e familiarizar os participantes da pesquisa, apresentamos um breve resumo de cada um dos entrevistados, compartilhando um pequeno compilado de informações previstas e emergentes, perceptíveis durante o momento da

entrevista. Entendo que são informações importantes que constituirão uma imagem mais completa dos participantes e do papel que a língua desempenhou nas suas experiências de mobilidade.

	Participante(s)	Resumo
1.	Elena e Lucía	Elena e Lucía eram duas argentinas estudantes do curso de direito. Ambas estavam tendo a oportunidade de fazer um semestre da sua graduação na UFRGS. Decidiram por fazer as disciplinas de direito internacional, uma vez que a lei de cada país se organiza de forma diferente. Disseram se sentir tranquilas e amparadas pela universidade.
2.	Antonella	Antonella estudava Geologia na Colômbia, e junto de um amigo também colombiano e da mesma universidade, pôde fazer um semestre da sua graduação na UFRGS. Ela fazia disciplinas no PPE pois entendia que, estando no Brasil, melhor seria sair daqui com certificados que atestassem o português, língua que estudava há alguns semestres. Antonella pareceu ser divertida e perspicaz aos hábitos gaúchos, e relatou buscar aderir a eles por achá-los engraçados.
3.	Rebecca	Rebecca veio de Barbados, estava próxima dos seus 20 anos de idade e estava cursando o PPE com o intuito de alcançar uma nota satisfatória no Exame do Celpe-Bras para que pudesse cursar Relações Internacionais na UFRGS, o que ela conseguiu. Rebecca teve experiências bastante duras no início da sua experiência de mobilidade devido a ser a única falante de inglês em uma turma de falantes de francês. No momento da entrevista, porém, parecia bastante contente com uma nova turma, com seu português e com seu futuro. Rebecca se mostrou bastante crítica e enérgica durante a entrevista.
4.	Idania	Idania cursava letras em Cuba, mas não estava satisfeita com o curso. Decidiu vir ao Brasil cursar enfermagem e morar perto de sua mãe, também cubana e que residia em Porto Alegre havia mais ou menos seis anos. Idania também precisava alcançar uma nota satisfatória no Exame do Celpe-Bras, e assim o fez. Ela esperava ansiosamente para cursar Enfermagem no ano seguinte, e gostou muito de Porto Alegre.
5.	Robert	Robert era um estadunidense que atuava, junto de Josh, como professor-assistente de língua inglesa no programa Idiomas sem Fronteiras. Ele se surpreendeu com o espaço que o Português ocupa no Brasil, mas não teve maiores problemas por também ser falante de espanhol. Encontrou grandes entraves burocráticos relacionados à sua posição de professor-assistente. Robert dedicou-se a auxiliar seus colegas professores-assistentes, uma

		vez que estava pelo segundo ano na UFRGS, à época como mentor de seus pares. Robert se mostrou atencioso e moderado ao responder às questões.
6.	Josh	Josh teve uma experiência diferente da de Robert. Não sabendo português durante sua chegada, e não dispondo do espanhol como o colega, se deparou com obstáculos linguísticos significativos. Também encontrou problemas burocráticos quanto à sua posição enquanto professor-assistente. Contou com o apoio dos colegas e da família que tinha no Brasil para lidar com algumas questões de ordem burocrática. Josh respondeu às perguntas de forma extrovertida e minuciosa.
7.	Pilar	Pilar estudava Enfermagem na Espanha. Pôde fazer seu estágio aqui na UFRGS e, embora entendesse bem o português falado por adultos, tinha dificuldade em entender o português que as crianças do Hospital de Clínicas falavam. Ela contava com seus colegas e era solidária a estudos que envolvem pessoas. Pilar entendia que aprende línguas facilmente quando pode ler alguma obra literária na língua-alvo. Pilar pareceu ser compenetrada e interessada na língua portuguesa.
8.	Adam	Adam fazia Mestrado em Ciências da Computação na Suécia. Através de um acordo entre seu Programa de Pós-Graduação e o Instituto de Informática da UFRGS, pôde cursar algumas disciplinas do Mestrado e da Graduação no curso de Ciências da Computação aqui. Ele se sentia bastante frustrado por não encontrar pessoas à sua volta que falassem inglês. Entre estudar português e fazer um estágio optativo, Adam escolheu o estágio, mas em seguida se arrependeu: a conversão dos créditos não lhe favorecia. Adam se mostrou bastante enérgico e crítico à universidade.
9.	Hannah	Hannah veio da Alemanha e pediu pela extensão do seu período de mobilidade no Brasil. Na época, cursava seu segundo semestre na UFRGS e se mostrava plenamente satisfeita com o curso, com suas amigas e com o aprendizado de português durante sua trajetória. Sempre se sentiu bem acolhida, e podia fazer o uso do inglês em todos os momentos da sua mobilidade, muito embora sempre preferisse praticar o português. Hannah inclusive se deparou com seu professor-tutor falando diretamente em alemão com ela. Hannah parecia muito alegre e entusiasmada.
10.	Victorie e Adaze	Victorie e Adaze, falantes de francês, eram beninenses entusiasmados com seu futuro no Brasil. Também recentemente haviam alcançado a nota esperada no Exame do Celpe-Bras e mal podiam esperar para cursar Odontologia e Estatística, respectivamente. Estavam com dificuldades financeiras para se manter no Brasil e buscavam na venda de doces uma forma de prosseguir com seus estudos. A língua não foi um grande

		obstáculo para eles: contavam com uma rede de apoio de outros beninenses e africanos que já estavam na UFRGS e que os auxiliaram durante sua experiência de mobilidade. Se mostraram solidários e atenciosos.
11.	Alissa	Alissa estudava português na China. Veio à UFRGS para seu terceiro ano da graduação, na esperança de conhecer muitos Brasileiros. Preferiu o Brasil à Portugal e estava empolgada com a vinda. Se mostrou insatisfeita com a carga horária excessiva das aulas de português, que lhe tomavam o tempo que queria passar fazendo amizades. Alissa parecia descontente e explicou que buscou participar da pesquisa para poder conversar com um brasileiro.
12.	João, Melissa, Clara, Fábio, e Alice	João, Melissa, Clara, Fábio e Alice eram cinco chineses que gostavam bastante do Brasil. Todos, como Alissa, estudavam português na China. Tendo viajado a um bom número de estados brasileiros, estavam entusiasmados ao conversar com um pesquisador em formação que os inquiria sobre o uso de línguas na universidade. Concordaram em me encontrar em um sábado pela manhã, pelo que muito agradei. Sabiam trabalhar cooperativamente, e se empenhavam para usar o português da melhor forma que julgavam.
13.	Takeshi	Takeshi estava próximo dos seus 20 anos de idade. De nacionalidade japonesa, cursava Letras-Português na Universidade de Osaka, no Japão. Estava cursando algumas disciplinas do curso de Letras-Japonês na UFRGS e também era estudante do PPE. Trouxe para a entrevista todos os materiais de todas as suas aulas “caso fosse necessário”. Takeshi era atencioso e frequentemente perguntava se a pergunta havia sido respondida ao final da sua fala.

Quadro 12. Resumo dos participantes

Tendo apresentado os participantes em mais detalhes, passo aos procedimentos de análise das entrevistas.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para analisar as entrevistas geradas, lanço mão da compreensão de codificação de Saldaña (2013). O autor entende o processo de codificação como uma de categorização. Ele sustenta que “codificar é organizar as coisas em uma ordem sistemática, fazer algo parte de um sistema ou classificação, categorizar.” (SALDAÑA, 2013, p. 9). Codificação é também o estabelecimento de uma conexão crítica entre os dados gerados e a explicação do seu

significado, o que eles podem significar. Para isso, um código em pesquisas qualitativas pode ser uma palavra ou curtas frases que simbolicamente atribuem características somativas, salientes, que capturam a essência e são evocativas do que está sendo codificado.

Nós podemos, portanto, codificar para buscar padrões, o que seria natural, uma vez que há na maioria das vezes padrões e consistências nas ações e relacionamentos humanos. Saldaña (2013) aponta como objetivo primário do codificador encontrar esses padrões repetitivos como dados documentados. A codificação também é entendida como o primeiro passo para uma análise rigorosa e evocativa de interpretação: “Codificar não é apenas rotular, é conectar.” (SALDANÃ, 2013, p. 8). Para o autor, o código deve nos levar do dado à ideia, e da ideia a todos os dados que pertencem àquela ideia. Os códigos propostos neste trabalho têm a intenção de representar as dimensões, pessoas, interações e contextos em que línguas são importantes de alguma forma. Espera-se que este trabalho possa orientar futuras práticas linguísticas na UFRGS que venham a tornar a experiência de mobilidade internacional mais proveitosa para o intercambista e o aluno local.

Os códigos que aqui serão apresentados foram tanto pensados *a priori*, como as situações oferecidas aos participantes durante as entrevistas, como *a posteriori*, ou seja, percebidos e interpretados depois do contato com os dados. Apresento abaixo o mapa com as situações e códigos pensados *a priori*, que são o reflexo do roteiro construído e apresentado na seção anterior. Compararemos este mapa com outro ao final do capítulo de Análise e Discussão de dados, em que já teremos percorrido a caminhada da codificação das narrativas.



Figura 2. Códigos imaginados *a priori*.

Passaremos agora ao quarto capítulo, Análise e Discussão dos Dados.

4 SISTEMATIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo está dividido em três seções: Mapeamento das Práticas Linguísticas, Necessidades e Amparo Linguístico. No capítulo seguinte, Análise e Reflexões, associo mais diretamente os dados ao aporte teórico apresentado.

Durante a primeira seção, os dados serão apresentados de forma sistemática e geral, e, em seguida, detalhada, ancorados em informações relevantes que justificam as sistematizações, como informações contextuais, suas impressões e relatos das experiências vividas. Na segunda seção, apresentarei os trechos e as codificações propostas. Apresentarei também a evolução das

categorias de análise: como as pensei, em um primeiro momento, e como as remodelei após entrar em contato com os dados. Trechos das entrevistas serão trazidos mais robustamente na segunda seção e serão apresentados de forma que estejam a serviço dos códigos, e, durante a análise, os códigos a serviço dos trechos.

Passemos então à primeira seção, Mapeamento das Práticas Linguísticas.

4.1 MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

Começo esta seção apresentando o que originalmente pensei como ações sociais possíveis durante a experiência de mobilidade, em consonância ao roteiro que foi apresentado no Capítulo 3, Procedimentos Metodológicos.



Figura 3. Planejamento original do Mapeamento das Práticas Linguísticas.

Ao ter contato com os dados, repensei esta estrutura e acrescentei a categoria interação com professor-tutor, que me surpreendeu tanto em termos de funcionamento da universidade - desconhecia que alguns alunos internacionais tinham professores-tutores - quanto em peculiaridade das interações linguísticas, geralmente nas primeiras línguas dos intercambistas. Com o acréscimo desta categoria e reorganizando as demais, tivemos por desenho do mapeamento de práticas linguísticas a seguinte figura.

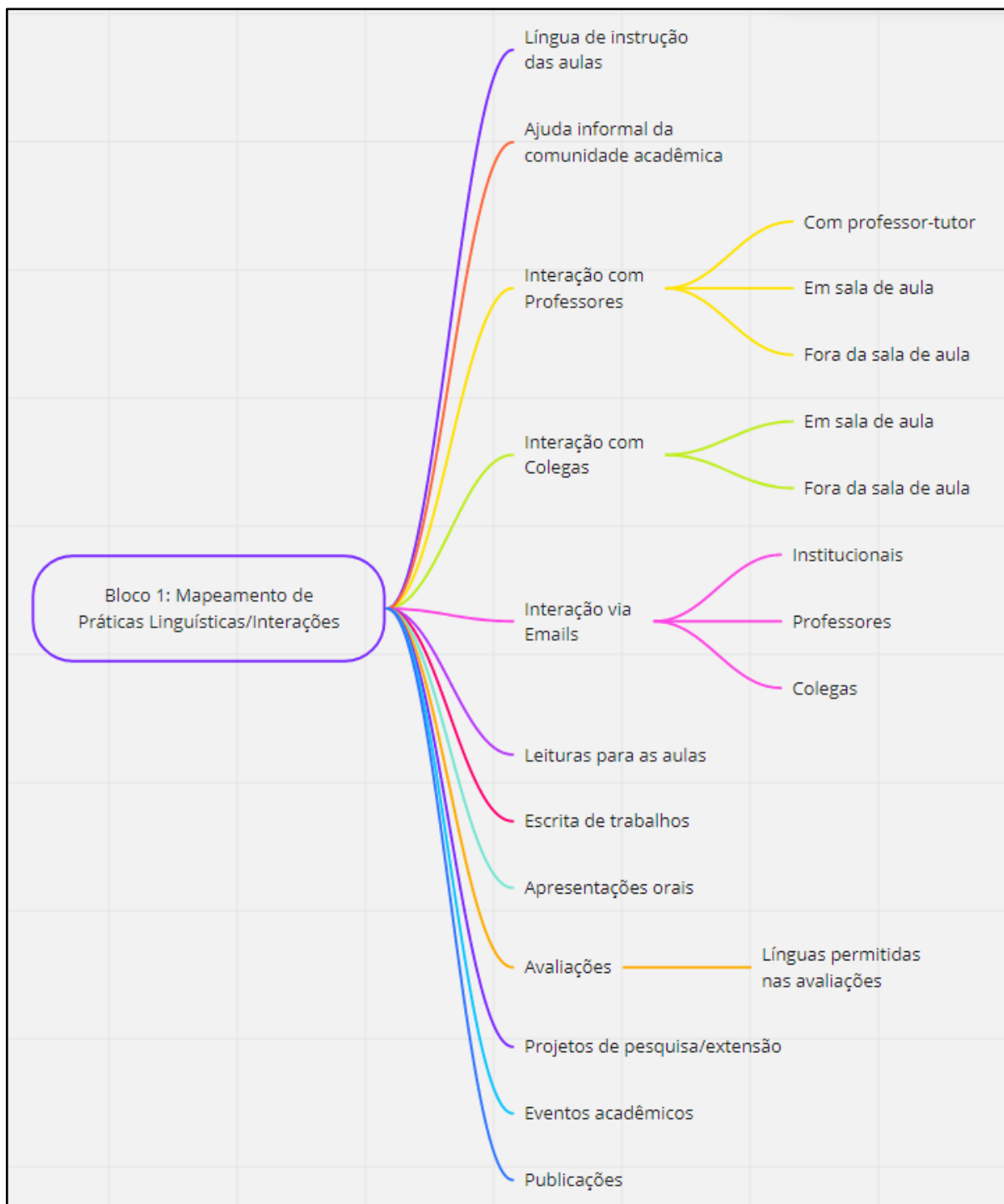


Figura 4. Mapeamento de Práticas Linguísticas após o contato com os dados

A partir desta figura, construí a tabela seguinte, que apresento logo abaixo. Ela agrupa de forma geral todas as respostas dos 19 participantes através das 13 entrevistas. De fato, imaginei que as respostas a estas primeiras perguntas, de mapeamento de práticas linguísticas, seriam simples, como “tenho aulas em português, leio textos em inglês e espanhol”. No entanto, no decorrer da pesquisa, descobri que as respostas como “tenho um professor estrangeiro que ora dá aula em inglês, ora em português, dependendo do material que ele consulta” seriam possíveis. Em nenhuma das entrevistas as respostas resumiram-se em apontar uma língua nomeada. Em função disso, logo abaixo desta grande tabela, divido-a em tabelas menores, agrupando os participantes de acordo com os papéis que desempenhavam na universidade ao tempo da entrevista, categoria que entendo implicar diretamente suas práticas linguísticas. Próximo às tabelas menores, provejo informações contextuais e relevantes às suas práticas linguísticas que justificam as respostas e descrevo nuances de cada um dos seus relatos, quando respostas mais complexas emergiam.

Para as tabelas de Mapeamento de Práticas Linguísticas, criei a seguinte legenda, que acompanhará todas as tabelas, na sua última linha:

- **EP - Exclusivamente em Português**
- **MP - Majoritariamente em Português**
- **IPOL - Igualmente dividido entre Português e outras línguas**
- **MOL - Majoritariamente em outras línguas**
- **EOL - Exclusivamente em outras línguas**

Diante da pergunta “Em que línguas estão ministradas as aulas a que você assiste?”, por exemplo, caso o participante responda “só português”, na tabela esta categoria será preenchida com um EP, exclusivamente em português. Caso o participante responda “a maioria das disciplinas em português, mas faço uma outra em espanhol”, na tabela esta categoria receberá um “MP: Espanhol”, significando que ele ou ela tem o português como língua majoritária na instrução das aulas, e que espanhol compõe o restante das suas práticas linguísticas. Caso ainda um participante faça duas disciplinas, e tenha uma em português e outra em inglês, na tabela se lerá “IPOL: Inglês”, o que significa que ele tem igualmente dividido entre português e inglês as práticas linguísticas que correspondem a esta categoria, neste caso, a língua de instrução da aula. Além disso, a distinção entre dentro de sala de aula e fora de sala de aula será marcada apenas quando as respostas forem distintas, o que aconteceu

apenas em um caso. Do contrário, as práticas dentro da sala de aula espelhavam as de fora, e vice-versa

Explico também que percebi, ao preencher a tabela, ser necessário explicar a diferença entre uma determinação de outrem, “você deve falar em português nesta aula”, e uma decisão individual, “eu posso falar em espanhol nesta aula, mas escolho falar em português”. Como se trata de um mapeamento de práticas linguísticas, optei por escrever aquilo que eles fizeram de fato, suas práticas, mas não deixo de explicitar esta diferença: determinação ou decisão. Esse explicitar será feito ancorado em informações contextuais, relevantes às práticas e, por vezes, ancoradas em trechos, já na primeira seção deste capítulo.

O Quadro 10 abaixo está organizado de acordo com as seguintes categorias: **língua de instrução das aulas**, que diz respeito às línguas nas quais as aulas foram ministradas; **ajuda informal**, que trata das ações da comunidade acadêmica em torno do participante (professores, colegas, membros da administração da universidade) e os esforços que fazem para que o participante possa mobilizar todo seu repertório, ou usar as línguas que conhece para que cumpra seus objetivos enquanto intercambista; **interação com professores**, que se refere a todas as interações que porventura tenham tido com os professores, sejam eles regentes de disciplinas ou tutores, dentro e fora da sala de aula (quando houver diferença nas línguas usadas em cada uma dessas situações, um comentário será feito logo abaixo dos quadros específicos); **interação com os colegas**, que segue o molde da interação com professores: dentro e fora da sala de aula, as línguas utilizadas para interagir com essas pessoas; **e-mails**, que diz respeito aos e-mails recebidos e enviados pelos seus pares, professores, colegas e e-mails institucionais; **leituras**, que envolve as línguas em que estão as leituras exigidas para o cumprimento da disciplina; **escrita de trabalhos e apresentações orais**, que trata das línguas em que essas tarefas foram desempenhadas, bem como das expectativas em torno delas; **avaliações**, que se refere às línguas em que as provas foram feitas, bem como quais foram permitidas; **projetos de pesquisa e extensão**, que diz respeito às línguas nas quais esses encontros se deram, caso o participante tenha participado de algum. Uma natureza similar se apresenta para **eventos acadêmicos**. Por fim, a categoria **publicações** diz respeito às línguas das publicações acadêmicas que porventura tenham feito enquanto estavam na UFRGS.

Passemos agora ao quadro que chamei de Mapeamento das Práticas Linguísticas, e em seguida a quadros menores em que os participantes foram divididos de acordo com seus papéis na universidade.

MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

	Participantes	Língua de instrução das aulas	Ajuda informal	Interação com professores	Interação com colegas	E-mails	Leituras	Escrita de trabalhos	Apresentações orais	Avaliações	Projetos de pesquisa e extensão	Eventos acadêmicos	Publicações
1.	Elena e Lucía	EP	Sim	MP: Espanhol	MP: Espanhol e Portunhol	MP: Espanhol e Inglês	EP	EOL: Espanhol	EP	EOL: Espanhol	EP	Não participaram	Não publicaram
2.	Antonella	EP	Sim	EP	EP	EP	IPOL: Inglês	EP	MP: Espanhol	IPOL: Espanhol	Não participou	EP	Não publicou
3.	Rebecca	EP	Parcial	EP	MP: Inglês	MP: Inglês	EP	EP	EP	EP	Não participou	Não participou	Não publicou
4.	Idania	EP	Parcial	EP	MP: Espanhol	EP	EP	EP	EP	EP	Não participou	Não participou	Não publicou
5.	Robert	IPOL: Inglês	Sim	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	EP	EP	EP	EP	Não participou	EOL: Inglês	Não publicou
6.	Josh	IPOL: Inglês	Sim	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	Não trocou e-mails	EP	EP	EP	EP	Não participou	EOL: Inglês	Não publicou
7.	Pilar	EP	Sim	MP: Espanhol	EP	EP	IPOL: Inglês	EP	EP	EP	Não participou	IPOL: Inglês	Não publicou
8.	Adam	IPOL: Inglês	Sim	EOL: Inglês	EOL: Inglês	MP: Inglês	IPOL: Inglês	EOL: Inglês	EOL: Inglês	IPOL: Inglês	Não participou	Não participou	Não publicou
9.	Hannah	MP: Inglês e Portunhol	Sim	IPOL: Inglês e Alemão	MP: Inglês	MP: Inglês e Espanhol	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	EP	Não participou	EP	Não publicou
10.	Victorie e Adaze	EP	Sim	MP: Francês e Inglês	MOL: Francês	MP: Francês	EP	EP	MP: Francês	EP	Não participaram	EOL: Francês	Não publicaram
11.	Alissa	EP	Sim	MP: Inglês	MOL: Mandarim e Inglês	MP: Inglês	EP	EP	MP: Inglês	EP	Não participou	Não participou	Não publicou
12.	João, Melissa,	EP	Sim	EP	MOL: Mandarim	MP: Inglês	EP	EP	EP	EP	Não participaram	Não participaram	Não publicaram

	Clara, Fábio, e Alice												
13.	Takeshi	EP	Sim	IPOL: Japonês	MP: Japonês	MP: Japonês	IPOL: Japonês	EP	EP	MP: Japonês	Não participou	EP	Não publicou
EP - Exclusivamente em Português MP - Majoritariamente em Português IPOL - Iguamente dividido entre Português e outras línguas MOL - Majoritariamente em outras línguas EOL - Exclusivamente em outras línguas													

Quadro 13. Mapeamento das Práticas Linguísticas.

As práticas linguísticas de um participante estão intimamente conectadas com seu papel na universidade, seus objetivos com a experiência de mobilidade e sua disposição para o uso de diferentes línguas. Tomando um exemplo daqueles que são apenas alunos de graduação, e que não eram estudantes do PPE, cito o caso de Adam. O intercambista cursava duas disciplinas no curso de graduação em Ciências da Computação, uma ministrada em língua inglesa, e outra em língua portuguesa. Ele não tinha por objetivo aprender o português e buscava em todos os espaços possíveis o uso do inglês. O caso de Adam é muito diferente do de Pilar, que também apenas cursava graduação em enfermagem, mas que tentava sempre usar o português. Nas suas práticas linguísticas, portanto, as línguas adicionais - outras que não o português - estavam mais presentes nas práticas de Adam do que nas de Pilar. Além disso, reitero a diferença entre usar uma língua por determinação externa, como nos casos em que só se é possível fazer alguma coisa em uma língua, como no caso de Adam, que em certo momento teve que preencher um relatório de estágio em português, e os casos de decisão, como o de Lucía, que tentava usar o português cada vez mais com seus colegas, os quais dispunham tanto da compreensão do espanhol quanto do português.

Portanto, antes de apresentar os gráficos que sistematizam as práticas linguísticas de todos os diferentes participantes juntos, apresento quadros menores, separando-os por papéis que os participantes desempenham na universidade, e comento o que me levou a categorizar suas práticas em EP - Exclusivamente em Português, MP - Majoritariamente em Português, IPOL - Iguamente dividido entre Português e outras línguas, MOL - Majoritariamente em outras línguas ou EOL - Exclusivamente em outras línguas.

Passemos à primeira tabela, a de alunos de graduação que não estavam cursando o PPE, e dos comentários em relação às suas práticas linguísticas, imediatamente abaixo.

ALUNOS DE GRADUAÇÃO													
	Participantes	Língua de instrução das aulas	Ajuda informal	Interação com professores	Interação com colegas	E-mails	Leituras	Escrita de trabalhos	Apresentações orais	Avaliações	Projetos de pesquisa e extensão	Eventos acadêmicos	Publicações
1.	Elena e Lucía	EP	Sim	MP: Espanhol	MP: Espanhol e Portunhol	MP: Espanhol e Inglês	EP	EOL: Espanhol	EP	EOL: Espanhol	EP	Não participaram	Não publicaram
2.	Pilar	EP	Sim	MP: Inglês e Espanhol	EP	EP	IPOL: Inglês	EP	EP	EP	Não participou	IPOL: Inglês	Não publicou
3.	Adam	IPOL: Inglês	Parcial	EOL: Inglês	EOL: Inglês	MP: Inglês	IPOL: Inglês	EOL: Inglês	EOL: Inglês	IPOL: Inglês	Não participou	Não participou	Não publicou

EP - Exclusivamente em Português | MP - Majoritariamente em Português | IPOL - Iguamente dividido entre Português e outras línguas | MOL - Majoritariamente em outras línguas | EOL - Exclusivamente em outras línguas

Quadro 14. Mapeamento das Práticas Linguísticas: Alunos de Graduação

1. Elena e Lucía, argentinas

Elena e Lucía tinham todas as suas aulas na Faculdade de Direito ministradas em português (EP). No entanto, igualmente em todas as aulas, foram sempre deixadas à vontade para usarem o espanhol sempre que quisessem e precisassem. Elena decidiu interagir com os professores dentro e fora da sala de aula com o português de que ela dispunha, o qual, embora ela buscasse sempre praticar, não julgava muito bom. Lucía relatou que, talvez por vergonha de não ter uma “boa pronúncia” de português no seu julgamento, utilizou, no início da sua mobilidade, o espanhol durante as aulas na interação com colegas e professores. Com o tempo e a convivência com a comunidade acadêmica, sentiu-se mais à vontade para usar o português à medida que o aprendia. Por essa razão, marco Sim em ajuda informal e categorizo a interação com professores em Majoritariamente em português (MP), podendo também ter ocorrido interações em espanhol. Acrescento que Elena falava em espanhol com seu professor-tutor, que acabou também acolhendo Lucía como aluna internacional. Lucía relatou que acabou por não conhecer sua professora-tutora: não teve seus e-mails respondidos, e soube mais tarde que a professora estava de férias. No entanto, ambas se sentiram acolhidas com relação às suas práticas

linguísticas em interação com professores, colegas e comunidade acadêmica. Quando questionadas sobre suas interações com seus colegas, relataram a mesma trajetória: no início, o uso o espanhol, a tentativa de usar o português, e o resultado. Nas suas palavras: “interações em portunhol”. Elas também explicam que, caso fosse necessário, falavam espanhol lentamente, o que permitia aos brasileiros com quem se encontravam a compreensão do que diziam. Assim, marco MP: Espanhol e Portunhol nas interações com seus colegas, fazendo alusão às comunicações mais fluidas relatadas por ambas. Os e-mails trocados com a universidade durante sua preparação para vir à UFRGS se deram majoritariamente em português, e também em espanhol e inglês (MP: Espanhol, Inglês). As leituras básicas para as disciplinas eram todas em português (EP), com a ressalva de que entre as leituras extras também se encontravam textos em inglês e espanhol. A escrita de trabalhos e as avaliações eram feitas exclusivamente em espanhol, uma oportunidade celebrada por Elena e Lucía (EOL: Espanhol). Um fato interessante sobre suas avaliações é que, em uma das disciplinas que cursaram, ambas receberam um sistema de avaliação diferente do que foi colocado para os demais alunos brasileiros. Na interpretação de Elena e Lucía, a professora tentou aplicar a metodologia utilizada na Argentina, que é uma avaliação no semestre, enquanto para os alunos brasileiros, são duas, algo de que elas não gostaram muito: ambas enfatizaram que gostariam de ter tido as mesmas avaliações que os alunos brasileiros, e que isso compunha sua experiência de mobilidade. Elas relataram ter sido avisadas por e-mail dessa avaliação, mas não entenderam o aviso, e foram surpreendidas com a única avaliação. Outro caso relacionado à avaliação foi em relação a um outro professor que escreveu nas suas provas que [1] poderiam escrever em espanhol e também [2] poderiam traçar comparações com a Argentina, caso se sentissem à vontade. As apresentações orais que fizeram foram feitas sempre em grupo, então sentiram-se confortáveis para participar das apresentações em português (EP). Elas puderam participar de um grupo de pesquisa, mas não estavam contentes com a configuração do grupo: as interações com a professora eram exclusivamente em português (EP), a elas foram atribuídas tarefas de tradução do inglês e do espanhol para o português, não havendo encontros para a discussão de textos ou troca de ideias. Nas palavras de Lucía:

“Yo pensaba que iba a ser diferente. Que iba a ser más integral. Tampoco sé la diferencia entre un grupo de pesquisa y uno de estudio. Quizás sería mejor participar en un grupo de estudio, leer texto, ver las opiniones, discutir. Yo tuve la oportunidad por mi facultad, la UBA, de ir a un grupo de pesquisa de la Unisinos, no la de acá de Porto Alegre, pero la de São Leopoldo ... Y el trabajo de pesquisa de allá es mucho más integral. Y todo tiempo querían que yo hable y yo mucho no sabía qué decir y hasta me pedían que hable más en español para ver mi acento y todos sabían español. Y acá era como que nosotras por un lado y ellos por el otro. Quizás si ofrecían algún trabajo y nosotros nos ofrecíamos para hacerlo, nos iba a

rechazar, no era tan integral, de decir: trabajen con nosotros, vengan, hablen. No era lo que yo esperaba yo esperaba algo mucho más integral más como un equipo de investigación, no tareas así como puntual de traducción de tal cosa. Yo pensaba que era como, por ejemplo, la pesquisa sobre mercosul, entonces yo pensé que íbamos tratar sobre los tratados y debatir y no se genera eso, se genera trabajos puntuales para comunicaciones, para producciones para trabajos de la profesora, y no de investigación.”

Elena e Lucía não participaram de eventos acadêmicos ou publicaram enquanto estiveram na UFRGS.

2. Pilar, espanhola

Pilar relata ter tido todas suas aulas na Escola de Enfermagem ministradas em português (EP). Assim como Elena e Lucía, se sentia confortável para usar o espanhol com seus professores e colegas quando necessário. Em função disso, marco sim à ajuda informal. Pilar mencionou que conversava em espanhol apenas com sua professora-tutora e com seu colega e amigo da sua universidade de origem, Carlos, que, junto dela, veio à UFRGS. Em uma disciplina específica que cursava com ele, ela relatou que Carlos e a professora interagem em inglês e que, talvez como consequência disso, a professora também se dirigia a ela em inglês. No relato de Pilar, a professora fazia isso para que ambos a compreendessem. No entanto, no caso de Pilar, não seria necessário. Pilar optava por sempre responder em português (MP: Inglês e Espanhol), e o mesmo ocorria em outras ações sociais: ela escolhia utilizar o português sempre que possível, como na interação com seus colegas, na escrita dos e-mails, na escrita de trabalhos, nas apresentações orais e avaliações (EP). Ela comentou que sempre teve a possibilidade de escrever em espanhol, mas que preferiu escrever em português. Ela comenta também que metade das leituras eram em inglês (IPOL: Inglês) e que participou de dois eventos acadêmicos: a Semana Acadêmica, com as sessões ministradas em português, e uma palestra no Hospital de Clínicas, em que um professor da Universidade de Harvard apresentou em inglês para os acadêmicos do curso de enfermagem (IPOL: Inglês). Ela não participou de projetos de pesquisa ou extensão enquanto estava na UFRGS e também não publicou textos acadêmicos. Pilar mencionou que tinha uma boa compreensão auditiva do português, e que seu único desafio nessa questão era entender as crianças com quem interagiu no Hospital de Clínicas durante seu estágio. No entanto, ela mencionou que era sempre amparada pelos colegas, que a ajudavam quando necessário.

“Agora mesmo estoy tendo problemas porque estoy haciendo estágio de pediatria, então as crianças falam muito rápido. Elas ainda não falam bem, então algumas vezes não posso compreender o que elas estão falando. Mas o resto eu acho que agora não tem tantos problemas [...] no princípio eu me apresentei, falei que sou da Espanha, e elas tentam falar melhor, [...] E além disso, há outro menino que está na mesma aula que eu com mais essas crianças, então quando eu tenho algum problema ele me ajuda.”

