

 editora ifg editora IFPB

á.
ÁGORA
COLEÇÃO
CIENTÍFICA

INTERNACIONALIZAÇÃO

EXPERIÊNCIAS,
DESAFIOS E
PERSPECTIVAS

KELIO JUNIOR SANTANA BORGES
REJANE MARIA GONÇALVES MAIA
TATIANA DO NASCIMENTO CAVALCANTE
ORGANIZADORES

O QUE ACONTECE COM DUAS professoras brasileiras de línguas adicionais as quais se lançam a uma oportunidade no exterior, são impactadas com uma expressão em inglês – que as remete a uma conotação pejorativa – e, após curiosa investigação, descobrem ser uma construção narrativa com um interessante aporte histórico?

E quando o instinto de explorar o desconhecido bate à porta e oportuniza a um jovem professor explorar in loco o objeto de sua pesquisa e experienciar uma rotina que contrasta com sua realidade, remetendo-o a uma descoberta que, mais do que acadêmica, é de desenvolvimento pessoal e de profunda ligação com um território, um povo e uma cultura?

Como pode um espaço acadêmico oferecer a alunos e profissionais nele atuantes a chance de viver a experiência de imersão em um ambiente internacional sem sair da própria casa, possibilitando que experimentem a prática da língua, as tradições milenares, a perspectiva oriental no Ocidente e tenham contato com pessoas de outros países sem sequer possuir um passaporte?

Quem imaginaria que, ao cruzar uma fronteira, uma estudante goiana que pretendia percorrer sua jornada acadêmica em outro país poderia enfrentar desafios que a engrandeceriam de tal maneira que

INTERNACIONALIZAÇÃO

EXPERIÊNCIAS,
DESAFIOS E
PERSPECTIVAS

 editora ifg

 editora IFPB

á.
ÁGORA
COLEÇÃO
CIENTÍFICA

INTERNACIONALIZAÇÃO

**EXPERIÊNCIAS,
DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

**KELIO JUNIOR SANTANA BORGES
REJANE MARIA GONÇALVES MAIA
TATIANA DO NASCIMENTO CAVALCANTE
ORGANIZADORES**

© 2025 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Goiás. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra desde que citada a fonte.

I61 Internacionalização: experiências, desafios e perspectivas / Kelio Junior Santana Borges, Rejane Maria Gonçalves Maia, Tatiana do Nascimento Cavalcante. –
Goiânia: Editora IFG; João Pessoa: Editora IFPB, 2025.

211 p.: il. – (Coleção Ágora)

ISBN 978-65-87572-74-1 (*digital*)

1. Internacionalização. 2. Mobilidade acadêmica. 3. Formação profissional. 4. Experiência docente. I. Borges, Kelio Junior Santana (org.). II. Maia, Rejane Maria Gonçalves (org.). III. Cavalcante, Tatiana do Nascimento (org.). IV. Título. V. Coleção.

CDD 379

Catálogo na publicação:

Maria Aparecida Andrade de Oliveira Tsu – CRB-1/1604



Av. João da Mata, 256, Jaguaribe
João Pessoa/PB | CEP. 58015-020
(83) 3612-9722
editora@ifpb.edu.br



Avenida C-198, Qd. 500, Jardim América
Goiânia/GO | CEP. 74270-040
(62) 3612-2251
editora@ifg.edu.br

Editoras Afiliadas



SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	17
1. INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS: METAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	21
DÉBORA RACY SOARES	
2. INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA UFG	39
GABRIEL BRITO AMORIM	
3. COTUTELA NO EXTERIOR: UMA EXPERIÊNCIA ÍMPAR	59
ALEXANDRA ALMEIDA DE OLIVEIRA DANIELA SCHWARCKE DO CANTO	
4. ENTRE A INOCÊNCIA E A SAGACIDADE: NAVEGANDO AS SUBJETIVIDADES EM MEIO À “QUASE-OBJETIVIDADE” DA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM OUTRA CULTURA	79
EDER DAVID DE FREITAS MELO	
5. TRAJETO DE FORMAÇÃO NO EXTERIOR: O DIONISÍACO COMO SÍMBOLO DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL	99
KELIO JUNIOR SANTANA BORGES	
6. INTERNACIONALIZAÇÃO: IMPACTOS DA MOBILIDADE ACADÊMICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SOCIAL DE UMA ESTUDANTE DE LETRAS	123
RAFAELA SILVA DE SOUZA	

7. IRLANDA, GOIÁS E TOCANTINS ROMPENDO FRONTEIRAS:	
RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE ESTÁGIO DOUTORAL NA UNIVERSITY COLLEGE DUBLIN	141
REJANE DE SOUZA FERREIRA	
8. DA TERRA DO MÁGICO DE OZ PARA A SALA DE AULA BRASILEIRA:	
IMPLICAÇÕES DO PDPI PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES	159
REJANE MARIA GONÇALVES MAIA	
TATIANA DO NASCIMENTO CAVALCANTE	
POSFÁCIO	199
COLABORADORES	203

PREFÁCIO

Senti-me duplamente honrado ao receber o convite para escrever o prefácio do livro organizado por Kelio Junior Santana Borges, Rejane Maria Gonçalves Maia e Tatiana do Nascimento Cavalcante, intitulado *Internacionalização: experiências, desafios e perspectivas*. Primeiramente, porque acompanho, há bastante tempo, a trajetória acadêmica dos organizadores desta obra, profissionais dedicados da área de Letras, por quem tenho grande admiração. Em segundo lugar, porque o livro trata de um assunto que me é muito precioso: a internacionalização.

Este livro traz grandes contribuições para a área de Internacionalização e para a área de Linguística Aplicada, especialmente às áreas de Ensino e Aprendizagem de Línguas e de Formação de Educadores, uma vez que os textos nele publicados tratam de experiências de mobilidade no exterior, bem como dos desafios encontrados por algumas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil para ampliar seu processo de internacionalização.

Comecei as minhas andanças pelo campo da internacionalização em 1991, quando fui um dos 15 brasileiros selecionados pelo Ministério da Educação para participar do programa *Ship for World Youth (SWY)*, que, patrocinado pelo governo japonês, me possibilitou conhecer Japão, Estados Unidos, México e Venezuela.

Em 1992, ingressei como professor de Língua Inglesa na Universidade Federal de Goiás (UFG), tendo coordenado o Centro de Línguas da UFG por oito anos e meio, colaborando, desse modo, para a formação linguística de muitas pessoas. De 2006 a 2010, coordenei o projeto “*US-Brazil culture and arts initiative*”, patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da

Educação, Brasil, e pelo *Fund for the Improvement of Post Secondary Education* (FIPSE), Departamento de Educação dos EUA, do qual participaram, do lado brasileiro, a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal de Viçosa, e, do lado americano, a University of Montevallo e Gadsden State Community College, ambas no estado do Alabama, Estados Unidos. O programa Capes/FIPSE possibilitou o intercâmbio de estudantes e de professores nas universidades parceiras para aprenderem a língua e a cultura do outro (Crider *et al.*, 2009).

Em 2012, fui convidado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFG para propor um projeto com o intuito de concorrer ao Edital da Capes referente ao Programa de Licenciatura Internacional (PLI), já que haviam sido propostos projetos anteriores sem sucesso. A pró-reitora achava que o meu currículo e a minha experiência em coordenar o Projeto Capes/FIPSE poderiam garantir a aprovação do projeto. Aceitei o desafio, e o meu nome foi aprovado pelo Conselho Diretor da Faculdade de Letras para coordenar o programa na UFG.

O objetivo principal do PLI é elevar a qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores, por meio da ampliação e da dinamização das ações voltadas à formação inicial e à implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no ensino fundamental e no ensino médio.

Esse programa teve a duração de 2 anos, com início em setembro de 2012 e término em agosto de 2014, e deveria envolver também as regionais de Jataí e de Catalão da UFG. Da Regional Jataí, foi convidada para participar comigo do projeto a professora Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago e, da Regional Catalão, a professora Gisele da Paz Nunes, sob a minha coordenação. Havia várias opções de universidades portuguesas, mas escolhi como parceira a Universidade de Coimbra, por ser uma universidade de muito renome e de grande tradição na área de Letras.

Propusemos, então, o projeto intitulado “*Cooperação para formação de professores de português entre a Universidade Federal de Goiás e a*

Universidade de Coimbra”, que tinha por objetivos proporcionar a estudantes dos cursos de Letras – Português, da Universidade Federal de Goiás (regionais de Goiânia, de Jataí e de Catalão), a oportunidade de intercâmbio por meio da graduação “sanduíche” na Universidade de Coimbra e, a partir dela, promover a melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

O projeto concorreu com diversos outros pelo Brasil e foi aprovado pela Capes. Com isso, tivemos a oportunidade de enviar 7 alunos da UFG (5 da Regional Goiânia, 1 da Regional Catalão e 1 da Regional Jataí) para fazer parte de seu curso de Letras – Português na Universidade de Coimbra; caso fossem aprovados em todas as disciplinas, receberiam, ao se formarem na UFG, também o diploma da universidade portuguesa. Dos 7 estudantes, apenas 1 não teve êxito em seus estudos, não recebendo, portanto, essa certificação.

Em 2018, fui convidado pelo reitor da UFG, à época, professor Edward Madureira Brasil, para assumir o escritório de Relações Internacionais da UFG, que, na minha gestão, foi promovido de Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI) à Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e, posteriormente, à Secretaria de Relações Internacionais (SRI), nome mantido até hoje. Estive no cargo até janeiro de 2022 quando fui convidado pela nova gestão da UFG a ser o diretor brasileiro do Instituto Confúcio de Medicina Chinesa na UFG. Como podemos verificar por meio desse relato, a minha atuação na área de internacionalização tem sido constante, motivo pelo qual realizo pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas, em especial sobre os benefícios da aprendizagem telecolaborativa de línguas adicionais¹ na vida acadêmica de

¹ Com base em Judd, Tan e Walberg (2001), utilizo o conceito de “língua adicional” no lugar de “língua estrangeira” ou “segunda língua”, visto que “[o]s alunos podem realmente estar aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. ‘Adicional’ aplica-se a todas as línguas, exceto, é claro, à primeira língua aprendida. Uma língua adicional, além do mais, pode não ser estrangeira, pois muitas pessoas em seu país podem normalmente falá-la. Além disso, o termo “estrangeiro” pode sugerir algo estranho, exótico – sendo todas essas conotações indesejáveis. Nossa escolha do termo “adicional” ressalta nossa crença de que línguas adicionais não são necessariamente inferiores, nem superiores, nem um substituto para a primeira língua do aprendiz” (Judd; Tan; Walberg, 2001, p. 5, grifo no original).

estudantes do nível superior e para o processo de internacionalização universitário (Figueiredo, 2022; Figueiredo; Silva, 2014, 2016, 2017; Silva; Figueiredo, 2015).

Saber uma língua adicional é pré-requisito para que a comunidade universitária participe, por exemplo, de programas de mobilidade. A participação de alunos, corpo técnico-administrativo e docente em programas de intercâmbio internacional favorece a aprendizagem de outro idioma, o aprimoramento da competência intercultural e o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional (Byram, 1997; Clemente; Morosini, 2020; Figueiredo, 2010; Figueiredo; Aguiar; Silva, 2020; Ilie, 2019; Roberts *et al.*, 2001). Como afirmam Roberts *et al.* (2001), a ideia de “interculturalidade” reconhece que a comunicação é sempre um processo cultural e que a comunicação em uma língua adicional envolve mediar e estabelecer relações entre nossa própria cultura e outras culturas.