3. Adam, sueco

Adam era aluno de mestrado em Ciências da Computação na Suécia. Através da parceria entre seu programa de pós-graduação e o Instituto de Informática da UFRGS, pôde vir à universidade e cursar duas disciplinas da graduação. Ele explicou que uma das disciplinas era normalmente oferecida à graduação, em língua portuguesa, e que a outra era uma disciplina do mestrado que naquele semestre estava sendo oferecida também para a graduação e em língua inglesa, pelo seu professor-tutor, com o explícito intuito de aprimorar as habilidades em língua inglesa dos alunos da graduação (IPOL: Inglês). No entanto, Adam comentou que era extremamente raro encontrar pessoas que falassem inglês na universidade e/ou na cidade, e que as únicas pessoas com quem havia conversado em inglês eram seus professores e alguns poucos colegas de curso. Nas suas palavras:

“I mean, if you don't know Portuguese, your life is an obstacle in Brazil. Not only like institutions or Porto Alegre... It doesn't matter where you are. [...] The only guys who I met that speak English besides you are the people at INF [Instituto de Informática]. The computer science and computer engineering guys, even the mechanical engineers, the mathematicians, everybody at Vale does not speak English. Like, and honestly not even all at INF speak English. Some do better, some do worse, of course... However, I can speak English at INF. But in the city, no. [...]”

Ele encontrou barreiras linguísticas rígidas em termos de exigências acadêmicas: a documentação para vir à UFRGS e o relatório de estágio tiveram que ser escritos em português, sem flexibilizações. Ao mesmo tempo, pôde conversar com seus professores e alguns colegas em inglês. Por conta disso, defino como parcial a ajuda informal da comunidade acadêmica ao seu redor. Adam sempre conversou em inglês com seu professor-tutor, com a professora da disciplina regular da graduação e com seus colegas. Da mesma forma, escreveu seus trabalhos e fez suas

apresentações exclusivamente em inglês. (EOL: Inglês). Ele recebia e-mails institucionais em português - e fazia o uso do Google Tradutor para compreendê-los e, sempre que possível e necessário, respondia-os em inglês (MP: Inglês), com exceção aos trocados com seu professor-tutor, que eram em inglês. Participando de duas disciplinas com línguas de instrução distintas, fez uma avaliação em inglês e recebeu as instruções para fazer a outra em português, o que lhe impôs alguma dificuldade. Ele não participou de projetos de pesquisa e extensão, eventos acadêmicos, ou publicou textos enquanto estava na UFRGS. Adam nunca teve a oportunidade de usar suas primeiras línguas, o albanês e o sueco. Ele também não se dedicou a aprender o português, e mesmo ao final da sua experiência de mobilidade, ele considerava não saber o português, porque não era seu objetivo.

Passamos agora aos alunos de graduação que também eram estudantes do PPE. As respostas à tabela foram feitas considerando ambos os contextos que, coincidentemente, foi similar na maioria dos casos: as práticas linguísticas de um espaço eram as mesmas que as de outros.

ALUNOS DE GRADUAÇÃO E ESTUDANTES DO PPE													
	Participantes	Língua de instrução das aulas	Ajuda informal	Interação com professores	Interação com colegas	E-mails	Leituras	Escrita de trabalhos	Apresentações orais	Avaliações	Projetos de pesquisa e extensão	Eventos acadêmicos	Publicações
1.	Antonella	EP	Sim	EP	EP	EP	IPOL: Inglês	EP	MP: Espanhol	IPOL: Espanhol	Não participou	EP	Não publicou
2.	Hannah	MP: Inglês e Português	Sim	IPOL: Inglês e Alemão	MP: Inglês	MP: Inglês e Espanhol	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	EP	Não participou	EP	Não publicou
3.	Takeshi	EP	Sim	IPOL: Japonês	MP: Japonês	MP: Japonês	IPOL: Japonês	EP	EP	MP: Japonês	Não participou	EP	Não publicou

EP - Exclusivamente em Português | **MP** - Majoritariamente em Português | **IPOL** - Igualmente dividido entre Português e outras línguas | **MOL** - Majoritariamente em outras línguas | **EOL** - Exclusivamente em outras línguas

Quadro 15. Mapeamento das Práticas Linguísticas: Alunos de Graduação e Estudantes do PPE

1. Antonella, colombiana

Antonella estava cursando algumas disciplinas na Geologia da UFRGS e fazendo cursos no PPE. Em todas as suas aulas, a língua de instrução era o português (EP). Ao mesmo tempo, em todas as aulas, Antonella também se sentia confortável para usar o espanhol, quando necessário, com professores e colegas, fosse nas disciplinas da graduação ou nos cursos do PPE. Ela foi encorajada, inclusive, a usar o espanhol durante uma avaliação por uma professora da geologia, caso precisasse; portanto, marquei sim à ajuda informal. Por opção, Antonella procurava usar o português sempre com seus professores e colegas e ao escrever e-mails e trabalhos para as disciplinas (EP). Ela mencionou que as leituras esperadas na geologia eram em inglês, e as do PPE, naturalmente, em português (IPOL: Inglês). Com relação às apresentações orais, Antonella relatou ter feito uma apresentação em espanhol à sua turma de geologia logo que havia chegado, momento em que não sabia bem os termos técnicos da área em português (MP: Espanhol); as demais apresentações foram em português. Antonella fez suas avaliações em português e em espanhol, pois, ela explicou, perguntas dissertativas eram esperadas e, em função do tempo, preferiu algumas vezes o espanhol (IPOL: Espanhol). Ela não participou de projetos de pesquisa ou extensão, não publicou enquanto estava na UFRGS e participou da semana acadêmica de geologia, em que assistiu a sessões em português (EP). Antonella estava bastante empenhada em aprender o português e pedia que seus colegas de aula a corrigissem caso ela falasse portunhol. Ela mencionou dois amigos, também intercambistas, que tiveram maiores dificuldades linguísticas do que ela: uma alemã e outro colombiano. Ela julgava que a proximidade das línguas espanhola e portuguesa lhe oferecia vantagem e seu conhecimento prévio de português havia sido importante para sua experiência de mobilidade.

2. Hannah, alemã

Hannah estendeu sua mobilidade na UFRGS por mais um semestre além daquele para o qual ela havia planejado. Ela fazia o curso de Bacharelado em Física e relatou nunca ter encontrado qualquer barreira linguística significativa, nem mesmo nos seus primeiros momentos na universidade, quando ainda não dominava bem o português e apenas dispunha do alemão e do inglês; portanto, marquei sim à ajuda informal. Hannah conta ter tido aulas em sua maioria ministradas em português, com exceção de uma, de um professor chileno que ora ministrava a aula em

inglês ora, na sua avaliação, em portunhol. Quando questionada se a sua presença interferia na língua de instrução, ela disse que não: o professor trocava de língua dependendo da fonte bibliográfica que usava para ministrar a aula ou conforme sua disposição - quando mais cansado, preferia o inglês. Os alunos, inclusive, preferiam que o professor ministrasse sua aula em inglês (MP: Inglês e Portunhol). Com seus professores, Hannah interagiu em português, em inglês e em alemão: sempre pôde interagir em inglês com todos, tirar dúvidas, perguntar a tradução de termos, por exemplo, e também em alemão com seu professor-tutor e com uma professora que também falava alemão. (IPOL: Inglês e Alemão). Com seus colegas, Hannah comentou também sempre ter podido conversar em inglês e em português, e que inclusive havia “trocado” a língua de interação com um colega e amigo da física, com o qual havia começado a interagir em inglês e naquele momento haviam migrado para o português (MP: Inglês). Ela relatou ter recebido e-mails da RELINTER em português, inglês e espanhol, e que, naquele momento, as trocas de e-mail ocorriam mais frequentemente em português (MP: Inglês e Espanhol). Quanto às leituras, Hannah mencionou fazê-las e encontrá-las em português e em inglês (IPOL: Inglês). Com relação à escrita de trabalhos, a intercambista mencionou fazê-los também de acordo com a fonte de consulta, não encontrando problemas ao submetê-los em inglês (IPOL: Inglês). Hannah também mencionou ter feito uma apresentação oral em inglês logo que chegou ao Brasil, e que a conversa que sucedeu sua apresentação foi em português (IPOL: Inglês). Por opção, a intercambista realizou todas as avaliações em língua portuguesa. Hannah não participou de projetos de pesquisa ou de extensão, assistiu a sessões da semana acadêmica da física em português, e não publicou textos acadêmicos enquanto esteve na UFRGS.

3. Takeshi, japonês

Takeshi estava no seu terceiro ano de estudos da língua portuguesa. Ele fazia Letras-Português, na Universidade Osaka, no Japão. Aqui na UFRGS, fazia disciplinas da graduação em Letras e cursos do PPE, tudo ministrado em língua portuguesa (EP). Se sentiu bem acolhido pela comunidade que o cercava, e logo pôde falar em japonês com sua professora-tutora e os alunos do curso de graduação em japonês; portanto, indiquei sim à ajuda informal. Interagia com seus professores em português e em japonês (IPOL: Japonês). Como era de seu interesse aprender e praticar português, por vezes se dirigia a seus colegas em português ao passo que seus colegas se dirigiam a ele em japonês. Com os demais

membros da comunidade acadêmica que o cercava, interagira em português (MP: Japonês). Trocava e-mails em sua maioria em português com a universidade, e em japonês com sua professora-tutora (MP: Japonês). As leituras das disciplinas da graduação eram na maioria em japonês, e as do PPE todas em português (IPOL: Japonês). Escreveu todos os seus trabalhos e apresentações orais em português (EP) e fez suas avaliações da graduação em japonês e português, e as do PPE em português. Takeshi não participou de projetos de pesquisa ou extensão. Participou da semana acadêmica do curso de Letras, na qual assistiu a sessões e palestras em português, e não publicou textos acadêmicos enquanto esteve na UFRGS.

Takeshi se matriculou em duas disciplinas do curso de graduação em japonês: língua japonesa e literatura japonesa. Quando o questioneei acerca do seu ganho ao estudar uma disciplina de uma língua sobre a qual ele tem pleno domínio, ele relatou um aproveitamento pleno sobre as traduções oferecidas pelo professor, que eram pautas recorrentes nas aulas. Os textos eram traduzidos do japonês para o português, um exercício que Takeshi esperava desempenhar no futuro. Ao passo que ele aprendia português, relatava poder auxiliar o professor a ensinar o japonês para seus colegas. Takeshi relatou que interagira com o professor e com a turma em português e em japonês, e que o professor interagira de volta em japonês. Na sua interpretação, sua presença era bem aproveitada pela turma, que esperava pelas suas contribuições de cultura e literatura japonesa.

Passamos agora aos professores-assistentes de língua inglesa, que também foram estudantes do PPE. As respostas em sua tabela correspondem às aulas que ministravam e das quais participavam enquanto alunos.

PROFESSORES ASSISTENTES DE LÍNGUA INGLESA E ESTUDANTES DO PPE													
	Participantes	Língua de instrução das aulas	Ajuda informal	Interação com professores	Interação com colegas	E-mails	Leituras	Escrita de trabalhos	Apresentações orais	Avaliações	Projetos de pesquisa e extensão	Eventos acadêmicos	Publicações
1.	Robert	IPOL: Inglês	Sim	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	EP	EP	EP	Não participou	EOL: Inglês	Não publicou
2.	Josh	IPOL: Inglês	Sim	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	Não trocou e-mails	IPOL: Inglês	EP	EP	EP	Não participou	EOL: Inglês	Não publicou

EP - Exclusivamente em Português | **MP** - Majoritariamente em Português | **IPOL** - Iguamente dividido entre Português e outras línguas | **MOL** - Majoritariamente em outras línguas | **EOL** - Exclusivamente em outras línguas

Quadro 16. Mapeamento das Práticas Linguísticas: Professores Assistentes de Língua Inglesa e Estudantes do PPE

1. Robert e Josh, estadunidenses

Robert e Josh eram professores-assistentes de língua inglesa através do programa Idiomas sem Fronteiras e haviam sido alunos do PPE. Robert era o mentor dos demais professores-assistentes e estava na UFRGS pelo segundo ano consecutivo. Josh tinha sua comunicação com a instituição intermediada por Robert. Dado que suas respostas diferiram apenas com relação aos e-mails, apresento-os e suas práticas linguísticas na UFRGS conjuntamente. Ambos tiveram suas aulas como alunos do PPE ministradas exclusivamente em português e ministraram suas aulas, como assistentes de ensino, em inglês e em português (IPOL: Inglês). Desde sua chegada à universidade, contaram com o apoio das professoras-coordenadoras do programa e dos seus professores; portanto, marquei sim à ajuda informal. Interagiam com seus professores do PPE em português, com as professoras-coordenadoras do programa IsF em inglês e, enquanto professores, com seus alunos, em inglês e em português (IPOL: Inglês). Com seus colegas do PPE, interagiam em português e, com seus colegas de ensino de inglês, em inglês (IPOL: Inglês). Com relação aos e-mails, Robert trocou e-mails em português e em inglês com diferentes instâncias da universidade: em inglês com as professoras-coordenadoras e alunos, em português para os propósitos do PPE e com a administração da universidade (IPOL: Inglês). As leituras que faziam para o PPE eram exclusivamente em português e as que faziam para ministrar suas aulas eram exclusivamente em inglês. (IPOL: Inglês). A escrita de trabalhos, apresentações orais e avaliações foram práticas que ambos desempenharam no âmbito do PPE, logo aconteceram exclusivamente em português (EP). Robert e Josh não participaram de projetos de pesquisa e extensão, porém atuavam através de um programa que acontecia na universidade. Ambos organizaram eventos acadêmicos, como palestras e eventos culturais, exclusivamente em língua inglesa (EOL: Inglês). Nenhum deles publicou textos acadêmicos durante sua experiência na UFRGS.

Por último, passamos agora ao quadro daqueles que foram exclusivamente estudantes do PPE. Por compartilharem do objetivo de aprender português através do mesmo programa, suas respostas se aproximam em alguns pontos, e diferem em outros.

ESTUDANTES DO PPE													
	Participantes	Língua de instrução das aulas	Ajuda informal	Interação com professores	Interação com colegas	E-mails	Leituras	Escrita de trabalhos	Apresentações orais	Avaliações	Projetos de pesquisa e extensão	Eventos acadêmicos	Publicações
1.	Rebecca	EP	Parcial	EP	MP: Inglês	MP: Inglês	EP	EP	EP	EP	Não participou	Não participou	Não publicou
2.	Idania	EP	Parcial	EP	MP: Espanhol	EP	EP	EP	EP	EP	Não participou	Não participou	Não publicou
3.	Victorie e Adaze	EP	Sim	MP: Francês e Inglês	MOL: Francês	MP: Francês	EP	EP	MP: Francês	EP	Não participou	EOL: Francês	Não publicaram
4.	Alissa	EP	Sim	MP: Inglês	MOL: Mandarim e Inglês	MP: Inglês	EP	EP	MP: Inglês	EP	Não participou	Não participou	Não publicaram
5.	João, Melissa, Clara, Fábio, e Alice	EP	Sim	EP	MOL: Mandarim	MP: Inglês	EP	EP	EP	EP	Não participou	Não participou	Não publicaram

EP - Exclusivamente em Português | MP - Majoritariamente em Português | IPOL - Iguamente dividido entre Português e outras línguas | MOL - Majoritariamente em outras línguas | EOL - Exclusivamente em outras línguas

Quadro 17. Mapeamento das Práticas Linguísticas: Estudantes do PPE

1. Rebecca, barbadense

Rebecca foi aluna do PPE durante dois semestres, buscando uma nota satisfatória no Celpe-Bras para que pudesse cursar Relações Internacionais. Teve, como os demais intercambistas nesta categoria, suas aulas ministradas exclusivamente em português (EP). Ao chegar à universidade, enviou um e-mail em inglês a uma professora do PPE que estava orientando os recém-chegados PEC-Gs em língua inglesa. De acordo com seu relato, a professora lhe respondeu, em português, orientando-a a não mais usar a língua inglesa em nenhuma esfera de aprendizagem no PPE, argumentando com a natureza de imersão do curso. Enquanto PEC-G, fazia aulas todos os dias nos turnos da manhã e da tarde e se viu em uma turma de falantes de francês, sendo ela a única falante de língua inglesa. Naturalmente, seus colegas conversavam em francês entre eles,

o que mobilizou na sua professora uma postura mais rígida quanto às línguas permitidas na sala de aula, apenas o português era permitido. De acordo com seu relato, essa restrição não garantiu que os colegas interagissem com ela em português. Rebecca não dispunha de uma rede de contatos no Brasil, não havia estudado português previamente e relatou que, nos primeiros momentos de sua mobilidade, sentiu bastante solidão, não tendo se sentido acolhida pela comunidade acadêmica. No seu segundo semestre, no entanto, passou a integrar uma nova turma em que havia falantes de várias outras línguas, o que, eventualmente, lhe permitiu conversar em inglês e em português. Também desenvolveu uma grande afinidade pela professora, que permitia que ela usasse todo seu repertório durante as aulas. Por ter duas experiências extraordinariamente distintas no primeiro e no segundo semestre, atribuo parcial à ajuda informal acadêmica. Na interação com os professores, nas leituras exigidas, nos trabalhos escritos, nas apresentações orais e nas avaliações, utilizava exclusivamente o português (EP). Com seus colegas, pôde interagir com alunos da segunda turma, no segundo semestre (MP: Inglês). Com relação aos e-mails, a única exceção foi um primeiro e-mail enviado em língua inglesa; depois deste episódio, não tornou a se corresponder em inglês com os professores (MP: Inglês). Rebecca não participou de projetos de pesquisa ou extensão, nem publicou textos acadêmicos enquanto estava na UFRGS.

2. Idania, cubana

Idania, assim como Rebecca, também estava na UFRGS estudando no PPE através do programa PEC-G. Sendo falante de espanhol, foi alocada a uma turma de Português para Falantes de Espanhol. Todas as suas aulas foram ministradas em língua portuguesa (EP). Idania relatou ter feito aulas com uma professora também rígida quanto ao uso do português em sala de aula, cuja única regra era não falar espanhol em sala de aula. Em comparação à experiência de Rebecca, no entanto, Idania teve a vantagem de poder conversar com seus colegas em espanhol, porém apenas fora de sala de aula (MP: Espanhol). Esta foi a única vez em que as práticas dentro e fora de sala de aula foram distintas. Do contrário, as conversas com os colegas dentro e fora da sala de aula aconteciam através das línguas escolhidas pelos participantes da interação. Por essa razão, atribuo também parcial à ajuda informal. Idania interagiu com seus professores, trocou e-mails, fez leituras, escreveu e apresentou trabalhos e fez

avaliações exclusivamente em língua portuguesa (EP). A intercambista não participou de projetos de extensão ou pesquisa, eventos acadêmicos, ou publicou textos acadêmicos enquanto esteve na UFRGS.

3. Victorie e Adaze, beninenses

Victorie e Adaze, também estavam na UFRGS através do PEC-G, mas tiveram experiências bastante distintas das de Rebecca e Idania enquanto estudantes do PPE. Ambos relatam terem podido perguntar para a professora suas dúvidas sobre o português em língua francesa e inglesa, uma vez que a professora compreendia tais línguas e permitia essa interação em outras línguas (MP: Inglês e Francês). Também acontecia de a própria professora, em momentos menos formais, perguntar em português sobre a língua francesa, o que fez Victorie considerar as aulas “uma grande cooperação”. As aulas eram ministradas exclusivamente em língua portuguesa (EP), bem como todas as leituras, escrita de trabalhos e avaliações. Victorie relatou que interagiu com seus colegas apenas em francês (MOL: Francês) e que trocava e-mails com a professora em português e em francês (MP: Francês). Ambos contaram sobre um evento no dia da francofonia, do qual participaram apresentando, em francês, curiosidades, hábitos, comidas típicas, entre outros aspectos, sobre seu país para os estudantes da graduação em Letras-francês (MP: Francês). A intercambista relata que naquele momento havia feito muitos amigos, brasileiros e intercambistas, o que até então não havia acontecido. Daquele momento em diante, também, Victorie e Adaze aprenderam com as interações no WhatsApp, que trocaram com os estudantes de francês. Nenhum deles participou de projetos de pesquisa ou extensão. Ambos participaram e apresentaram seu país, em francês, em um evento acadêmico (EOL: Francês), e não publicaram textos acadêmicos enquanto estavam na UFRGS.

4. Alissa, chinesa

Alissa estava no seu terceiro ano da graduação em Letras-português, na Universidade de Comunicação da China. Como acordado, os estudantes do terceiro ano da universidade de Alissa escolhem se vão ao Brasil ou à Portugal estudar a língua portuguesa. Alissa veio com sua

turma de colegas chineses, o que julgava ser um problema, pois isso dificultava que praticassem o português em sala de aula. Ela também apontou para uma carga horária excessiva, como fez Rebecca, e disse que gostaria de poder interagir com brasileiros, o que dificilmente acontecia. Suas aulas eram ministradas exclusivamente em português, língua também exigida para suas leituras, para a escrita de trabalhos e para as avaliações (EP). Alissa relatou que interagia com os professores em português e, se precisasse, em inglês (MP: Inglês). Ela relatou que interagia em mandarim com seus colegas chineses e em inglês e português com colegas de outras nacionalidades (MOL: Mandarim e Inglês). Uma prática social que impactou Alissa positivamente foi a visita a uma turma de Inglês do curso de graduação em Letras-inglês da universidade, que trabalhava com questões de interculturalidade. Através de uma parceria entre a professora regente da turma e o professor do PPE, sua turma foi levada a interagir em inglês e português com os alunos da Letras (MP: Inglês). Alissa relata ter gostado muito da experiência por ter tido, em um espaço formal, a oportunidade de conversar com brasileiros. Alissa não participou de projetos de pesquisa ou extensão, não participou de eventos acadêmicos e não publicou textos acadêmicos enquanto estava na UFRGS.

5. João, Melissa, Clara, Fábio e Alice, chineses

João, Melissa, Clara, Fábio e Alice compartilhavam uma situação bastante similar à de Alissa. Estavam no terceiro ano da sua graduação em língua portuguesa da Universidade Normal de Harbin, na China, e eram colegas desde lá. Assim como Alissa, gostariam de ter tido mais tempo para interagir com brasileiros. Eles relataram ter tido professores com sotaque português na sua universidade, o que dificultava a alteração do sotaque do português europeu para o brasileiro. Todos tinham suas aulas, e, portanto, a interação com professores, as leituras para as disciplinas, a escrita e apresentação de trabalhos e as apresentações orais exclusivamente em português (EP). Entre eles, interagiam em mandarim e em português (MOL: Mandarim). Embora fossem em maioria chineses na sua turma, eram desencorajados pela professora a fazer uso do mandarim para conversarem entre si. Julgavam essa postura da professora um pouco rígida. Eles relataram que trocavam e-mails com a secretaria do PPE em português e em inglês (MP: Inglês).

Tendo apresentado as práticas linguísticas de todos os participantes em maiores detalhes, retomo o quadro *Mapeamento das Práticas Linguísticas* e sistematizo em números cada uma de suas categorias, localizadas nas colunas Língua de instrução das aulas, Ajuda informal, Interação com professores, Interação com colegas, E-mails, Leituras, Escrita de trabalhos, Apresentações orais, Avaliações, Projetos de Pesquisa e Extensão, Eventos acadêmicos e Publicações. Com vistas a auxiliar o leitor, coloco o quadro 13 abaixo, pela segunda vez.

MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

	Participantes	Língua de instrução das aulas	Ajuda informal	Interação com professores	Interação com colegas	E-mails	Leituras	Escrita de trabalhos	Apresentações orais	Avaliações	Projetos de pesquisa e extensão	Eventos acadêmicos	Publicações
1.	Elena e Lucía	EP	Sim	MP: Espanhol	MP: Espanhol e Portunhol	MP: Espanhol e Inglês	EP	EOL: Espanhol	EP	EOL: Espanhol	EP	Não participaram	Não publicaram
2.	Antonella	EP	Sim	EP	EP	EP	IPOL: Inglês	EP	MP: Espanhol	IPOL: Espanhol	Não participou	EP	Não publicou
3.	Rebecca	EP	Parcial	EP	MP: Inglês	MP: Inglês	EP	EP	EP	EP	Não participou	Não participou	Não publicou
4.	Idania	EP	Parcial	EP	MP: Espanhol	EP	EP	EP	EP	EP	Não participou	Não participou	Não publicou
5.	Robert	IPOL: Inglês	Sim	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	EP	EP	EP	EP	Não participou	EOL: Inglês	Não publicou
6.	Josh	IPOL: Inglês	Sim	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	Não trocou e-mails	EP	EP	EP	EP	Não participou	EOL: Inglês	Não publicou
7.	Pilar	EP	Sim	MP: Espanhol	EP	EP	IPOL: Inglês	EP	EP	EP	Não participou	IPOL: Inglês	Não publicou
8.	Adam	IPOL: Inglês	Sim	EOL: Inglês	EOL: Inglês	MP: Inglês	IPOL: Inglês	EOL: Inglês	EOL: Inglês	IPOL: Inglês	Não participou	Não participou	Não publicou
9.	Hannah	MP: Inglês e Portunhol	Sim	IPOL: Inglês e Alemão	MP: Inglês	MP: Inglês e Espanhol	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	IPOL: Inglês	EP	Não participou	EP	Não publicou
10.	Victorie e Adaze	EP	Sim	MP: Francês e Inglês	MOL: Francês	MP: Francês	EP	EP	MP: Francês	EP	Não participaram	EOL: Francês	Não publicaram
11.	Alissa	EP	Sim	MP: Inglês	MOL: Mandarim e Inglês	MP: Inglês	EP	EP	MP: Inglês	EP	Não participou	Não participou	Não publicou
12.	João, Melissa,	EP	Sim	EP	MOL: Mandarim	MP: Inglês	EP	EP	EP	EP	Não participaram	Não participaram	Não publicaram

	Clara, Fábio, e Alice												
13.	Takeshi	EP	Sim	IPOL: Japonês	MP: Japonês	MP: Japonês	IPOL: Japonês	EP	EP	MP: Japonês	Não participou	EP	Não publicou
<p>EP - Exclusivamente em Português MP - Majoritariamente em Português IPOL - Iguamente dividido entre Português e outras línguas MOL - Majoritariamente em outras línguas EOL - Exclusivamente em outras línguas</p>													

Quadro 13. Mapeamento das Práticas Linguísticas.

Passo agora à sistematização das informações, categoria por categoria. Começaremos pela língua de instrução das aulas.

A. Língua de instrução das aulas

Quinze respondentes, do universo de dezenove participantes, relataram que a língua de instrução das suas aulas eram exclusivamente o português (EP). Uma delas, Hannah, respondeu que a maioria das aulas eram conduzidas em português, com exceção de uma, ministrada em inglês e em portunhol (MP: Inglês e Portunhol). Três intercambistas responderam que suas aulas eram ministradas em português e também em inglês, em iguais proporções. Adam cursava uma disciplina ministrada em inglês e outra em português. Robert e Josh participavam de aulas ministradas em português e ministravam aulas em inglês (IPOL: Inglês). Essas informações estão organizadas no gráfico 9.

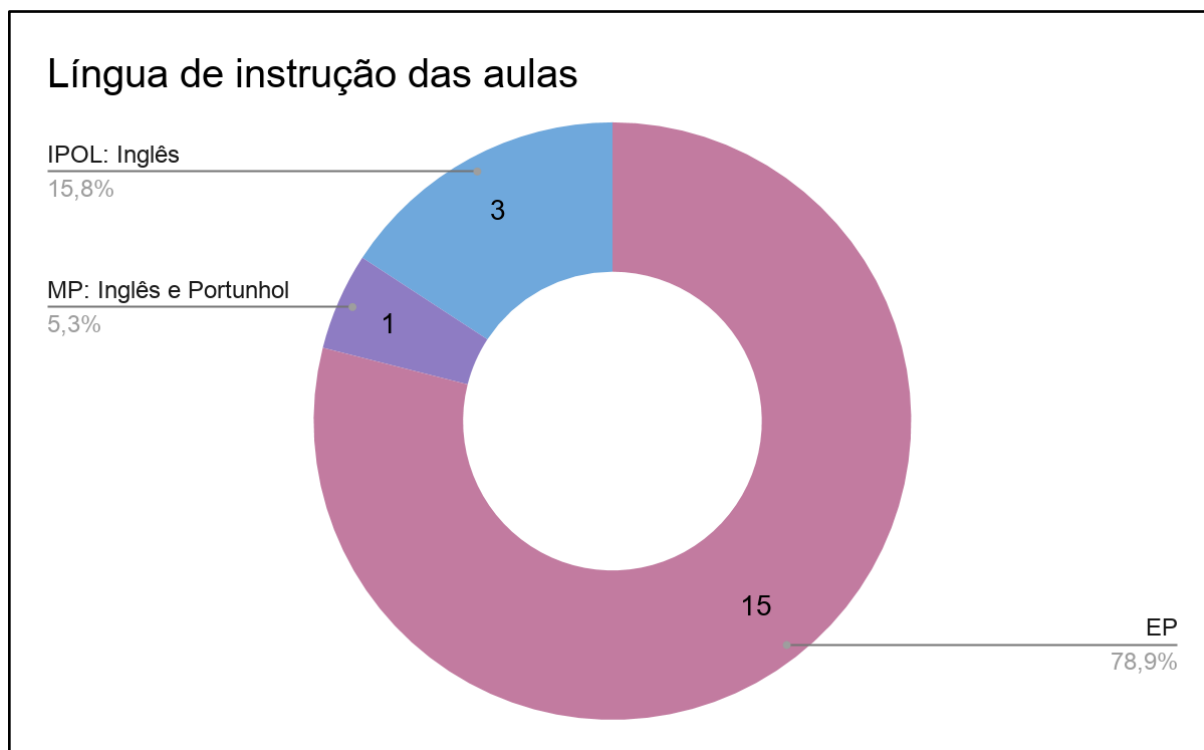


Gráfico 9. Língua de instrução das aulas

B. Ajuda informal

Retomo aqui o conceito de ajuda informal que estabeleci, ou seja, os esforços da comunidade acadêmica (professores, colegas, membros da administração da universidade) para que o intercambista pudesse mobilizar todo seu repertório, ou usar as línguas que conhecia, com a finalidade de cumprir seus objetivos. Muito embora não permitir que o intercambista usasse suas primeiras línguas, ou outras línguas disponíveis, a não ser a língua-alvo, possa ser considerada uma questão de metodologia de ensino de línguas adicionais, na compreensão desta pesquisa, não permitir que um sujeito mobilize todo seu repertório linguístico em qualquer instância da sua vida universitária é não lhes oferecer ajuda informal. Como vimos no capítulo 2. Aporte Teórico, fazemos e atribuímos sentido ao mundo a partir dos recursos semióticos dos quais dispomos, inclusive para aprendermos uma nova língua. O caso de Rebecca, que foi orientada a não escrever em inglês por uma professora que dispunha desses recursos semióticos, e o de Idania, que não se sentia confortável para usar o espanhol em sala de aula, também pela orientação de sua professora, constituem falta de ajuda informal. Em todos os outros casos, os participantes encontraram e dispuseram de pessoas vinculadas à UFRGS, ao seu redor, que as ajudaram nas línguas das quais dispunham.

Tendo sistematizado as experiências relacionadas ao que considere ajuda informal, passamos à interação com professores.

C. Interação com professores

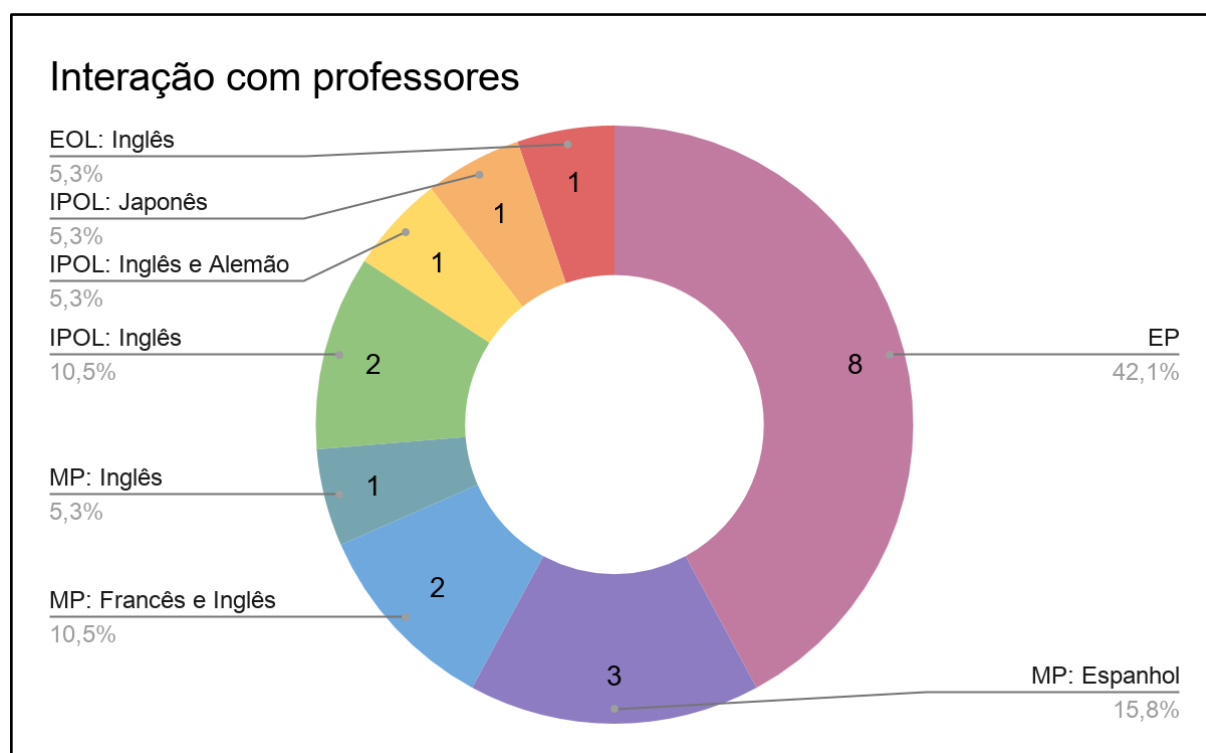


Gráfico 10. Interação com professores.

Oito participantes relataram interagir com seus professores apenas em língua portuguesa (EP). Três deles, Elena, Lucía e Pilar, explicaram interagir majoritariamente em português, à exceção do espanhol, com seus professores-tutores (MP: Espanhol). Victorie e Adaze interagiam majoritariamente em português, também fazendo uso do francês e do inglês quando havia a necessidade (MP: Francês e Inglês). Alissa comentou fazer uso do inglês em sala de aula quando havia a necessidade, para além da maioria das interações em português (MP: Inglês). Robert e Josh interagiam com seus professores em português e, enquanto na função de professores, em inglês (IPOL: Inglês). Hannah relatou interagir em português, inglês e alemão com uma gama de professores no Instituto de Física (IPOL: Inglês e Alemão). Takeshi interagiu com sua professora tutora em japonês, com os professores das disciplinas do curso de Letras-Japonês em português e japonês e com o professor do PPE em português (IPOL: Japonês). Somente Adam relatou interagir exclusivamente em língua inglesa com os dois professores com quem teve contato: seu professor-tutor, e ministrante de uma disciplina em inglês, e uma professora que ministrava uma disciplina em português, mas que o atendia em inglês (EOL: Inglês).

Com respostas bastante diversas das interações com professores, vemos no gráfico 11, abaixo, as línguas de interação com os colegas.

D. Interação com colegas

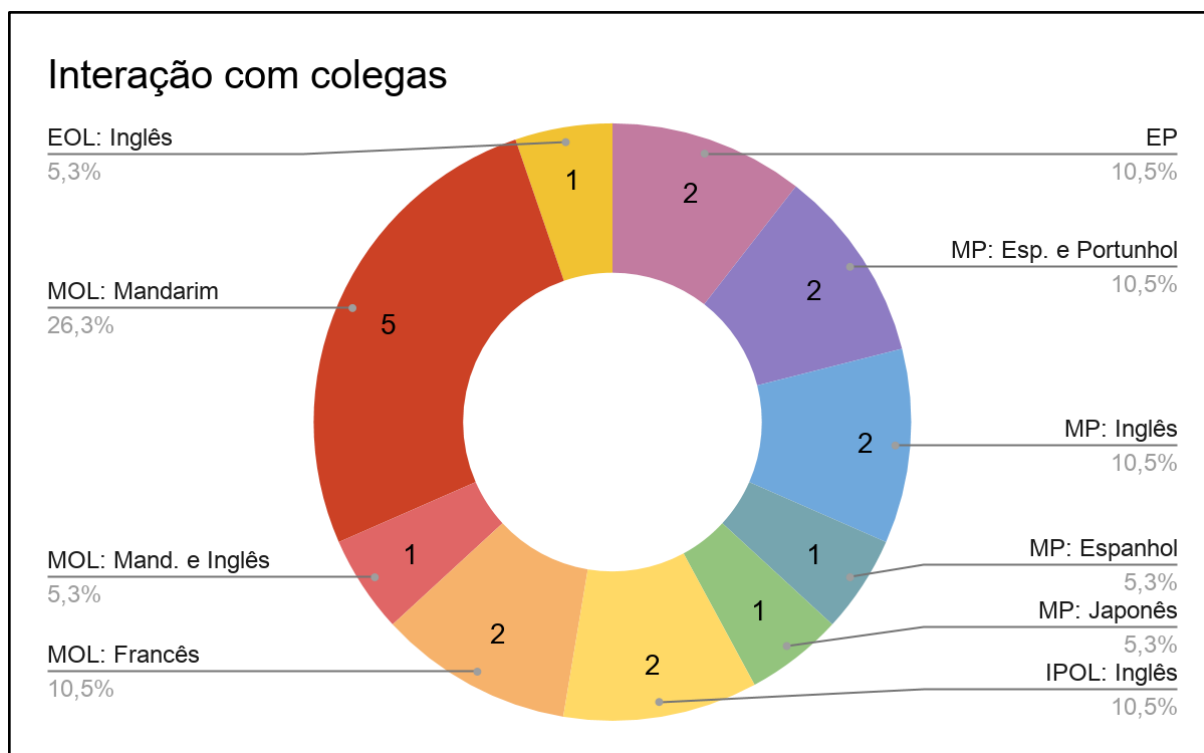


Gráfico 11. Interação com colegas

Apenas duas participantes relataram interagir exclusivamente em português (EP) com seus colegas: Antonella e Pilar, intercambistas estudantes da graduação, que faziam questão de usar o português na maioria das suas práticas sociais enquanto alunas na UFRGS. Elena e Lucía relataram usar majoritariamente o português e também o portunhol (MP: Espanhol e Portunhol). Rebecca e Hannah utilizavam majoritariamente o português, com espaço também para interações em inglês com seus colegas (MP: Inglês). Idania conversava com seus colegas em espanhol somente fora da sala de aula (MP: Espanhol). Como comentei anteriormente, esta foi a única vez em que uma interação dentro e fora da sala de aula ocorreu de formas diferentes. Neste caso, há uma relação íntima com a metodologia imposta por sua professora e ao que decidi também chamar de falta de ajuda informal. Takeshi interagia em japonês com os alunos da graduação em Letras-Japonês (MP: Japonês). Robert e Josh interagiam com seus colegas de PPE em português e de trabalho em inglês (IPOL: Inglês). Victorie e Adaze conversavam majoritariamente em francês com seus colegas, também falantes de francês (MOL: Francês). Victorie comentou que por algumas horas até era possível conversar em português com seus amigos para que todos praticassem, mas que logo em seguida retornavam ao francês. Alissa comentou interagir majoritariamente em mandarim com seus colegas também chineses, e também em inglês com os colegas de outras nacionalidades (MOL: Mandarim e Inglês). João, Melissa, Clara, Fábio e Alice conversavam majoritariamente em mandarim entre seus colegas

também chineses (MOL: Mandarim), e Adam relatou conversar exclusivamente em língua inglesa com seus colegas de aula (EOL: Inglês), em razão de ser o único idioma que tinha em comum com alguns de seus colegas.

Mostrando uma dominância significativa do português e do inglês na escrita de e-mails, passamos ao Gráfico 11.

E. E-mails

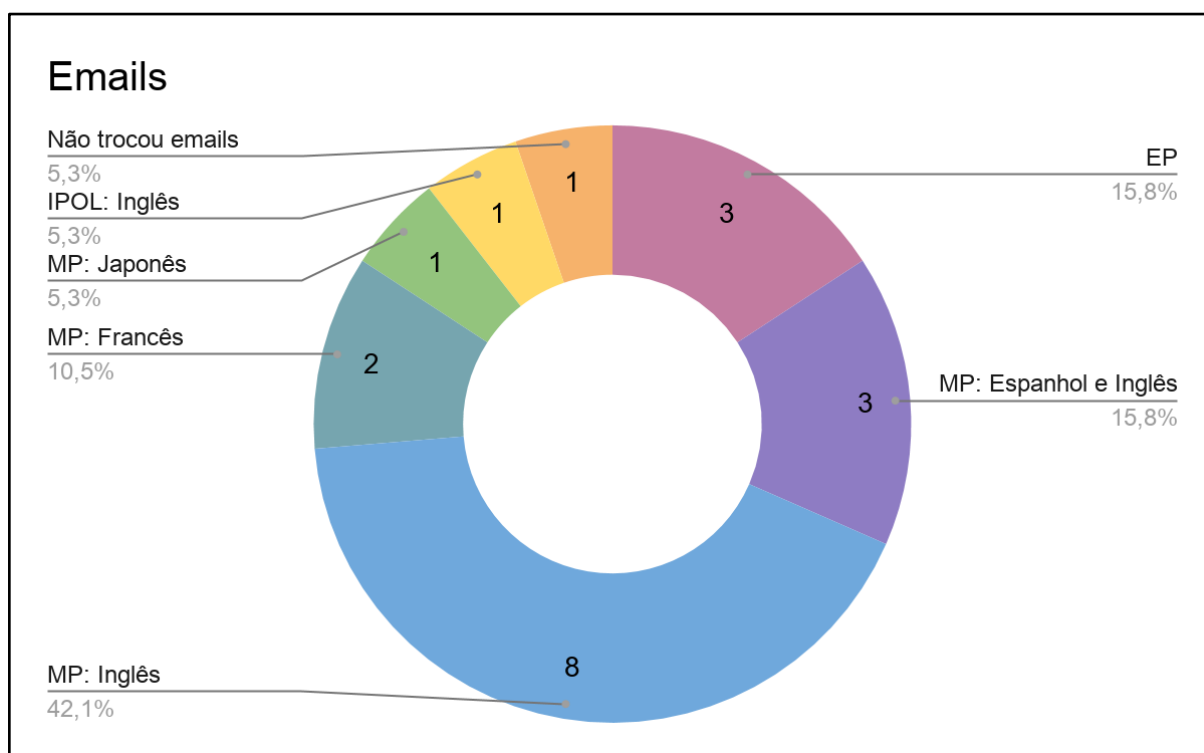


Gráfico 12. E-mails

Três participantes relataram enviar e receber e-mails exclusivamente em português (EP): Antonella e Pilar, alunas de graduação, e Idania, aluna do PPE. Elena, Lucía e Hannah indicaram trocar e-mails majoritariamente em português, mas também em espanhol e inglês. (MP: Espanhol e Inglês). Todas relatam receber e-mails da RELINTER nas três línguas. Rebecca, Adam, Alissa, João, Melissa, Clara, Fábio e Alice relataram trocar e-mails majoritariamente em português, mas também em inglês: Rebecca enviou apenas um e-mail, que foi em inglês, Adam se correspondia sempre que podia em inglês, embora as ocasiões em que o inglês poderia ser utilizado fossem menores do aquelas que exigiam o uso do português, e João, Melissa, Clara, Fábio e Alice se corresponderam em inglês com a secretaria do PPE (MP: Inglês). Victorie e Adaze se corresponderam em francês com a professora do PPE e, na

época da entrevista, faziam uso e recebiam e-mails majoritariamente em português (MP: Francês). Takeshi se correspondia com sua professora tutora em japonês e com seus demais professores em português (MP: Japonês). Robert escrevia e-mails em inglês e os recebia em português, dependendo do papel que desempenhava, se professor de inglês ou aluno de português (IPOL: Inglês), e Josh foi o único que relatou não ter trocado e-mails com ninguém na universidade, muito provavelmente por corresponder-se informalmente com Robert, seu mentor no programa.

Partindo de uma predominância bastante significativa do português, passamos ao gráfico 12, que diz respeito às línguas nas quais leituras são feitas na UFRGS.

F. Leituras

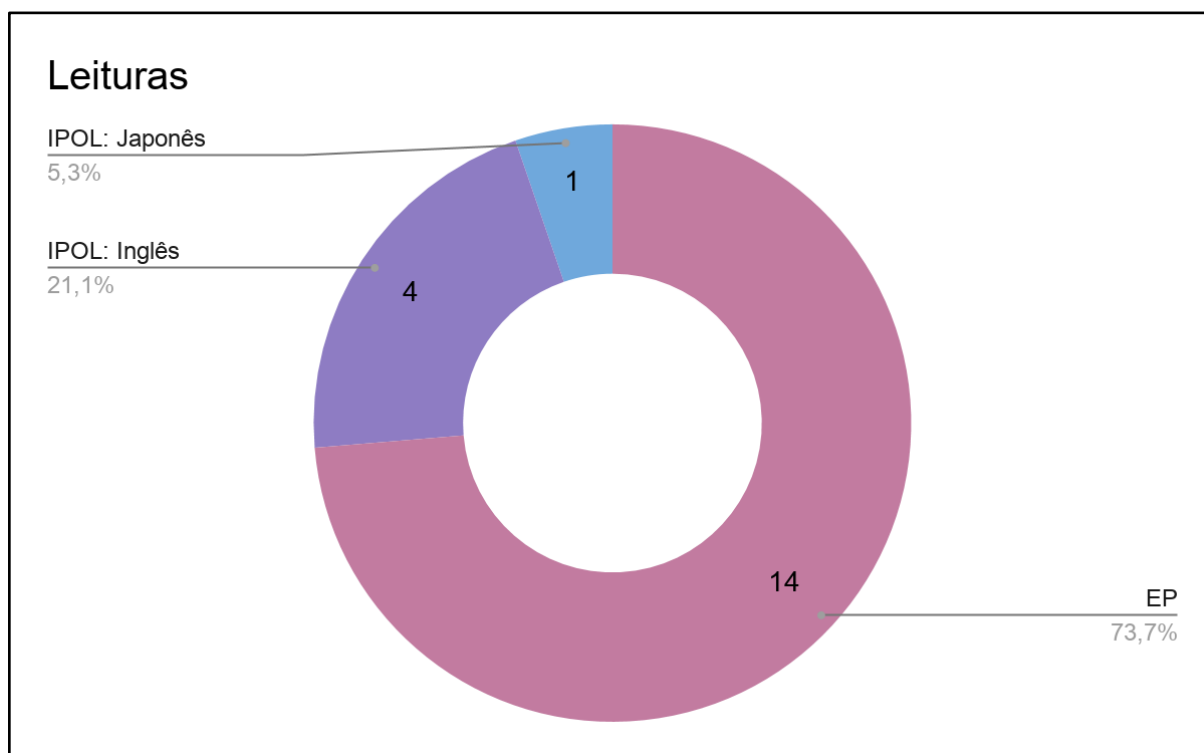


Gráfico 13. Leituras

Quatorze participantes, entre alunos de graduação, alunos de graduação e estudantes do PPE e apenas estudantes do PPE, relataram fazer suas leituras exclusivamente em língua portuguesa (EP). Quatro deles, Antonella, Pilar, Adam e Hannah, relataram fazer leituras na mesma proporção em inglês e em português. Dos quatro, os três primeiros eram alunos apenas de graduação, e Hannah é aluna da graduação e no curso de física e aluna do PPE (IPOL: Inglês). Apenas Takeshi relatou fazer leituras na mesma proporção em português e em japonês

(IPOL: Japonês), em função da sua participação nas disciplinas de japonês, em que acompanhava o processo de tradução japonês para português.

Ainda em uma predominância da língua portuguesa, seguimos com o gráfico 13, sobre as línguas nas quais são escritos trabalhos para as disciplinas cursadas.

G. Escrita de trabalhos

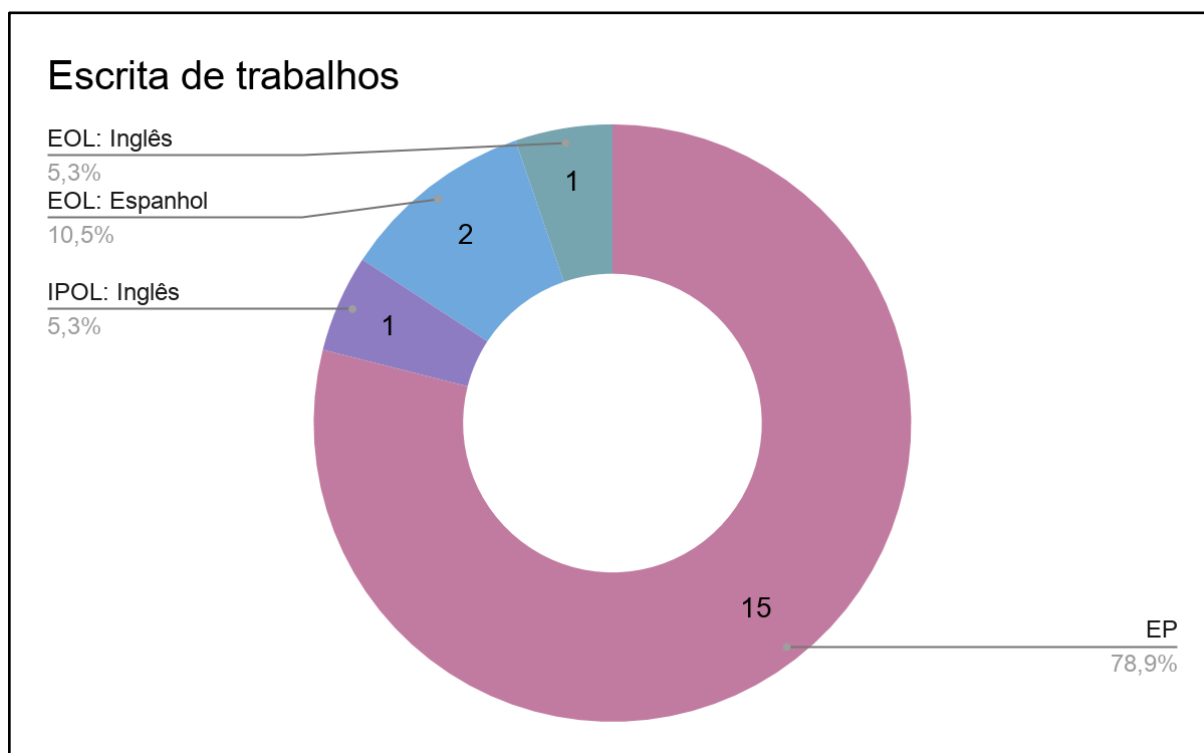


Gráfico 14. Escrita de trabalhos

Quinze dos 19 participantes responderam escrever trabalhos exclusivamente em português (EP), entre todos os papéis que os participantes desempenhavam. Apenas Hannah relatou escrever trabalhos em português e inglês na mesma proporção (IPOL: Inglês). Elena e Lucía foram autorizadas e encorajadas a escrever seus trabalhos em espanhol para a faculdade de direito da UFRGS, e assim o fizeram, escrevendo exclusivamente em espanhol (EOL: Espanhol). Adam escrevia exclusivamente em inglês (EOL: Inglês) os trabalhos que produzia para as duas disciplinas que cursava.

Com resultados levemente diferentes, o gráfico 14 apresenta as línguas nas quais os participantes fizeram apresentações orais nas disciplinas que cursaram enquanto estiveram na UFRGS.

H. Apresentações orais

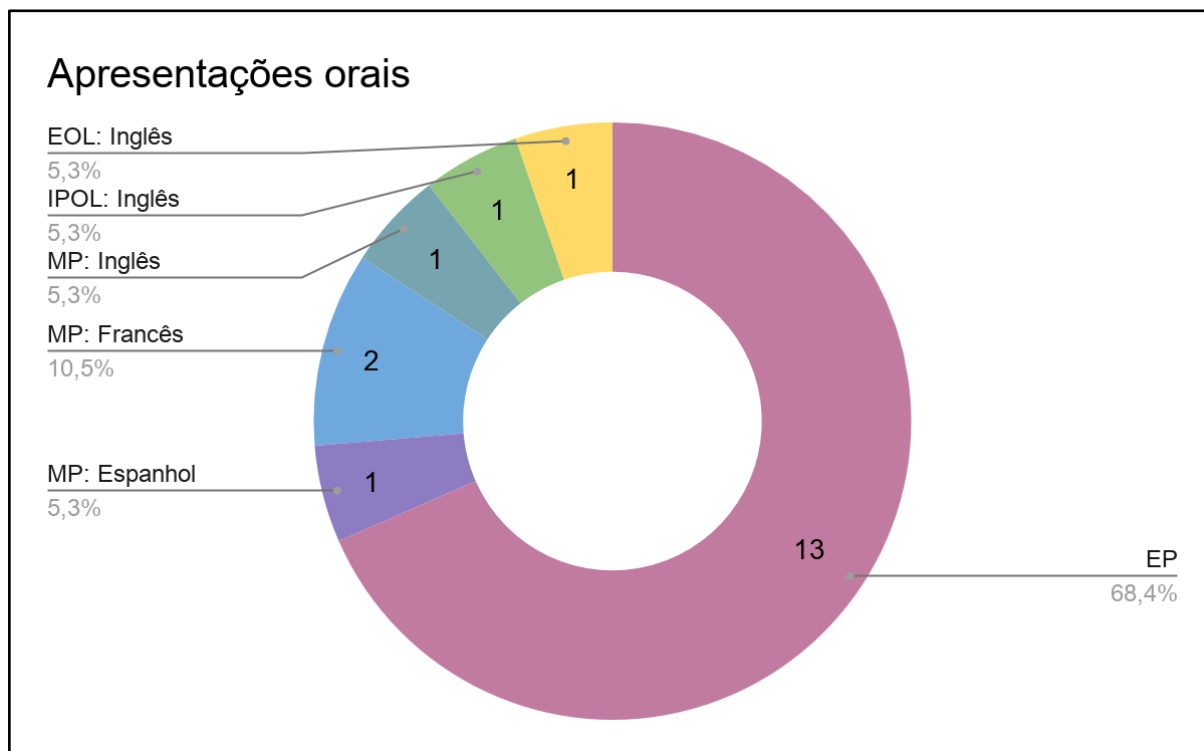


Gráfico 15. Apresentações orais

Treze participantes relataram fazer apresentações orais exclusivamente em português (EP), de todas as categorias de participantes. Antonella fez uma apresentação em espanhol logo que chegou à UFRGS por ainda não dominar os termos técnicos de sua área em português (MP: Espanhol), o mesmo caso de Hannah (IPOL: Inglês), sendo a única diferença entre as duas o fato de Antonella ter realizado mais apresentações do que Hannah, que fez apenas duas, uma em cada língua. Victorie e Adaze apresentaram seu país em francês em um evento acadêmico que celebrava o dia da Francofonia. À exceção desse dia, fizeram apresentações orais em português no PPE (MP: Francês). Alissa participou da dinâmica na disciplina de inglês do curso Letras-Inglês, onde pôde interagir em inglês e em português (MP: Português). Adam foi o único que relatou ter feito apresentações exclusivamente em língua inglesa (EOL: Inglês).

Ainda na mesma preponderância da língua portuguesa sobre as demais nas práticas sociais realizadas por intercambistas na UFRGS, passamos ao gráfico 15, que diz respeito às línguas nas quais avaliações foram feitas.

I. Avaliações

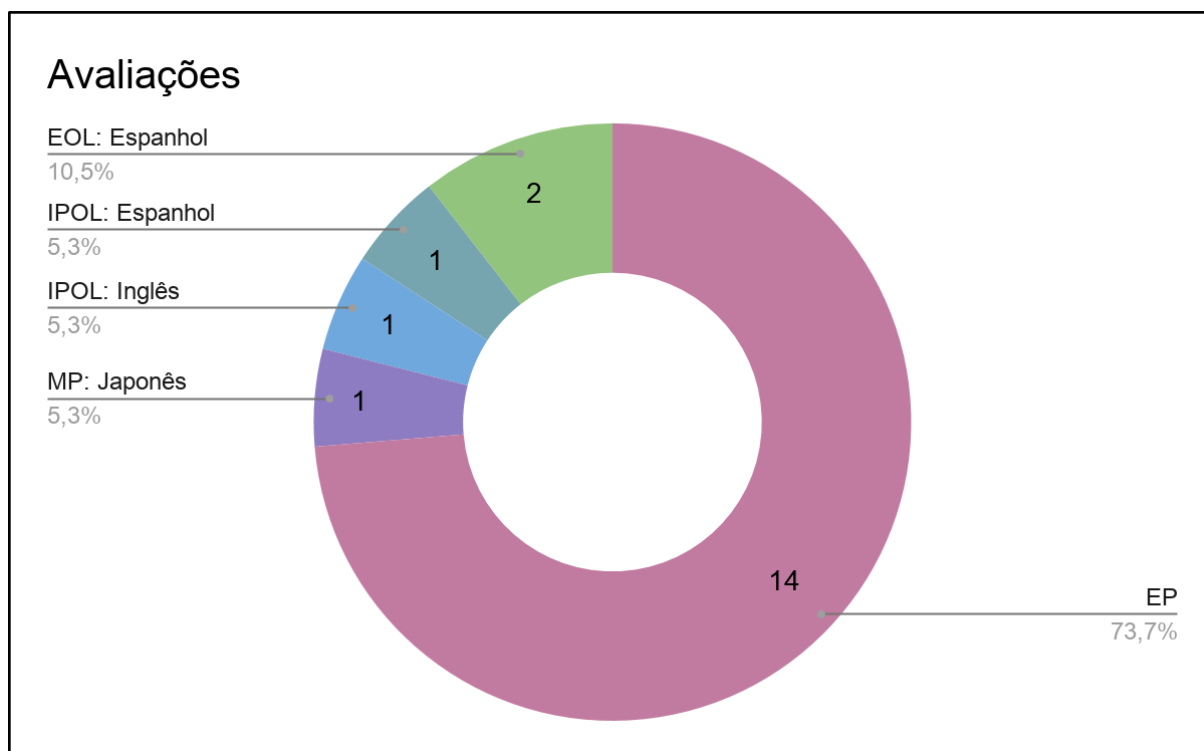


Gráfico 16. Avaliações

Quatorze participantes relataram fazer suas avaliações exclusivamente em português, alguns por opção (alunos de graduação), outros por determinação (alunos do PPE), muito embora cursar o PPE também fosse uma opção: submeter-se à avaliação em uma língua-alvo. Takeshi foi o único a relatar ter feito provas em japonês, além da maioria de provas em português (MP: Japonês). Quando o questionei se ele teria alguma vantagem sobre os demais alunos na avaliação de língua japonesa, ele respondeu que não, uma vez que a prova consistia em traduzir do japonês para o português. Embora a professora de Adam soubesse que ele não dispunha do português e tivesse concedido que suas participações em aula fossem em inglês, ele foi surpreendido com uma avaliação em língua portuguesa. Não sabendo o que fazer, usou de tecnologia para entender as instruções e fazer o que era esperado (IPOL: Inglês). Antonella decidiu no momento da avaliação se faria em espanhol ou em português, muito em função do manejo de tempo: escrever em português lhe custaria mais do que em espanhol (IPOL: Espanhol). Elena e Lucía relataram ter feito suas provas exclusivamente em língua espanhola (EOL: Espanhol), uma vez que receberam a permissão e decidiram desfrutar da oportunidade.

Passamos às três últimas categorias do quadro *Mapeamento de Práticas Linguísticas*, reunidas na subseção abaixo.

J. Projetos de Pesquisa e Extensão, Eventos acadêmicos e Publicações

Apenas Elena e Lucía participaram de um projeto de pesquisa enquanto estiveram na UFRGS, com a problemática apresentada: sem encontros, sem leitura e discussão de textos, sua participação no grupo de pesquisa era a tradução de textos em inglês e em espanhol para o português. Robert e Josh eram professores-assistentes de língua inglesa no programa Idiomas sem Fronteiras, baseado no Instituto de Letras. Antonella, Hannah e Takeshi participaram das sessões da semana acadêmica de seus respectivos cursos, Geologia, Física e Letras, e todas as palestras às quais assistiram foram em português. Robert e Josh organizaram palestras, que aqui consideramos eventos acadêmicos, exclusivamente em língua inglesa, o que correspondia ao seu ofício. Pilar participou de uma palestra em língua inglesa através da Escola de Enfermagem, e Victorie e Adaze ministraram e participaram de um evento em francês, celebrando a francofonia. Nenhum dos participantes publicou textos enquanto estava na UFRGS.

Fazendo menção ao início deste capítulo, ao nos depararmos com os dados, duas novas categorias emergiram, que apresento abaixo: conhecimento prévio, ou preparação linguística em português antes de vir à UFRGS, e a interação com o professor tutor. Abaixo está um quadro com os participantes, seu conhecimento prévio, ou preparação linguística em português, e a língua utilizada nas interações com o professor-tutor, caso se aplique.

CATEGORIAS EMERGENTES			
	Participantes	Conhecimento prévio ou preparação linguística em português	Língua de interação com professor-tutor
1.	Elena e Lucía	Elena: um curso de um semestre Lucía: um curso de um mês	Na primeira língua, espanhol
2.	Antonella	Um curso de dois meses	Em português, por opção da aluna
3.	Rebecca	Não	Não se aplica
4.	Idania	Não	Não se aplica
5.	Robert	Um curso de dois meses	Na primeira língua, inglês
6.	Josh	Um curso breve de três meses	Na primeira língua, inglês
7.	Pilar	Não	Na primeira língua, espanhol
8.	Adam	Não	Em inglês, língua disponível entre os dois
9.	Hannah	Um curso breve	Na primeira língua, alemão
10.	Victorie e Adaze	Não	Não se aplica
11.	Alissa	Graduação em Letras-Português há dois anos	Não se aplica
12.	João, Melissa, Clara, Fábio, e Alice	Graduação em Letras-Português há dois anos	Não se aplica
13.	Takeshi	Graduação em Letras-Português há dois anos	Na primeira língua, japonês

Quadro 18. Categorias Emergentes

Tendo apresentado o recorte dos dados mais relevantes do bloco 01 de perguntas, que dizia respeito às práticas linguísticas dos participantes, passamos agora à seção que dará conta dos outros dois blocos, quais sejam, Necessidades Linguísticas e Ações de Amparo Linguístico.

4.2 NECESSIDADES LINGUÍSTICAS E AÇÕES DE AMPARO LINGUÍSTICO

Para dar conta de dois blocos de perguntas e respostas complexas, lanço mão da organização que propus quando organizei o roteiro de perguntas. Assim, esta seção foi organizada em cinco subseções de trechos representativos das narrativas dos participantes e seus respectivos códigos: preparação, chegada, primeiros momentos e momentos atuais. Disponho recortes das narrativas em forma de mosaico e em seguida os códigos emergentes, apresentados e discutidos imediatamente depois das narrativas, construindo a análise das narrativas.

Uma proposta inversa de organização dos dados havia sido pensada, mas justamente em função da complexidade das narrativas, uma passagem pode gerar diversos códigos, o que promoveria a repetição dos trechos, o que busco evitar. Em função disso, tomo o caminho oposto: apresento os trechos narrativos e em seguida convido o leitor para a descoberta dos códigos - experiências similares, necessidades, impressões, vivências significativas nas vidas e nos momentos em que os participantes estiveram na UFRGS durante sua mobilidade acadêmica.

Começaremos por momentos importantes e representativos nas narrativas dos entrevistados que dizem respeito à preparação para vir à UFRGS. Em seguida são explicados os códigos que emergem e que serão recorrentes durante a análise. Ao final deste capítulo, comparo os códigos idealizados *a priori*, e aqueles que emergiram e se reorganizaram com os demais *a posteriori*. Trago aqui novamente a primeira idealização dos códigos esperados e, em seguida, passamos à preparação.

Figura 2. Códigos imaginados *a priori*

I. Preparação

Como está descrita na seção de metodologia deste trabalho, minha compreensão de Preparação, que foi oferecida para os participantes, foi a seguinte: momentos em que você estava no seu país de origem preparando-se para vir à UFRGS, tendo acesso aos websites da universidade, lidando com a documentação necessária, com a troca de e-mails, entre muitos outros momentos possíveis.