Para tanto, é necessário que as IES tenham bem definidas políticas linguísticas que assegurem a oferta regular de línguas adicionais à sua comunidade. Assim, vários autores destacam a importância de políticas linguísticas bem definidas para o desenvolvimento do processo de internacionalização do ensino superior (Finardi; Archanjo, 2018; Guimarães; Finardi; Casotti, 2019; Leal, 2019; Lunardi; Gomez; Corte, 2019). Por exemplo, para que o Programa Ciência sem Fronteiras tivesse sucesso, foi desenvolvido o Programa Idiomas sem Fronteiras, que visava tornar os alunos proficientes em uma língua adicional de modo que pudessem participar de mobilidades internacionais, pois a experiência havia mostrado que a falta de proficiência em outros idiomas se configurava como um obstáculo ao sucesso de alguns alunos (Finardi; Archanjo, 2018; Leal, 2019).

Lunardi, Gomez e Corte (2019, p. 133) afirmam que “as línguas constituem um dos elementos da base estruturante da internacionalização das Instituições de Ensino Superior, que permitem, entre outras possibilidades, divulgar e fortalecer a pesquisa no Brasil para o mundo”. Sousa e Soares (2014) chamam a nossa atenção para o fato de que a língua não é uma ferramenta politicamente neutra, pois é capaz de incluir ou

excluir pessoas de oportunidades que só podem ser acessadas por meio do domínio de um determinado idioma. Embora o inglês seja considerado uma língua franca e a língua da internacionalização (Finardi; Porcino, 2015; Fonseca, 2016; Mendes, 2020), devemos defender a diversidade linguística na construção global do conhecimento. Segundo Muñoz (2021, p. 102), assim como a humanidade é plurilíngue ou vive em ambientes multilíngues, “a própria instituição universitária, a produção científica e a construção do conhecimento são, foram e vêm sendo construídas a partir de práticas discursivas e comunicativas multilíngues”.

Vivemos em um mundo globalizado em que a internacionalização é cada vez mais exigida no ensino superior (Gorovitz; Unternbäumen, 2021; Guimarães; Finard; Casotti, 2019; Maués; Bastos, 2017). Através da internacionalização, as IES têm a oportunidade de se tornarem mais diversificadas, inclusivas e globalmente conectadas. Com base nisso, temos verificado que as IES em processo de internacionalização têm investido fortemente na qualificação de seus docentes, técnicos administrativos e discentes, proporcionando-lhes oportunidades de inserção em programas internacionais em instituições parceiras no exterior, bem como em parcerias que resultam em pesquisas e publicações internacionais (De Wit, 2011; Stallivieri, 2017).

O livro *Internacionalização: experiências, desafios e perspectivas* tem oito capítulos que são desenvolvidos em dois eixos: experiências acadêmicas e profissionais no exterior; e desafios no processo de internacionalização universitária. Esta obra nos mostra as experiências que estudantes de IES de Goiás, Santa Maria e São Carlos tiveram para se qualificar no exterior, seja por meio de estágio de doutoramento sanduíche (UFG, UFSM), seja por meio de mobilidade durante o curso de graduação (UFSCAR). Uma das principais vantagens da internacionalização do ensino superior é a promoção do intercâmbio cultural e do entendimento mútuo entre diferentes culturas e países. Quando os estudantes de graduação ou de pós-graduação têm a chance de estudar em um ambiente internacional, eles são expostos a diferentes perspectivas, tradições, valores e formas de pensar, o que os ajuda a desenvolver uma mentalidade global, a apreciar a

diversidade e a se tornarem cidadãos globais mais conscientes. Ademais, a internacionalização proporciona aos estudantes a oportunidade de aprimorar suas habilidades linguísticas. Ao estudar em um país estrangeiro, eles são imersos em um ambiente onde precisam se comunicar em um novo idioma, o que impulsiona seu desenvolvimento linguístico e melhora sua capacidade de se comunicar efetivamente em contextos interculturais (Byram, 1997; Clemente; Morosini, 2020; Figueiredo, 2010). Essas habilidades linguísticas aprimoradas são altamente valorizadas no mercado de trabalho globalizado de hoje. A internacionalização também estimula a pesquisa e a colaboração acadêmica. Ao estabelecer parcerias com universidades e instituições de pesquisa em outros países, as universidades podem promover a troca de conhecimento, experiências e recursos (Oliveira, 2018). Essas colaborações internacionais fomentam a produção de pesquisa de alta qualidade, avanços científicos e tecnológicos e contribuições significativas para a solução de problemas globais.

O leitor também terá acesso a dois capítulos que apresentam os desafios e as conquistas que a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal de Lavras têm tido para elevar seu processo de internacionalização. Também temos acesso a um capítulo que trata das experiências de duas professoras do estado de Goiás ao participarem do Programa de Desenvolvimento de Professores de Língua Inglesa para a formação continuada de docentes em escolas públicas de educação básica, que lhes possibilitou uma estada de formação nos Estados Unidos.

Internacionalização: experiências, desafios e perspectivas é, sem dúvida, leitura recomendada para todos aqueles que reconhecem que a formação universitária se torna mais completa quando são oferecidas a professores, técnicos e estudantes oportunidades de aprendizagem de línguas adicionais e de intercâmbio tanto na modalidade presencial quanto na virtual. Certamente, este livro contribuirá para que os leitores também percebam quão precioso é o processo de internacionalização.

REFERÊNCIAS

- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. 1-20, 2020.
- CRIDER, R. C.; CAMPOS, M. C. P.; HILL, C.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; VACCARELLA, E. U.S.Brazil culture and arts initiative: an overview. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de (ed.). *Culture and arts in Brazil and in the United States: a bridge of multifaceted languages*. Viçosa/MG: Arka, 2009. p. 213-251.
- DE WIT, H. Globalisation and internationalisation of higher education [introduction to on-line monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, v. 8, n. 2, p. 241-248, 2011.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Language learning in an immersion context: the points of view of the participants in the Capes/FIPSE Program. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de (ed.). *Intercultural and interdisciplinary studies: pursuits in Higher Education*. Viçosa/MG: Arka, 2010. p. 13-34.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem de línguas adicionais: da colaboração à telecolaboração. In: CARREIRA, R. A. R.; OLIVEIRA, W. F. de.; ELIAKIM, J. (org.). *Discurso em perspectiva*. São Paulo: Blucher, 2022. p. 59-92.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; AGUIAR, O. B. de; SILVA, A. N. (2020). A Universidade Federal de Goiás. In: TACORONTE, D. V.; SANTANA, A. G. (ed.). *Internationalization of Latin American Peripheral Universities through sustainable integration and inclusive implementation of International Relations Offices*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; Servicio de Publicaciones y Difusión Científica, 2020. p. 74-88.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SILVA, S. V. da. Interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional Openmeetings. *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 133-172, 2014.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SILVA, S. V. da. Do tandem ao teletandem: estudos sobre o uso da colaboração na aprendizagem de línguas em contexto virtual. In: JORDÃO, C. M. (org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas/SP: Pontes, 2016. p. 309-336.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SILVA, S. V. da. Telecolaboração entre alunos brasileiros e alemães: uma análise do uso de ferramentas mediacionais. In: OSÓRIO, P. (org.). *Teorias e usos linguísticos: aplicações ao Português Língua não Materna*. Lisboa: Lidel, 2017. p. 184-210.

FINARDI, K. R.; ARCHANJO, R. Washback effects of the Science without Borders, English without Borders and Languages without Borders programs in Brazilian language policies and rights. In: SIINER, M.; HULT, F. M.; KUPISCH, T. (ed.). *Language policy and language acquisition planning*. Cham: Springer International Publishing, 2018. p. 173-185.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, p. 109-134, 2015.

FONSECA, A. L. S. B. Inglês: a língua da internacionalização. *Educação*, v. 4, n. 2, p. 23-32, 2016.

GOROVITZ, S.; UNTERNBÄUMEN, E. H. (ed.). *Políticas e tendências de internacionalização do ensino superior no Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 2021.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. B. C. Internationalization and language policies in Brazil: what is the relationship? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 295-327, 2019.

ILIE, O. A. The intercultural competence. Developing effective intercultural communication skills. *International Conference Knowledge-Based Organization*, v. XXV, n. 2, p. 264-268, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334677436_The_Intercultural_Competence_Developing_Effective_Intercultural_Communication_Skills. Acesso em: 30 ago. 2020.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. *Teaching additional languages*. Brussels: International Academy of Education, 2001. Disponível em: <http://www.iaoed.org/downloads/prac06e.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

LEAL, F. Os caminhos recentes da internacionalização da Educação Superior Brasileira. *Revista de Educación Superior en América Latina (ESAL)*, n. 6, p. 14-18, 2019.

LUNARDI, E. M.; GOMEZ, S. da R. M.; CORTE, M. G. D. Institucionalização de política linguística para a internacionalização. In: MOROSINI, M. (ed.). *Guia para a internacionalização universitária*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2019. p. 131-147.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. dos S. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. *Educação*, v. 40, n. 3, p. 333-342, 2017.

MENDES, C. R. B. *A internacionalização e a língua inglesa: uma relação simbiótica e seus conceitos básicos*. São Luís: Ed. IFM, 2020.

MUÑOZ, A. E. (2021). Plurilingüismo acadêmico: a intercompreensão como prática comunicativa em contexto universitário. In: GOROVITZ, S.; UNTERNBÄUMEN, E. H. (ed.). *Políticas e tendências de internacionalização do ensino superior no Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 2021. p. 101-115.

OLIVEIRA, E. F. T. *Estudos métricos da informação no Brasil*: indicadores de produção, colaboração, impacto e visibilidade. Marília: Oficina Universitária; São Paulo:

Cultura Acadêmica, 2018. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Estudos_M%C3%A9tricos_da_Informa%C3%A7%C3%A3o_no_Bra/cU82EAAAQBA-J?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 10 maio 2023.

ROBERTS, C.; BYRAM, M.; BARRO, A.; JORDAN, S.; STREET, B. V. *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters, 2011.

SILVA, S. V. da; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Teletandem language learning in a technological context of education: interactions between Brazilian and German students. *Delta. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 3, p. 729-762, 2015.

SOUSA, C. T. S.; SOARES, M. E. Um estudo sobre a política linguística no Brasil. *Revista de Letras*, v. 1, n. 33, p. 102-112, 2014.

STALLIVIERI, L. Compreendendo a internacionalização da educação superior. *Revista de Educação do Cogeime*, v. 26, n. 50, p. 15-36, 2017.