Elena e Lucía	Antonella	Rebecca
<p>Lucía: Antes de venir para cá, no sabía nada de portugués. [...] La ventaja que también tiene RELINTER, es que tiene personas acá que hablan español, que hablan muy bien español. Entonces nos podíamos comunicar con total facilidad. [...]</p> <p>Lucía: Sé que hay mails que se mandaban en cadena que daban consejos sobre seguridad, sobre trámites de la policía, sobre residencia, sobre tener cuidado en las calles con los objetos personales, después nos mandaron las listas de los tutores. Números de contacto de los tutores, para poder hablar y ver que eran las materias correspondientes.</p>	<p>Antonella: E eu tive a oportunidade de que alguns amigos fizeram o mesmo que eu.</p> <p>Álvaro: Colombianos?</p> <p>Antonella: Sim, então, eles... da minha mesma Universidade, tudo.</p> <p>Álvaro: E eles estavam aqui ou estavam na Colômbia?</p> <p>Antonella: Não, eles já voltaram, já fizeram mesmo já fizeram um semestre de intercâmbio então eu perguntei para eles muitas coisas [...]</p> <p>Antonella: Bom, o website da universidade não é tanto a língua, mas é que eu acho que ele está um pouco bagunçada, eu não sei, tem muitas coisas: uma coisa aqui outra coisa aqui tem muita desordem para uma pessoa que a primeira coisa que vê da Universidade é isso, eu acho né.</p>	<p>Rebecca: I applied through the embassy, basically everything was dealt with for me. At the embassy all the documents were translated, yes I had to pay a fee, obviously, but...</p> <p>Álvaro: To the embassy?</p> <p>Rebecca: Yes. But all documents were translated, so in the sense of paperwork before coming here it was fine, I didn't experience any problems with the languages. [...]</p> <p>Yeah, the coordinator of the program [PPE], she facilitated this whole language barrier thing, because we had, she created this Facebook page, asking us stuff and giving the opportunity to ask questions as well. And each one... each thing was translated so, it was like, a question in English, a question in Portuguese, a question in French... And we were allowed to respond in our own language or whatever. So it was pretty easy in that sense, I would say I really struggled in the airport, but [risos] other than that it's really good.</p>
Idania	Robert	Pilar

<p>Idania: É, na embaixada eles te dão os documentos em português que você tem que trazer para o Brasil, mas os documentos oficiais pedidos no meu país são em espanhol. [...] Só que eles têm que traduzir, mas isso faz a embaixada, não a gente. A gente leva o documento e eles fazem um documento novo em português com todas as informações que têm nos outros.</p>	<p>Robert: I think certainly, undoubtedly there were challenges to language barrier, anything from just researching UFRGS at the time was very difficult because I don't remember that there was an English translation to the website, and if there was it was very basic, it would stop at some point.</p>	<p>Pilar: Antes de venir, para poder entrar aqui, eu tenía que enviar algunas cosas que pedian RELINTER. Uma delas era que eu tenía que escribir todas as cadeiras que había tenido y una descripción de cada uma. Eu fiz a descrição com um tradutor, porque eu não falava nada de português. Álvaro: Traductor pessoa ou Google Tradutor? Pilar: Sí, Google Tradutor. Y luego cuando eu tenía todo escrito, falei com duas meninas que também fizeram intercambio em Brasil, então elas me corrigieron, então esse foi o problema y la solución. [...]</p>
<p>Adam</p>	<p>Hannah</p>	<p>Alissa</p>
<p>Adam: On the UFRGS website they have an English section. Even though it is very user unfriendly, I could manage to understand what I was supposed to do. That was not a big obstacle. It was just very hard to navigate through it. [...]</p> <p>Adam: There was some bureaucracy. I had first to apply as an international student using a form which is found on UFRGS website. That form is only in Portuguese. And what is also very bad which to me doesn't make sense is that I had to provide a list with all the courses I've ever done. I understand that, that's not the problem. The problem is that [...] I should provide a copy in Portuguese as well. That doesn't make sense. [...] And also it wasn't very clear exactly how I should summarize the course descriptions that [...] depending on what university you're in the course description would look very different not as in the content but as in they would put it up. [...] Like, if you want it in English, then you should know English. Why should I translate that to Portuguese, right? Doesn't make any sense. If you work at an institution you should know English. [...] So I just</p>	<p>Hannah: Ao preparar, chegar aqui, eu tinha que fazer um learning agreement. Dizendo quais cursos eu queria fazer aqui na UFRGS durante o primeiro semestre e agora durante o segundo semestre também. E isso não foi fácil porque eu fiz um curso de português na Alemanha, não aprendendo muito, só o nível básico, e nada associado com física. O... a site da UFRGS, eu não sei se, eu acho que existe em alemão.... Em inglês até um ponto, só que as descrições das disciplinas são todas em português, e não em inglês. Daí eu tinha que fazer a tradução, porque não sabia traduzir, eu tinha que fazer a tradução com tradutor online para inglês e para alemão, para mostrar ao meu coordenador lá na Alemanha, para ele aprovar.</p> <p>Hannah: [...] ah, outra dificuldade que eu tinha era encontrar quando começa o semestre. Porque início de aulas não era claro para mim que era no começo do semestre as aulas, porque não conhecia as palavras, daí eu não sabia quando vai começar o semestre, o que dificultou, quando vai terminar o semestre, dificultou um pouco decidir quando que eu vou, qual semestre eu</p>	<p>Alissa Acho que não tem muitas problemas porque, todos os anos nós temos alunos, então nós sabemos como funciona. Professor sabe, e os outros alunos que já vêm [foram] pra China, voltando à China, eles também sabem, sabem muito sobre isso. Então nós não temos muita dificuldade.</p> <p>Alissa: porque o nosso monitor faz toda documentação, ajuda-nos fazer documentação, nós fazemos juntos, então não encontramos muitos problemas.</p>

<p>took what made sense to me and wrote it...</p> <p>Adam: “I had one luckily one good experience at RELINTER, one... who takes care of the incoming students. The real people there who actually spoke English, they aren't students here, but they work or worked at the office who takes international students incoming and they spoke English so they were helpful. [...]</p>	<p>vou para Brasil, comprar uma passagem pra chegar aqui no momento que eu tenho que chegar.</p>	
Victorie e Adaze		
<p>Victorie: Tem várias pessoas, lá na embaixada mesmo, porque fizemos quase tudo lá, então tem várias pessoas lá na embaixada que tem, que nos explicar o que está escrito, como que devemos fazer, então foi só isso o verdadeiro obstáculo.</p>		
Takeshi		
<p>Takeshi: Aí cheguei à página inicial da UFRGS, né, que tava escrito em português, né. E aí, claro, foi difícil, né. E aí tipo, hm, o estilo mesmo, né. [...] E aí eu tinha dificuldade nessa página, tinha tradução para o japonês, mas, de verdade, esse japonês foi um pouco estranho, né. E aí eu cliquei no hyperlink, mas não tava funcionando. Em português estava funcionando, mas se traduzir em japonês não tava. Então nesse tipo de momento foi difícil. [...]</p> <p>Takeshi: Também quando tipo eu recebi algumas mensagens da RELINTER, eu tinha que tipo para algumas partes eu tenho que traduzir para inglês né, para entender, porque no início eu não entendia o que RELINTER significava.</p> <p>Takeshi: a RELINTER, ele me mandou algumas mensagens ou às vezes os documentos, né, onde tudo estava escrito em português, né.</p> <p>Álvaro: E isso foi difícil para ti ou foi tranquilo?</p> <p>Takeshi: Foi difícil. E tinha um link que não estava funcionando, né. E aí eu recebi um documento sobre o horário das aulas, né.</p> <p>Álvaro: Interessante, ó, é um documento em português e em inglês. Tem os dois ali. Study plan. E como foi para você encontrar os nomes dessas disciplinas?</p> <p>Takeshi: Só na internet na página da UFRGS.</p> <p>Álvaro: E foi fácil para ti?</p> <p>Takeshi: Não, foi difícil. Mas tinha muitas aulas demais para escolher.</p>		

Quadro 19. Trechos representativos relacionados ao momento de preparação

Desses trechos representativos das experiências de intercâmbio dos participantes, tratarei dos seguintes códigos emergentes, que partem dessas narrativas e que serão recorrentes através da análise: **RELINTER, documentação em português, práticas de letramento, ajuda informal, ex-alunos e site da UFRGS**. O código **RELINTER** trata das experiências que os intercambistas tiveram com a Secretaria de Relações Internacionais da Universidade. O código aqui também entra em diálogo com as práticas linguísticas já apontadas na seção anterior. Aqui temos três intercambistas, Elena, Lucía e Adam elogiando e sendo gratos às pessoas que trabalham **RELINTER** pelo seu apoio e auxílio em duas línguas adicionais: o inglês e o espanhol. Elena e Lucía também mencionam um documento enviado pela **RELINTER**, que traz informações e conselhos sobre segurança na cidade, trâmites com a polícia federal, residência, entre outras. Aponto para o fato de que esse documento é mencionado apenas por essas duas intercambistas da Argentina. Outra ideia, e, portanto, outro código, emerge desse mesmo ponto, relacionado à **RELINTER**: as exigências burocráticas que são conduzidas e administradas pela secretaria. A partir dos dados, não é possível afirmar se tais exigências são estabelecidas, ou apenas encaminhadas e conduzidas pela secretaria. No entanto, é recorrente no relato destes e de outros intercambistas a necessidade de a documentação ser processada em língua portuguesa, o que faz emergir o código **documentação em português**. Vemos, a partir dos relatos, as dificuldades que os intercambistas têm em produzir, do seu país de origem, documentos em língua portuguesa para a universidade, como mencionado por Takeshi, Hannah e Adam. Adam, ainda, vai além: o intercambista reconhece que documentos como o exigido - lista de todas as disciplinas que ele havia cursado e seus resumos - variam de universidade para universidade. O que Adam está reconhecendo é que os gêneros acadêmicos⁵⁶ variam de comunidade acadêmica para comunidade acadêmica, muitas vezes de departamento para departamento. Ele se entende inexperiente ou desconhecedor dessa prática para a UFRGS, o que faz emergir o código **práticas de letramento**. Além deste, retorno ao conceito de ajuda informal proposto nesta dissertação transformando-o em código a partir do relato de Rebecca, que aponta para a coordenadora do PPE criando um espaço virtual em que o português, o inglês e o francês pudessem ser usados para que dúvidas fossem sanadas.

⁵⁶ Alinho-me à Bakhtin (2003, p.262) para a compreensão de gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para o autor, os gêneros textuais se repetem de um modo razoavelmente regular. Assim, gêneros acadêmicos são aqueles que ocorrem em ambientes universitários.

Rebeca, Idania, Victorie e Adaze, uma vez estando no Brasil enquanto PEC-G, tiveram todos o auxílio das Embaixadas do Brasil nos seus países de origem, então não precisaram se preocupar com a documentação ou com a facilitação das interações. Pilar, para sanar essa dificuldade, contou com a ajuda de ex-alunos do programa através do qual ela se encontra na UFRGS, o programa ESCALA, o que também se mostrará recorrente entre os intercambistas: o auxílio daqueles que já participaram do programa que os coloca na UFRGS no momento da entrevista. Esse movimento originou o código **ex-alunos**. Antonella e Alissa comentam justamente contar muito com a ajuda daqueles que já estiveram na UFRGS através dos seus programas. Pilar, ainda, pede que sua colega espanhola revise os documentos que ela estava por enviar à UFRGS. Outro código intimamente relacionado com documentos e com a secretaria de relações internacionais é o site da universidade, que também foi bastante presente nas narrativas, o que origina o código **site da UFRGS**. Takeshi comenta que alguns hiperlinks não funcionavam, que o japonês parecia um pouco estranho. Ele e Robert mencionam que o site avança em línguas adicionais apenas até certo ponto, e que inevitavelmente retorna ao português. Adam também explica que o site não é *user-friendly*, ou seja, não é fácil navegar por ele e encontrar as informações desejadas. O site da universidade é, por vezes, como Antonella apontou, o primeiro contato do intercambista com a universidade, o que nos convida a mobilizar uma atenção significativa à plataforma.

Apresento uma imagem dos códigos que emergem durante o contexto de preparação. Todas as imagens serão postas juntas ao final deste capítulo.

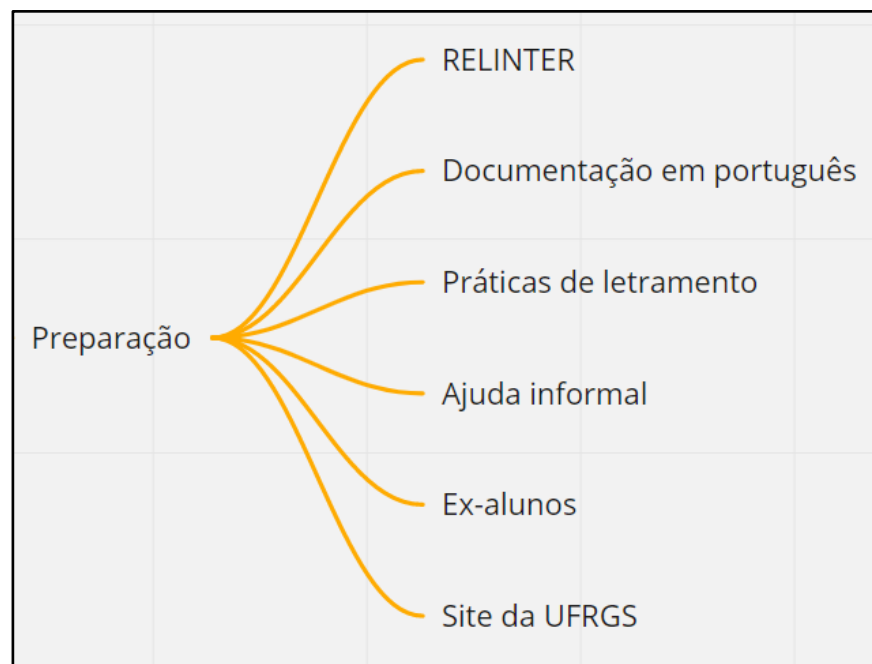


Figura 5. Códigos emergentes da preparação *a posteriori*

Tendo apresentado algumas das dificuldades e ajudas que os intercambistas encontram e buscam durante sua preparação, passamos para um período de maiores desafios, o da *chegada*.

II. Chegada

A compreensão de chegada oferecida aos participantes foi a seguinte: momentos típicos seguidos de sua chegada à Porto Alegre, como encontrar moradia, lidar com as documentações da Polícia Federal, conhecer a cidade, a universidade e conhecer os serviços da universidade, entre muitos outros momentos possíveis. Passemos aos trechos representativos que originaram os códigos desta subseção.

Elena e Lucía	Antonella	Rebecca
<p>Lucía: También Cuando bajas del micro no sabía preguntaba por dónde era la salida Y no me sabían explicar, Y otra vez acá también cuando llegué pedí informaciones a un supermercado Y decían dos cuadras para allá a tres cuadras para allá y no hacía idea de dónde quedaba, Entonces con esas cositas y tuve problemas al principio era todo nuevo Eran palabras nuevas de Aunque usted hiciera un curso de portugués [...]</p> <p>Elena: Para mí el mayor problema es la cotidianidad de la calle. A nivel de universidad para mí, muy bien. Porque como decíamos antes, muchos profesores entienden el español y no tienen inconvenientes, al menos el derecho. Y Relinter sí me parece que está muy bien preparado para recepcionar, primero porque hablan nuestro idioma y te dan informaciones en español [...]</p> <p>Lucía: RELINTER se encargó de todo. Llegamos con la documentación y lo único que tenemos de hacer fue ir al banco pagar e ir a policía. Ellos simplemente dijeron el día que deberíamos ir a la policía y ahí fuimos. Y más, por sermos de UFRGS e iniciar todo o trámite, tienen lugar especial sólo para nosotras. Los tiempos de espera en la Policía Federal son mucho más cortos. Y nos atiende una persona que también es extranjera y que se puede comunicar mucho. Para qué firmemos, que facilitemos los datos, la verdad es que el trámite en la policía fue muy fácil.</p>	<p>Antonella: Quando eu cheguei, eu estava no aeroporto, eu não sabia para onde ir. Então eu fiquei um pouco perdida, não sabia a quem perguntar, então não sei se é possível alguma coisa que a UFRGS [faça] nesse momento, mas digamos como uma pessoa que recorre às pessoas e fale com essas pessoas para onde vá ou coisa assim, porque aí está um pouco perdido na verdade. [...]</p> <p>Antonella: Tem um grupo de WhatsApp de amigos brasileiros, né, então com elas eram duas meninas. Começamos a escrever no WhatsApp “eu vou para Porto Alegre”, “eu também”, procuramos um aluguel e uma dessas meninas foi procurar aluguel e fez tudo, eu somente dei o dinheiro, então não sei como foi isso.</p> <p>Antonella: O RELINTER, ele eu cheguei numa segunda sexta amanhã e tinha uma palestra na tarde de sexta, então eles ajudaram para a gente. Não sei se é porque eu estou estudando uma Geologia e não somente PPE, não sei se é por isso então era uma palestra para todos os intercambistas. A gente fez alguns amigos e também eram de outra parte de intercâmbio. [...] Acho que o RELINTER sempre estava muito atento, tem dúvida alguma coisa, e sempre muito, não sei como se fala isso em português, mas, amáveis.</p> <p>Álvaro: Amáveis.</p> <p>Antonella: Foram muito amáveis, mais então qualquer coisa que eu perguntava, isso eu tinha minhas folhas, eles acomodavam, então era isso para mim foi tranquilo.</p>	<p>Rebecca: The Polícia Federal, let’s just start there, I still haven’t got any of my things done because... Ugh... They kept me in a room for like 3, 4 hours... It was so, so bad. And they... I don’t know, this thing about the card that they do for you again....?</p> <p>Álvaro: The “registro de estrangeiros, RNE”? Certidão?</p> <p>Rebecca I don’t know. Some kind of card I needed to have and I didn’t and then they did it all wrong, they wrote my name wrong, oh, so many complications. I think because the person didn’t have such a high proficiency in English, so I was really struggling in that sense. And so now I don’t have the cards, I’m hoping the card-cop doesn’t stop me when I’m travelling or trying to get back to Brazil because I don’t have the right documentation. [...]</p> <p>Rebecca: In terms of the university there was no welcoming, there was no showing around campus, there was no helping me finding anything, it was basically you. Found the address online, I had to pay for an Uber to get you here, because at this point I was still in the Cen... I was staying downtown in Centro, ‘cause I had nowhere to live, because it was the last minute, so I had to pay for an Uber to come all the way here and then not being able to find anything and then... I still don’t really know where the library is.</p> <p>Álvaro: How long have you been here now?</p> <p>Rebecca: I arrived in January.</p> <p>Álvaro: That’s a lot. That’s eleven months. [...]</p> <p>Rebecca: No, actually I do have a positive comment that when I was here and I was trying to set up my bank account, in Santander they had people there who speak</p>

		<p>English so that was really helpful because starting up an entire bank account and a debit card and all of that in a different language, because you guys have different... not rules, but the way that you guys set up accounts and everything is different than how we do it in Barbados, so it was like a whole new set of information and difficult to take in because it was in, like, February, when I knew nothing, so it was really helpful to have people in this institution as well who spoke English enough to help you. Yeah, but now I'm ok.</p>
<p>Alissa</p>		
<p>Alissa: Nós encontramos algumas problemas na aeroporto porque não entende muito bem, não entende como funciona, então nós vemos de vir a erros, então nós, nós esperamos muito tempo, mas acho que, mas, quando o avião vai vai sair nós sabemos que [risos]...nós estamos na fila errada. [...]</p> <p>Alissa: Muitas donas de casa, eles, eles vêm pra buscar-nos, trazer-nos para casa. Porque nós já comunicamos com eles antes de chegar. A nossa... este acho que este é coisa muito bom porque a nossa casa é, ahn, tem uma professor da China que está no Brasil, eles ajudam nós encontrar as casas antes de chegar a Brasil. E porque todos anos nós temos alunos nós vivemos na casa que eles já viviam. Então acho que moradia não é muito difícil pra nós, é mais fácil pra nós em comparação com as outras pessoas. [...]</p> <p>Alissa: No início nós não sabemos fazer a identidade no primeiramente ou fazer o CPF primeiramente, então nós fomos a polícia federal e começamos a fazer identidade, ahn, de, do, de residência, não me lembro qual o nome desta documento. Ahn, mas tipo, ess-, nós sabemos que temos que fazer CPF primeiramente e depois a universidade esta UFRGS vai ajudar-nos fazer identidade brasileira. Mas nós não sabemos quando nós chegarmos, então nós começamos a ir ao federal, à polícia.</p> <p>Álvaro: Polícia Federal, aham.</p> <p>Alissa: Mas temos um chinês ali, eles ajudam-nos muito. Tem um chinês que é trabalha, que fazer, fazer, fazer, estágio, ajuda-nos muito.</p>		
<p>Hannah</p>	<p>Victorie e Adaze</p>	

<p>Hannah: Documentação da Polícia Federal era todo em português eu acho, sim. Sim, o site da Polícia Federal é todo em português para agendar um horário com eles em português é muito complicado, e eu não consegui fazer sozinha, a gente tentou no RELINTER, só que o site não tava funcionando, daí eu fui num horário que todo mundo da UFRGS foi junto para a Polícia Federal, porque o site não tava funcionando, eles não tavam agendando mais horários. [...] E a maioria dos intercambistas. Eles dividiram os intercambistas em dois grupos e a gente invadiu a Polícia Federal.</p> <p>Álvaro: Eles quem? Quem organizou isso?</p> <p>Hannah: Alguém lá do RELINTER.</p> <p>Álvaro: Ah, entendi.</p> <p>Hannah: Quem... dividiu... mandou quem vai no sexta-feira, quem vai segunda, que horário, todo mundo foi às 9.</p> <p>Álvaro: Essa pessoa acompanhou?</p> <p>Hannah: Não. [...] Foi bem difícil lá. Eles não falam inglês ou eles não querem falar inglês, eu não sei, mas eles não falavam inglês com nós. Daí a gente foi de um jeito explicando que a gente não tem horário, mas alguém da UFRGS, do RELINTER, conversou com alguém da Polícia Federal que vai ter mais ou menos 30 pessoas intercambistas chegando, fazendo aquele registro da Polícia Federal. [...] Foi meio difícil. E demorou, mas a Polícia Federal sempre demora...</p> <p>Hannah: A universidade foi bem fácil porque eu tive muitos colegas que me mostraram muitas coisas aqui na universidade, no campus.</p> <p>Álvaro: Colegas?</p> <p>Hannah: Da física. Tipo “oh, tu vem da Alemanha, que legal! Vamo fazer um tourzinho aqui no campus, nesse lugar”, “você quer almoçar conosco?”.</p> <p>Álvaro: Legal.</p> <p>Hannah: Eu morei num hostel nos primeiros dias, e para encontrar um apartamento aqui era difícil porque, a gente, eu não sei, pra vocês deve ser a mesma coisa provavelmente, a gente procura esses sites de Facebook, onde pessoas insiram esses apartamentos com quartos livres. Daí eu procurei era tudo em português, eu não sabia como responder, falar tipo, “ah eu quero morar contigo por 6 meses, daí eu vou embora de novo”, eu sou intercambista, não fala nada em português. Mas deu certo, assim, tipo, eu escolhi alguns, eu peguei o primeiro apartamento que eu olhei e deu certo, daí eu fiquei meio nervosa, mas no final deu certo.</p>	<p>Victorie: Mas a coordenadora escreveu em português, em francês e em inglês. Então não tinha muita dificuldade para entender ela.</p> <p>Álvaro: Oba! A coordenadora do PPE?</p> <p>Victorie: Sim.</p> <p>Álvaro: entendi. Ela escreveu em francês também?</p> <p>Victorie: Sim! Mesmo quando chegamos aqui no início ela traduzia tudo em francês pra nós. [...]</p> <p>Victorie: Já no aeroporto foi difícil falar com as pessoas. Podemos falar em inglês, não muito bem, mas um pouco. Mas é raro ver as pessoas no aeroporto falar inglês, então foi bem difícil entender o que as pessoas estavam dizendo. [...] Mas conseguimos chegar aqui. Antes de vir aqui tivemos alguns amigos que fizeram o CELPE antes, no ano passado, então eles estavam ainda aqui. Foi eles que nos acolhemos no aeroporto.</p> <p>Álvaro: Ah, que legal.</p> <p>Victorie: Foram eles que encontraram uma moradia pra nós. Então quando chegamos pagamos o aluguel e nós entramos nos nossos quartos e eles nos ajudaram também a fazer o documentos da Polícia Federal, na Receita Federal, qual o CPF</p>
Idania	Robert

<p>Idania: Não falava português, então foi muito difícil, até para, para fazer a inscrição no PPE, todas essas coisas, foi muito difícil. Para fazer. Não falando português. Eu chegava aos lugares e as pessoas tinham vezes que falavam espanhol, mas tinha vezes que não, então era muito difícil, eu tinha que ficar fazendo sinais [risos] para eu saber o que eu queria. [...]</p> <p>Idania: Quando fui fazer o aluguel. Foi muito, muito difícil porque eu tinha recém chegado no Brasil, fazia acho que duas semanas... Tentava mas não conseguia falar muito bem. E não conseguia entender muitas partes do contrato. Então fica muito irritada porque eu dizia “Eu quero saber, mas eu não posso!” [...]</p> <p>Idania: A primeira vez que eu fui sozinha [na Polícia Federal], eu falava mas eu não tinha muita prática, e a pessoa não entendia o que eu queria sobre... Eu estava perguntando sobre... para fazer a renovação do meu visto e ela não entendia o que eu queria, e também tive o problema do banco para abrir a conta e ela não conseguia entender o que eu queria.</p>	<p>Robert: And just overall the process of coming to Brazil is not very friendly for someone who speaks English only, or another language, only because most things in Brazil are only in Portuguese, for example the Federal Police, it's like nearly impossible to get in, because there is nothing in English in Federal Police, or extremely extremely basic. [...]</p> <p>Robert: So then if you think about like trying to get to UFRGS card took forever because we were, I wasn't sure how to even go about get in the card I also thought coming here I automatically would receive one, just being an invitee I guess, at the institution, through a formal process, which is fullbright, right, it's a competitive grant, like the institution, you would assume having people review and assigning them for getting them, so upon arrival there would be something in place like “here's your card” and that's it, that would be enough but there was and I got to figure out how to be in a class, and to figure out how many credit hours you have to take in order to be able to get the card, anyway, it was good because I forced myself to learn and I forced me to take those PPE classes, which maybe I wouldn't have otherwise taken, but I wanted access to things, like the library, the RU, the bus. So I had to just learn but, yeah, that was difficult, that was very very difficult. [...]</p> <p>Robert: When we arrived we couldn't use anything, at all. Ok, and then a couple of months in it was like PPE, start like two months in because they have like, it was Josh came on February and I think we didn't start until... April. And then it was like for three months and they had to break [...] and start again. But you also had to take a number of classes from PPE, so I don't know if PPE at least made some kind of a convênio, I don't know, with s-, I don't know, one of the professors or somebody in IL and they allowed fullbrighters to count under specific name, we only had to take 90 hours. But still, that's 90 hours you had to take and stick within the hours that you're already working with the grant and with the side project, so... it's not impossible, but it's not super easy because PPE doesn't have class every single day, and we had very specific classes and within that you had to folder nivelamento and you could only take those classes, so if it's choosing Wednesday and the teacher chooses in a Wednesday you can't take PPE. Which means you cannot have access to anything. Doesn't work. So this year, that's what happened this year. We never had access, so we didn't have access to anything this year.</p>	
Pilar	Josh	Adam

<p>Pilar: Eh, eu tinha casa antes de chegar aqui porque a menina que fez o intercambio aqui com minhas amigas ela falou donde procurar casa e todo eso. Então, como eu acho que tenía muita ajuda de antes, não teve problemas com nada.</p>	<p>Josh: Actually I went to the federal police twice, once with my cousin who lives here and he doesn't speak any English either so he would like talking to them trying to figure out trying to help me figure out what I needed to do and all the documentation that I needed, because it was very unclear from the website. I mean, also the website was not working when I was applying, it was down. Oh God. It was just a s---show anyway, moral of the story is that Portuguese was hard. I had someone who spoke Portuguese but didn't speak English helping me so he didn't really help me much, I mean he was able to explain to me slowly, or, like, I was putting in the translate what he was saying afterwards, but even when I went by myself it was still like a whole process. I didn't understand what was going on, I ended up getting what I needed to get but it was tough. [...]</p> <p>Josh: I was never able to go to RU because I was never able to get a card. [...] I was never able to go to a RU. I was never able to access the internet because I was never able to get a card, so I was also not able to book rooms by myself, I was never put on any list of like professors or something. So, even if I did have a card I still wasn't able to get room bookings in Centro. At Vale it was a little different because I think the people who, like, get the keys to the rooms sort of recognizes because we</p>	<p>Adam: I was... my first hour in Brazil, forty minutes of that hour was trying to get my SIM card from the lottery at the airport. From this young Brazilian girl, I don't... maybe she was 24 years old, [...] just to get my SIM number. And in the end she tells me that I need a CPF, and yeah... I don't have a CPF in my first hour, right? [...]</p> <p>Adam: Yeah, this is very weird 'cause the Brazilian system is strange. Like, so my friend was here last year right I've said that before, and he invited me to the facebook group where you can basically you can just... people... and some [...] groups or something or just put out ads for apartments or [...] and I wrote a post there and people contacted me. If it wasn't for that guy, like, he wouldn't invite me, I would have zero information on how people go by to find apartments or living spaces in Brazil. Zero. I even asked a student here, he said: yeah you should just google "Imobiliaria", and it was that. And then I saw it and like: dude, I'm only going to be here for six months, I can't have something on my name, it doesn't make sense, but... [...] I try to google a lot, but everything I found was in Portuguese. And even if that was the case it was the ads that were for [...] it was like people who are actually are living and working here, you know. [...] Nothing for students, really, and I</p>
<p>Takeshi</p>		

<p>Takeshi: Daí também no aeroporto, né, tinha, acho que é sim, no aeroporto, eu tava tipo perdido um pouco, né. E aí tinha que perguntar para alguém, né: “Onde eu estou?” Mas não foi possível falar em inglês lá no aeroporto. Tinha que falar em português, foi muito bom para praticar, né, mas nesse momento eu me senti muito, tipo, sozinho, né, e triste. [...]</p> <p>Takeshi: Sempre os amigos do curso de japonês me ajudaram muito, [...] sobre a biblioteca, a professora Mayumi me apresentou, tipo, apresentou, né, em japonês. E não tive dificuldade. [...] E por exemplo, saber onde é RU, onde é o banco, coisa assim, teve amigos também que me mostraram. Quase sempre tava acompanhando né, com os amigos, agora às vezes estou sozinho, né, sim, mas no início estava sempre acompanhado com amigos.</p>	<p>were with IsF professors all the time and eventually we started asking for rooms for ourselves so they knew who we were, but there was only one time when I try to get a room in Centro and I had to like argue with the guys for 30 minutes for, like, tell him that this room really was for me that I had an event there and Robert was there with me too.</p>	<p>couldn't get any information whatsoever in the UFRGS' website, from no one, except from my friend who was here last year. And he's lucky 'cause he's Italian so he has an easy time understanding the language. Could understand content. If it wasn't for him, I don't know how I would've gotten a apartment besides AirBnB or something.</p>
--	--	--

Quadro 20. Trechos representativos relacionados ao momento da chegada

No escopo da chegada, as narrativas dos participantes foram consideravelmente mais volumosas. Elencarei aqui os códigos que emergem nesta seção, e também as informações que repercutem os códigos já levantados. São eles **português do dia-a-dia, Polícia Federal, moradia, conhecer a universidade, burocracias da universidade, banco e aeroporto**. Também reencontramos aqui os códigos **RELINTER, práticas de letramento, ex-alunos e ajuda informal**. Começamos por Elena e Lucía relatando que não encontram maiores problemas ou barreiras linguísticas na universidade: sempre podem usar o espanhol ou o português na UFRGS. Suas dificuldades se concentram na parte mais cotidiana, como pedir informações, orientações, fazer compras, chegar a algum lugar, o que origina o código **português do dia-a-dia**. A Polícia Federal, enquanto parada obrigatória para todos os intercambistas, é percebida de formas bastante distintas. Elena e Lucía relatam que não tiveram maiores problemas: foram atendidas bem, em um curto prazo de tempo, por uma pessoa estrangeira que as compreendeu. Foram atendidas, de certa forma, de um jeito diferente ou especial, por serem alunas da UFRGS. Já Rebecca, Hannah, Josh e Robert não tiveram as mesmas experiências: relatam demoras, dificuldades de compreensão entre eles e os servidores e a impressão errada de documentos, o que alavanca o código **Polícia Federal**. Com relação

à **moradia**, Antonella, Idania e Alisa também tiveram experiências bem diferentes: Antonella combinou com outras intercambistas pertencentes de um mesmo grupo de WhatsApp que juntas alugariam um apartamento, mesmo sem se conhecerem previamente; Idania fez a tramitação sozinha, mas frustrou-se por não conseguir ler os documentos que formalizavam o aluguel do seu apartamento; Alisa, por fim, teve sua moradia arranjada por uma professora chinesa no Brasil, que geralmente organiza essa parte da experiência de mobilidade para os estudantes. Ainda em se tratando de experiências completamente distintas, podemos eleger o código **conhecer a universidade** através dos relatos de Rebecca, Hannah e Takeshi. Rebecca não teve nenhuma apresentação à universidade ou aos serviços da universidade. Desde sua chegada, sempre buscou pelos campus sozinha e descobriu, igualmente, aonde deveria ir. No momento da entrevista ela estava há 11 meses no Brasil, na UFRGS, e ainda não sabia onde era a biblioteca. Em completa oposição, Takeshi foi levado à biblioteca pela sua professora-tutora, teve o espaço apresentado em japonês, e foi apresentado ao RU pelos amigos. Hannah recebeu tours dos seus colegas da física, e logo passou a conhecer a biblioteca, os restaurantes universitários e as dependências da universidade.