APRESENTAÇÃO

Em um período em que as distâncias geográficas se tornam cada vez menores em decorrência dos avanços tecnológicos, o contato com outra cultura e a troca de conhecimento entre diferentes povos se fazem inevitáveis e, por que não dizer, altamente necessários. Se o movimento de se abrir para o diferente (o outro), desde muito cedo, se mostrou enriquecedor para o crescimento pessoal dos indivíduos, essa experiência de “entrar em contato com”, quando realizada no campo da formação profissional, se faz tão rica e produtiva quanto, gerando resultados perceptíveis em diferentes aspectos da (con)vivência coletiva. Nesse sentido, as ações de promover “contextos de” e “debruçar-se sobre” a questão da internacionalização são ações de grande importância para uma sociedade cada vez mais atravessada pela necessidade ou pelo prazer das inter-relações.

Relacionar-se com e conhecer o outro (uma diferente cultura, neste caso) é uma aventura que nos possibilita vivenciar inúmeras “experiências”, fazendo-nos enfrentar muitos “desafios” que despertam, em nossa consciência de mundo, novas “perspectivas”. Vem daí o nome desta obra: *Internacionalização: experiências, desafios e perspectivas*, um trabalho organizado em duas partes que se completam mutuamente. O livro reúne textos que expõem e discutem situações atuais enfrentadas por instituições de ensino superior e pesquisadores na vivência de processos de internacionalização e mobilidade acadêmica.

Por abordar questões de mobilidade, vamos nos valer da metáfora da travessia para apresentar esta obra. A viagem se inicia, na primeira parte do livro, tratando dos processos de internacionalização de duas instituições brasileiras de ensino superior. Nesse cenário, nossa primeira parada acontece na cidade mineira de Lavras, donde Débora Racy Soares nos convida

a conhecer, em “Internacionalização na Universidade Federal de Lavras: metas, desafios e perspectivas”, o processo de internacionalização que sua instituição tem vivenciado. Assim, temos a oportunidade de vislumbrar, por meio do relato da autora, as várias ações previstas pelo Programa de Internacionalização da Universidade Federal de Lavras para o desenvolvimento de diferentes eixos que visam à promoção de um ambiente educacional bilíngue e à ampliação da visibilidade em contexto internacional.

Em seguida, passamos por Goiânia a fim de conhecermos um pouco do processo de internacionalização que a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás tem experimentado nos últimos anos. É a partir desse lugar que, no capítulo 2, “Internacionalização em casa e formação docente: experiências, desafios e perspectivas na UFG”, o autor Gabriel Brito Amorim compartilha algumas das diversas ações de internacionalização promovidas pela instituição em que trabalha, como por exemplo, o Centro de Línguas e o Instituto Confúcio de Medicina Chinesa.

Após esses dois importantes trabalhos, se inicia a segunda parte do livro, espaço construído por narrativas ricas em detalhes, elaboradas por autores que participaram de diferentes programas de mobilidade acadêmica. É nesse lugar que somos todos convidados a refletir sobre a importância de ações de internacionalização semelhantes às relatadas. Enquanto percorremos ruas argentinas, norte-americanas, belgas, italianas e irlandesas, apreciamos, com os protagonistas dessas vivências, os diversos contextos interculturais nos quais eles estiveram imersos por um dado tempo.

Dando início às experiências narradas, nosso próximo destino é a Bélgica, país onde Alexandra Almeida de Oliveira e Daniela Schwarcke do Canto, autoras do capítulo 3, “Cotutela no exterior: uma experiência ímpar”, compartilham as experiências vividas por elas nesse país francófono, enquanto realizavam o processo de doutoramento na modalidade sanduíche. Podemos ver nesse relato que, além de chocolates belgas, Alexandra e Daniela trouxeram também experiências que contribuíram sobremaneira para sua formação e sua atuação docente.

No capítulo 4, “Entre a inocência e a sagacidade: navegando as subjetividades em meio à ‘quase-objetividade’ da formação acadêmica em outra cultura”, o autor Eder David de Freitas Melo nos revela as inquietantes reflexões que teve durante seu estágio de doutoramento na cidade norte-americana de Nova Iorque.

Com Kelio Junior Santana Borges, retornamos ao cenário europeu. No capítulo 5, “Trajeto de formação no exterior: o dionisiaco como símbolo da formação intercultural”, o autor compartilha suas vivências na Itália e em outros países, relacionando-as ao objeto de estudo de sua tese, contexto intercultural marcado por situações de diversidade e conexões que dialogam com a imagem de um banquete dionisiaco.

No capítulo 6, intitulado “Internacionalização: impactos da mobilidade acadêmica na formação profissional e social de uma estudante de Letras”, a autora Rafaela Silva de Souza nos relata o processo de transformação que experimentou no decurso de sua permanência em terras argentinas. É por meio do relato de Rafaela que percebemos como as experiências proporcionadas pela mobilidade acadêmica na cidade de Santa Fé inegavelmente impactaram sua formação como ser humano e também como profissional da Educação.

No capítulo 7, Rejane Souza Ferreira nos leva para a Irlanda. Em “Irlanda, Goiás e Tocantins rompendo fronteiras: relato de experiência a partir de estágio doutoral na University College Dublin”, podemos vivenciar os encantos e também os obstáculos enfrentados por alguém que se aventurou em terras irlandesas.

No capítulo 8, o último desta obra, intitulado “Da terra do Mágico de Oz para a sala de aula brasileira: implicações do PDPI para a formação continuada de docentes”, percorremos as “ruas amarelas” com Dorothy e seus amigos no relato que as autoras Rejane Maria Gonçalves Maia e Tatiana do Nascimento Cavalcante fazem da experiência de mobilidade acadêmica que vivenciaram ao participarem do Programa de Desenvolvimento de Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos.

Com o término desse trajeto formativo que propomos aqui, com impacto tanto em nosso campo pessoal quanto no profissional, gostaríamos de enfatizar nossa satisfação em organizar esta obra, especialmente por ela reunir trabalhos de colegas de áreas diversas que podem contribuir sobremaneira para o amadurecimento acadêmico, profissional e também pessoal de cada leitor e leitora. Acreditamos que este livro pode suscitar novas discussões sobre a importância da internacionalização para as instituições de ensino e suas diferentes ações a fim de que sejam proporcionadas mais oportunidades de mobilidade acadêmica.

Essa proposta de diálogo entre saberes, culturas e territórios também orientou a escolha da imagem que ilustra a capa desta coletânea. A obra *Ponte sobre uma lagoa de lírios d'água*, de Claude Monet, revela tanto um gesto poético quanto uma afirmação simbólica profundamente acadêmica. A imagem, que retrata a ponte japonesa construída por Monet em seu jardim em Giverny, na França, vai além da beleza impressionista: ela corporifica o espírito da internacionalização ao representar a presença de um elemento cultural estrangeiro, a estética japonesa, em solo francês. A ponte, como metáfora, une margens diversas, assim como a internacionalização promove a travessia entre distintos mundos acadêmicos, culturais e sociais. Ao mesmo tempo que evoca o lirismo da contemplação e da harmonia natural que caracteriza a pintura de Monet, essa escolha convida à reflexão crítica sobre os encontros e travessias culturais que moldam o conhecimento global. É, pois, nesse ponto de intersecção entre arte e ciência que a capa se transforma em discurso: um elo visual e conceitual entre o local e o global, entre o subjetivo e o institucional, entre o sensível e o científico. Sob essa inspiração, esperamos que esta coletânea seja, a todos, leitores e leitoras, ponte para o conhecimento!

KELIO JUNIOR SANTANA BORGES
REJANE MARIA GONÇALVES MAIA
TATIANA DO NASCIMENTO CAVALCANTE
ORGANIZADORES

1

INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS: METAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

DÉBORA RACY SOARES

Universidade Federal de Lavras

Pretende-se abordar neste artigo o Projeto de Internacionalização da Universidade Federal de Lavras (UFLA), que fica localizada em Lavras, Minas Gerais, no Brasil. Em setembro de 2021, foi inaugurado o primeiro *câmpus* da UFLA fora da sede, na cidade de São Sebastião do Paraíso, também no estado mineiro. O novo *câmpus* começou as atividades de graduação do Bacharelado Interdisciplinar em Inovação, Ciência e Tecnologia em março de 2022. O Projeto de Internacionalização de que trata este capítulo foi elaborado tendo em mente o *câmpus* de Lavras, sede principal da UFLA.

O documento base, como seu título sugere, trata do projeto de internacionalização da UFLA e data de 2008. Propõe um conjunto de “políticas, ações e metas” com o objetivo de “elevar o grau de internacionalização” da universidade e de “desenvolver novos processos de mensuração e acompanhamento do capital intelectual da instituição” (Projeto, 2008, p.3). Quando o documento foi redigido, a pauta da internacionalização das universidades públicas brasileiras era um tema de extrema relevância na agenda de desenvolvimento e de posicionamento do Brasil não só no cenário latino-americano, mas também no mundial.

Em relação à América Latina, a internacionalização do sistema acadêmico tem sido modesta nos últimos anos, à exceção de alguns países como Brasil, Chile e México, que já despontam em alguns rankings

mundiais. O Brasil, em particular, tem sido considerado o país da América Latina com o maior nível de internacionalização no ensino superior. O ranking do *THE América Latina* (Times Higher Education Latin America University Ranking), de julho de 2021, indica que as primeiras posições pertencem às universidades brasileiras. A Universidade de São Paulo (USP) aparece na segunda posição, seguida pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em terceiro lugar. A primeira colocada no pódio é a Pontifícia Universidade Católica do Chile (UC).

Entre as dez primeiras colocadas do Brasil estão, ainda, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O *THE* é uma revista britânica cuja especialidade é o ensino superior internacional. Desde 2016, essa revista vem divulgando rankings mundiais com a avaliação do desempenho de universidades seguindo alguns parâmetros específicos, tais como: atividades de ensino e de pesquisa, número de citações, transferência de conhecimento e internacionalização, em geral. O ranking do *THE* de 2021 contemplou 177 instituições de ensino superior da América Latina, incluindo países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Jamaica, México, Porto Rico, Uruguai e Venezuela.

É interessante pontuar que as universidades brasileiras precisam desenvolver um modelo de gestão que considere a internacionalização, já que foram criadas à semelhança do modelo francês. No *modelo* de gestão francês, elaborado no contexto das instituições públicas, as universidades apresentam elevado grau de autonomia administrativa e acadêmica; porém, têm pouca autonomia em termos de gestão financeira, inclusive na captação de recursos oriundos da iniciativa privada. As universidades que seguem o padrão anglo-saxão teriam maior autonomia em relação à gestão financeira, fator propício para fomentar a capacidade de tomar decisões, fixar recursos humanos e promover um ambiente de trabalho

inovador e competitivo. Um dos grandes desafios que as universidades públicas brasileiras precisam enfrentar nos próximos anos, portanto, parece dizer respeito à adequação dos moldes de gestão, de forma a torná-los mais eficientes do ponto de vista da autonomia financeira.

De forma sintética, o *modelo* francês de universidade, baseado nas ideias dos filósofos iluministas e no enciclopedismo, teria sido o pai tardio das primeiras faculdades brasileiras. De acordo com esse formato, primeiro eram instituídas as faculdades que, posteriormente, seriam organizadas em universidades. Ele foi determinante para a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo.

A UFLA surgiu como universidade em 1994, embora tenha sido federalizada em 1963. Foi fundada em 1908, como Escola Agrícola de Lavras, sob o lema positivista “Dedicado à glória de Deus e ao Progresso Humano”, do Instituto Gammon, por meio de seu idealizador, doutor Samuel Rhea Gammon. Em 1938, a Escola Agrícola passou a ser denominada Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL), à semelhança da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ), pertencente à USP e localizada na cidade de Piracicaba, no interior paulista.