Com relação às burocracias da universidade, os casos de Robert e Josh nos permitem identificá-las como **burocracias da universidade**: ambos professores-assistentes de língua inglesa, convidados à instituição através do programa Idiomas sem Fronteiras, se depararam com grandes entraves burocráticos: não teriam vínculo com a universidade a não ser que fossem alunos do PPE e cumprissem uma determinada carga-horária de aulas. Ambos, Robert e Josh, fizeram o PPE no primeiro semestre do ano de 2019, mas saíram do curso no segundo, perdendo seu vínculo formal com a instituição, e, portanto, perdendo acesso ao RU, à internet, à biblioteca, muito embora seguissem atuando enquanto professores-assistentes de língua inglesa. Rebecca e Idania relatam experiências distintas também ao **banco**: Rebecca elogiou o Banco Santander, lugar onde encontrou alguém que falasse em inglês e que pudesse guiá-la por entre o sistema bancário brasileiro, e Idania relatou não conseguir que a servidora do banco com quem conversava a entendesse. Outro código não esperado neste momento nem em nenhum outro foi o **aeroporto**. Takeshi, Victorie e Adaze, Antonella e Alisa todos relataram ter se perdido ou se sentido confusos no aeroporto, exatamente em função de não falar português logo na chegada. Victorie e Adaze foram buscados pelos seus amigos ex-alunos do PPE, que já tinham cumprido a carga horária do curso que Victorie e Adaze agora iriam cumprir. Isso nos traz novamente ao código **ex-alunos**. Uma menção a alguém que já tenha participado da oportunidade de intercâmbio através da qual os participantes estão no Brasil foi a de Adam ao amigo que esteve na UFRGS um ano antes dele e de quem havia

recebido sugestões de como alugar sua moradia. Hannah relata não saber muito bem como interagir com brasileiros com relação a alugar apartamento, o que nos aponta mais uma vez o código **práticas de letramento**. Por fim, retornam também à chegada os elogios à **RELINTER**, na voz de Antonella e Hannah, e também **ajuda informal** pela professora-coordenadora do PPE ao escrever em francês com os PEC-Gs vindouros de países falantes de francês.

Como comentado acima, o momento da chegada foi notadamente o momento mais volumoso das entrevistas. Reorganizamos os códigos depois que estes acima emergiram e os demais reverberaram no escopo da chegada.

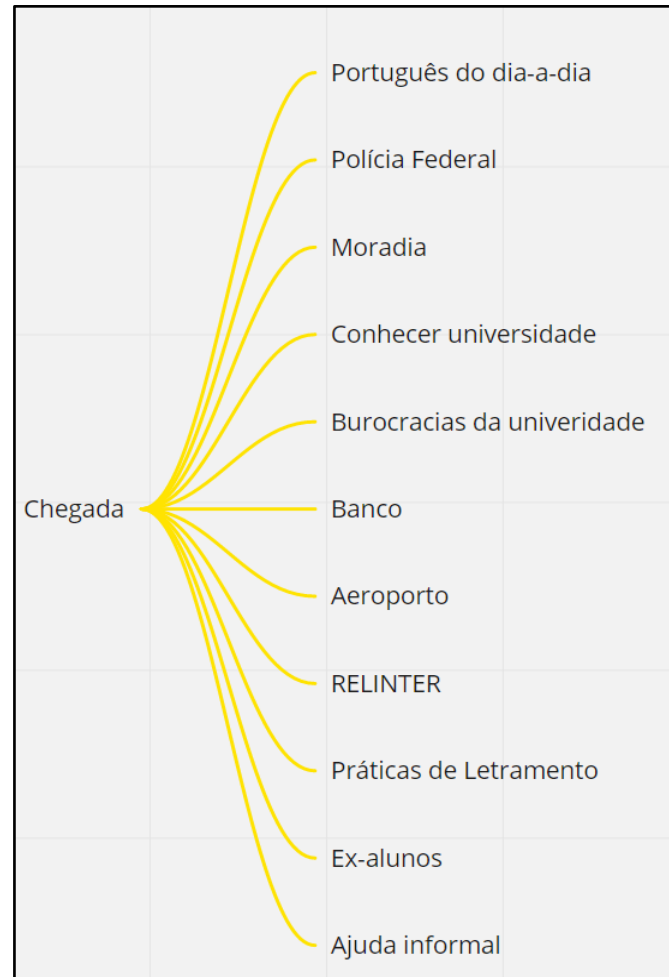


Figura 6. Códigos emergentes da chegada *a posteriori*

Passamos agora ao terceiro momento proposto aos participantes, os *primeiros momentos*.

III. Primeiros Momentos

Minha compreensão de *Primeiros Momentos* na universidade foi a de matrícula nas disciplinas, o conhecimento dos *campi* da universidade, das salas de aula, entre muitos outros possíveis.

Rebecca		Takeshi
<p>Rebecca: We're not allowed to speak in other languages, especially to speak in the class environment we're not allowed to. And this was a private e-mail I sent to her and she told me: "Don't. I shouldn't be speaking in English anymore out of that environment, I'm in a different environment and I need to be fully immersed because it is an immersion course but I only... I did it because it was at that stage you know in the beginning when you're kind of like you weren't confident in what you were writing and it was about a subject I didn't want to come across as rude so I wrote in English because I thought more comfortable speak.. Writing writing in English and I knew she speak... she spoke English... she speaks English [...] And she just responded that I shouldn't be speaking English anymore, I'm out of my country and I need to be speaking Portuguese... [...]"</p> <p>Rebecca: But sometimes, like, not being able to speak your own language in the beginning was so difficult, like when you just wanted to check a word out, or like, trying to express something that you couldn't express... But I guess it's all a part of the immersion process, that forces you to really just try.</p> <p>Rebecca: Yeah I find like, in Brazil, the amount of people who speak English is so limited. I felt like I was like "how am I gonna get food? How am I gonna survive?" Because I couldn't find anyone, it was like, I had to make sure that my phone was always charged, I always had my charger with me, and I was just speaking into Google Translate and passing the phone, and they were speaking into Google Translate, and that's actually how I rented my apartment. And I just held up Google Translate the picture, because I don't know if you know they have the app that you, when you just open the camera and the camera translates it. THIS is what I had to go through. [risadas] [...]"</p> <p>Rebecca: It was pretty good signing up here, in the little room right there, in the PEC-G room, it was pretty good... I don't know if you know Clara? Like, she's like, she works in the desk there and she speaks English, so she definitely helped me out [...] I think the signing up process definitely wasn't too bad, I don't remember if the documents were in English or Portuguese, and she kinda just told me what they were. [...]"</p>		<p>Takeshi: Ela [servidora da RELINTER] nos disse que depois depois ela mandaria os slides que foram usados durante a apresentação [sessão de informações], né, mas recebemos nada. Então acho que tava explicando como ganhar o RNE, ou o TRI cartão para pegar o ônibus, né. E aí eu só queria receber esses documentos depois, né, através do e-mail, mas recebi, recebemos nada.</p> <p>Álvaro: Nenhum de vocês [japoneses]?</p> <p>Takeshi: Sim sim sim, os outros japoneses também tá dizendo assim né. E aí se recebemos, era mais fácil.</p> <p>Álvaro: Por exemplo, fazer as matrículas, como foi fazer as matrículas? Sozinho? Tu fez com alguém?</p> <p>Takeshi: Com os japoneses, né, mas no início, tipo, soubemos sobre a matri... a partir dessa folha que tava no escritório do curso de japonês, tem uma folha.</p> <p>Álvaro: Ah entendi.</p> <p>Takeshi: E aí dava para escolher a partir dessa folha, então olhando é isso e tipo o horário que sabemos e aí só tava vendo esses dois, né. E aí fizemos nossos horários, e onde está a sala de aula né... Antes de eu começar a fazer a aula, eu já fiz alguns amigos, né, que vai fazer a mesma aula, isso me falar antes, né, a gente começar "ah hoje a aula neste prédio" e aí conhecimento de campus.</p>
Pilar	Adam	Hannah

<p>Pilar: Eu acho que não, porque... as inscrições e todo eso, RELINTER nos ayudó. Então eu não tive que fazer muita coisa. Logo unos días antes de empezar as aulas, minha tutora me enseñó a formular y tudo, y logo, las aulas... [...] Há outro menino que está na mesma aula [de estágio] que eu com mais essas crianças, então quando eu tenho algum problema ele me ajuda. [...]</p> <p>Pilar: Eu não lembro problemas, porque nos primeiros dias eu estive com mais gente também do intercâmbio. Então todos tenían sus problemas, y nos ayudábamos. Uma menina que también es de España chegou aqui duas semanas antes que eu, então ela me ajudou bastante. [...] En España, cuando nós tivemos una reunión antes de venir para aquí, lá eu conheci todos os meninos e meninas que iban a vir para acá. Então nos falávamos por Whatsapp e todo eso. Então minha chegada fue más fácil porque algunos ya estaban...</p>	<p>Adam: I did get help from my supervisor. He was the link, or one of links between this university and the one I am in Sweden. Also this is the professor I have an English class way that mean the course is in English and he has two masters students that he introduced me to by email and I got their WhatsApp numbers and one showed me Centro and the other one showed me INF I mean I still have to ask people where to where to go to find the classes and stuff cuz you forget all the first time but but at least yeah I had that help I got help with that from my supervisor.</p>	<p>Hannah: A matrícula nunca foi fácil porque demora um pouco, daí o início sempre era explicar pro professor “eu ainda não estou na chamada mas vou aparecer lá daqui um mês” que era um pouco difícil mas daí deu certo. [...] Eu não sei, de verdade, como aquele matrícula dos intercambistas, mas se funcionasse mais rápido... seria legal!</p> <p>Álvaro: Sim. Mas conversar com os professores... teve alguma dificuldade linguística?</p> <p>Hannah: Eu achei bem difícil de ir ao professor explicar com poucas palavras que eu sou intercambista, que eu vou aparecer na lista de chamada depois, que eu sou matriculada. O que eu acho legal talvez é informar o professor que na turma dele vai ter aluno estrangeiro.</p> <p>Álvaro: Para que o professor possa...?</p> <p>Hannah: Ser preparado se alguém chega na sala, perguntar na sala em português, em inglês, quem é o intercambista, pra depois não ser surpresa por alguém chegar sendo o intercambista.</p>
Victorie e Adaze	Idania	Antonella
<p>Victorie: No dia da inscrição, quando chegamos aqui, tinha uma professora, Cíntia, que nos mostrou os lugares na UFRGS, não tinha mais quase ninguém aqui.</p> <p>Álvaro: sim.</p> <p>Victorie: Mas, em janeiro. Então ela [a professora do PPE] nos mostrou o RU, onde podemos fazer aula, quando vamos começar e tudo. E também começamos as aulas lá no Centro, lá no Centro, então pegamos o ônibus e fomos também lá e ela nos mostrou onde devemos fazer aulas e tudo. [...]</p> <p>Victorie: Mas pra preencher os papéis no dia da inscrição. Porque foi no mesmo dia que caminhamos pelo campus pra conhecer os lugares. Estávamos escrevendo sem saber o que [riso] o que estávamos escrevendo, porque era tipo, tu tem que escrever “sim” aqui, porque estávamos com os alunos que estavam</p>	<p>Idania: Acho que essa parte não foi muito difícil porque os professores ficam te enviando e-mail pra você saber o tempo todo onde vai ser as aulas, depois utilizavam o WhatsApp, então não tivemos problemas com isso. Nós sempre supimos que o Prédio de Letras ia ser aquele.</p>	<p>Antonella: Entrei em contato com ela então ela disse [...] a gente foi falando e ela [professora-tutora] falou para mim que quando eu venia, então eu falei, e ela falou que nos hemos de nos encontrar às nueve de segunda. Eu ainda me lembro, eu não posso esquecer risos. E eu falei “tá bom”. E ela falou onde e eu não sabia onde era, então eu desci do ônibus e tive que perguntar onde ficava as geociências.</p> <p>Antonella: Ela [professora-tutora] me ajudou. E deu certo, não tive algum problema de que não pode fazer a matrícula ou alguma coisa, e depois de alguns dias ela me enviou, ela me certificou das matrículas que eu tinha, mas eu tive eu tenho outros amigos que não foi assim, que o tutor não... desapareceu. Então eles tiveram que tentar fazer as coisas sozinhos, então foi um pouco mais</p>

<p>aqui, era tipo “tu tem que escrever ‘sim’”, “tu tem que escrever ‘não’”, tu tem que assinar. Não sabíamos o que estávamos assinando, não sabíamos o que estávamos escrevendo então foi um pouco difícil. Se tinha, por exemplo, um outro papel traduzido em francês que estava dizendo a mesma coisa então poderíamos saber que ah, é isso que eles estão dizendo aqui, é isso que eles estão dizendo aqui e assinar o mesmo. Eu minha mãe me aprendeu que tu não pode assinar alguma coisa que tu não entende, então foi difícil [risos]...</p>		<p>complicado.</p> <p>Antonella: Na Geologia também encontrei uma menina que foi muito legal então ela sempre falava comigo assim como ela já estuda aqui todo tempo ela sempre falava para mim tudo que tinha que fazer as coisas que irão acontecer aonde podia ir então foi tranquilo.</p>
---	--	--

Quadro 21. Trechos representativos relacionados aos primeiros momentos

Passemos agora aos códigos que emergem e os que são trazidos à discussão novamente. No momento do intercâmbio entendido como *Primeiros Momentos*, eles são: **inscrições e matrículas, uso do repertório, localização, colegas intercambistas, documentação pessoal e ajuda informal, burocracias da universidade, práticas de letramento e RELINTER**. No momento de **inscrições e matrículas**, Antonella conseguiu resolver todas as suas demandas com sua professora-tutora, Rebecca teve a ajuda em inglês da secretária do PPE à época da entrevista, e Victorie e Adaze não tiveram maiores problemas, mas não podiam saber o que estavam assinando: confiaram naqueles que conduziram sua inscrição no PPE, uma vez que o documento de inscrição estava apenas em português, o que, pelos comentários, gerou muita ansiedade. Takeshi não teve problemas ao se inscrever nas disciplinas, também, porém me pergunto se ele teria se matriculado em outras disciplinas caso tivesse tido acesso a outras cadeiras: ele encontrou uma lista de disciplinas no Departamento de Japonês e decidiu, junto dos amigos que já tinha feito, em quais se inscrever. Hannah reclamou da demora na inscrição nas cadeiras enquanto aluna internacional, e mobilizou dois outros códigos: **burocracias da universidade e práticas de letramento**. Ela relata ter tido dificuldade em explicar para o professor, em poucas palavras, que era intercambista, que era aluna especial, que seu nome não estava na chamada, mas que estaria em breve. É interessante pontuar que o professor que não sabia que teria alunos internacionais na sua turma não tendo tido oportunidade de se planejar ou de planejar sua aula para que ele ou ela pudesse melhor

acolher e lidar com o aluno internacional. Ainda sobre inscrições, Pilar se inscreveu com a ajuda da **RELINTER**, em combinação com **colegas intercambistas** e com a consulta aos **ex-alunos**. Takeshi também apontou que houve um documento prometido pela **RELINTER** na sessão de informações que continha uma série de instruções sobre como emitir seus **documentos pessoais**, como RNE e TRI (Cartão Escolar de Ônibus em Porto Alegre/RS), mas relatou que nem ele nem seus amigos japoneses haviam recebido tais orientações. Com relação à **localização**, Antonella relatou ter tido alguma dificuldade para encontrar seu prédio, experiência oposta à de Idania, que atribui à constante comunicação com professores e colegas a segurança de saber onde eram suas aulas. Mais uma vez marco **ajuda informal**, agora à postura do professor-tutor de Adam, à professora do PPE de Victorie e Adaze, e da professora-tutora de Antonella. E assim como os mesmos códigos abarcam experiências diversas, também entendo reverberar no código **ajuda informal** a postura da professora de Rebecca, que a instruiu a não mais usar o inglês, e todas as implicações negativas deste ato. Ao mesmo tempo, essa vivência também apresenta o código **uso do repertório**, que trata da permissão ou autorização quanto ao uso de todo repertório do sujeito.

Atualizando os códigos que se fazem presentes nos *Primeiros Momentos*, apresento a figura abaixo.



Figura 7. Códigos emergentes dos primeiros momentos *a posteriori*

IV. Momento Atual

Por fim, apresentamos alguns trechos representativos dos intercambistas quando questionados sobre seu *Momento atual*. Entendi por momento atual as aulas que estão frequentando, avaliações das disciplinas, interações com colegas e professores, troca de e-mails, burocracias da universidade, entre muitos outros possíveis. Abaixo, encontram-se os trechos, e em seguida os códigos que emergem.

Antonella	Rebecca	Robert
<p>Antonella: Digamos acho que mais fazer uma amizade com os gaúchos acho que é mais difícil.</p> <p>Álvaro: Por quê?</p> <p>Antonella: Não sei, mas acho que os gaúchos são mais fechados. Alguns, não todos. Então às vezes eu não sabia que falar com eles coisas assim.</p> <p>Álvaro: Entendi. Mas tu acha que por causa de cultura, língua, os dois?</p> <p>Antonella: Acho que os dois. É difícil às vezes falar em português, e também se a pessoa está um pouco fechada, fica mais difícil.</p>	<p>Rebecca: I definitely feel more comfortable now, like, I feel like I can handle myself now. So I definitely I don't feel like I'm facing any issues at the moment in terms of language. Maybe because I had this whole immersion process. But I definitely feel more confident in my ability to speak. Like, for example, when my mom was here, she arrived and she lost her suitcase, and all of her stuff in the airport, and I had to go, and I had to like, talk to all the travel agents, and then she was there, but she was like "I wanna know what's happening now!" And I was like ok, so I was speaking English one way, speaking Portuguese the next. So I think, like, it's better now, I'm not really finding it that difficult... Yeah.</p>	<p>Robert: Hm... I feel like I've learned a lot of Portuguese and can navigate most things, it's still hard to navigate, like, the process of booking a room. Just because you have to explain to people things that they're not used to hearing I guess. And so they like when you just say it's not as simple as I'm not on the list, you have to put on the whole thing that you're up, you know, hosting blablabla and even with that I don't know if it's a language barrier thing, it's like, simply know, that's not how it works. [...]</p>
Elena e Lucía	Hannah	<p>Robert: And so, when you're trying to make connections, interactions with professors, you have to meet them where they go, not at people, like, where people are. And when you cannot go to looking for example, you can only go to Chiques, not everybody can go to Chiques, right? So it does make interacting, [...] for example the ETAs being together, just the ETAs, because we can't go to RU and, we don't want always be the people there because it's just like, it's not something that everybody can do. And that does change the experience.</p>
<p>Elena e Lucía: A veces me piden que hablé en español para que puedan platicar y los que saben un poquito de español también intenta hablar español, y la situación que tenemos es que por vivir en la casa del estudiante también mucho nos piden que hablemos en español para que practiquen, intentam, y ha mejorado mucho, muchísimo.</p> <p>Álvaro: E como vocês se sentem quando existe esse pedido? Y eso todo bien, o preferirían estar hablando portugués para practicar? Como fica esse pedido?</p> <p>Elena e Lucía: La verdad qué bien. porque todas las personas que he conocido les pido que hablen portugués,</p>	<p>Hannah: O que eu acho legal, se tu tem um intercambista de algum país, pode ser assim da língua aqui convidar pra aula, tipo uma vez só, eu fico curioso como é ensinado da minha língua é dado em outro país. Pra mim seria uma coisa legal, participar de uma aula, talvez pras pessoas que estivessem aprendendo a minha língua também seria legal. De conhecer alguém que vem desse país. Não sei nas aulas.... Não sei.</p> <p>Álvaro: Mas tu diz tu participar de uma aula de Alemão na universidade, por exemplo? Receber o convite para participar?</p> <p>Hannah: Sim, sim.</p>	

<p>por más que sepan o quieran aprender español, hablen en portugués. Por ahí por momento yo sé que el otro también quiere hablar español entonces me pongo hablar español para que pueda escuchar y para que practiques. [...] Es como esa cosa de aprender juntos, ellos aprenden español y nosotras aprendemos portugués.</p> <p>Álvaro: Y existe un equilibrio legal?</p> <p>Elena e Lucía: Sí, creo que salimos ganando nosotras, por aprender el portugués. Porque ellos ya saben español y están aprovechando para practicar, porque muchas veces nosotras aprendemos palabras y aprendemos pronunciaciones, ellos son nuestros mejores profesores.</p>		
<p>Alissa</p>		
<p>Alissa: Ahn, acho que sim, porque realmente nós não temos muita oportunidades de falar com pessoa nativa. Porque nas aulas a maioria são chineses e outros também são de outros países e a maioria deles é de país que fala espanhol. É mais difícil de nós entender porque eles falam espanhol, sim, então nós achamos que este entrevista é muito bom para oportunidade de fazer amizades com pessoas nativas.</p> <p>Alissa: A maior problema é que nós somos colegas, nós, pessoas da China, nos vemos aqui e nós dividimos em dois grupos [...] Não, nós somos 15 e nós temos 11 pessoas e aula tem mais 15 ou 16 ou menos, 13 pessoas. E quase todas são chineses. [...]</p> <p>Álvaro: Tu acha que os alunos do PPE se beneficiariam, especialmente os alunos chineses, de mais oportunidades de conversar com alunos brasileiros?</p> <p>Alissa: Sim, nós precisamos oportunidades.</p> <p>Alissa: Mas também temos problemas iguais, que é não termos muita oportunidade de falar com pessoa nativa, e o português não melhorar muito. [...]</p> <p>Alissa: Sim, nós conhecemos alguns brasileiros de outros lugares, encontramos alguns, começamos falar, porque eles têm curiosidade e nós então começamos, mas... Tipo, existia algumas perguntas a conversação que terminou, as perguntas sempre é “de onde você é?”; “quantos anos você tem?”; “por que você estuda port-, o que você está fazendo no Brasil?”; “por que você estuda português”, e eu respondeu muitas vezes essas perguntas. [...]</p> <p>Alissa: Por exemplo, eu também estuda direito na China, então eu também de um evento de direito, algumas professores falaram sobre alguns aspectos do direito, e depois nós começ-, as pessoas, durante a entrevista, as pessoas, as pessoas começam a comunicar, a comunicar e neste momento eu também quero falar um pouco com eles mas tem obstáculos da língua.</p> <p>Alissa: Muitos dos chineses, nós queremos, ahn, alguns queremos, ahn, tipo e trabalhar no Brasil ou em África, nós precisamos saber alguns palavras específicas. Mas na</p>		

China também, aqui também, nós não temos a oportunidade de estudar as palavras específicas. Agora eu, é, fui na biblioteca e ler uns livros de direito, acho que este ajuda muito, mas quando eu cheguei aqui eu não sab-, eu não sei, eu não posso fazer isso. Eu também não sei onde é o biblioteca. Agora eu sabe muito pesquisar na internet, mas quando eu cheguei eu não sei nada sobre isso. Depois de três ou quase quatro meses eu comecei a procurar as informações. Mas agora também eu estou procurando se eu posso participar em alguns aulas de direitos que não é tão formal e eu posso participar, pagar alguns dinheiro e participar desta aula.

Alissa: Nós tem que saber mais sobre a situação agora do Brasil. Em vez de-, também história é muito importante, mas também tem que estudar um pouco mais a situação, especialmente a economia e a relação do outros países, como chinês e países de América, de África, de Europa também importante, outros... Acho que financeiro ou administração não pode ser curso muito oficial ou curso muito difícil. Pode ser um pouco em relação com estas coisas porque nós precisamos de saber isso para trabalhar, nós temos muito problema de procurar um trabalho no futuro, esta é a realidade.

Alissa: Eu penso em- ah, mas acho que é impossível, eu penso em nós podemos participar em alguns, não todos, alguns aulas de brasileiros porque acho que os brasileiros também têm aulas como “história do Brasil”, ou “literatura do Brasil”, acho que nós também podemos ter alguns aulas com os brasileiros, os nativos. Acho que eles não têm, não (?) vai ser feliz encontrar nós, nós não podemos responder perguntas tão boa como eles, não podemos compreender todas as coisas que o professor disse, mas nós temos nossa cultura, nós temos nossa literatura, nós podemos fazer a combinação sobre isso. Acho que também pode ajudar um pouco eles e eles podem ajudar muito nós.

João, Melissa, Clara, Fábio, e Alice

Adam

<p>Melissa: Nós temos aula de Básico 2 e nas aulas o professor ensinou conjugação muitas horas, mas para nós, já estudamos isso.</p> <p>Álvaro: Ah, interessante.</p> <p>Clara: Hm, acho que não precisa.</p> <p>Melissa: Não precisa tanto gramática, conjugação. Porque nós já estudamos isso e acho que não precisamos.</p> <p>Álvaro: Entendi. O que vocês precisam?</p> <p>Melissa: Por exemplo, tempo.</p> <p>Fábio: Nossa professora na China escu... nos ensina tudo isso, gramática... Gramática Conjugação dos verbos. Acho que não precisamos aprender isso. Por exemplo, professora ensinou verbo de presente e pretérito perfeito. Acho que nós precisamos estudar mais subjuntivo ou os mais difícil.</p> <p>Álvaro: Legal.</p> <p>Melissa: Aqui, apenas professora nos ensina, mas muito rápido porque não tem tempo. Ela ensina essa gramática mais rápido, mas no Brasil professor não nos ensina palavras e gramática, apenas documento: fazer, explicar.</p> <p>Clara: Então, uma parte rápida de gramática e verbos, e não outras coisas. Professora brasileira aqui apenas nos ensina nos ensina gramática simples, muito simples.</p> <p>Álvaro: E vocês já sabem, sim.</p> <p>Alice: O mais difícil de gramática elas não ensina.</p>	<p>Adam: Not only the exam but the assignments [...] I was enrolled in that because my supervisor said it's fine because it's very hands-on, you know, it's a very practical course and that's it, which is true because it has the assignments, right, but I mean I wouldn't guess in my life that assignment instructions would be that long, like, I don't know, like, 12 pages of PowerPoint and 3 pages of a .pdf, everything is in Portuguese, so I mean.</p> <p>Álvaro: This is the professor you can interact with in English when you have questions?</p> <p>Adam: I can do that with her.</p> <p>Álvaro: But she does not prepare the materials in English, right?</p> <p>Adam: No, she does not. I can't blame her because my supervisor spoke with her, he asked her: Can you have this class in English? She said: no, I cannot do that, I cannot teach this course in English but it's very hands-on, so, so don't be afraid to take it. Okay, if this is hands-on, it shouldn't be that hard, but instructions are really hard and you know what I mean, you don't go after your professor after the lecture, right, you have [...] to go to lunch and you just want to, you don't want to take your lunch time so you could ask her 300 questions about about the four page .pdf instructions and the 12 Pages PowerPoint presentation about the assignment. Nobody does that. And she will not, I mean, even if she does that beforehand "You can come and ask me questions", in her mind this is not asking about this .pdf page, that's not how we do it. So that's an issue.[...]</p> <p>Adam: I mean, if you don't know Portuguese, your life is an obstacle in Brazil. Not only like institutions or Porto Alegre... It doesn't matter where you are. [...] The only guys who I met that speak English besides you are the people at INF. The computer science and computer engineering guys, even the mechanical engineers, the mathematicians, everybody at Vale does not speak English. Like, and honestly not even all at INF speak English. Some do better, some do worse, of course... However, I can speak English at INF. But in the city, no. [...] If you don't have Google Translate, you're screwed. And if you try to, you know, you show that you cannot speak Portuguese but you try somehow to speak, with both sign language, body language, to tell them a message... depending where you are, they'll just get tired of you and say 'next'. [...] I mean language is a big obstacle. You're paralyzed without knowing Portuguese.</p> <p>Adam: I need to [...] use google translate every time. It's not a big issue, I have adjusted but, it's still an obstacle [...] It's a Brazilian thing. I don't think it is something about UFRGS in special... However, I mean, people who study it at the University should actually be able to speak English. That's crazy to me, specifically people who study Master's courses. If you don't speak English when you're studying your Master's, that's just, I don't know, like, that's wrong.</p>
Takeshi	

<p>Takeshi: Tinha momento onde não consegui entender o que o professor falou, né. E aí eu não percebi que tipo tinha um trabalho de casa durante a semana acadêmica, durante as férias, né. Eu não sabia desse exercício, e aí eu não fiz, né, mas não tinha problema, né, eu não sabia, né, mas... pera aí um pouco. Álvaro: Claro, fica à vontade.</p> <p>Takeshi: Essa página né na internet da UFRGS. Álvaro: Ah, o Moodle.</p> <p>Takeshi: Moodle, isso. Ainda não usei né porque não sabia sua existência né, mas acho que podemos aqui confirmar, checar o trabalho de casa, mas eu não sabia, né, daí eu tava pensando, né, como todo mundo soube sobre isso trabalho de casa? Eu não sabia. Eu não tava com nenhuma ideia. [...]</p> <p>Takeshi: Mas eu não tenho tantas oportunidades para comunicar com os alunos brasileiros né e aí sempre estou acompanhando os alunos específicos do curso de japonês.</p>	
---	--

Quadro 22. Trechos representativos relacionados ao momento atual

A partir desses trechos, elicito como novos códigos **interações com brasileiros** e **aulas**, e reconhecemos novamente **práticas de letramento e burocracias da universidade**. Começando pelo código **interação com brasileiros**, pode-se perceber uma grande busca pela interação com brasileiros na universidade. Alissa tece um forte argumento de que ela e os demais chineses precisam de mais oportunidades para conversar com brasileiros, a fim de que seu português melhore. Não apenas conversas superficiais, mas profundas, técnicas inclusive, uma vez que ela também estuda direito na China, e gostaria de ter discussões sobre a área em português. Alissa explica que muitos chineses, como ela, querem trabalhar na África e no Brasil, então ser capaz de participar de uma interação de tema complexo é primordial para seu futuro como profissional. Ela vê prejuízos em ter como seus colegas no PPE seus mesmos colegas da Universidade de Comunicação da China, e gostaria que as turmas fossem mais diversas. João, Melissa, Clara, Fábio, e Alice gostariam também de conversar mais com pessoas brasileiras, e gostariam que suas aulas abordassem questões gramaticais mais complexas, o que caracteriza o código **aulas**. Estando no terceiro ano da sua graduação,

esperavam tempos como o subjuntivo, e não o presente ou o pretérito perfeito. Adam relata não se sentir à vontade para questionar a sua professora sobre a execução de uma tarefa que foi apresentada em português. Muito embora ela tenha se disponibilizado para tirar suas dúvidas, quando o aproveitamento da aula em função da língua de instrução é baixo, o aluno não se sentiu no direito de perguntar “300 questões” à professora. Takeshi compartilha a mesma vontade, de passar mais tempo com colegas brasileiros. Antonella, com o mesmo interesse, tentou se aproximar dos seus colegas gaúchos, e inclusive relatou algumas dificuldades, considerando-os um pouco fechados. Já Lucía e Elena têm experiências muito positivas com seus colegas, aprendendo com eles português e ensinando espanhol. Hannah gostaria de visitar uma aula de alemão da universidade para ver como sua primeira língua é ensinada. Em muitas direções, as experiências dos intercambistas se centram em suas aulas, o que era de se esperar já que frequentá-las é sua função principal, e a **interação com brasileiros** é fortemente buscada por eles. O mesmo ocorre com Robert, que gostaria de passar mais tempo com seus colegas, mas que, por não ter vínculo ativo com a universidade por uma questão de **burocracias da universidade**, acaba por almoçar em lugares diferentes, não têm acesso à internet ou à biblioteca. Em palavras similares às suas, quando se quer fazer conexões, se deve ir até às pessoas, e os impedimentos burocráticos o impediam de buscar seus colegas. Isso nos permite afirmar: os entraves burocráticos impedem a experiência dos intercambistas, o que pode gerar um impacto não perceptível em aproveitamento tanto pela parte deles quanto dos alunos brasileiros. Pode-se imaginar a riqueza de trocas linguísticas, culturais e de conhecimentos que uma simples promoção desses encontros entre intercambistas e brasileiros poderia resultar, trazendo benefícios em vários níveis. Por fim, Rebecca menciona poder lidar tranquilamente com suas demandas em termos de língua, e inclusive relata ter ajudado a sua mãe no aeroporto, quando ela teve suas malas perdidas. Rebecca relatou autonomia na língua e nas práticas **de letramento** esperada em uma conversa no aeroporto.

Tendo chegado ao fim bloco 02 de perguntas, reformulo e reorganizo os códigos que tratamos até agora nesta dissertação, apresentando-o. As linhas contínuas apresentam os códigos quando primeiro suscitados, e as linhas pontilhadas representam quando ele foi recorrente entre os outros três momentos.