De acordo com Moraes, Silva e Castro (2017), os modelos alemão, francês e norte-americano de educação superior tiveram repercussão global. No Brasil, além do modelo fundador francês, o norte-americano teria inspirado a chamada “reforma universitária”, ocorrida em 1969. A reforma teria sido responsável pela eliminação da cátedra, departamentalização, adoção do sistema de créditos e coexistência de universidades e escolas isoladas, valorizando a diversidade institucional.

O modelo mais antigo de educação superior seria o alemão, criado por Humboldt, na primeira metade do século XIX, congregando ensino e pesquisa. As universidades de pesquisa dos Estados Unidos, por sua vez, foram criadas em 1870, baseadas no modelo alemão. O modelo francês foi replicado não apenas no Brasil, mas também nas ex-colônias francesas. Entre os quatro tipos de escolas de educação superior na França, um deles é conhecido como “universidade”. Os estudantes que terminam o

ensino médio na França têm o direito de ingressar em alguma universidade. As universidades francesas, apesar de terem conquistado renome internacional, são pouco seletivas, como explica Moraes (2017), à exceção de alguns de seus cursos mais concorridos, como Medicina e Direito.

Em relação à França, as pesquisas científicas e tecnológicas não são administradas pelas universidades, mas por instituições públicas financiadoras, como o CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique* – Centro Nacional de Pesquisa Científica). Por meio deste, por exemplo, é estabelecido o intercâmbio entre os centros de excelência em pesquisa e os departamentos e laboratórios das universidades.

Se o modelo universitário brasileiro sofreu fortes influências dos protótipos francês e norte-americano, também foi inspirado pelo modelo anglo-saxão, sobretudo no que diz respeito ao padrão de financiamento de pesquisas vigente em algumas agências, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

As políticas internas das universidades devem trabalhar para fortalecer a sua própria internacionalização, definindo metas e ações específicas para isso. O Projeto de Internacionalização da UFLA, por exemplo, estabelecido em 2008, propôs um conjunto de ações que deveriam ser implantadas no período de 15 anos – ou seja, até o ano de 2023 –, visando inserir a universidade nos principais rankings de excelência internacionais. Em julho de 2022, foi anunciado que a UFLA continuava, pelo quinto ano consecutivo, entre as melhores universidades da América Latina, de acordo com o *THE*, mantendo-se como a terceira melhor universidade do estado de Minas Gerais. No *THE Latin America Ranking* de 2022, a UFLA alcançou a 24ª colocação, sendo a 17ª melhor universidade do Brasil e a 12ª melhor universidade federal do país (Caetano, 2022).

Os financiamentos de pesquisas oriundos de iniciativas privadas, cujos parâmetros são o indicador *Industrial Income*, tiveram crescimento de 12,2 pontos, em 2022, na UFLA. As métricas “citações” e “perspectiva

internacional” aumentaram 4,1 e 0,5 pontos, respectivamente. Vale destacar, ainda, que 197 universidades da América Latina foram incluídas no ranking de 2022, sendo 72 delas brasileiras, ou seja, cerca de 36%. Dentre as 30 melhores universidades da América Latina, 19 são brasileiras, o que equivale a 63%. Além disso, 8 universidades brasileiras ficaram entre as 10 melhores avaliadas em 2022, superando o desempenho anterior, de 2021.

O Projeto de Internacionalização da Universidade Federal de Lavras foi revisto e atualizado em 2014 e rebatizado como Programa de Internacionalização da UFLA em 2015, estabelecendo um novo prazo até 2030, para alcançar metas distribuídas em quatro eixos:

1. Eixo 1: Ambiente Educacional Bilíngue;
2. Eixo 2: Cooperação Internacional;
3. Eixo 3: Produção Científica e Tecnológica de Maior Abrangência Internacional;
4. Eixo 4: Visibilidade Internacional.

O Eixo 4, referente à Visibilidade Internacional, deve refletir a somatória das ações e metas desenvolvidas nos três primeiros eixos mencionados.

O Eixo 1, Ambiente Educacional Bilíngue, tem como principal objetivo (ou meta 1) estabelecer o uso do idioma inglês como a principal língua adicional no *câmpus* da UFLA. Entre as ações em andamento dessa meta, destacam-se a consolidação do Centro de Idiomas; a ampliação do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), ligado à rede da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (An-difes); a contratação de docentes para a ministração, em fluxo contínuo, de cursos de inglês, incluídos os preparatórios para testes de proficiência, como TOEFL e IELTS; cursos de verão, de inglês, para servidores da UFLA, prioritariamente os pertencentes aos grupos de docentes e de técnicos envolvidos em programas de pós-graduação; cursos de português

para estrangeiros, em fluxo contínuo, com oferta obrigatória de um curso intensivo, nas férias de verão, sempre antes do início do primeiro semestre letivo; criação de um programa de bolsas institucionais para estudantes pré-serviço, isto é, ainda em fase de formação, do curso de Letras, para apoiar os docentes na oferta de cursos no Centro de Idiomas – esses estudantes devem auxiliar também os docentes da UFLA que desejam ministrar disciplinas, de graduação ou de pós-graduação, em língua inglesa; oferecer cursos de inglês instrumental, de curta duração, com ênfase na redação de artigos científicos para publicação internacional e apresentação de pôsteres em eventos fora do Brasil; oferecer cursos de inglês, do nível básico ao avançado, na modalidade EAD.

Ainda no Eixo 1, outras três metas, e suas respectivas ações, podem ser elencadas: as metas 2, 3 e 4. A meta 2 propõe o incentivo do uso do idioma inglês nas disciplinas dos cursos de graduação e de pós-graduação. Entre as ações da meta 2, destacam-se: a regulamentação, na graduação, de disciplinas eletivas em inglês; a regulamentação, na pós-graduação, de disciplinas obrigatórias em inglês; o incentivo ao aumento do uso de referências bibliográficas em inglês em cursos de graduação e de pós-graduação; a ampliação da aquisição de acervo bibliográfico em língua inglesa; a oportunização da participação de docentes e pesquisadores estrangeiros em aulas, ministradas em inglês, em disciplinas de graduação e de pós-graduação, seja de forma presencial, híbrida ou remota.

A meta 3 do Eixo 1 trata da criação de um programa de pós-graduação multidisciplinar, com oferta das disciplinas em língua inglesa, em parceria, ou não, com instituições estrangeiras. Teses e dissertações, bem como defesas, poderiam ser realizadas em inglês. A meta 4 sugere que os eventos realizados em âmbito local, dentro do *câmpus* da UFLA, tenham o inglês como língua oficial, além do português. Ainda dentro da meta 4 do Eixo 1, estão: o apoio institucional à realização de cursos internacionais, de curta duração; o incentivo à apresentação (oral e/ou escrita) em inglês nos congressos internos anuais, de iniciação científica e de pós-graduação; o estabelecimento, na biblioteca da UFLA, de um espaço

propício à interação de estudantes internacionais e brasileiros; amplo acesso ao conteúdo educativo de alguns canais de TV internacionais; assinatura de versões on-line dos principais jornais mundiais; implantação de políticas específicas para a contratação, por um período de curta duração, de professores visitantes estrangeiros, com elevada produção científica internacional; estímulo ao intercâmbio de discentes, seja como estágio de graduação, de pós-graduação ou pós-doutorais.

O Eixo 2, Cooperação Internacional, estabelece 3 metas. A meta 1 diz respeito ao aumento do número de professores visitantes estrangeiros na UFLA e, dentre as ações para que essa meta se efetive, estão: a construção da Casa de Hóspedes com apartamentos funcionais, dentro do *câmpus* da UFLA, para abrigar docentes e pesquisadores estrangeiros durante o período de cooperação internacional; o estabelecimento de um programa de incentivo à fixação temporária de docentes estrangeiros, por meio das seguintes atividades: (1) a implementação de um sistema de concessão de recursos para pesquisa, como um suporte financeiro, com crédito de R\$25.000,00 (vinte e cinco mil reais), para cada laboratório da instituição que receber um professor visitante, de modo a estimular os docentes da UFLA a firmarem parcerias internacionais, durante o período mínimo de 1 ano; (2) o fornecimento, para cada docente visitante, de uma bolsa para aluno de graduação de sua instituição de origem, com o objetivo de associar a vinda do professor visitante à vinda também de um aluno de iniciação científica para intercâmbio. Em consonância com a meta 1 do Eixo 2, entre 2014 e 2020, a UFLA obteve, por meio de sua Direção Executiva, 130 vagas de professores substitutos, das quais 15 foram destinadas à contratação de professores visitantes de instituições de ensino superior com reconhecimento internacional. Foi estabelecido que o período do contrato dos professores visitantes seria de dois anos, sem possibilidade de renovação contratual.

A meta 2 do Eixo 2 trata da regulamentação de novos procedimentos para a efetiva participação dos estudantes da UFLA em atividades no exterior e de estudantes internacionais na UFLA, fomentando as

possibilidades de intercâmbio interinstitucional. Dentre as ações propostas, destacam-se: o estabelecimento de um procedimento de matrícula simplificado e menos burocrático para os alunos estrangeiros; a criação de novos programas de dupla titulação no âmbito da universidade e um incentivo por meio de aporte de recursos humanos a serem acrescidos aos já existentes; o estabelecimento de parcerias com universidades, escolas, colégios, institutos de ensino superior internacionais – essas parcerias podem permitir o acesso dos alunos da UFLA aos cursos e disciplinas de outras instituições, via web ou por videoconferência. Disciplinas em inglês ministradas em outras instituições poderiam contar com a participação de alunos da UFLA, de graduação, pós-graduação, nacionais e internacionais. O oposto também poderia acontecer: alunos de instituições do exterior participariam de cursos e disciplinas ministradas em inglês na UFLA. Atrair um maior número de estudantes de graduação e de pós-graduação, oriundos do hemisfério norte, é um dos desafios estabelecidos no Eixo 2, pois promoveria a inserção de um público diferente na universidade, tradicionalmente ligada à América Latina, em função dos acordos de cooperação já estabelecidos. Outros desafios são: (1) dar atenção especial às parcerias por meio de programas de Cooperação Internacional, tais como Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (Itamaraty). Países da África, América Central e América do Sul seriam o foco principal; (2) aumentar em 50% o apoio à mobilidade no Mercosul para alunos de graduação e pós-graduação da UFLA. Cada aluno do (antigo) programa Ciência sem Fronteiras e da Mobilidade no Mercosul deveria seguir um protocolo definido pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI), em conjunto com o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), órgão superior de deliberação coletiva, autônomo em sua competência, responsável pela coordenação de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Lavras. Tal protocolo seria responsável

por reconhecer, cada aluno da instituição que está no exterior, como embaixador da UFLA. Esses alunos seriam responsáveis também por estabelecer contatos interinstitucionais, ampliando a rede de internacionalização da UFLA. Outra ação, já bastante consolidada, é a criação de um programa de apoio aos estrangeiros: o “Brother UFLA”. Nesse programa, alunos voluntários, da graduação ou da pós-graduação, recebem os alunos estrangeiros que chegam à instituição com o intuito de acompanhá-los em atividades importantes, tais como: a abertura de uma conta no banco, o aluguel de uma casa ou apartamento, a efetivação da matrícula nas disciplinas, a solicitação de documentos brasileiros nos órgãos competentes etc.

A meta 3 do Eixo 2 tem como objetivo estimular o estágio de pós-doutoramento dos docentes da UFLA. Para tanto, destacam-se as seguintes ações: (1) estimular estágios de pós-doutoramento de docentes da UFLA, preferencialmente em instituições do hemisfério norte. Para isso, 45 bolsas de professores substitutos serão disponibilizadas, por ano, para que não haja sobrecarga de trabalho aos docentes do departamento no qual o professor em estágio pós-doutoral está vinculado; (2) o professor em estágio pós-doutoral deverá buscar oportunidades de estágio para os discentes da pós-graduação e da graduação, a fim de que desenvolvam projetos em parceria com outras instituições e, ao mesmo tempo, continuar orientando os seus alunos; (3) o professor em estágio pós-doutoral deverá publicar, obrigatoriamente, dois artigos em periódicos com Qualis A1 ou A2 e *Journal Citation Reports* (JCR) > 1,5, de acordo com as normas a serem implementadas pelo Cepe da UFLA.

O Eixo 3 trata da Produção Científica e Tecnológica Internacionalizada e, para isso, estabelece incentivo e apoio para o aumento da publicação científica em periódicos internacionais de alto impacto. Para atingir esse objetivo, duas metas foram estabelecidas para o Eixo 3. A meta 1 tem como objetivo aumentar a publicação científica internacionalizada no âmbito da universidade, tornando-a reconhecida internacionalmente, sobretudo por meio de publicações multidisciplinares em periódicos de

fator de impacto elevado, ou seja, com Qualis A1 ou A2 ou JCR > 1,5. As ações para alcançar essa primeira meta são: (1) a ampliação do suporte de serviços de correção, tradução e revisão de artigos escritos em inglês; (2) o encorajamento e o apoio técnico para que todos os docentes possam publicar em inglês; (3) a implantação de um programa de estímulo à publicação em periódicos de alto impacto científico, de acordo com os critérios do Qualis/Capes, observando-se as áreas de conhecimento específicas. O programa de estímulo à publicação deverá estabelecer categorias distintas de auxílio, a serem destinadas, exclusivamente, à participação dos docentes em congressos internacionais relacionados à sua área de conhecimento. O objetivo desse programa é aumentar a quantidade de artigos publicados pelo corpo docente da UFLA em periódicos classificados como A1, A2 e B1. Ademais, serão disponibilizados recursos para diárias e passagens para docentes em deslocamento participarem de congressos e reuniões científicas internacionais, considerados de alta relevância em sua área de atuação.

A meta 2 do Eixo 3 tem como proposta aumentar a articulação interna entre grupos de pesquisa consolidados, e com experiência internacional, com grupos novos e emergentes. Para isso, as seguintes ações foram propostas: (1) o lançamento de editais internos para apoiar a realização de pesquisas em projetos de cooperação internacional; (2) a manutenção de um escritório de assessoria jurídica internacional, junto à Diretoria de Relações Internacionais (DRI), assessorado por especialistas em Direito Internacional; (3) o estreitamento das relações da Assessoria Internacional da DRI e da Assessoria internacional da Diretoria de Contratos e Convênios, com o intuito de agilizar os trâmites relativos aos acordos de cooperação internacional; (4) o envio de docentes da UFLA para intercâmbios de curta duração em universidades estrangeiras cujas linhas de pesquisa sejam relevantes e estratégicas para a instituição; (5) o incentivo à articulação necessária, em termos jurídicos, para o estabelecimento da cooperação internacional.

A Cienciometria, ou Cientometria, trata de estudar os aspectos quantitativos da ciência e da produção científica. Embora este termo

tenha sido cunhado, em 1966, pelo químico soviético Vasily Nalimov, os fundamentos da Cienciometria viriam a ser desenvolvidos, nos anos seguintes, pelo britânico Derek de Solla Price. De acordo como os princípios da Cienciometria, os resultados científicos são divulgados por meio de produções científicas e de aplicações tecnológicas. As produções científicas são comumente divulgadas em forma de resumos, resumos ampliados, relatórios de pesquisa ou técnicos, artigos científicos, livros ou capítulos de livros. Ainda é possível encontrar os resultados divulgados em fóruns de discussão, *blogs*, sites de associações, entre outros canais digitais.

Já as aplicações com potencial tecnológico, tais como produtos e processos, devem ser patenteadas para garantir ao titular proteção e exclusividade sobre o invento. Oriundas da bibliometria, as principais ferramentas da Cienciometria são as métricas. Elas têm sido recorrentemente empregadas na avaliação da qualidade de periódicos, instituições, cientistas e pesquisadores.

Entre as bases de dados responsáveis pelo armazenamento, indexação e análise das produções científicas destacam-se: *Web of Science*, *Scielo*, *Scopus*, *Google Scholar* e *PubMed*. Acrescentamos a esses o grupo *Scimago*, que também tem desenvolvido indicadores importantes. Responsável pelo “SCImago Journal & Country Rank”, o grupo tem elaborado indicadores a partir de dados brutos provenientes da produção científica internacional de instituições de ensino superior e de pesquisa do mundo todo – mais de 4000 entidades já foram mensuradas pelo grupo *Scimago*. Associados à base *Scopus* e à editora *Elsevier*, esses indicadores avaliam, além da quantidade de artigos produzidos, seu impacto científico, relacionando-o à relevância de cada publicação, de acordo com a área de conhecimento. Além disso, são avaliados ainda o nível de participação de colaboradores internacionais e a capacidade proporcional de cada instituição de publicar artigos em diferentes áreas de conhecimento. Assim, é possível traçar uma linha evolutiva de cada instituição ao longo do tempo com a aplicação de indicadores importantes.

Na Tabela 1, é possível verificar os indicadores de produção científica e de internacionalização, de acordo com o grupo *Scimago*, assim como o desempenho de algumas universidades brasileiras.

TABELA 1

INDICADORES DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Universidade	Output	IC	Q1	NI	Spec	Exc	Liderança	Pontuação Pesquisa RUF
USP	44.619	24,4	38,1	0,8	0,5	8,0	27.480	98,78
UFMG	9.707	23,6	36,0	0,8	0,6	7,6	6.084	91,76
UFRJ	13.600	25,7	37,5	0,8	0,5	7,0	7.872	91,00
UFRGS	11.110	23,7	35,8	0,8	0,5	7,6	6.803	88,73
UNICAMP	16.221	21,3	36,1	0,8	0,5	7,7	9.946	86,28
UNESP	15.128	16,3	29,0	0,7	0,7	5,6	9.265	83,97
UFPR	5.242	22,0	28,7	0,7	0,6	4,9	3.105	79,88
UNB	4.779	25,5	31,2	0,7	0,6	6,7	2.713	78,34
UFSC	5.785	23,7	31,1	0,7	0,6	7,1	3.625	77,95
UFPE	4.727	22,6	28,5	0,7	0,6	6,1	2.861	77,13
UFLA	2.396	10,6	10,1	0,5	0,9	3,3	1.305	56,12

Fonte: Grupo Scimago e RUF (Ranking Universitário Folha).

É preciso compreender a posição da UFLA, na tabela anterior, a partir dos seguintes índices: Output (Saída), IC (*International Cooperation* ou Cooperação Internacional, Q1 (first quarter ou primeiro quarto do ano), NI (*Normalized Impact* ou Impacto Normalizado), SPEC (*Specification* ou Especificação), EXC (*Excellency* ou Excelência) e Liderança.

O Output refere-se ao total da produção científica publicada em periódicos indexados pelas bases *Scopus/Elsevier*, no ano de 2021, para cada instituição listada.

O IC é o Índice de Cooperação Internacional e baseia-se na recorrência de publicação de artigos científicos de cada universidade em parceria com outras instituições de ensino ou de pesquisa internacionais. Esse índice é avaliado a partir da lista de coautores de cada publicação e de suas instituições de origem. O Q1 é a proporção de publicações das instituições situadas entre o primeiro quarto (0,25) das revistas mais

conceituadas, em cada área de conhecimento, de acordo com o fator de impacto Scopus/Elsevier.

O NI é o Impacto Normalizado médio da instituição, de acordo com o campo heterogêneo de pesquisa de cada instituição. Algumas instituições, por exemplo, publicam mais em determinadas áreas de conhecimento. O NI, então, avalia o impacto da produção científica de cada instituição ponderado pela média de fator de impacto de cada área de conhecimento. Assim, por meio desse indicador, é possível compararmos o desempenho de instituições, mesmo que elas sejam especializadas em áreas distintas de conhecimento. Esse índice varia de 0 a 1, sendo o valor 1 atribuído à instituição que atingir o maior fator de impacto normalizado.

O SPEC mede o grau de concentração temática da produção científica de uma determinada instituição. O seu índice varia de 0 a 1. O valor mais próximo de 1 indica maior concentração de publicação em uma área específica de conhecimento. Instituições com elevado grau de dispersão de publicação, isto é, que apresentam publicações em diferentes áreas de conhecimento, normalmente trazem índice 0,4 no indicador SPEC.

O EXC indica a porcentagem de produção científica institucional incluída nos 10% dos artigos científicos mais citados para determinada área de conhecimento. A Liderança, por sua vez, expressa o número bruto de artigos científicos de uma instituição, a partir do nome do autor principal. De forma indireta, a Liderança revela o maior ou menor grau de colaboração de uma instituição com outra, em parceria.

O Eixo 4 trata da visibilidade internacional e apresenta 12 metas. A meta 1 aborda a importância de melhorar o conteúdo informativo, disponibilizado nas páginas das pró-reitorias, departamentos e setores da UFLA. Entre as ações propostas estão: (1) a criação de *sites* e bibliotecas digitais específicas dos programas de pós-graduação, colegiados de curso e grupos de pesquisa, bem como a disponibilização de *e-books* gratuitos, sejam compostos por artigos acadêmicos, boletins ou relatórios técnicos, publicados pela editora da UFLA; (2) a produção e disponibilização gratuita de aulas de disciplinas de cursos à distância e presenciais, sobretudo os de

pós-graduação, bem como a liberação de conteúdo didático, por meio do *Câmpus Virtual*, que é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional; (3) o fortalecimento do repositório institucional; (4) a disponibilização de vídeos institucionais e de matérias da TV Universitária da UFLA em um portal específico; (5) a integração das páginas web UFLA às redes sociais, tais como: Facebook, Instagram etc.; (6) o aumento da taxa de transmissão de dados, por parte do provedor de internet, para 1 giga; (7) a indexação de artigos, teses, resumos e relatórios técnicos no Google Acadêmico.

A meta 2 do Eixo 4 especifica como aumentar, por meio de suas ações, a acessibilidade do portal da UFLA e de sites das pró-reitorias, departamentos e setores. As ações a destacar são: (1) adequar as diretrizes gerais e internacionais de acessibilidade para conteúdo web (WCAG) da W3C; (2) desenvolver interfaces para dispositivos móveis e *smartphones*, tornando as páginas mais fáceis de serem visualizadas ou utilizadas por pessoas com necessidades especiais.