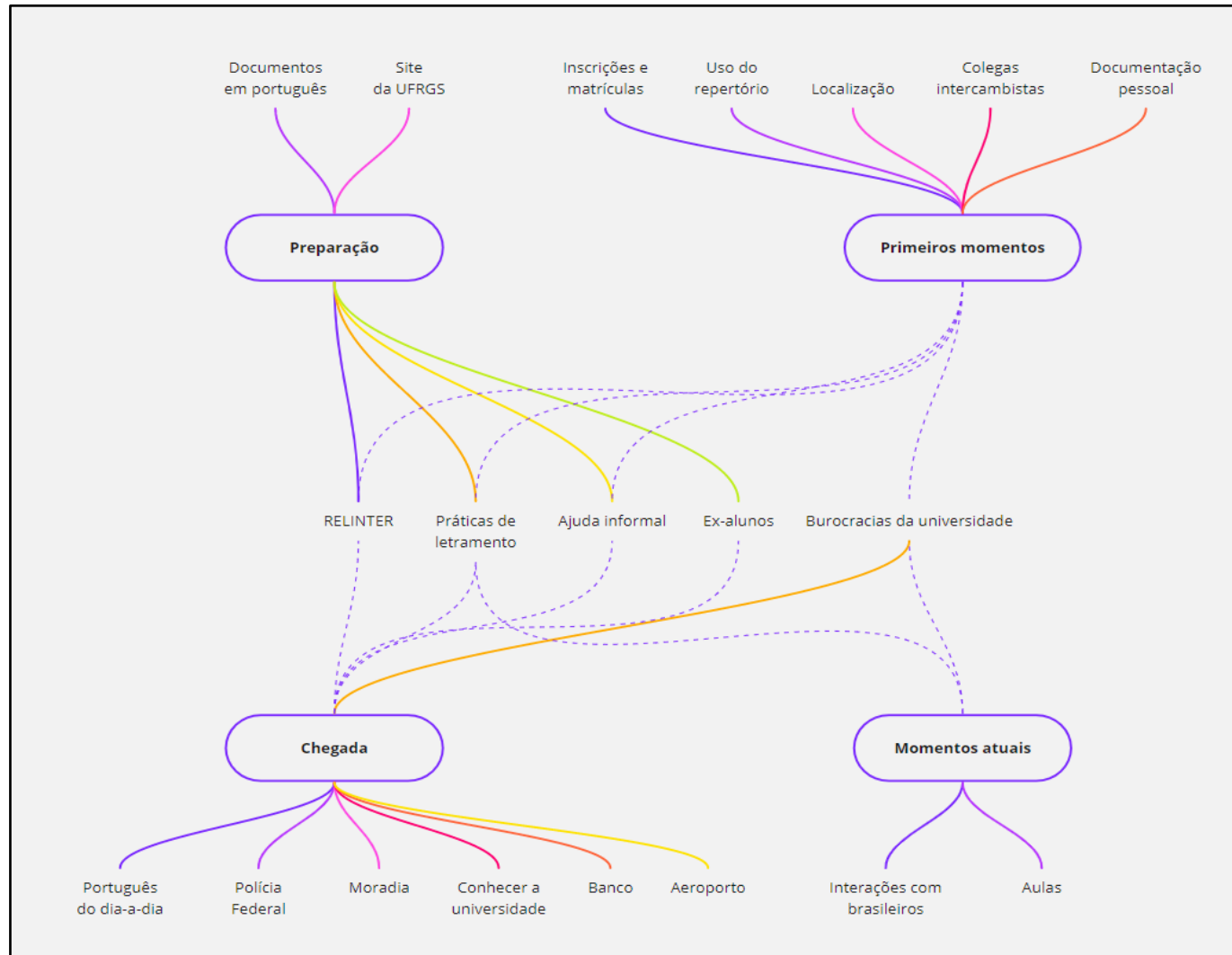


Figura 8. Códigos a posteriori

Retomarei esta figura no capítulo seguinte, Análise e Reflexões. Passo, por fim, à última seção de análise, Ações de amparo linguístico. Da mesma forma que organizei a esta seção, selecionei trechos representativos das entrevistas e dos intercambistas, e organizei suas experiências em códigos ou categorizações.

V: Ações de amparo linguístico

Apresento abaixo alguns trechos representativos das experiências dos intercambistas em torno de ações de amparo linguístico na universidade, e os codifico em seguida. Ressalvo que muito das impressões sobre essas ações já foi apresentado e codificado nas subseções anteriores. Convido o leitor a somar, portanto, os trechos abaixo aos que já foram mostrados.

Elena e Lucía	Antonella	Rebecca
<p>Lucía: En la primera presentación que hubo en rectorado, yo creo que sí, o sea se presentaron todas las autoridades y Jorge que representava RELINTER ahí estaba, y habló el. El que se ha comunicado tu del tiempo con nosotros, la verdad es que nosotras cómo intercambistas tenemos mucho aprecio por él porque fue nuestra primeira conexión e siempre nos resolvió todos los pruebas que tuvimos ya sea con la beca ya sea con la policía todo [...]</p> <p>Elena: Me acuerdo que la primera fiesta que la que fui fue después de esta presentación y fue en frente a la Facultad y éramos 60 intercambistas que nadie entendía nada que se estaba hablando entre ellos y ibas escuchando gente que hablaban español Y luego escucha un chino que estaba tu lado y sentado dar contigo, a mí yo comprendía mejor un chino que un brasileño, y a mí me pareció muy bueno. Y a medida</p>	<p>Antonella: Mas então, acho que isso que eu gosto dos amigos brasileiros, como tinha bastante os estrangeiros de nacionalidades e tudo isso a gente se vai ajudando. Digamos que os amigos brasileiros foram.... para eu fazer mais amigos.</p> <p>Álvaro: Te ajudou linguisticamente na experiência?</p> <p>Antonella: Linguisticamente não sei porque tem muitas pessoas de intercâmbio bom sim se ajudam tem muitas pessoas de intercâmbio então tem muitas pessoas que falavam espanhol então muitas vezes a gente só fala espanhol mas quando tem de outros países que falam outros idiomas então a gente se comunica tudo e português então isso é bom porque o idioma Universal é o inglês mas aqui a gente se fala em português para comunicar-se.</p>	<p>Rebecca: Because as I said the rigidness of this course, you don't have a life outside of it. Nine to five everyday and I live in the Centre, so it's like an hour each way...So I didn't really have much time so now I'm actually feeling way more confident with the language because I'm actually having time for me to do things</p> <p>Rebecca: like I'm working on a café now, so i'm like practicing the language with actual Brazilians everyday, so I definitely can see an improvement here. I'm doing things, like I'm interacting with the community now and the people who own the café they speak a little bit of English so I asked them: I was like; you guys don't need to pay me but I was just wanna like can I work here just to practice my Portuguese, so I'll have to say like... in an informal setting to your question, I asked for a job to practice the Portuguese and they were really accepting for me coming to work for them and all that.</p>

<p>que va saliendo con este grupo de brasileños vas armando tus grupitos, quizás para algunos intercambistas tenés cosas en común que extrañan cosas en común que el mismo idioma</p> <p>Álvaro: Crees que amigos brasileños ayudaron a usted aprender el idioma? O solo con la sociabilización?</p> <p>Lucía: Con la sociabilización. Ellos son un grupo que organiza muchas fiestas. Muchas y a veces te hablan en tu propio idioma entonces cuando vos le preguntás algunas palabras o lo que sea, por tener que organizar a tantas personas de tantos idiomas, como que te hablan en tu idioma [...].</p> <p>Álvaro: Y los brasileños o extranjeros que participan son hablantes de español? De inglés? de otros idiomas?</p> <p>Lucía: Hay de todo. [...] Los brasileños colaboran, pero no en el aprendizaje de cosas, no, en el tema de socialización. Pero también está muy bueno porque gracias a amigos brasileños yo conocí mucha gente que no hubiera conocido, muchos hispanohablantes que estaban en la misma situación que yo y que me enseñaron muchas cosas. Y que hoy en día creo que son muy buenos amigos.</p>		<p>Rebecca: I really do still agree with the whole immersion concept. I really think that it helped a lot. But at the same time maybe not be like so rigid to like shut the student down either because sometimes it really helps to be able to make connections between your language and the language you are trying to learn in the classroom environment, it really helps. And you know Sometimes you just have that question where you wanna know like does this word mean the same word in my language, and then maybe if you have a two minute conversation with somebody in class about that, and something may have been said that makes the work like stick in your mind it's like a way to help you remember, you know what I mean, to learn new vocabulary and make connections.</p>
Idania	Robert	Pilar

<p>Idania: É... a professora que deu aulas pra mim, ela era muito exigente, ela falava espanhol mas ela não gostava de falar espanhol com a gente. Porque allá ela disse que (se) nós falasse espanhol nunca ia aprender português. Então ela nunca falou com a gente em espanhol.</p> <p>Idania: Ela era, não gostava, ela só tinha três regras e as regras eram a mesma: não podemos falar espanhol na sala de aula.</p> <p>Idania: Eu acho que a universidade ajudou muito, porque quando eu não entendia muitas coisas, eu perguntava para as professores e até... Gabi, a coordenadora do PPE, ela me ajudou muito porque eu chegava perguntando e ela só me dizia “pode gravar... Pode perguntar se pode gravar e a gente te explica o que ela queria te dizer” então eu acho que ela ajudou muito</p> <p>Idania: A gente comentou no início né que durante as aulas o espanhol não era permitido então isso te...</p> <p>Álvaro Ajudou muito.</p> <p>Idania: Ajudou?</p> <p>Idania: É. Porque se nós falamos espanhol não íamos conseguir aprender o português, então se não fosse por o proibimento do espanhol, a gente ficava falando o tempo todo.</p> <p>Álvaro: Entendi.</p> <p>Idania: O espanhol então depois ia ser um problema para falar o português.</p> <p>Idania: Ah, eu acho que o português ajuda, o português que ensinam no PPE é muito bom, só que tem diferença em sentido de é como dizem na rua. O português que ensinam na escola é o português correto, no curso é o português correto mas (inaudível) o português correto na rua. Então a gente tem que ficar muito atento para ele entender o que estão te dizendo.</p> <p>P: Consegue pensar em um exemplo?</p>	<p>Robert: I have mixed feelings about PPE. Because it all depends on the professor, like, student-teacher that you have, I was fresh new at the beginning, because... anyway, it was just like I was in a Spanish, I was at a português para falantes de espanhol, and just in a class, again, a personal thing with the class. I didn't really learn till the end because we spent the whole time speaking in Spanish, right? But that was where I was placed to at my nivelamento. They thought it would be the best for me. It was, I did learn, but I didn't have like... with that, because it was a lot of people in the same class...</p>	<p>Pilar: Eu conheci a muita gente na primeira semana, que eles fizeram como uma actividad para que nos conheceramos. Mais algumas coisas que eles falam por Whatsapp. Mas no estoy muito tempo com eles.</p> <p>Álvaro: [...] Usted cree que su participación con Amigos Brasileños ha ayudado usted lingüísticamente?</p> <p>Pilar: Eh, lingüísticamente no. Conheci gente, mas lingüísticamente no, porque hay gente que va a las actividades de amigos brasileños también falam español, então são mis amigos agora, mas quando estoy con eles falo espanhol. Pero portugués poco.</p> <p>Álvaro: Ok. Então isso ayuda socialmente, pero lingüísticamente no?</p> <p>Pilar: Sí. Eh..., a mí no. Porque con los amigos brasileiros que son brasileiros, eu não tenho tanto contato do que com otra gente que son de colombia, o...</p>
---	--	--

<p>D: É... por exemplo, em começo em Argentina falava “como estás?” Mas quando eu chegava a (inaudível) e ia falar “como estás?” as pessoas ficavam me olhando porque as pessoas sempre falam “oi, tudo bem?” Então eu fico... [risos] “por que as pessoas estão me olhando assim? Não entendo!”</p>		
<p>Adam</p>	<p>Hannah</p>	
<p>Adam: I mean they invited me in that WhatsApp group but I mean without Portuguese I haven't seen anyone speak English there beside me, not even into WhatsApp group. [...] I think I asked questions, like, once, I questioned, like, it was an English I got zero replies, which means that they don't know English, so actually if you're going to Cidade Baixa leaving Friday or Sunday or Saturday, it doesn't matter, you couldn't find someone who speaks English.</p>	<p>Hannah: Mas eu não acho que isso é um auxílio linguístico, é só um auxílio social para encontrar pessoas, não para melhorar o português. [...] Eu tenho uma crítica para os Amigos Brasileiros. Porque eu conheço várias pessoas, que conheci semestre passado, que entram nesse grupo e ficam com pessoas desse grupo. O que não é uma coisa ruim porque a maioria das pessoas vão só ficar aqui por meio ano, aí é meio difícil de achar amigos, mas desse jeito de não é obrigado de falar português. Para mim um dos coisas mais importantes aqui era, uma motivação de vir para o Brasil era aprender português. Pra outras pessoas podia ser diferente, mas eles acabam falando em inglês ou espanhol, que pra mim não é a motivação aqui. Daí eu acho que é bom receber os intercambistas, dar um pouco de estrutura para eles, um pouco de contato social, mas tem também esse problema dessas pessoas ficarem só com essas pessoas, e não se misturam com pessoas que, talvez brasileiros que não tem muita experiência com amigos brasileiros. E os brasileiros dos Amigos Brasileiros já estão nesse grupo faz tempo, eles já conhecem pessoas de outros lugares, mas só fica nesse grupo, não vai conhecer mais brasileiros, que ainda não tinham esse contato, e não te joga nesse lugar onde as pessoas nunca encontraram estrangeiros. E tu também não vai conhecer tanto como as pessoas são aqui.</p> <p>Álvaro: Entendi, entendi.</p> <p>Hannah: isso que eu acho muito importante, que é uma troca cultural, é por isso que eu estou aqui, porque eu quero aprender da cultura daqui, mas também quero ensinar ou contar a minha cultura para outras pessoas que ainda não sabiam, que têm o interesse de saber mais.</p> <p>Hannah: Eu acho que o problema do PPE tem aquele secretaria lá. Se o aluno não estuda aqui no Vale ele não vai achar. Eu achei esse lugar porque alguém que me mostrou. Daí se o intercambista só tem aula lá no centro ele não vai pro Vale pra se inscrever numa aula, que vai ser no centro ou no Vale, ele não vai achar esse lugar, eu acho,</p>	

	<p>vai ser meio difícil... e não tem como perguntar... tem como perguntar, mas nem todo mundo vai saber aqui onde fica a secretaria do PPE. [...] Daí eu acho meio difícil não poder fazer as inscrições pelo e-mail. Porque eles só recebem inscrições lá presenciais. O que eu acho difícil também é que o maioria do tempo que os pessoas cheguem que não falam português eles falam pouco inglês, o que eu via, até agora, no Centro Histórico, ali, mas o momento que eu queria fazer alguma coisa lá, teve pessoas que não falavam muito bem português e eles não conseguiram se comunicar livremente em inglês, o que eu acho difícil para um programa que regularmente tem contato com estrangeiros. Foi isso, acho difícil não poder fazer inscrições por e-mail e de não poder falar inglês com o pessoal. Eu não sei se todo mundo fala inglês, ou se ninguém fala inglês, então...</p> <p>Hannah: A localização, sim, como encontrar. E também a ficha que eu recebi para inscrição era toda português. Se eu não falo português eu não vou saber o que é isso.</p> <p>P: A ficha de inscrição do PPE?</p> <p>K: Sim. Também a transferência de dinheiro era pra Banco do Brasil, que não é muito fácil pra estrangeiros, se tu não tem conta no Banco do Brasil... É, é impossível, nesse momento. É impossível.</p> <p>P: Sim, entendi.</p> <p>K: É, mas eu não sei como, se podia resolver isso.</p> <p>P: É, sobre localização conversar com a secretária, e inscrição presencial, teria alguma sugestão?</p> <p>K: Inscrição por e-mail, eles sempre têm que fazer uma entrevista, mas daí a gente dá a entrevista com as pessoas, daí eles vão para um lugar por aqui ou lá no centro, não sei, mas eles vão saber onde chegar e quando chegar. E para a localização, não sei, faz parte das Letras, daí é localizado aqui...</p> <p>Hannah: Eu achei que o avançado que não tinha muito conteúdo relacionado a aprender português, era mais falar sobre assuntos que a professora deu, mas não era muito ligado a aula. “Agora vamos revisar um pouco de gramática por aí”, “agora vamos escrever um texto”, “agora vamos fazer uma discussão”, era meio falar sobre os assuntos, mas não era uma aula muito estruturada. K: Agora eu acho que depende do professor um pouco também. Que passa um pouco mais de estrutura.</p>
	<p>Takeshi</p>

	<p>Takeshi: E aí para trocar as aulas tinha que falar com escritório de PPE mas as coisas estão muito complicadas né para entender e aí tinha que demorar muito tempo para entender o que ela estava fazendo.</p> <p>Álvaro: Ele quem?</p> <p>Takeshi: ela... tipo funcionária.</p> <p>Álvaro: Então foi difícil a comunicação com a secretaria?</p> <p>Takeshi: Sim, simplesmente não consegui entender porque tava falando rapidamente né vocabulário e são bem difíceis.[...]</p> <p>Takeshi: Certamente eu recebi muitas coisas boas né. A partir daí como estudar sobre a cultura de Porto Alegre né durante as aulas ou só uso de português ou fazer os amigos né entre as aulas de PPE assim com isso.</p> <p>Takeshi: Mas o conteúdo da aula foi, não, que, foi, não que eu esperava o trabalho foi um pouco trabalhoso. Porque por exemplo tínhamos que fazer vídeo, né, sobre apresentar algum lugar no campo do Vale. É, mas essa aqui é minha opinião, né, acho que eu queria estudar alguma, coisa porque tipo para fazer o vídeo eu tinha que levar muito tempo, né, para fazer acho que além de fazer essa coisa estudar por mim mesmo nesse momento para ser melhor, né.</p>
--	---

Quadro 23. Trechos representativos relacionados às ações de amparo linguístico

Três códigos emergem destes relatos: **RELINTER**, **PPE** e **Amigos Brasileiros**. A **RELINTER** foi percebida como uma ação de amparo linguístico por Elena e Lucía, que se sentiam acolhidas pelo servidor Jorge, que as acompanhou desde o início da sua mobilidade. Com relação aos **Amigos Brasileiros**, parece haver um consenso entre os intercambistas que conhecem o grupo de que ele não os auxilia tanto com amparo linguístico, mas sim com amparo social, de ajuda mútua entre vários estudantes internacionais. Adam disse que escreveu uma mensagem em inglês no grupo de WhatsApp dos Amigos Brasileiros, mas que ninguém a respondeu. Elena e Lucía são as únicas que mencionaram vantagens linguísticas à participação no grupo: Lucía relata poder entender melhor um chinês do que um brasileiro falando português no início da sua estadia no Brasil. Pilar explica que não mantém contato com os brasileiros dos Amigos Brasileiros, somente com os falantes de espanhol. Talvez isso seja exatamente o que Hannah critica e observa: o grupo amigos brasileiros tende a aproximar os alunos internacionais entre si, que acabam convivendo sempre com os mesmos brasileiros. O grupo também abre um espaço muito restrito de troca cultural, algo que Hannah gostaria de ter experienciado na universidade. No seu relato, ela afirma que adoraria ter participado de aulas de alemão, por exemplo, mas não encontrou o espaço formal para

isso. Com relação ao **PPE**, temos uma coleção de percepções e interpretações: Hannah critica fortemente a localização da sede do programa, juntamente pelo fato de as inscrições serem apenas presenciais à época. Idania relata ter tido uma professora muito rígida no **PPE**, que não permitia que usasse o espanhol de que dispunha com seus colegas, também falantes de espanhol. Ao mesmo tempo, ela lembra de um evento de ajuda informal que a coordenadora do **PPE** à época lhe ofereceu: caso ela necessitasse, poderia gravar as interações necessárias que as pessoas no **PPE** a ajudariam. Idania relata que existe uma diferença entre o português ensinado do **PPE**, e o português falado nas ruas. Quando questionada sobre o que achava da metodologia da professora, de não permitir o uso do espanhol e afirmar que eles nunca iriam aprender o português se usassem sua primeira língua, Idania concordou avidamente e atribui sua aprendizagem de português à atitude da professora. Rebecca relata que o seu horário no **PPE** era bastante apertado, que ela estudava das 09 às 17, e que não tinha a oportunidade para praticar o português fora de sala de aula em função disso, o que a levou a buscar por um emprego não-remunerado em um café, onde pôde praticar o português diariamente. Ela concorda com a filosofia de imersão do curso, mas com a ressalva de não ser tão rígido, para que se possa usar suas primeiras línguas quando for necessário. Robert conta que tinha sentimentos mistos com relação ao **PPE**, e entendia que a experiência do curso varia muito de professor para professor. Takeshi explica ter tido dificuldades em conversar com a secretária do programa, e relata que não era exatamente o que buscava em termos de metodologia de ensino: ele não via tanto proveito em produzir um filme, como exemplifica.

Chegando ao fim deste capítulo de sistematização e codificação dos resultados, passo agora ao capítulo 5, análise e reflexões.

5 ANÁLISE E REFLEXÕES

Neste capítulo, analiso e discuto os dados e as sistematizações dos dados apresentados na dissertação. Busco relacionar o aporte teórico deste trabalho a essas experiências no intuito de lançar luz sobre os relatos dos intercambistas, sobretudo sobre aqueles que revelam suas experiências mais emblemáticas. Divido-o em quatro seções: Mapeamento das Práticas Linguísticas, Necessidades e Ações de Amparo Linguístico e Sugestões dos intercambistas.

Passemos à primeira seção, Mapeamento das Práticas Linguísticas.

5.1 MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

Começo esta seção apresentando a Figura 8, que reúne todos os gráficos apresentados no capítulo anterior. Como se vê abaixo, é notável a preponderância de práticas linguísticas em português, muito embora não tenhamos feito a distinção entre aquelas que se enquadram em *o intercambista tem que*, que são poucas, e aquelas que *o intercambista escolhe*, que são a maioria quanto ao uso da língua portuguesa.



Figura 9. Gráficos do Mapeamento das Práticas Linguísticas reunidos

Ao analisarmos a figura, vemos que as línguas de instrução das aulas, as leituras, a escrita de trabalhos, as apresentações orais e avaliações, experienciadas pelos 19 participantes durante sua mobilidade, foram em maioria exclusivamente em português. O recebimento e envio de e-mails foi feito majoritariamente em português, com ocorrências também em inglês. A interação com professores também ocorreu, de forma majoritária, em português, considerando-se tanto as vezes em que elas são exclusiva e majoritariamente em língua portuguesa.

A recorrência do português nas práticas linguísticas dos participantes nos permite algumas reflexões. A internacionalização do ensino superior tem recorrido bastante, nos últimos anos, às línguas adicionais. Como afirmou Fernandes (2020): “Dentre todas as políticas de internacionalização, a política linguística é a base sólida necessária para que todas as outras políticas possam ser implementadas de forma definitiva e sustentável.” O PDI da UFRGS coloca a internacionalização como um valor da universidade e se propõe a promover um caráter multilinguístico a todas as ações da universidade, o que, por enquanto, pelo que revelam os dados, não foi evidenciado. Promover ações de caráter multilinguístico, investir na educação linguística de professores, alunos e administração da universidade são e serão cada vez mais necessárias para, em um primeiro e menor plano, cumprir com os objetivos do PDI, e, em um segundo, maior e mais importante, acompanhar os movimentos de internacionalização que o mundo percorre, e todos os benefícios e contribuições que esse processo pode trazer nas esferas individuais e institucionais.

A partir da Figura 8, também vemos que é com seus colegas que as línguas das interações são as mais diversas, ora por serem dos mesmos países de origem e compartilharem das mesmas primeiras línguas, ora para poderem praticar a língua adicional e ensinar o português, ora para deixarem os intercambistas confortáveis, como foi o caso da condução das entrevistas, entendendo que a experiência de mobilidade pode, por vezes, apresentar situações adversas. É com os colegas que maior diversidade de línguas foi usada. Se, por um lado, isso pode representar solidariedade e acolhimento por parte dos colegas, também sabemos pelos depoimentos de alguns participantes que oportunidades de se interagir com brasileiros foram escassas, muito em função das excessivas cargas horárias do estudo de português, segundo seus relatos, quase que ironicamente. Os intercambistas que vêm ao Brasil aprender o português encontram poucas oportunidades de interagir com brasileiros. Isso lhes resulta em uma experiência frustrante e incompleta, da perspectiva social e também linguística: não que seja necessário interagir com brasileiros para se aprender português, mas estando-se no Brasil, como podem essas oportunidades serem escassas? A reclamação desses participantes nos

convida a analisar como organizamos nosso ensino, o que e como exigimos o que exigimos em uma sala de aula, em uma experiência de mobilidade.

Ao mesmo tempo, muitos relataram poder tanto fazer avaliações, apresentações orais, trabalhos, conversar com colegas e professores tanto nas suas primeiras línguas quanto em português. E, por vezes, configurei essas aberturas como ajudas informais: em um ambiente cercado de português, abre-se a *exceção*, mas ainda não é a *regra*, um caráter multilinguístico nas ações da universidade, como propõe o PDI. Pilar, Victorie e Adaze foram os únicos que relataram participar de eventos ministrados em outras línguas, como a palestra do professor de enfermagem em inglês e a celebração ao dia da francofonia, em francês. Além deles, Robert e Josh organizaram eventos em língua inglesa, como parte da sua função de professores-assistentes na universidade, o que chegou a Adam, que, com bastante frustração relatou conhecer poucas pessoas que falam inglês na universidade, constantemente se deparar com documentação e burocracias exigidas em língua portuguesa e assim por diante. Para além do número de eventos organizados, de exceções abertas, precisamos também da comunicação desses eventos, de informações compartilhadas, o que discutiremos nas seções a seguir.

5.2 NECESSIDADES E AÇÕES DE AMPARO LINGUÍSTICO

A sistematização dos códigos *a posteriori* nos dá uma boa noção de quais fatores, pessoas, situações e contextos impactam na experiência de mobilidade dos intercambistas, e também a relação entre todos esses itens. Recupero a figura 7, códigos *a posteriori*, abaixo.

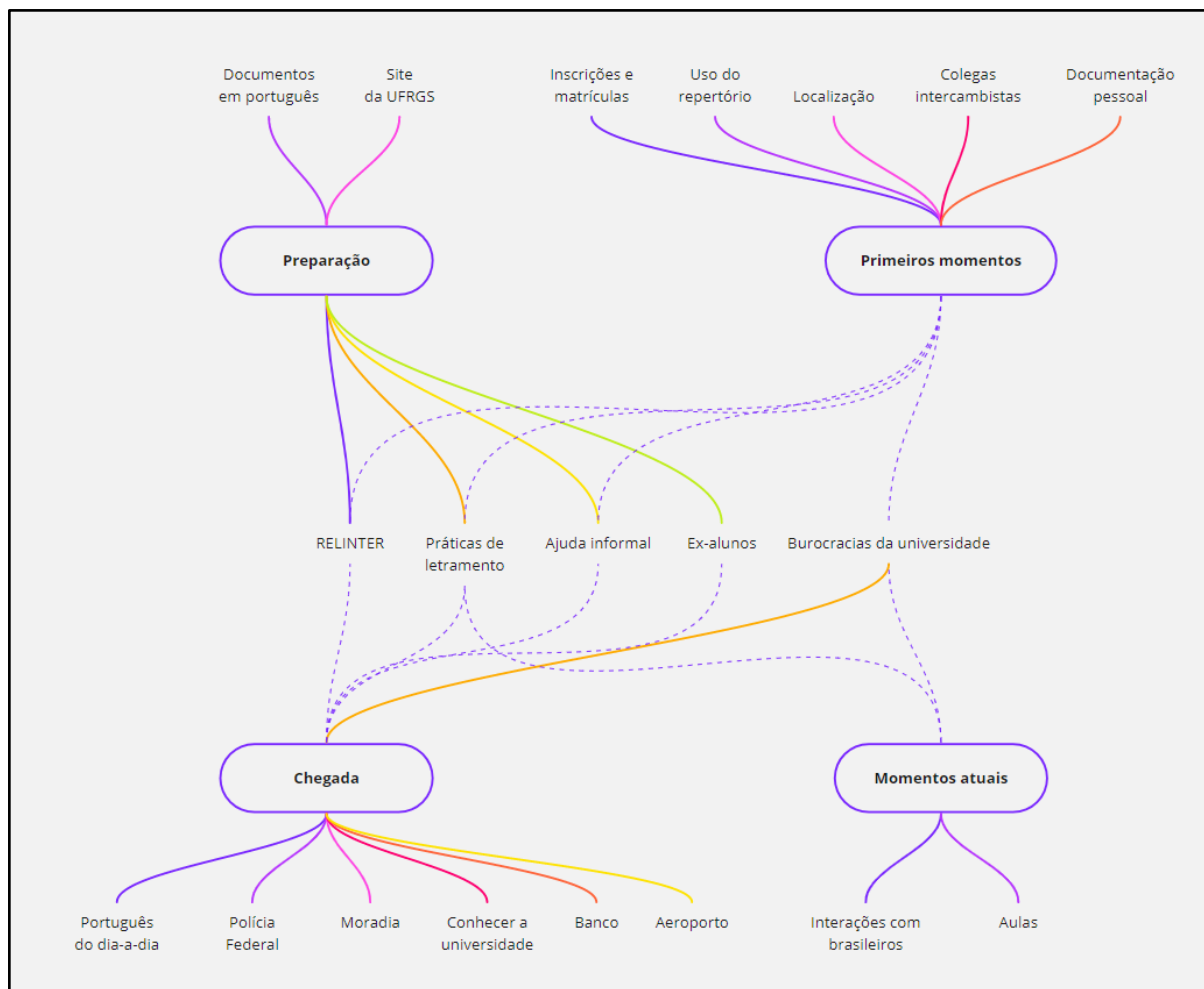


Figura 8. Códigos a *posteriori*

A partir da Figura 8, vemos que há códigos que são estritamente situados nos quatro momentos que propus aos participantes: preparação, chegada, primeiros momentos e momentos atuais. Na figura 7, as linhas contínuas indicam em que momento os códigos emergiram, e as pontilhadas indicam sua recorrência, por exemplo: em *momentos atuais*, os únicos códigos emergentes foram **interação com brasileiros** e **aulas**, e os códigos **práticas de letramento** e **burocracias da universidade** foram recorrentes. Começarei tratando dos códigos que foram exclusivos aos diferentes momentos, e depois passo para os compartilhados. Olhemos aos códigos da *preparação*.

Documentos em português emerge como código e como necessidade linguística uma vez que, de acordo com seus relatos, raras são às vezes em que um intercambista já tenha o domínio do português antes de vir à UFRGS. Também a função e o propósito desses documentos, como relatados por Adam e por Pilar, em que eles devem apresentar à RELINTER um registro de todas as disciplinas que já fizeram na sua universidade de origem - e não um *learning agreement* ou *study plan*, que também ocorreu - em português, não ficou claro.

Quando alunos transitam entre universidades, é natural e esperado que se tenha acesso a seu histórico escolar, suas notas e as disciplinas que tenham cursado. Por outro lado, o que não é nada intuitivo é pensar: por que a burocracia da universidade, dos Institutos, Faculdades e Escolas, representados pela Secretaria de Relações Internacionais, exige que o histórico do aluno estrangeiro seja enviado por ele em língua portuguesa? Esse questionamento ganha ainda mais força quando lembramos que a UFRGS é uma grande e bem-conceituada universidade no Brasil. O **site da UFRGS**, como bem lembrou Antonella, é por vezes o primeiro contato do intercambista com a universidade: garantir que o site funcione plenamente em línguas adicionais, e que os *hiperlinks* sigam direcionando a páginas também em línguas adicionais, com boas traduções, é garantir o acesso à informação e também a tornar a universidade cada vez mais atrativa para o público internacional.

Passemos aos códigos exclusivos à *chegada*. O **português do dia-a-dia** emergiu como código quando alguns intercambistas relataram a diferença no português ensinado, suponho o português padrão, e o português falado pelas pessoas. Isso nos convida a pensar: o quanto o português que é ensinado, seja no PPE, nos cursos que os intercambistas fizeram, ou em qualquer outro lugar, está adequado àqueles que vêm para uma experiência de mobilidade na UFRGS? Esse código também se relaciona harmonicamente com outro que veremos em seguida, **interações com brasileiros**. Se há falta de interação com brasileiros, haverá também a dificuldade da compreensão do **português do dia-a-dia**.

Outra situação exclusiva à *chegada* é a passagem pela **Polícia Federal**, que surpreendentemente foi bastante distinta, dependendo do intercambista. Elena e Lucía relataram não ter maiores dificuldades ou problemas com espera; foram atendidas por uma pessoa também estrangeira e em pouco tempo resolveram todas suas pendências. Já Rebecca esperou por quatro horas para ainda, por não falar português ao tempo da sua chegada e não encontrar funcionários que falassem, ter seus documentos impressos erroneamente. Assim como foi para Robert e Josh nas questões administrativas e de **burocracias da universidade**, dependendo do convênio, acordo ou parceria pelo qual se chega à UFRGS, as experiências, em muitas esferas, são bastante distintas e impactam os intercambistas de formas distintas, positiva e negativamente. Se está no interesse da universidade internacionalizar-se e fazer isso também através da presença dos intercambistas, seria interessante que eles não passassem por tamanhas situações de estresse, em primeiro lugar por eles mesmos, e em segundo para que aproveitem sua experiência e, de forma geral, se sintam bem enquanto intercambistas na universidade. O mesmo cuidado oferecido em situações como as da **Polícia Federal**, também poderia ser oferecido em questões relacionadas à **moradia**, à chegada ao **aeroporto**, à ida a **bancos**, à

feitura da **documentação pessoal**. Para esses quatro códigos, não saber português impacta significativamente os intercambistas, tal como na **Polícia Federal**. Buscar por **moradia**, localizar-se no **aeroporto**, fazer seus **documentos**, abrir e pagar contas em **bancos** são questões que podem facilmente ser resolvidas com um acompanhante voluntário ou um guia ao aluno internacional, que, embora exista⁵⁷, foi mencionado apenas nos relatos de Elena e Lucía, e no de Takeshi, que disse que, assim como os demais intercambistas japoneses, não recebeu nenhuma assistência nesse sentido.