A meta 3 do Eixo 4 trata da reestruturação dos domínios das páginas internas dos departamentos, aumentando o *PageRank* e a otimização dos sites para os mecanismos de busca (SEO – Search Engine Optimization). Entre as ações elencadas nessa meta destacam-se: (1) a contratação de cursos de capacitação em otimização de sites (SEO) para *web designers* e programadores da instituição; (2) a otimização das características relacionadas às páginas institucionais, como URL, título, conteúdo, tempo de carregamento, *Heading Tags*, Meta, *Keywords*, *Image Tags*, palavras-chave; (3) a obtenção de ferramentas específicas que identifiquem e analisem as webmétricas relevantes para aumentar o número de *backlinks*, *PageRank*, páginas indexadas nos principais motores de busca (Google, Bing, Yahoo, entre outros) do portal da UFLA; (4) a contratação de consultoria em web marketing e *web analytics* para identificar as métricas relevantes para a melhoria do *PageRank* das páginas institucionais da UFLA nos motores de busca, especificamente no Google; (5) o redirecionamento dos domínios dos setores, departamentos e pró-reitorias para o portal da UFLA, de modo que as

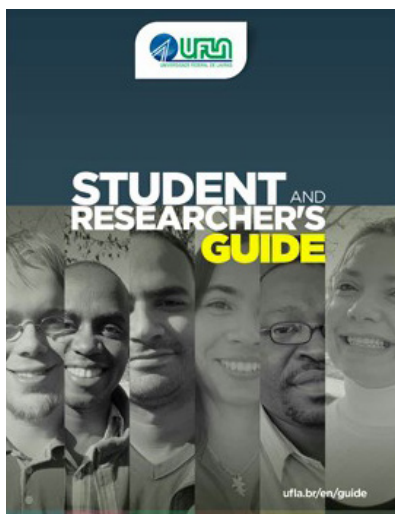
informações se concentrem em apenas um único domínio on-line (ufla.br); (6) a capacitação de *web designers* e programadores da instituição em *web analytics* e *webtrends*; (7) a definição do padrão de comportamento e interação dos usuários com os portais institucionais, com a finalidade de encontrar tendências sobre sites e conteúdos mais acessados, e também sobre os índices de penetração do portal da UFLA na comunidade científica internacional.

A meta 4 do Eixo 4 aborda a construção de uma página web em inglês, espanhol e francês, com informações específicas que sejam de interesse do público estrangeiro, com fácil navegação e visualmente atraente. As seguintes metas podem ser destacadas: (1) a reestruturação da página da UFLA em idiomas como inglês, espanhol e francês; (2) a inclusão de informações que sejam de interesse do público estrangeiro, com links específicos, informando sobre o curso de Português para Estrangeiros e outras iniciativas de acolhimento e recepção (“Brother UFLA”); (3) a estruturação do leiaute de forma a proporcionar aos visitantes uma visão mais clara da instituição; (4) a contratação de empresa especializada em *web design* e programação de

software para desenvolvimento de um novo portal da UFLA, com sites em outros idiomas, acessibilidade, entre outras funcionalidades.

A meta 5 do Eixo 4 se preocupa com a padronização das informações institucionais e leiaute que deverá ser utilizado em *banners* de apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais. Nessa meta, destacam-se as seguintes ações: a criação e a divulgação de um modelo padrão de leiaute, com logomarca e informações institucionais, a ser disponibilizado à comunidade acadêmica.

FIGURA 1 | GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA ESTUDANTES ESTRANGEIROS (VERSÃO EM INGLÊS)



Fonte: UFLA (2014).

A meta 6 trata de desenvolver o *Guia de orientação para estudantes estrangeiros*, contendo informações essenciais sobre a cidade de Lavras, a UFLA, além de alguns aspectos legais referentes a vistos, leis e costumes brasileiros. Essa meta define como ação a publicação desse guia, em línguas inglesa e espanhola. Essa ação já foi consolidada e, como ilustra a Figura 1, o guia encontra-se disponível on-line (UFLA, 2014).

A meta 7 do Eixo 4 trata da produção de vídeo institucional em inglês e espanhol. As ações elencadas nesta meta são: desenvolver e divulgar um vídeo institucional que contenha informações de interesse do público internacional e que possibilite uma visão clara sobre os trâmites burocráticos da UFLA, sobre os cursos de graduação e sobre os programas de pós-graduação da instituição. Essa ação já foi consolidada e o vídeo está disponível on-line, nas versões em inglês e em português.¹ O vídeo também é utilizado em eventos nacionais e internacionais promovidos pela instituição.

A meta 8 do Eixo 4 se preocupa com a produção de videoaulas e materiais interativos de aulas (remotas, presenciais, híbridas) para divulgação e disponibilização na internet. Entre as ações propostas para se atingir essa meta destacam-se: (1) incentivar docentes a produzir videoaulas e conteúdo interativo para acesso gratuito; (2) elaborar editais para a convocação de professores (internos e/ou externos) interessados em desenvolver videoaulas e/ou materiais interativos específicos em língua inglesa.

As metas 9, 10 e 11 do Eixo 4 são compostas por apenas uma ação que as intitula. Assim, a meta 9 trata da elaboração de *folders* de divulgação da UFLA em língua inglesa. A meta 10 se preocupa com a inserção de publicidade institucional em mídias internacionais. A meta 11 propõe que sejam instalados escritórios internacionais da UFLA nos seguintes locais: Delaware, nos Estados Unidos, e Leuven, na Bélgica, como bases de apoio ao incremento do intercâmbio da UFLA com universidades norte-americanas e canadenses e também com os países europeus.

A meta 12 do Eixo 4 tem como objetivo apoiar fortemente a publicação em periódicos da UFLA, indexados na base de dados do *Journal Citation Reports*,

¹ Versão em inglês disponível em UFLA (2018a) e versão em português disponível em UFLA (2018b).

uma publicação da Thomson Reuters, com fator de impacto JCR. A *Revista Ciência e Agrotecnologia*,² da UFLA, com fator de impacto de 0,726, ocupa a 8ª posição entre as revistas brasileiras na área de Ciências Agrárias, de acordo com o Qualis/Capes. Ademais, ocupa a 40ª posição entre as 143 revistas brasileiras, em todas as áreas do conhecimento, que estão na base de dados do *Journal Citation Reports*, e a 24ª posição no mundo na categoria Ciências Agrárias e Multidisciplinares. A revista *Cerne*,³ do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Florestal, também atingiu o maior índice de fator de impacto JCR (0,360) desde que entrou na base de dados, em 2006, do *Journal Citation Reports*. Dessa forma, a *Cerne* ocupa a 31ª posição entre as revistas brasileiras na área de Ciências Agrárias, de acordo com o Qualis/Capes, e a 86ª posição entre as 143 revistas brasileiras, de todas as áreas do conhecimento, que estão na base de dados do *Journal Citation Reports*, sendo a 13ª no mundo na categoria Ciências Florestais.

Além dos quatro principais eixos, e suas respectivas metas, do Programa de Internacionalização da UFLA, destacam-se, ainda, outras iniciativas, como a proposta de criação de um parque tecnológico. Há também a proposta de inserção de professores mais jovens, por meio do lançamento de um edital intitulado “Programa de Apoio ao Primeiro Projeto”, e a inserção de técnicos, por edital específico (“Programa de Apoio aos Servidores Técnicos”). O lançamento de um “Programa de Incentivo à Inovação”, com apoio a 15 propostas inovadoras, no valor de R\$50.000 (cinquenta mil reais) cada, também é meta a ser alcançada pela instituição, apesar de todos os entraves e desafios atuais relacionados à educação brasileira, em geral, e às universidades federais, em particular. O “Programa Equipamentos Científicos de Impacto Institucional”, que tem como proposta adquirir equipamentos de médio e grande porte para atender as demandas de pesquisa da instituição, permanece como desafio a ser enfrentado, assim como a retomada e o fortalecimento do “Programa Embaixadores da UFLA”. As metas estão traçadas. Os desafios são enormes. Quicá as perspectivas sejam alentadoras.

² A revista pode ser acessada neste endereço: <http://cienciaeagrotecnologia.ufla.br/>.

³ A revista pode ser acessada neste endereço: <https://cerne.ufla.br/site/index.php/CERNE>.

Referências

MORAES, R. C.; SILVA, M. de P.; CASTRO, L. C. *Modelos internacionais de educação superior*: Estados Unidos, Alemanha e França. São Paulo: Unesp, 2017.

PROJETO de Internacionalização da Universidade Federal de Lavras. Lavras: UFLA, 2008. Disponível em: http://print.ufla.br/images/arquivos/PROJETO_Internacionalizacao_UFLA.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

PROGRAMA de Internacionalização da UFLA. Lavras: UFLA, 2014. Disponível em: http://print.ufla.br/images/arquivos/Programa_Internacionalizacao_UFLA.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

UNIVERSIDADES brasileiras estão no top 10 em ranking internacional. R7, 4 abr. 2024. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/universidades-brasileiras-estao-no-top-10-em-ranking-internacional-14072021>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CAETANO, C. *UFLA continua entre as melhores universidades da América Latina pela Times Higher Education*. Notícias, Lavras, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://ufla.br/noticias/ensino/15335-ufla-continua-entre-as-melhores-universidades-da-america-latina-pela-times-higher-education>. Acesso em: 19 ago. 2022.

UFLA (Universidade Federal de Lavras). *Student and researcher's guide*. Lavras: UFLA, 2014. Disponível em: <https://ufla.br/dcom/wp-content/uploads/2014/12/students-guide-ufla-1.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

UFLA. *UFLA – Institucional Video – 2018* [inglês]. Lavras: YouTube, 5 nov. 2018a. 1 vídeo (4min38s). Publicado por: UFLA (@uflabr). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XzkSGAW9m8M>. Acesso em: 16 ago. 2022.

UFLA. *Vídeo institucional da UFLA – 2018* [português]. Lavras: YouTube, 5 nov. 2018b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L6x_4l8YkCs. Acesso em: 16 ago. 2022.



INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA UFG

GABRIEL BRITO AMORIM

Universidade Federal de Goiás

O campo da internacionalização ou educação internacional tem ganhado destaque nas políticas educacionais e públicas, mas, principalmente, nos planos institucionais de educação superior. Na América Latina, inclusive no Brasil, isso não é diferente. Há mais de uma década, as instituições de ensino superior (IES) colocam a internacionalização como uma de suas prioridades, até porque, nas IES brasileiras, a internacionalização figura como uma das categorias de análise para avaliações estaduais, nacionais e internacionais. Mas como os planos e políticas se assemelham na prática? Melhor ainda, como essas ações são traduzidas em práticas locais? Como o local reflete e se beneficia do global e vice-versa?

Diferentes autores têm apontado os desafios de se implementar políticas e/ou planos de internacionalização nas e para instituições de ensino superior, relegando a internacionalização das IES brasileiras a uma condição passiva, reativa, acrítica e desarticulada, ainda mais evidente no pós-pandemia de Covid-19.¹ Tal problemática figura-se proeminente em países da América Latina, com o Brasil no olho do furacão em vias de ressignificar suas práticas de internacionalização (Finardi; Amorim, 2023).

¹ Por exemplo: Lima e Maranhão (2009); Bradenburg e De Wit (2011); Morosini (2011); Ramos (2018); De Wit (2020); Amorim e Finardi (2022); Leal, Finardi e Abba (2022).

A Universidade Federal de Goiás (UFG), por exemplo, uma instituição de ensino superior pública localizada no centro-oeste brasileiro, focada em atividades de ensino, pesquisa e extensão, conta com 102 cursos de graduação presenciais e 22.000 estudantes (UFG, 2023a). Além disso, a instituição oferece ainda 78 cursos de pós-graduação *stricto sensu* a mais de 4.800 alunos. Suas atividades de internacionalização são centralizadas, hoje, em sua Secretaria de Relações Internacionais, atuante desde 1987, quando foi fundado o atual Núcleo de Relações Internacionais da UFG. A universidade tem se destacado em parcerias e programas de mobilidade, tanto de entrada quanto de saída, e também em ações de internacionalização, inclusive com ações destinadas aos seus servidores e a programas de extensão (UFG, 2023c).

No contexto pós-pandemia da Covid-19, com as fronteiras internacionais fechadas e a mobilidade acadêmica, de entrada e saída, comprometida, as IES no mundo, e também no Brasil, voltaram-se para suas realidades locais e redesenharam suas políticas e seus planos de internacionalização, pelo que já há muito clamavam especialistas da área. O conceito de “*internacionalização em casa*”, portanto, começou a ser mais bem explorado e ressignificado nas IES brasileiras, foco deste manuscrito.

Sendo assim, neste capítulo, pretendemos revisitar e investigar o conceito de internacionalização em casa e explorá-lo com mais profundidade no contexto da Universidade Federal de Goiás, apresentando suas experiências e desafios e suas perspectivas para o período pós-pandemia. Nosso foco é destacar o poder e o potencial da internacionalização nas e para as comunidades em que a UFG está inserida, no que tange à formação docente, e compartilhar algumas atividades de formação que acontecem, atualmente, nessa universidade pública do centro-oeste brasileiro.

Internacionalização em casa

No auge dos programas Ciência sem Fronteiras (CsF) e Idiomas sem Fronteiras (IsF), Amorim e Finardi (2017) conduziram um estudo em uma universidade do sudeste brasileiro a fim de, dentre outros objetivos,

consultar a comunidade acadêmica, nível micro, sobre o seu entendimento acerca de internacionalização. Aproximadamente 83% dos respondentes (N = 1.659) disseram que entendem internacionalização como programas de mobilidade acadêmica semelhantes ao CsF e que gostariam que o governo investisse mais em programas como esse. Ou seja, a internacionalização, se generalizarmos esses dados, é geralmente entendida como mobilidade acadêmica.

Diante de um cenário de crise econômica e também sanitária, sendo que a primeira teve início bem antes da pandemia da Covid-19 com o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, provocado pelo golpe perpetrado por seu vice, Michel Temer, o CsF é descontinuado e o IsF sai da pasta do Ministério da Educação (MEC), abalando, portanto, a visão popular sobre o conceito de internacionalização, na qual a mobilidade acadêmica física estava no cerne. Além desses acontecimentos, a própria pandemia levou as IES a repensarem seus *modus operandi* de políticas e planos de internacionalização, como dito anteriormente, focalizando no conceito de internacionalização em casa. Ou seja, por conta de um fenômeno global, começamos a direcionar um olhar mais “local” para as políticas e planos de internacionalização, muito embora a literatura da área já apontasse para o fracasso da utilização de modelos pré-fabricados do tipo *one-size-fits-all* para IES mundo afora (Bradenburg; De Wit, 2011; De Wit, 2020; Leask; Green, 2020).

A assimilação de modelos de programas de internacionalização que acontecem além-fronteiras é um fator contribuinte para a comum associação do conceito de internacionalização a programas de mobilidade como o Erasmus, na Europa, o Fullbright, nos Estados Unidos, e o (extinto) Ciência sem Fronteiras, no Brasil. Falando sobre enganos semelhantes, Knight (2011) e De Wit (2011) abordaram mitos e mal-entendidos existentes em torno do conceito de internacionalização; e diferentes autores e profissionais trabalharam a definição e as especificidades desse conceito, entre eles Nilsson (1999) e Crowther *et al.* (2000). Em artigo para a EAIE Forum Magazine (Spring Edition), Nilsson (1999) apresentou o conceito de internacionalização em casa e, posteriormente, Crowther *et al.* (2000) decidiram ampliá-lo. Fundamentados nesses estudos, vimo-nos motivados a,

neste trabalho, dar mais especificidade ao que, então, entendemos como “internacionalização” ao verificarmos que, após 10 anos de realização do programa Erasmus na Europa, apenas 10% dos alunos tiveram efetivamente a chance de estudar no exterior. Isso evidencia que, assim como “importamos” o modelo de internacionalização europeu, também importamos os seus resultados. Outro exemplo disso é o estudo de Amorim e Finardi (2017), no qual a maioria dos respondentes assinalou que não está contemplada com as ações de internacionalização da universidade pesquisada.

Crowther *et al.* (2000) apresentaram as seguintes questões para reflexão: 1) Como poderíamos proporcionar aos alunos uma dimensão de educação internacional? 2) Como poderíamos proporcionar aos alunos que não participaram de programas de mobilidade e nem viajaram para o exterior uma melhor compreensão de diferentes países e culturas, aumentando, assim, seus conhecimentos sobre outros seres humanos e seus estilos de vida e contribuindo para a construção de uma sociedade global multicultural? 3) A educação intercultural pode aumentar a motivação dos alunos para estudar no exterior?

Wächter (2000) amplia a discussão sobre o termo focando na internacionalização do currículo e Nilsson (2003) revisita o conceito e aponta que a internacionalização em casa se refere a uma abordagem que engloba ideias e medidas a serem adotadas que mostram, por meio de atividades ou oportunidades acadêmicas/profissionais variadas, uma dimensão internacional da universidade. McGrath (2016) traduz isso nas seguintes atividades: 1) internacionalização do currículo; 2) desenvolvimento de um corpo diversificado de professores e alunos; e 3) promoção de atividades e eventos interculturais. Pesquisadores brasileiros também têm explorado o tema da internacionalização nos últimos anos, dentre eles estão: Gonçalves (2009); Silva *et al.* (2014); Baumbol e Sarmento (2016); Salomão (2020); Schaefer e Heeman (2021) e Silva (2021).

Na mesma esteira da reflexão proposta anteriormente, Wächter (2000) aponta que internacionalização e cooperação internacional foram, em IES espalhadas pelo mundo, associadas à mobilidade de pessoas (em geral) e de

estudantes (em particular). No entanto, o conceito de “internacionalização em casa” (IC) emergiu de um debate sobre o *Erasmus*, um programa prioritariamente de mobilidade, de modo que ele pudesse atender à maioria dos estudantes que não participavam de ações de mobilidade acadêmica, por meio de uma internacionalização dos currículos na sua própria instituição.

O mesmo autor assevera que o conceito apresentado por Nilsson (1999) sobre internacionalização em casa deixa lacunas que dificultam um entendimento mais aprofundado e significativo sobre a temática. Wächter elenca algumas condições que impactam o processo de internacionalização, mas que não necessariamente teriam sua origem na IES:

- a) políticas governamentais;
- b) o processo de globalização;
- c) o ambiente resultante da revolução propiciada pela tecnologia da informação;
- d) as tendências de transparência (*accountability*) e de responsabilidade, trazidas nas expectativas das partes interessadas (*stakeholders*);
- e) a mercantilização da educação superior.

Dessa forma, Wächter (2000) conclui que o conceito de internacionalização em casa deve ser discutido e elaborado por cada IES. Há, então, que se atentar para o grau, o tipo e o objetivo de internacionalização em nível institucional e que essas questões ultrapassam os muros da universidade. Como o que vem acontecendo no Brasil, governos podem ditar as regras sobre os planos de internacionalização de uma instituição uma vez que são a maior fonte de fomento para tais programas e políticas. Exemplos disso foram as regras estipuladas pelo CsF até 2017, o programa foi extinto, e, mais recentemente, o Programa de Internacionalização Institucional, mais conhecido como Capes PrInt, lançado em dezembro do mesmo ano. Cabe salientar que o Capes PrInt contemplou apenas 36 instituições e, nessas, englobou apenas alguns programas de pós-graduação, deixando a graduação de fora do montante. Já nas IES europeias, as primeiras políticas também tinham foco na mobilidade, mas,

posteriormente, foram direcionadas também para a internacionalização do currículo e para a oferta de cursos em outros idiomas (Wächter, 2000). As pressões exercidas pela globalização também podem resultar em atitudes a favor do recrutamento de alunos estrangeiros, oferta de cursos nas línguas mais prestigiadas (do ponto de vista global) e serviços orientados para as necessidades dos usuários estrangeiros de serviços educacionais.

Otten (2000) chama a atenção para outro aspecto da internacionalização e assinala que instituições que procuram promover o aspecto intercultural, competência compreendida no âmbito da internacionalização em casa, devem fomentar o interesse e a abertura para encontros interculturais junto aos estudantes locais e aos estrangeiros. Assim, os estudantes locais deverão estar envolvidos no processo de internacionalização para desenvolver sensibilidade e percepção quanto às oportunidades de desenvolvimento pessoal oferecidas pela internacionalização.

Nilsson (2003) expande o conceito de “internacionalização em casa” ao dizer que se trata de uma abordagem que engloba ideias e medidas a serem adotadas para ofertar a todos os estudantes uma dimensão internacional nos estudos na universidade. McGrath (2016) aprofunda o termo “internacionalização em casa” quando assinala que esta se refere às atividades internacionais, com exceção da mobilidade de estudantes, por meio das quais as instituições ofertam oportunidades de aprendizado intercultural e internacional aos estudantes. Exemplos de atividades internacionais são: a) internacionalização do currículo; b) desenvolvimento de um corpo docente e discente diversificado; e c) realização de eventos e atividades interculturais.

McGrath (2016) corrobora os demais pesquisadores ora apresentados afirmando que por muito tempo a internacionalização esteve focada nos resultados da mobilidade estudantil com a avaliação do número de acadêmicos enviados ao exterior e recebidos na instituição, fato ainda presente e esperado pela comunidade acadêmica, ao invés de avaliar a competência intercultural que pode ser desenvolvida na própria instituição, “em casa”. Considerando que a maioria dos estudantes não têm condições de participar de programas de mobilidade, o que foi ainda mais agravado com a chegada da pandemia,

a avaliação dos impactos e dos resultados da internacionalização “em casa” é fundamental para compreendermos como as instituições estão atuando em termos de atividades internacionais desenvolvidas localmente.

À medida que as universidades buscam internacionalizar seus campi por meio da IC, é importante avaliar se as atividades promovidas em suas ações estão favorecendo o desenvolvimento, nos estudantes, das competências necessárias para eles lidarem com os desafios da realidade global. Considerando as restrições de financiamento para a educação superior enfrentadas nos últimos anos e, mais recentemente, a crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19, a “internacionalização em casa” parece ser alternativa interessante, visto que não envolve os altos custos do envio de alunos, professores e funcionários ao exterior e nem depende de recursos captados pelo recebimento de estrangeiros na instituição, e ainda pode ser facilitada por meio do uso de tecnologias digitais.