Outros dois códigos que também exigem organização logística são o **conhecimento da universidade** durante a *chegada* e a **localização** nos *primeiros momentos*. Diferentes intercambistas tiveram diferentes experiências em diferentes línguas quando estavam conhecendo a universidade. Rebecca, por exemplo, não sabia da biblioteca no seu campus mesmo depois de onze meses frequentando a universidade.

Segundo nos *primeiros momentos*, temos as **inscrições e matrículas, o uso do repertório e colegas intercambistas**. As **inscrições** feitas pelos alunos da graduação com seus professores-tutores não apresentaram maiores problemas. Quanto à inscrição no PPE, Victorie e Adaze assinaram os papéis sem saber o que assinavam, pois estavam exclusivamente em português:

Se tinha, por exemplo, um outro papel traduzido em francês que estava dizendo a mesma coisa então poderíamos saber que ah, é isso que eles estão dizendo aqui. (**Victorie**)

Takeshi teve dificuldades em compreender o mesmo documento e se comunicar com a secretária por algumas vezes. Ao mesmo tempo, Rebecca, João, Melissa, Clara, Fábio e Alice relataram interagir em inglês com uma das monitoras do programa e não ter dúvidas quanto ao processo. A disparidade em experiências como esta, e que se repetem por várias entrevistas, apontam para questões logísticas e de pessoal administrativo: muito embora seja um curso de português como língua adicional, podemos esperar que, no momento de ingresso às aulas, os alunos ainda não tenham um bom domínio da língua. Oferecer um formulário de inscrição nas línguas mais comuns de que os alunos dispõem também pode ser uma alternativa simples a estas situações problemáticas. Ao encontrar dificuldades como estas e outras que compõem a experiência de mobilidade, é bastante comum que os **intercambistas** se voltem uns aos outros

⁵⁷ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/reinter/servicos-atividades-visitantes-internacionais/graduacao/guia-do-estudante-internacional/>. Acesso em 27/02/2021.

em busca de ajuda. Nesses momentos seria importante que a universidade centralizasse suas informações, e oferecesse todos os tipos de suporte que caibam à instituição, justamente para que os intercambistas não deixem de se integrar à comunidade e de participar da vida universitária. Isso significa acolher o uso pleno dos seus **repertórios** linguísticos e oferecer-lhes o português numa cooperação em direção a uma internacionalização solidária, a qual este trabalho está filiado.

Por último, em *momentos atuais*, elicitei **interação com brasileiros** e **aulas**. É interessante e perfeitamente lógico que **interação com brasileiros** tenha aparecido apenas nos momentos atuais: eu tendo conduzido as entrevistas do dia 31 de outubro a 17 de dezembro de 2019, muitos alunos estavam no fim da sua mobilidade acadêmica. Foi o momento que perceberam que não tinham tido tantas oportunidades quando queriam. Ao fim da mobilidade, também foi o momento de fazer a avaliação das suas **aulas** e do que gostariam de ter visto e de não ter visto, e de dividir suas críticas, que vieram em várias direções: conteúdos trabalhados, metodologias de ensino e relacionamento com professores. Adam e Hannah, por exemplo, mencionaram que, longe de uma tarefa simples, abordar o professor universitário para se apresentar como intercambista e tirar suas dúvidas, por exemplo, é uma questão delicada na perspectiva de um aluno internacional.

Passo agora aos códigos que foram recorrentes entre os diferentes momentos: **RELINTER, práticas de letramento, ajuda informal, ex-alunos e burocracias da universidade**. A **RELINTER** tem um papel essencial na condução dos intercambistas durante sua experiência de mobilidade na UFRGS, aparecendo nas três primeiras etapas. A assessoria foi amplamente elogiada por ser composta por servidores que se comunicam em inglês e em espanhol e ao mesmo tempo criticada quanto às **burocracias** exigidas ao intercambista. O escritório de relações internacionais de uma universidade está na base e na ponta do seu processo de internacionalização: é através da secretaria que as parcerias são firmadas, os alunos vêm e vão, mas principalmente o setor da universidade do qual recebem apoio. Advogo mais adiante que a presença de intercambistas deve ser uma responsabilidade compartilhada por todos, mas, de todas as secretarias da instituição, a **RELINTER** é aquela que precisa de mais suporte, através de pessoal e de iniciativas neste processo.

As **práticas de letramento** foram codificadas em todas as etapas da experiência: usar a língua para participar no mundo (CLARK, 1996), ser capaz de produzir um histórico escolar, interagir com os professores, ser capaz de buscar as malas de alguém no aeroporto, ora com, ora sem sucesso. Os relatos de Hannah e Adam sobre a interação com professores também esbarraram nas **burocracias da universidade**: ter que avisar o professor que se é um aluno

internacional, que seu nome não está na chamada, mas que estará no intervalo de um mês. O professor, por outro lado, não foi avisado da existência de um aluno internacional, não teve chance de se preparar para recebê-lo em aula, checar de quais línguas dispõe, quais ajustes fará, se é que os fará, nas suas aulas para que o aluno possa participar, e assim por diante. A **burocracia da universidade** impede que a qualidade do ensino, das interações e das vivências das pessoas aconteça, impondo obstáculos no processo de internacionalização da universidade.

Outro código bastante protagonista nos dados é o **ex-alunos**: comunidades de alunos que já participaram dos programas de intercâmbio se organizam autonomamente para auxiliar os alunos que vêm à UFRGS. O contato com esses grupos, a oferta de algum tipo de vínculo enquanto ex-alunos e a disponibilização dos contatos dessas pessoas, com sua devida aprovação, é também uma maneira simples de atingir o resultado de tornar a experiência mais prazerosa e as dificuldades com a língua um pouco menores: como Pilar, que pediu que suas amigas espanholas que já estiveram na UFRGS revisassem seus documentos. Na mesma orientação de amizade e solidariedade, **ajuda informal** parece ser um dos códigos mais centrais a este trabalho. Foi geralmente durante o relato das ajudas informais de amigos, dos professores e colegas, em questões diretamente e indiretamente relacionadas à língua que discursos como “foi tudo tranquilo”, “deu tudo certo”, e “não tive nenhum problema” mais ocorreram.

O código **PPE** também recebeu todos os tipos de experiências, de extremamente positivas e a bastante negativas, com relação aos conteúdos ensinados, às metodologias empregadas pelos professores e aos eventos participados. Victorie e Adaze aprenderam português e ensinaram francês em sala de aula, em uma grande cooperação, e Rebecca foi desencorajada de usar seu inglês nos contextos de aprendizagem, o que gerou bastante frustração. A percepção de Robert, que tem “sentimentos mistos” sobre o PPE justamente por, na sua avaliação, “depende muito do professor”, parece ressoar as distintas experiências. Há um consenso, porém: a rigidez do professor quanto à autorização ou à proibição do uso de outras línguas nas aulas de português impacta as experiências e o aprendizado. Restrições quanto ao uso de seus repertórios linguísticos no aprendizado do português podem gerar sentimentos de inadequação e de ansiedade, que podem ser evitados por uma simples mudança de atitude de professores na flexibilização das práticas de linguagem em sala de aula, permitindo interações mais dinâmicas e fluídas. Curiosamente, as duas alunas que relataram sobre professoras mais rígidas concordaram com o que elas chamaram de método de imersão, com a ressalva de talvez ser rígido demais:

I really do still agree with the whole immersion concept. I really think that it helped a lot. But at the same time maybe not, like, so rigid to, like, shut the student down. Either because sometimes it really helps to be able to make connections between your language and the language you are trying to learn in the classroom environment, it really helps. And you know, sometimes you just have that question where you wanna know, like: does this word mean the same word in my language? And then maybe if you have a two-minute conversation with somebody in class about that, and something may have been said that makes the word, like, stick in your mind, it's like a way to help you remember, you know what I mean, to learn new vocabulary and make connections. (Rebecca)

Os **Amigos Brasileiros** também receberam diferentes impressões: houve aqueles que relataram terem gostado muito de participar dos eventos e conhecer outros intercambistas, considerando-os amigos, e aqueles que acharam que as interações eram somente festivas e buscavam outros tipos de encontros, como foi o caso de Antonella. A percepção de Hannah sobre esse grupo ecoou diretamente o que Knight (2011, 2012) escreveu como mitos e verdades da internacionalização: é um mito que a simples presença dos intercambistas na instituição alavanque a internacionalização da universidade, e é uma verdade que, na maioria das vezes, quando não são bem integrados à comunidade, voltam-se a si mesmos e pouco participam da vida universitária local.

Tendo revisto todos os códigos, passo a algumas constatações e reflexões importantes que foram feitas durante todas as etapas desta dissertação. A primeira é que, relembrando o texto de Castro-Gómez (2007) sobre a estrutura colonial, arbórea e hierárquica das universidades, a UFRGS aparece como uma universidade bastante fragmentada. Muito embora a RELINTER atue para atender a todos os intercambistas com quem tem contato, há intercambistas sem qualquer tipo de orientação, recepção ou acompanhamento. Diferentes Escolas, Institutos e Faculdades dispõem de diferentes profissionais com diferentes línguas disponíveis, e pode determinar a qualidade da experiência do aluno intercambista e da qualidade da contribuição que ele pode deixar e levar consigo. Em consonância a Castro-Gómez (2007), pode haver benefícios em romper essas barreiras e adotar uma postura mais transdisciplinar enquanto universidade. Podemos entender que os intercambistas podem também ser uma responsabilidade compartilhada, e organizar os recursos de que dispomos para auxiliá-los na sua caminhada. Por mais que os muros que construímos à nossa volta nos ofereçam uma imagem de segurança, precisamos pensar e agir na direção da construção de

pontes entre nossos diferentes lugares. A não centralização de dados é uma evidência dessa fragmentação: cada parte, cada departamento se crê responsável pelos seus, e não pelos outros, não por todos. Se, para Fernandes (2020), a política linguística é a base sólida na qual a internacionalização se situa, por ora, nosso chão ainda treme.

Quero, portanto, advogar por uma universidade mais solidária, com senso de responsabilidade coletiva. Retomo de Wit (2019) e Gacel-Ávila (2006): precisamos ser solidários e orientar a internacionalização da universidade para o melhor das comunidades e das pessoas, locais, nacionais e internacionais. Conforme afirmo na p. 41 desta dissertação:

A internacionalização deve ser pensada como um processo intencional, que integre nas funções das instituições de ensino superior dimensões globais, internacionais e interculturais com o propósito de melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão para todos os alunos e funcionários, buscando contribuições significativas para a sociedade. O processo deve estar imbuído de uma perspectiva e consciência globais das problemáticas humanas, cujo alcance relaciona-se ao fomento de uma ótica voltada para valores e atitudes de uma cidadania global responsável, humanista e solidária.

Passamos agora às sugestões dos intercambistas.

5.3 SUGESTÕES

Reúno abaixo algumas das sugestões apresentadas pelos intercambistas à UFRGS e às ações das quais participaram, como o PPE e o grupo Amigos Brasileiros. Originalmente imaginadas como um bloco separado de perguntas, as sugestões acabaram perpassando por entre as outras respostas. Como entrevistador, também, por vezes os inqueri assim que apresentavam uma dificuldade com a língua: *e o que você sugeriria à universidade nesse caso? O que ela poderia fazer para que a experiência de futuros intercambistas seja melhor?* Resumidas no quadro abaixo, estão tanto sugestões explícitas quanto implícitas que apareceram nas entrevistas. Entendo por uma sugestão implícita uma reclamação sobre algum serviço ou situação. As sugestões dos intercambistas variam de pequenas notas em e-mails, como por exemplo “Você pode responder a este e-mail em espanhol”, a questões mais organizacionais da universidade, como a centralização dos dados dos intercambistas, e questões emocionais e sociais, como apoio psicológico e oportunidades de interagir com a comunidade local.

Participante	Sugestões
Elena e Lucía	<ul style="list-style-type: none"> ● Oferecer aos intercambistas um serviço de apoio psicológico, especialmente em função da solidão que os alunos internacionais podem experimentar.
Antonella	<ul style="list-style-type: none"> ● Quando enviar um e-mail a algum aluno internacional, indicar que a resposta pode ser escrita em espanhol ou inglês. ● Organizar saídas integrando a comunidade local e internacional, não somente a festas, mas também a passeios culturais por Porto Alegre.
Rebecca	<ul style="list-style-type: none"> ● Oferecer tours aos intercambistas por entre os <i>campi</i> da universidade em diferentes grupos de acordo com as línguas de que cada um dispõe. ● Flexibilizar o uso das primeiras línguas em contextos de aprendizagem.
Idania	<ul style="list-style-type: none"> ● Aconselhar aos intercambistas que estudem o básico da língua portuguesa antes de chegar à UFRGS.
Robert	<ul style="list-style-type: none"> ● Construir um sistema ou portal para os professores-visitantes, garantindo-lhes acesso aos serviços da universidade.
Josh	<ul style="list-style-type: none"> ● Centralizar as informações de toda a comunidade acadêmica internacional.
Pilar	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar aos intercambistas os grupos de estudo, leitura e atividades da universidade.⁵⁸.
Adam	<ul style="list-style-type: none"> ● Colocar pessoas que falem inglês em posições estratégicas de manejo e auxílio aos alunos internacionais. ● Atualizar o site da instituição garantindo que todo o percurso de informações relacionadas ao intercâmbio à UFRGS esteja completamente disponibilizado em inglês. ● Construir uma seção no site que oriente os alunos internacionais a como encontrar e alugar moradia. ● Oferecer as símulas das disciplinas de todos os cursos também em língua inglesa. ● Nos setores administrativos, aceitar documentos e relatórios redigidos em língua inglesa. ● Centralizar as informações de toda a comunidade acadêmica internacional e se comunicar com todos em português e em inglês.

⁵⁸ Pilar gostaria de ter participado de grupos de leitura de literatura, mas não os encontrou.

Hannah	<ul style="list-style-type: none"> ● Oferecer as súmulas das disciplinas de todos os cursos também em língua inglesa. ● Acompanhar os intercambistas na Polícia Federal, ou enviar algum representante da RELINTER ou da universidade que fale inglês e português. ● Construir um catálogo de estudantes brasileiros com quem os intercambistas possam vir morar, certificando-se de atualizar o cadastro anualmente para que mais brasileiros tenham a oportunidade de conhecer diferentes alunos internacionais. ● Publicar, em destaque e em língua inglesa, as datas mais relevantes no semestre, como início das aulas, uma vez que o calendário acadêmico, além de estar em português apenas, pode ser bastante confuso para os alunos internacionais. ● Participar e contribuir com as aulas das suas primeiras línguas na universidade: no caso de Hannah, participar de aulas de alemão ministradas na universidade.
Victorie e Adaze	<ul style="list-style-type: none"> ● Publicar, em destaque, as datas mais relevantes no semestre, como início das aulas. ● Construir e distribuir um pequeno panfleto aos intercambistas com pequenas frases em português, como “Oi, bom dia”, “Estou perdida”, “Vou à UFRGS”.
Alissa	<ul style="list-style-type: none"> ● Proporcionar espaços de conversa e interação com brasileiros
João, Melissa, Clara, Fábio, e Alice	<ul style="list-style-type: none"> ● Proporcionar espaços de conversa e interação com brasileiros.
Takeshi	<ul style="list-style-type: none"> ● Melhorar a versão em tradução de japonês do site da universidade. ● Proporcionar espaços de conversa e interação com brasileiros.

Quadro 24. Síntese das sugestões dos intercambistas

Passamos, por fim, às considerações finais

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta dissertação, retomo os objetivos da pesquisa no quadro abaixo:

Objetivo geral:

- investigar o papel das línguas durante a experiência de mobilidade acadêmica de intercambistas na UFRGS, sob sua perspectiva.

Objetivos específicos:

- I. realizar um mapeamento das práticas linguísticas desempenhadas por intercambistas em mobilidade na UFRGS;
- II. realizar um levantamento das necessidades linguísticas desses intercambistas durante sua experiência de mobilidade na UFRGS;
- III. questionar os intercambistas acerca do conhecimento e da participação em ações que visam promover amparo linguístico promovidas pela UFRGS; e
- IV. coletar sugestões a respeito de suas experiências de mobilidade na universidade no que concerne a suas necessidades linguísticas.

Quadro 7. Objetivos da pesquisa

Durante todas as etapas da pesquisa, busquei investigar o papel das línguas durante a experiência de mobilidade acadêmica de intercambistas na UFRGS, sob sua própria perspectiva. Tive por objetivos específicos a realização do mapeamento de suas práticas linguísticas, um levantamento de suas necessidades, questionando-os sobre as ações de amparo linguístico que conheciam e de que participavam e colhi suas sugestões à universidade. Através das entrevistas, constatei que a língua constitui um papel central nas suas experiências como intercambistas, uma vez que, como nos ensina Clark (1996), a língua é central para toda ação humana. Explorei, portanto, quais contextos, fatores, pessoas e situações impactam nas experiências dos intercambistas, categorizei-os todos e analisei-os à luz do aporte teórico.

Acredito que chegaremos à universidade internacionalizada que queremos através de uma política linguística institucional (PLI) voltada para uma internacionalização solidária, transversalizada em toda a instituição, atenta às possibilidades e às impossibilidades de cada um, aos seus objetivos na UFRGS, promovendo a educação linguística de toda comunidade acadêmica. Aliadas à PLI, julgo que alcançaremos tais objetivos através de ações estratégicas de Internacionalização em Casa (IeC), que integrem o intercambista à comunidade local, e exponham o aluno local ao intercambista, promovendo a troca tão esperada por tantos os participantes que entrevistei, e que provavelmente deixaram o país sem ter interagido tanto quanto queriam com os brasileiros.

Por fim, entendo que precisamos desenvolver o senso de responsabilidade e preocupação com os repertórios linguísticos uns dos outros: já é passado o tempo em que assumimos que todos disponham dos mesmos repertórios linguísticos, e que podemos limitá-los de alguma forma. Somente assim evitaremos maiores prejuízos: cada intercambista que não é integrado à comunidade é uma oportunidade de trocas perdida para a comunidade e para a instituição. Uma boa gestão linguística garantirá que aqueles que dispõem de repertórios similares conversem, encontrem-se nas semelhanças e nas diferenças e alcancem os demais. Espero que este trabalho inspire outros, em outras instituições, com amostras mais amplas e profundas, e que ajude na construção de uma orientação internacional solidária na UFRGS e demais universidades brasileiras.

6.1 LIMITAÇÕES

Durante o percurso desta pesquisa, encontrei as seguintes limitações: [1] a complexidade das perguntas: enquanto lia as perguntas aos intercambistas, era confrontado com a sua não compreensão dos questionamentos, e frequentemente tive que rephrasing as perguntas em menos e mais simples palavras; [2] desconsiderei a interação com técnicos-administrativos da universidade, como todos os servidores com quem temos contato durante a trajetória universitária; e [3] não questionei todos os intercambistas acerca do tempo em que se encontravam no Brasil. Fiz questão, no entanto, de incluir esse dado nos detalhamentos das suas respostas.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W.; BARBOSA, W.; BLUM, A.. O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. In: SARMENTO et al. (Org.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p.19-46

ABREU-E-LIMA, D.; RIOS-REGISTRO, E.; DELGADO, H.; MORAIS, K.; FINARDI, K.; TRAVERSO, P.; ARCHANJO, R.; SARMENTO, S.; BIERBRAUER, S.; GIMENEZ, T. **Política linguística para internacionalização do ensino superior**. Documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização, FAUBAI. Porto Alegre, 2017.

ALPERIN, Juan Pablo. **Brazil's exception to the world-class university movement**. In: WILLIAMS, James (Org.) *Quality in Higher Education*, Volume 19, número 2. Londres: Routledge, 2013, p.158-172.

ALTBACH, Philip G; KNIGHT, Jane. **The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities**. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11 No. 3/4, Fall/Winter 2007 290-305

ANDRADE, Ana Maria Jund de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. **Adaptação à universidade de estudantes internacionais: Um estudo com alunos de um programa de convênio**. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2009, 10 (1), pp. 33-44

BAKER, Sarah Elsie; EDWARDS, Rosalind. **How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research**. National Centre for Research Methods Review Paper, 2012

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BEELEN, J. ELSPETH. J. 2015. **“Redefining Internationalization at Home.”** Em: Curai, Matei Pricopie, Salmi e Scott, 2015, 67–80.

BLOMMAERT, J., & BACKUS, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges & J-J. Weber (Orgs.), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*: (pp. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers.

BRITISH COUNCIL. **Universidades para o mundo: desafios e oportunidades para a internacionalização**. British Council, 2018

BROCKMEIER, J. *Autobiographical Time*, *Narrative Inquiry*, 10(1), 2000, p. 51

BUSCH, B. **Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language**. *Applied Linguistics* 2017: 38/3: 340–358 Oxford University Press 2015

CANAGARAJAH, S. **Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition**. 2007. *The Modern Language Journal*. Volume 91, Edição s1, p. 923-939.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). **Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes**. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp.79-92). Bogotá: Siglo del Hombre Editores

CELANI, Maria. **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil**. In: Signorini, I., Cavalcanti, M.C. (org.) 1998, *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CHRISTENSEN, Larry B.; JOHNSON, R. Burke; TURNER, Lisa A. **Research Methods, Design and Analysis** (12th Ed). New Jersey: Pearson, 2015

CLARK, Herbert. **Using Language**. Cambridge University Press, 1996.

CODINA, Barragán; NICOLÁS, José; LOPEZ, Leal; HERNÁN, Ruben. **The Importance of Student Mobility, Academic Exchange and Internationalization of Higher Education for College Students in a Globalized World: The Mexican and Latin American Case**. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 8(2)48-63. Agosto 2013.

DE WIT, HANS. **Internationalization in Higher Education, a Critical Review**. 2019. *SIMON FRASER UNIVERSITY EDUCATIONAL REVIEW JOURNAL*, Volume 12, Number 3,

DE WIT, HANS (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.

DE WIT, HANS (2011). *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*. Amsterdam. Centre for Applied Research on Economics and Management, Hogeschool van Amsterdam.

DE WIT, HANS. **Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education**. In: UNESCO Papers on Higher Education. *Internationalization of Higher Education: An Institutional Perspective*. Bucharest: 2000.

DIDIO, Álvaro. **Políticas linguísticas voltadas para a internacionalização do ensino superior: uma descrição do cenário atual da UFRGS**. Repositório Digital LUME UFRGS. Porto Alegre, 2018

ELLIOT, J. *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage Publications

FEIJÓ, Rosemeri Nunes. **A internacionalização da educação superior no Brasil: um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia**

Social/UFRGS. Dissertação de Mestrado disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72785>> Último acesso em 27 de junho de 2019.

FERNANDES. Políticas Linguísticas e Internacionalização do Ensino Superior. Apresentação disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yUIZR1YORFk>>. UFSC.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. **La dimensión internacional de las universidades: contexto, procesos, estrategias.** Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, 2006.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. **ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas?** ReVEL, volume 14, n. 26, 2016, p.1-19

GARCIA, O., & KLEYN, T. (Eds.) (2016). **Translanguaging with Multilingual Students: Learning from. Classroom Moments.** New York, NY: Routledge

GARCIA, O., and WEI, L. **Translanguaging : Language, Bilingualism and Education,** Palgrave Macmillan UK, 2013.

GARCIA, O., JOHNSON, S., SELTZER, K. (2016). **The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning.** Caslon Publishing; Edição: 1 (5 de agosto).

GARCIA, O; SYLVAN, C. E. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95.

GARCIA, O. (2009). **Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century.** In: Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas (eds). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local.* New Delhi: Orient Blackswan, pp. 128-145

GRABE, William. **Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline.** Oxford Handbooks Online, 2010.

GUEST, G.; BUNCE, A.; JOHNSON, L; **How Many Interviews are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability,** *Field Methods*, 18: 59–82.

GUNNARSON, Britt-Louise. **Applied Linguistics.** Pragmatics in Practice, edited by Jan-Ola Östman, and Jef Verschueren, John Benjamins Publishing Company, 2011.

HUDZIK, J.K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action.* Washington, DC: NAFSA, The Association of International Educators.

JERNUDD, BJORN H., 1997, **The (r)evolution of sociolinguistics.** In Christina Bratt Paulston and G. Richard Tucker (eds.), *The early days of sociolinguistics* (pp. 131–138), Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.

KNIGHT, Jane. (2005). **An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges.** In H. de Wit et al. (Eds.), *Internationalization of Higher Education in Latin America: The International Dimension* (pp. 1-38). Washington DC, WA: World Bank.

KNIGHT, Jane. **Five Myths about Internationalization.** International Higher Education, Number 62, Winter, 2011, p. 14-15

_____. **Five Truths about Internationalization.** International Higher Education, Number 69, Fall, 2012, p. 4-5

_____. **Higher Education in Turmoil: The changing World of Internationalization.** Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

LASSEGAR, James. **The role of the tutor system in the educational support of international students at Japanese universities.** Dissertation, Nagoya University Graduate School of Education and Human Development, 2007.

LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Caterine Vila; MEDIEL, Olga González. **Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016

MAILLARD, N. **O gestor de relações acadêmicas internacionais no Brasil: práticas, papéis e desafios.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

MASON, Jennifer. **Qualitative Researching.** SAGE Publications, 2002.

NICOLAIDES, C.; TILIO, R. **Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais No contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB.** Em: NICOLAIDES, C.; TILIO, R.; SILVA, K.; ROCHA, C. (Orgs.) Política e Políticas Linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI.** Trab. linguist. apl. [online]. 2013, vol.52, n.2, pp.409-433.

OTHEGUY, R. GARCÍA, O., REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. Applied Linguistics Review 2015; 6(3): 281–307
Raworth et al. (2012), Conducting Semi-Structured Interviews. Reasearch Guidelines. OXFAM.

RAWFORTH; HOPKINS; NARAYAN; ROWLANDS. **Conducting Semi-Structured Interviews.** Reasearch Guidelines. OXFAM. 2012

SANCHO, Juana M, & HERNANDEZ, Fernando H. **Developing autobiographical accounts as a starting point in research.** European Educational Research Journal Vol. 12, n. 3, 2013

SARMENTO, Simone; DUTRA, Deise Prina; BARBOSA, Márcio Venício; FILHO, Waldenor Barros Moraes. **ISF e Internacionalização: da teoria à prática.** In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; FILHO, Waldenor Barros Moraes (Org.) Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p.77-100.

SCHARTNER, Aline; YOUNG, Tony Johnstone. **Towards an integrated conceptual model of international student adjustment and adaptation.** *European Journal of Higher Education* 6:4, 372-386, DOI: 10.1080/21568235.2016.1201775 (2016)

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de Conteúdo: Exemplos de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos.** *Qualit@s Revista Eletrônica* ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1 (2015)

SILVEIRA, Márcia. **Acolhimento do aluno estrangeiro – o aspecto humano na gestão.** In: FONSECA, Sônia; CERDEIRA, Luísa; PATROCÍNIO, Tomás. *Revista FORGES: Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.* 2017.

SODERQVIST, M. 2002. *Internationalization and Its Management at Higher Education Institutions: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis.* Helsinki School of Economics, Helsinki.

STEIN, S.; ANDREOTTI, V.; BRUCE, J.; SUŠA, R. **Towards Different Conversations About the Internationalization of Higher Education.** *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*, Oxford, v. 45, article 2, 2016.

SPOLSKY, B. *Language policy: key topics in Sociolinguistics.* Cambridge: Cambridge, 2004

SPOLSKY, B. *Language Management.* Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

TEEKENS, Hanneke. *Internationalisation at home – Crossing other borders.* *University World News*, número 276, 2013. Disponível em <<https://goo.gl/QnVBFc>> Último acesso em 27 de junho de 2019.

RICENTO, T. (Ed.). *Reviewed Work: An Introduction to Language Policy: Theory and Method* by Thomas Oxford: Blackwell, 2006.

TOLMAN, Steven. **The Effects of a Roommate-Pairing Program on International Student Satisfaction and Academic Success.** *Journal of International Students*, Vol 7 No 3, 2017.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2016-2020: Construa o futuro da UFRGS.** Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pdi/PDI_2016a2026_UFRGS.pdf> Acesso em: 07 de fev. de 2018.

UNESCO. **Statistical of Students abroad: 1962-1968.** Paris: UNESCO.

VAN DAMME, Dirk. **Quality issues in the internationalization of higher education.** *Higher Education* 41: 415–441, 2001. Kluwer Academic Publishers.

VAN DER WENDE, M. 1997. **“Missing Links: The Relationship between National Policies for Internationalisation and Those for Higher Education in General.”** In *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*, ed. T. Kalvermark and M. Van der Wende, pp. 10–31. Hogskoleverket Studies. Stockholm: National Agency for Higher Education.

MORAES FILHO, W. Internacional: Políticas Linguísticas e Internacionalização do Ensino Superior. Apresentação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yUIZR1YORFk> UFSC, 2020.

WEI, Li. **Introducing Applied Linguistics**. In: Applied Linguistics, edited by Li Wei, John Wiley & Sons, Incorporated, 2013

WELP, A. K. DE S.; DIDIO, ÁLVARO R. The Languages without Borders Program as a teacher education policy in Brazil. **Olhares & Trilhas**, v. 20, n. 3, p. 13-26, 15 fev. 2019.

WELP, FONTES, SARMENTO. **O Programa Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. In: SARMENTO et al. (Org.) Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 125-147.

WILEY, Terrence; GARCÍA, Ofelia. **Language Policy and Planning in Language Education: Legacies, Consequences, and Possibilities**. The Modern Language Journal, 100 (Supplement 2016).

APÊNDICE A - CONSENTIMENTO DA RELINTER QUANTO AO CONVITE À PESQUISA NA SESSÃO DE INFORMAÇÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)
Secretaria de Relações Internacionais (RELINTER)
Departamento de Mobilidade Acadêmica
Av. Paulo Gama, 110 - 6º Andar - CEP: 90040-060

Porto Alegre, 01 de Julho de 2019

Convidamos o discente de mestrado no PPGET UFRGS Álvaro Rutkoski Didio a participar da sessão de informações voltadas aos alunos estrangeiros em mobilidade *incoming* na UFRGS, organizado pela RELINTER, com o propósito oportunizar ao pesquisador um momento em que ele convide os alunos estrangeiros ali presentes a participar de sua pesquisa intitulada "O papel das línguas na experiência de mobilidade interna na UFRGS: reflexões para construção de uma política linguística voltada à internacionalização", cujo objetivo principal é investigar o papel das línguas na experiência de mobilidade de intercambistas na UFRGS, e cujos objetivos específicos são mapear suas práticas linguísticas, realizar um levantamento de suas necessidades linguísticas, questioná-los acerca de sua participação e do conhecimento de ações da universidade que de alguma forma provém amparo linguístico e coletar suas sugestões acerca de sua experiência de mobilidade no que concerne suas necessidades linguísticas.

A participação do discente consistirá em dispor de um momento durante a sessão de informações em que ele poderá explicar sua pesquisa aos alunos estrangeiros e convidá-los a preencher um breve formulário que contemple os nomes, e-mails e países de origem.

Prof. Emilse Maria Agostini Martini

Vice-Secretária de Relações Internacionais e Diretora do Departamento de Mobilidade

Eu, Álvaro Rutkoski Didio, discente de mestrado no PPGET UFRGS, orientado pela Profª. Drª. Anamaria Kurtz de Souza Welp, aceito o convite proposto pela Prof. Emilse Maria Agostini Martini para participar da sessão de informações voltadas aos alunos estrangeiros em mobilidade *incoming* na UFRGS, organizada pela RELINTER, com o propósito convidar esses alunos a participar da pesquisa intitulada "O papel das línguas na experiência de mobilidade interna na UFRGS: reflexões para construção de uma política linguística voltada à internacionalização". Comprometo-me a explicar a pesquisa aos alunos estrangeiros e a explicitar que sua participação é voluntária, ou seja, apenas aqueles que desejarem poderão participar, podendo desistir a qualquer momento.

Álvaro Rutkoski Didio
Mestrando - PPG/Letras

Anamaria Kurtz de Souza Welp
Professora Dra. - PPG/Letras

Porto Alegre, 01 de julho de 2019.

APÊNDICE B - CONSENTIMENTO DA RELINTER QUANTO AO ENVIO DE UM E-MAIL ATRAVÉS DO SEU SISTEMA DE E-MAILS




UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 Programa de Pós-Graduação em Letras
 Instituto de Letras – sala 219 – Campus do Vale
 Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS – (51) 3308-7081


Porto Alegre, 28 de Junho de 2019

À SECRETARIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS (RELINTER)

Solicitamos o envio de um e-mail por parte da Secretaria de Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para realizar a geração de dados da pesquisa intitulada “O papel das línguas na experiência de mobilidade interna na UFRGS: reflexões para construção de uma política linguística voltada à internacionalização”, cujo objetivo principal é investigar o papel das línguas na experiência de mobilidade de intercambistas na UFRGS, e cujos objetivos específicos são mapear suas práticas linguísticas, realizar um levantamento de suas necessidades linguísticas, questioná-los acerca de sua participação e do conhecimento de ações da universidade que de alguma forma provêm amparo linguístico e coletar suas sugestões acerca de sua experiência de mobilidade no que concerne suas necessidades linguísticas.

O e-mail consistirá em um texto que convidará os intercambistas regularmente matriculados na instituição a responder a um formulário informando seu país de origem, línguas faladas e convênio ou acordo através do qual ele se encontra na UFRGS. O formulário também oportunizará um espaço no qual o intercambista possa disponibilizar seu e-mail caso queira participar de uma entrevista sobre o papel das línguas durante a experiência de mobilidade acadêmica, a ser conduzida pelo pesquisador Álvaro Rutkoski Didio, discente de mestrado no PPGLET UFRGS. Os dados gerados serão armazenados para posteriormente serem transcritos, analisados e divulgados na dissertação de mestrado do discente.


 Álvaro Rutkoski Didio
 Mestrando - PPG/Letras


 Anamaria Kurtz de Souza Welp
 Professora Dra. - PPG/Letras

Eu, Profa. Emilse Maria Agostini Martini, Vice-Secretária de Relações Internacionais e Diretora do Departamento de Mobilidade, autorizo o envio de um e-mail pela Secretaria de Relações Internacionais (RELINTER) aos intercambistas regularmente matriculados na instituição com o propósito de gerar dados para a pesquisa “O papel das línguas na experiência de mobilidade interna na UFRGS: reflexões para construção de uma política linguística voltada à internacionalização”.


 assinatura

Porto Alegre, 28 de junho de 2019

APÊNDICE C - CONVITE À PESQUISA, EMAIL ENVIADO AOS ALUNOS INTERNACIONAIS

[Português abaixo] [Español abajo] [English below]

Português:

Caro intercambista,

Convidamos você a participar da pesquisa “O papel das línguas na experiência de mobilidade interna na UFRGS: reflexões para construção de uma política linguística voltada à internacionalização”. A pesquisa investigará as práticas e as necessidades linguísticas dos intercambistas, bem como os serviços oferecidos pela universidade que de alguma forma dão amparo linguístico e que vão ao encontro dessas necessidades.

Se você tem interesse em participar da pesquisa, acesse o link abaixo, responda às perguntas e aguarde o contato dos pesquisadores.

<https://forms.gle/muKUuvHEgsUrntgMA>

Atenciosamente,

Professora Anamaria Welp, PhD (PPGLET)

Álvaro Rutkoski Didio, Mestrando (PPGLET)

--

Español:

Estimado estudiante de intercambio,

Lo invitamos a participar en la investigación "El papel de la lengua en la experiencia de la movilidad interna en la UFRGS: reflexiones para construir una política lingüística centrada en la internacionalización". La investigación busca comprender las prácticas y necesidades lingüísticas de los estudiantes de intercambio, así como los servicios ofrecidos por la universidad que de alguna manera apoyan a los estudiantes lingüísticamente y satisfacen estas necesidades.

Si está interesado en participar de la investigación, visite el siguiente enlace, responda las preguntas y espere a que los investigadores se comuniquen con usted.

<https://forms.gle/znKek4SpDqjeq5aA9>

Atentamente,

Profesora Anamaria Welp, PhD (PPGLET)

Álvaro Rutkoski Didio, Estudiante de Maestría (PPGLET)

--

English:

Dear international student,

You are being invited to participate in the research “The role of languages in the experience of inward mobility students at UFRGS: thoughts on developing language policies aimed at internationalization”. The research will investigate language practices and needs of exchange students, as well as the services offered by the university that somehow provide language support and attempt to meet such needs.

If you are interested in participating in the research, please visit the link below, answer the questions, and wait for the researchers to contact you.

<https://forms.gle/AX9Enjy68kvYukN99>

Best Regards,

Professor Anamaria Welp, PhD (PPGLET)

Álvaro Rutkoski Didio, Master's Student (PPGLET)

APÊNDICE D - FORMULÁRIOS PARA PERFILAR OS PARTICIPANTES

[PT] O papel das línguas na experiência de mobilidade interna na UFRGS: reflexões para construção de uma política linguística voltada à internacionalização

Caro intercambista,

Convidamos você a participar da pesquisa “O papel das línguas na experiência de mobilidade interna na UFRGS: reflexões para construção de uma política linguística voltada à internacionalização”. A pesquisa investigará as práticas e as necessidades linguísticas dos intercambistas, bem como os serviços oferecidos pela universidade que de alguma forma dão amparo linguístico e que vão ao encontro dessas necessidades.

• Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, por favor, entre em contato com:

Prof^a. Anamaria Welp, PhD (PPGLET), anamaria.welp@ufrgs.br, e
Álvaro Rutkoski Didio, Mestrando (PPGLET), alvarordidio@gmail.com.

Qual seu país de origem?

Qual é / quais são suas primeiras línguas?

Você fala alguma outra língua? Se sim, qual(is)?

Qual o seu papel aqui na UFRGS?

- Aluno de graduação
- Aluno de pós-graduação
- Professor
- Pesquisador
- Técnico Administrativo
- Estagiário
- Outro: (especifique)

Que convênios, acordos ou parcerias permitiram que você viesse à UFRGS? Entre quais atores (instituições, universidades, programas, organizações, etc.)?

A que unidade administrativa você está vinculado na UFRGS?

Algumas respostas possíveis seriam: Instituto de Letras; Escola de Engenharia; Faculdade de Ciências Econômicas, por exemplo.

O que você está estudando/fazendo na UFRGS?

Algumas respostas possíveis seriam: estudando bacharelado em física; ensinando língua inglesa; colaborando com pesquisadores do instituto de química, por exemplo.

Você tem interesse em participar de uma entrevista sobre sua experiência de mobilidade na UFRGS e o papel das línguas nesse processo?

- Sim
- Não tenho interesse

Se sua resposta à pergunta anterior foi “Sim”, coloque seu e-mail na caixa abaixo:

Você deseja receber os resultados da pesquisa quando eles forem divulgados?

- Sim
- Não

--

[ES] El papel de la lengua en la experiencia de movilidad interna en la UFRGS: reflexiones para construir una política lingüística centrada en la internacionalización

Estimado estudiante de intercambio,

Le invitamos a participar de la investigación "El papel de la lengua en la experiencia de la movilidad interna en la UFRGS: reflexiones para construir una política lingüística centrada en la internacionalización". La investigación busca comprender las prácticas y necesidades lingüísticas de los estudiantes de intercambio, así como los servicios ofrecidos por la universidad que de alguna manera buscan apoyar los estudiantes lingüísticamente y satisfacer estas necesidades.

- Si tiene preguntas o necesita aclaraciones sobre el estudio, comuníquese con:

Profesora Anamaria Welp, PhD (PPGLET), anamaria.welp@ufrgs.br, y
 Álvaro Rutkoski Didio, Estudiante de Maestría (PPGLET), alvarordidio@gmail.com.

¿Cuál es su país de origen?

¿Cuál o cuáles son sus primeras lenguas?

¿Hablas otros idiomas? En caso afirmativo, ¿cuál o cuales?

¿Cuál es su papel aquí en la UFRGS?

- Alumno de grado
- Alumno de posgrado
- Profesor
- Investigador científico
- Técnico administrativo
- Aprendiz practicante
- Otro (especifique)

¿Qué convenios, acuerdos o asociaciones le han permitido venir a la UFRGS? ¿Entre qué actores (instituciones, universidades, programas, organizaciones, etc.)?

¿A qué unidad administrativa está vinculado en la UFRGS? Algunas respuestas posibles serían: Instituto de Letras; Escola de Engenharia; Faculdade de Ciências Econômicas, por ejemplo.

¿Qué está estudiando / haciendo en la UFRGS? Algunas posibles respuestas serían: estudiando licenciatura en física; enseñando el idioma inglés; colaborando con investigadores del Instituto de Química, por ejemplo.

¿Usted tiene interés en participar de una entrevista sobre su experiencia de movilidad en la UFRGS y sobre el papel de las lenguas en ese proceso?

- Sí
- No tengo interés

Si su respuesta a la pregunta anterior fue 'Sí', informe su dirección de correo electrónico (e-mail) en la caja que está abajo.

¿Usted desea recibir los resultados de la investigación cuando estos sean divulgados?

- Sí
- No

--

[EN]

Dear international student,

You are being invited to participate in the research "The role of languages in the experience of inward mobility students at UFRGS: thoughts on developing language policies aimed at internationalization". The research will investigate language practices and needs of exchange students, as well as the services offered by the university that somehow provide language support and attempt to meet such needs.

• If you have questions or need clarification about the study, please contact:

Professor Anamaria Welp, PhD (PPGLET), anamaria.welp@ufrgs.br, and
Álvaro Rutkoski Didio, Master's Student (PPGLET), alvarordidio@gmail.com.

What is your home country?

What is/are your first language(s)?

Do you speak any other language? If so, which one(s)?

What is your role at UFRGS?

- Undergraduate student
- (Post) Graduate student
- Professor
- Researcher
- Administrative staff
- Intern
- Other (specify)

What agreements, programs, or partnerships have allowed you to come to UFRGS?

Among which actors (institutions, universities, programs, organizations, etc.) ?

What administrative unit are you linked to at UFRGS? Some possible answers could be: Instituto de Letras; Escola de Engenharia; Faculdade de Ciências Econômicas, for example.

What are you studying / doing at UFRGS? Some possible answers could be: studying Physics, bachelor's degree; teaching the English language; collaborating with researchers from the Institute of Chemistry, for example.

Are you interested in taking part in an interview about your mobility experience at UFRGS and the role of languages in this process?

- Yes
- I am not interested

If your answer to the question above was 'Yes', please write your e-mail address in the box below

Are you interested in receiving the results of the research after it is published?

- Yes
- No

APÊNDICE E - ROTEIROS QUE ORIENTARAM AS ENTREVISTAS

[Português]

Bloco 1: Mapeamento de Práticas Linguísticas

Neste primeiro momento da entrevista, trataremos das suas práticas linguísticas, isto é, das línguas que você usa para desempenhar ações na sua experiência de mobilidade.

- Em quais línguas são ministradas as aulas a que você assiste?
- Em que línguas você interage com o professor em sala de aula?
- Em que línguas você interage com o professor fora da sala de aula?
- Em que línguas você interage com seus colegas em sala de aula?
- Em que línguas você interage com seus colegas fora de sala de aula?
- Em que línguas estão as leituras exigidas para o acompanhamento das aulas que você está cursando?
- Em que línguas você escreve trabalhos para as aulas que está cursando?
- Em que línguas você faz apresentações orais nas aulas que está cursando? Alguma vez você usou sua primeira língua?
- Em que línguas estão as avaliações das aulas?
- O professor permite que você utilize sua primeira língua em algum momento da aula ou em momentos de avaliação?
- O professor e os colegas se empenham para que você possa usar as línguas que você conhece e que não são o português?
- Se você participa de projetos de pesquisa ou de extensão, em quais línguas os encontros acontecem, bem como as leituras e as trocas de mensagens?
- Se você participa de eventos acadêmico-científicos, em quais línguas você apresenta seus trabalhos? Em quais línguas estão as comunicações a que você assiste?

- Se você já publicou ou publica regularmente textos acadêmico-científicos, em que línguas eles são escritos?
- Em que línguas você envia e recebe e-mails de professores, colegas, e e-mails institucionais?

Bloco 2: Necessidades Linguísticas

Esta parte da entrevista trata de momentos em que a língua representou um obstáculo na sua experiência de mobilidade na UFRGS. Entendemos “língua representando um obstáculo” como situações em que conhecer ou não conhecer certa língua, ou não ter certo grau de proficiência desejado, impediu ou dificultou alguma prática social.

- Durante a sua **preparação** para vir à UFRGS, houve algum momento em que a língua representou um obstáculo? Entendo ‘preparação’ como o momento em que você estava no seu país de origem preparando-se para vir à UFRGS, tendo acesso aos websites da universidade, lidando com a documentação necessária, com a troca de e-mails, entre muitos outros momentos possíveis. Se esses momentos aconteceram, liste-os e conte como você lidou com eles.
- Durante sua **chegada** à universidade, houve algum momento em que a língua representou um obstáculo? Entendo ‘chegada’ como momentos típicos seguidos de sua chegada à Porto Alegre, como encontrar moradia, lidar com as documentações da Polícia Federal, conhecer a cidade, a universidade e conhecer os serviços da universidade, entre muitos outros momentos possíveis. Se esses momentos aconteceram, liste-os e conte como você lidou com eles.
- Durante seus **primeiros momentos** na universidade, houve algum momento em que a língua representou um obstáculo? Entendo ‘primeiros momentos na universidade’ como sua matrícula nas disciplinas, o conhecimento dos campi da universidade, das suas salas de aula, entre muitos outros possíveis. Se esses momentos aconteceram, liste-os e conte como você lidou com eles.
- Entre suas atividades no **momento presente**, há algum momento em que a língua representa um obstáculo? Entendo ‘atividades no momento presente’ como aulas que você está frequentando, avaliações das disciplinas, interações com colegas e professores, troca de e-mails, burocracias da universidade, entre muitos outros possíveis. Se esses momentos acontecem, liste-os e conte como você lida com eles.
- Em algum **outro momento** durante sua experiência de mobilidade, não contemplado nas opções acima, a língua representou um obstáculo para você? Se sim, conte-nos sobre esses momentos e como você lidou com eles.

Bloco 3: Ações que de alguma forma auxiliaram com amparo linguístico

Nesta parte da entrevista, trataremos de ações promovidas pela universidade que de alguma forma dão suporte linguístico aos membros da CIMUFRGS. Entendemos ‘ação promovida pela UFRGS’ como algum esforço institucional ou informal organizado que visa prover amparo linguístico, como o Português para Estrangeiros (PPE), o Amigos Brasileiros, o Idiomas sem Fronteiras Português, entre outros.

- Você conhece e/ou já participou de alguma ação promovida pela UFRGS que, de alguma forma, provê suporte linguístico? Se você já participou de alguma ação, responda como e até que ponto essa ação auxiliou na sua experiência de mobilidade.
- De que (outras) formas você recebeu amparo linguístico para poder desempenhar suas atividades durante sua experiência de mobilidade que não através de ações institucionais?

Bloco 4: Sugestões para a universidade

Esta é a última seção da nossa entrevista. Ela tratará de sugestões que você tenha a respeito da experiência de mobilidade na universidade no que concerne necessidades linguísticas.

- Refletindo sobre sua trajetória de mobilidade na UFRGS e o papel das línguas nesse processo, desde sua preparação, chegada, primeiros momentos, dias atuais e ações das quais participou, o que você sugeriria à universidade para que as experiências de futuros intercambistas sejam mais proveitosas para o próprio intercambista e para a instituição?
- De acordo com sua experiência, há algum serviço relacionado a línguas que você acredita que deveria ser aprimorado ou criado? Que situações te levam a fazer essa sugestão?

--

[Espanhol]

Bloque 1: Mapeo prácticas lingüísticas

En este primer momento de la entrevista, trataremos de sus prácticas lingüísticas, es decir, los idiomas que utiliza para realizar prácticas sociales en su experiencia de movilidad.

- ¿En qué idiomas son las clases a las que frecuenta?
- ¿En qué idiomas interactúa con el profesor en la clase?
- ¿En qué idiomas interactúa con el profesor fuera de la clase?
- ¿Qué idiomas interactúa con sus compañeros de clase en la clase?
- ¿En qué idiomas interactúa con sus compañeros fuera de la clase?
- ¿En qué idiomas son las lecturas necesarias para dar seguimiento a las clases que está cursando?
- ¿En qué idiomas escribe tareas para las clases que está cursando?
- ¿En qué idiomas hace presentaciones orales en las clases que está cursando? ¿Alguna vez has usado su primera lengua?
- ¿En qué idiomas están las evaluaciones de la clase?
- ¿El maestro le permite usar su primera lengua en algún momento de la clase o durante la evaluación?
- ¿El profesor y los compañeros se esfuerzan por usar los idiomas que conoce que no sean el portugués?
- Si participa en proyectos de investigación o extensión, ¿en qué idiomas ocurren las reuniones, así como las lecturas y los intercambios de mensajes?
- Si participa de eventos académicos y científicos, ¿en qué idiomas presenta su trabajo? ¿Qué idiomas son las comunicaciones que está viendo?
- Si ha publicado o publica regularmente textos académico-científicos, ¿en qué idiomas están escritos?
- ¿En qué idiomas envía y recibe correos electrónicos de profesores, compañeros de clase y correos electrónicos (e-mails) institucionales?

Bloque 2: Necesidades lingüísticas

Esta parte de la entrevista trata de momentos en que la lengua representó un obstáculo en su experiencia de movilidad en la UFRGS. Comprendo el "lengua que representa un obstáculo" como situaciones en las que saber o no conocer un determinado idioma, o no tener el grado deseado de dominio, impidió u obstaculizó cualquier práctica social.

- Durante su **preparación** para venir a la UFRGS, ¿hubo algún momento en que el idioma representaba un obstáculo? Entiendo 'preparación' como el momento en que estaba en su país de origen preparándose para venir a la UFRGS, teniendo acceso a los sitios web de la universidad,

lidiando con la documentación necesaria, intercambiando correos electrónicos, entre muchos otros momentos posibles. Si ocurrieron esos momentos, enumérelos y diga cómo los manejó.

- Durante su **llegada** a la universidad, ¿hubo algún momento en que el idioma representó un obstáculo? Entiendo 'llegada' como momentos típicos seguidos de su llegada a Porto Alegre, como encontrar vivienda, lidiar con la documentación de la Policía Federal, conocer la ciudad, la universidad y conocer los servicios de la universidad, entre muchos otros momentos posibles. Si ocurrieron esos momentos, enumérelos y diga cómo los manejó.

- Durante sus **primeros momentos** en la universidad, ¿hubo algún momento en que el idioma representó un obstáculo? Entiendo "los primeros momentos en la universidad" como su inscripción en las disciplinas, el conocimiento de los campus universitarios, sus clases, entre muchos otros posibles. Si ocurrieron esos momentos, enumérelos y diga cómo los manejó.

- Entre sus actividades en el **momento actual**, ¿hay algún momento en que el idioma representa un obstáculo? Entiendo las 'actividades actuales' como clases a las que cursa, evaluaciones de materias, interacciones con compañeros y maestros, intercambios de correo electrónico, burocracias universitarias y muchos otros. Si estos momentos suceden, enumérelos y diga cómo lidia con ellos.

- En **cualquier otro momento** durante su experiencia de movilidad, no cubierto en las opciones anteriores, ¿el idioma le representó un obstáculo? Si es así, cuéntenos sobre estos momentos y cómo los manejó.

Bloque 3: Acciones que de alguna manera ayudaron con el soporte lingüístico

En esta parte de la entrevista, abordaremos las acciones promovidas por la universidad que de alguna manera ofrecen apoyo lingüístico a los miembros de CIMUFRGS. Entendemos 'acción promovida por la UFRGS' como un esfuerzo organizado institucional o informal que tiene como objetivo proporcionar apoyo lingüístico, como portugués para extranjeros (PPE), amigos brasileños, idiomas sin fronteras portugués, entre otros.

- ¿Conoce y / o ha participado en alguna acción promovida por la UFRGS que de alguna manera ofrece soporte de idiomas? Si ya ha participado de alguna acción, contesta cómo y en qué medida esta acción ayudó a su experiencia de movilidad.

- ¿De qué (otras) formas ha recibido apoyo lingüístico para que pueda realizar sus actividades durante su experiencia de movilidad que no sea a través de acciones institucionales?

Bloque 4: Sugerencias para la universidad

Esta es la última sección de nuestra entrevista. Abordará las sugerencias que tenga sobre la experiencia de movilidad universitaria con respecto a las necesidades lingüísticas.

- Reflexionando sobre su trayectoria de movilidad en la UFRGS y el papel de los idiomas en este proceso, desde su preparación, llegada, primeros momentos, días actuales y acciones de soporte lingüístico en las que participó, ¿qué sugeriría a la universidad para que las experiencias de futuros estudiantes de intercambio sean más fructíferas? para el estudiante de intercambio y para la institución?

- En su experiencia, ¿hay algún servicio relacionado con el idioma que cree que debería mejorarse o crearse? ¿Qué situaciones le llevan a hacer esta sugerencia?

[Inglês]

Part 1: Language Practices Mapping

In the first moment of the interview we will talk about your language practices, that is, about the languages you use to perform actions in your mobility experience.

- In what languages are given the classes that you attend to?
 - In what languages do you interact with the professor inside the classroom?
 - In what languages do you interact with the professor outside the classroom?
 - In what languages do you interact with your colleagues in the classroom?
 - In what languages do you interact with your colleagues outside the classroom?
 - In what languages are the readings required for the classes that you are attending to?
 - In what languages do you write your tasks for the classes you are attending to?
 - In what languages do you perform oral presentations in your classes? Have you ever used your first language in those presentations?
 - In what languages are the tests/assessments?
 - Does the professor allow you to use your first language at any moment in class or in the test/assessment?
 - Do the professor and your classmates make efforts so that you can use the languages you know other than Portuguese?
 - If you are part of research or extension projects, in what languages do the meetings occur, as well as the readings required and messages exchange?
 - If you participate in academic-scientific events, in what languages do you present your works?
- In what languages are the presentations you attend to?
- If you have ever published or if you publish academic texts regularly, in what languages are they written?
 - In what languages do you send and receive emails from professors, classmates and institutional emails?

Part 2: Language Needs

This part of the interview is about moments in which language represented an obstacle in your mobility experience at UFRGS. We understand “language representing an obstacle” as moments in which knowing or not knowing certain language, or not having the expected proficiency in it, stopped or made it harder for you to participate in a social practice/action.

- During your **preparation** to come to UFRGS, was there any moment in which language represented an obstacle? Let us understand “preparation” as the moment when you were in your home country preparing to come to UFRGS, having access to the university’s website, dealing with the required documentation, with emails exchange, among many others. If those moments happened, list them and explain how you dealt with them.
- During your **arrival** at the university, was there any moment in which language represented an obstacle? Let us understand “arrival” as typical moments that occur after your arrival in Porto Alegre, such as finding housing, dealing with the Federal Police bureaucracy, knowing the city, the university and getting to know the services offered by the university, among many others. If those moments happened, list them and explain how you dealt with them.

- During your **first moments** at the university, was there any moment in which language represented an obstacle? Let us understand “first moments at the university” as your enrollment to the courses, getting to know the campuses, your classrooms, among many others. If those moments happened, list them and explain how you dealt with them.

- Regarding your activities **at the present moment**, is there any moment in which language represented an obstacle? Let us understand “activities at the present moment” as the classes you are attending to, classes’ assessments, interactions with your classmates and professors, emails exchange, university’s bureaucracies, among many others. If those moments happen, list them and explain how you deal with them.

- In any **other moment** during your mobility experience not mentioned before, has language represented an obstacle for you? If so, list them and explain how you dealt with them.

Part 3: Actions that in some way provided you with language support.

In this part of the interview we will focus on actions promoted by the university that somehow provide language support to members of CIMUFRGS. Let us understand “actions promoted by the university” as an organized institutional or informal effort that aims at providing language support, such as Português para Estrangeiros (PPE), Amigos Brasileiros, Idiomas sem Fronteiras Português, among others.

- Do you know and/or have already participated in any action promoted by UFRGS that somehow provides language support? If you have ever participated in any action, answer how and to what extent has such action helped you in your mobility experience.

- In what (other) ways have you received language support to perform your activities during your mobility experience other than institutional actions?

Part 4: Suggestions for the university

This is the last section of our interview. It will focus on suggestions you may have concerning your mobility experience at the university, regarding your language needs.

- Considering your mobility experience/trajectory at UFRGS and the role of languages in this process, since your preparation, arrival, first moments, current days and actions in which you participated, what would you suggest the university do so that the experience of future mobility students become more beneficial/fruitful for both the student and the institution?

- According to your experience, is there a service related to languages you believe should be improved or created? What situations incited you to make this suggestion?

APÊNDICE F - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRES E ESCLARECIDOS

[Português]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: O papel das línguas na experiência de mobilidade interna na UFRGS: reflexões para construção de uma política linguística voltada à internacionalização

Convidamos você a participar da pesquisa “O papel das línguas na experiência de mobilidade interna na UFRGS: Reflexões para construção de uma política linguística voltada à internacionalização”, a ser realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo desta pesquisa é investigar quais são as necessidades linguísticas de membros representativos da comunidade acadêmica internacional em mobilidade da UFRGS (CIMUFRGS).

A sua participação nesta pesquisa consiste na gravação de áudio da entrevista conduzida pelo pesquisador. A duração da entrevista é de aproximadamente 20 (vinte) minutos. Os dados gerados serão gravados para posteriormente serem transcritos e analisados. Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação do discente Álvaro Rutkoski Didio, podendo ser publicados em produções científicas ou outras formas de divulgação. Os dados gerados ficarão sob a responsabilidade do pesquisador principal e, após o término do estudo, serão arquivados por, no mínimo, dez anos. Os dados poderão ser usados em pesquisas futuras desde que aprovadas novamente pelo Comitê de Ética (CEP).

Os riscos envolvendo esta pesquisa são cansaço ao responder a entrevista e o aborrecimento e/ou constrangimento com o teor das perguntas da entrevista. No sentido de proteger sua identidade, comprometemo-nos a utilizar nomes fictícios ao nos referirmos a sua pessoa ou a qualquer outra informação que possa servir para identificá-lo(a). Você pode recusar-se ou desistir de participar da entrevista a qualquer momento, bem como optar por não responder a determinada pergunta e isso não acarretará nenhum tipo de penalização ou constrangimento. Pode inclusive retirar sua participação na pesquisa depois das gravações, e esses dados, então, serão desconsiderados. Sua participação neste estudo é voluntária, isto é, não há remuneração por sua colaboração, bem como você não terá nenhum tipo de despesa.

• Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As dúvidas com relação a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos com:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS

Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central

Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 -- Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

• Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com:

Profa. Dra. Anamaria Welp

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 219 – Campus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308-7081
E-mail: anamaria.welp@ufrgs.br

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Data: ____/____/____.

Assinatura do participante

Gratos por sua participação,

Álvaro Rutkoski Didio (Mestrando PPG/Letras)

Anamaria Kurtz de Souza Welp (Professora PhD PPG/Letras)

--

[Espanhol]

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO

Proyecto: **El papel de los idiomas en la experiencia de la movilidad interna en la UFRGS: reflexiones para construir una política lingüística centrada en la internacionalización**

Lo invitamos a participar de la investigación " El papel de la lengua en la experiencia de movilidad interna en la UFRGS: reflexiones para construir una política lingüística centrada en la internacionalización", que se realizará en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. El propósito de esta investigación es investigar cuáles son las necesidades lingüísticas de los

miembros representativos de la Comunidad Internacional de Movilidad Académica UFRGS (CIMUFRGS).

Su participación en esta investigación consiste en la grabación de audio de la entrevista realizada por el investigador. La duración de la entrevista es de aproximadamente veinte (20) minutos. Los datos generados se registrarán para su posterior transcripción y análisis. Los resultados de la investigación se publicarán en la disertación del estudiante Álvaro Rutkoski Didio, y pueden publicarse en producciones científicas u otras formas de difusión. Los datos generados estarán bajo la responsabilidad del investigador principal y, una vez completado el estudio, se archivarán durante al menos diez años. Los datos pueden ser utilizados para futuras investigaciones siempre y cuando sean aprobados nuevamente por el Comité de Ética (CEP).

Los riesgos que rodean esta investigación son el cansancio al responder la entrevista y la molestia y / o vergüenza con el contenido de las preguntas de la entrevista. Con el fin de proteger su identidad, nos comprometemos a usar nombres ficticios al referirnos a usted o cualquier otra información que pueda servir para identificarlo. Puede negarse o negarse a participar en la entrevista en cualquier momento, así como elegir no contestar una pregunta en particular y esto no generará ninguna pena o vergüenza. Incluso puede retirar su participación en la investigación después de las grabaciones, y esta información no se tendrá en cuenta.

Su participación en este estudio es voluntaria, es decir, no hay remuneración por su colaboración y no tendrá ningún gasto.

- Este proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación (CEP) de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Las preguntas sobre la firma del Formulario de Consentimiento (ICF) o los derechos de los participantes de la investigación pueden aclararse con:

Comité de Ética de Investigación / UFRGS
Edificio de la Rectoría - 2do piso - Campus Central
Avenida Paulo Gama, 110-90040-060 - Porto Alegre, RS
Teléfono: (51) 3308-3738
Correo electrónico: etica@propesq.ufrgs.br

- Si tiene preguntas o necesita aclaraciones sobre el estudio, o cree que su participación en el estudio puede causar algún daño, comuníquese con:

Prof. Dra. Anamaria Welp
Edificio Administrativo del Instituto de Letras - Sala 219 - Campus do Vale
Avenida Bento Gonçalves, 9500 - 91501-000 - Porto Alegre, RS
Teléfono: (51) 3308-7081
Correo electrónico: anamaria.welp@ufrgs.br

Yo, _____, fui informado de los objetivos de esta investigación de manera clara y detallada y aclaré mis dudas. Sé que en cualquier momento puedo solicitar nueva información y modificar mi decisión de participar si así lo deseo. Declaro que estoy de acuerdo en participar. Recibí una copia original de este formulario de consentimiento libre y aclarado y tuve la oportunidad de leer y aclarar mis dudas.

Fecha: ____ / ____ / ____.

Firma del participante

Agradecido por su participación,

Álvaro Rutkoski Didio (Estudiante de Maestría PPG/Letras)

Anamaria Kurtz de Souza Welp (Profesora PhD PPG/Letras)

--

[Inglês]

INFORMED CONSENT FORM

Project: The role of languages in the experience of inward mobility at UFRGS: thoughts on developing language policies aimed at internationalization

We invite you to participate in the research “The role of languages in the experience of inward mobility at UFRGS: thoughts on developing language policies aimed at internationalization”, to be held at the Federal University of Rio Grande do Sul. The purpose of this research is to investigate what are the language needs of representative members of the UFRGS International Mobility Academic Community (CIMUFRGS).

Your participation in this research consists of an audio recording of the interview conducted by the researcher. The duration of the interview is approximately twenty (20) minutes. The generated data will be recorded for later transcription and analysis. The research results will be published in the student Álvaro Rutkoski Didio’s Master’s Degree dissertation, and may be published in scientific productions or other forms of dissemination. The data generated will be under the responsibility of the main researcher and, after the study is completed, will be archived for at least ten years. Data may be used for future research as long as approved again by the Ethics Committee of this university (CEP).

The risks surrounding this research are tiredness in answering the interview and the annoyance and / or embarrassment with the content of the interview questions. In order to protect your identity, we commit to use fictitious names when referring to you or any other information that may serve to identify you. You can refuse or quit participating in the interview at any time, as well as choose

not to answer a particular question, and this will not lead to any penalty or embarrassment. You can even withdraw your research participation after the recordings have been made, and this data will then be disregarded.

Your participation in this study is voluntary, that is, there is no compensation for your collaboration, and you will not have any expenses.

- This project was approved by the Research Ethics Committee (CEP) of the Federal University of Rio Grande do Sul. Questions regarding the signing of the Informed Consent Form (ICF) or the research participant's rights can be clarified with :

Research Ethics Committee / UFRGS

Rectory Building - 2nd floor - Campus Central

Paulo Gama Avenue, 110 - 90040-060 - Porto Alegre, RS

Phone: (51) 3308- 3738

Email: etica@propeq.ufrgs.br

- If you have questions or need clarification about the study, or believe that any harm may be caused by your participation in the study, please contact:

Prof. Dr. Anamaria Welp

Instituto de Letras Administrative Building - Room 219 - Campus do Vale

Bento Gonçalves Avenue, 9500 - 91501-000 - Porto Alegre, RS

Phone: (51) 3308-7081

Email: anamaria.welp@ufrgs.br

I, _____, was informed of the objectives of this research clearly and in detail, and I have clarified my doubts. I know that at any time I may request new information and modify my decision to participate if I so wish. I declare that I agree to participate. I received an original copy of this informed consent form and was given the opportunity to read and clarify my doubts.

Date: ____ / ____ / ____.

Participant's Signature

Grateful for your participation,

Álvaro Rutkoski Didio (Master's student at PPGLT/ UFRGS)

Anamaria Kurtz de Souza Welp, PhD (Professor at PPGLET/ UFRGS)