Ao ser fomentada uma atmosfera internacional e intercultural na universidade local, é possível ampliar a percepção da comunidade acadêmica quanto a oportunidades de desenvolvimento acadêmico em nível internacional. Trocas interculturais podem ocorrer, por exemplo, por meio do uso de tecnologias de informação síncronas ou assíncronas, como o COIL (sigla em inglês de *Collaborative On-line International Learning*), com as quais os participantes podem compartilhar experiências e expandir conhecimentos locais e globais.

A questão então é: como podemos colocar em prática a internacionalização em casa e proporcionar à nossa comunidade acadêmica essa chamada dimensão internacional da universidade em seus pilares, quais sejam, ensino, pesquisa e extensão? Na seção a seguir, são descritas quatro atividades de internacionalização em casa que promovem o envolvimento da comunidade.

Atividades de formação docente: experiências em casa

A UFG tem uma longa tradição de proporcionar, à sua comunidade acadêmica e à comunidade em geral, atividades e oportunidades

acadêmicas/profissionais que demonstram a dimensão internacional da universidade. Localizada no centro-oeste brasileiro, a universidade foi fundada em 1960 e, em 1987, estabeleceu seu primeiro escritório internacional, que cresceu exponencialmente desde então. Após uma série de transformações, a UFG criou a sua própria Secretaria de Relações Internacionais (SRI), em 2021. Também foram criados o Instituto Confúcio de Medicina Chinesa e a Rede de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos (REIA). No ano de 2021, a universidade entregou à sua comunidade acadêmica o Plano Estratégico de Internacionalização.

A SRI da UFG tem por missão básica “promover e mediar a internacionalização na UFG como um indicador da excelência institucional” (UFG, 2023b). Os valores pregados pela SRI/UFG são: 1) estimular a cooperação entre todos os povos a fim de aprenderem, pensarem e trabalharem coletivamente; 2) respeito e compromisso com a pluralidade e a diversidade étnica e cultural; 3) comprometimento com o desenvolvimento institucional; 4) responsabilidade social; e 5) transparência das informações.

Entre os objetivos estratégicos listados pela SRI/UFG temos:

- 1) Implementar as políticas de internacionalização da universidade
 - 1.1 Promover e expandir a atuação internacional da instituição.
 - 1.2 Desenvolver a estrutura organizacional da SRI.
 - 1.3 Aperfeiçoar a integração das ações de internacionalização com a política institucional da UFG.
 - 1.4 Articular as ações de internacionalização para promover a UFG nos rankings internacionais.
- 2) Otimizar ações no tocante às relações, cooperações e processos internacionais da UFG
 - 2.1 Promover a instituição em acordos de cooperação, regulados por agências nacionais e internacionais, em programas de cooperação internacional.
 - 2.2 Promover a instituição na formação de redes e participação em consórcios de cooperação internacional.

- 2.3 Aperfeiçoar e atualizar acordos e convênios existentes.
- 2.4 Promover e firmar novos acordos de cooperação internacional.
- 3) Promover e apoiar a mobilidade internacional de estudantes, docentes e técnico-administrativos
 - 3.1 Garantir a recepção e orientação de visitante internacional na UFG.
 - 3.2 Promover intercâmbio técnico científico, administrativo, artístico e cultural com instituições nacionais e internacionais.
 - 3.3 Aperfeiçoar as condições de participação da comunidade da UFG em oportunidades internacionais, bem como a recepção da comunidade estrangeira na UFG.
- 4) Fomentar a Política Linguística
 - 4.1 Adotar a universalização da aprendizagem de línguas por intermédio da oferta sistemática de cursos a estudantes, técnicos e docentes.
 - 4.2 Ampliar a oferta de cursos de português como língua adicional, bem como línguas de povos originários.
 - 4.3 Desenvolver cursos de escrita acadêmica em língua adicional.
- 5) Fortalecer a comunicação sobre a internacionalização
 - 5.1 Divulgar as oportunidades de estudos e pesquisa no exterior.
 - 5.2 Promover a visibilidade internacional da UFG.
 - 5.3 Otimizar os instrumentos institucionais para os registros dos processos de internacionalização.
- 6) Fomentar a transversalidade da internacionalização
 - 6.1 Otimizar a participação dos docentes e técnicos em concursos, prêmios e publicação de artigos em periódicos internacionais.
 - 6.2 Otimizar recursos para a promoção de projetos e programas.
 - 6.3 Fomentar cursos, pesquisas e eventos internacionais que contribuam para a qualidade do ensino, pesquisa e extensão.
 - 6.4 Ampliar a oferta de cursos do Instituto Confúcio de Medicina Chinesa.

Como podemos observar, a UFG tem bem delineados os seus objetivos, em nível institucional, no que tange à internacionalização. Esses objetivos, por sua vez, são externados ou traduzidos em ações que contemplam a diversidade que compõe a comunidade acadêmica, qual seja, discentes, docentes e técnicos-administrativos. Nas subseções seguintes, exemplificamos quatro dessas ações de internacionalização desempenhadas pela e/ou na UFG, que visam a formação docente pactuando com a definição de internacionalização em casa, aqui apresentada e discutida.

O Centro de Línguas da UFG

Embora na época de sua criação não tenha sido pensado como uma atividade de internacionalização em casa, o Centro de Línguas da UFG (CL) figura como um dos maiores projetos de extensão da instituição com esse fim. Criado, em 1994, com pouco mais de 100 alunos com o objetivo de oferecer à comunidade acadêmica da UFG e à comunidade em geral cursos de idiomas a preços competitivos, o CL ganhou força no início dos anos 2000 e hoje o número de matriculados varia de 2.700 a 3.000 alunos. No auge da pandemia da Covid-19, nos anos 2020 e 2021,² o CL não interrompeu as suas atividades; transferiu seus cursos e programas de formação de professores para a modalidade on-line, à distância, retornando às aulas presenciais somente no segundo semestre de 2022, uma vez que os casos de contaminação pela doença caíram substancialmente na região, e no Brasil como um todo, devido à intensa campanha de vacinação feita pelo governo federal. Atualmente, o CL continua a oferecer aulas on-line, o que parece ter dado certo durante a pandemia, principalmente pela plataforma que foi criada para dar suporte a esse tipo de atividade, mas também porque a possibilidade de cursos de idiomas on-line abriu uma janela de oportunidades para o ensino de idiomas. Isso inclui chegar a comunidades rurais no estado de Goiás (Brasil), por exemplo, onde a comunidade local não tem acesso a esse tipo de serviço.

² O CL passou então a ser coordenado pelo professor Alexandre de Araújo Badim, que liderou a transição das atividades presenciais para a modalidade *on-line* e remota, idealizando e implementando uma plataforma *on-line* (Eduq) para dar resposta às necessidades do centro.

Por se tratar de um projeto de extensão, os docentes do CL são, em sua maioria, alunos da Faculdade de Letras (FL) da UFG, que recebem formação específica para atuarem no CL e são supervisionados por professores da própria faculdade. Os professores do CL e seus professores-formadores contribuem diretamente para o processo de internacionalização institucional da UFG uma vez que estão envolvidos com a oferta de cursos de línguas à comunidade acadêmica e à comunidade em geral. Como apontado anteriormente, as línguas adicionais sempre estiveram no cerne das políticas de internacionalização, haja vista o lançamento de programas financiados pelo governo como o CsF e o IsF, e, mais recentemente, o Capes PrInt. Com exceção do IsF, o CsF visava e o PrInt visa, oportunizar o intercâmbio de docentes, discentes e técnico-administrativos, no entanto, é sabido que a oportunidade de viagem ao exterior não era/é para todos. Sendo assim, a oferta local de cursos de idiomas figura-se como ação estratégica para a internacionalização da UFG e tem como pano de fundo a formação de professores para a internacionalização, ou seja, a formação de professores da UFG está orientada para uma dimensão plural, internacional e intercultural da universidade.

Recentemente, o curso de inglês do CL discutiu com seu corpo docente e equipe de supervisores especialistas em ensino de língua adicional algumas mudanças para adequar o seu projeto de ensino ao mérito internacional da UFG. A partir daí, o CL passou adotar o *Quadro comum europeu de referência para línguas estrangeiras (QCERL)* como documento orientador para equivalência dos níveis de proficiência ofertados no curso (Conselho da Europa, 2001). Tal medida facilita a certificação do curso por meio de normas claras e objetivas, aplicadas aos diferentes níveis de aprendizagem, e padroniza o reconhecimento de sistemas de avaliação. Atualmente, o curso de inglês do CL engloba os níveis A1, A2, B1 e B2 do QCERL. Os professores atuantes no CL recebem orientação regularmente com relação aos materiais didáticos e também aos instrumentos avaliativos utilizados no curso.

O CL é, certamente, um espaço da UFG, ligado tanto à sua comunidade acadêmica quanto ao público externo, que proporciona aos envolvidos uma experiência formativa de caráter internacional,

intercultural e diversa dentro de suas próprias fronteiras, ou seja, sem a tão falada e sonhada mobilidade acadêmica, privilégio de poucos. Com o estabelecimento das aulas on-line, a universidade proporciona esse tipo de experiência formativa para aqueles que, por algum motivo, não conseguem se deslocar até à universidade para participarem de aulas presenciais. Desse modo, o CL tem atingido os mais longínquos lugares no estado de Goiás, no Brasil e também no mundo! Tal prerrogativa vale para professores também, pois o CL conta com docentes que residem fora da capital de Goiás e em outros estados do Brasil, tudo facilitado pelas tecnologias digitais.

O Instituto Confúcio de Medicina Chinesa da UFG

Em 2019, foi fundado o Instituto Confúcio de Medicina Chinesa,³ que oferece não apenas cursos de língua e cultura chinesa, mas também cursos de medicina tradicional chinesa. Atualmente, existem 10 Institutos Confúcio no Brasil, mas o da UFG é o primeiro da América Latina a oferecer cursos de medicina chinesa tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade em geral. Existem apenas 17 institutos que possuem cursos de medicina chinesa no mundo e isso coloca o Instituto Confúcio da UFG na pauta internacional da organização mundial (Figueiredo, 2021). O Instituto enfrentou os desafios da pandemia da Covid-19 promovendo, além dos cursos de mandarim, atividades on-line, como concursos de canto chinês, que ajudaram a engajar tanto a comunidade acadêmica quanto a comunidade em geral.

Os professores formadores que atuam no Instituto Confúcio de Medicina Chinesa da UFG vêm da Universidade de Hebei, na China, e realizam as oficinas de trocas interculturais para ensinar sobre os

³ O professor Francisco José Quaresma de Figueiredo, da Faculdade de Letras da UFG, ajudou a fundar o Instituto e o dirige desde a sua criação. Atualmente, é pesquisador visitante (remotamente) na Universidade de Medicina Chinesa de Hebei, que colabora com a UFG e com a comunidade do seu entorno por meio de eventos, cursos etc.

feriados e datas comemorativas chineses para a comunidade da UFG e goiana como um todo. O Instituto também oferece cursos de medicina chinesa em parceria com a Faculdade de Enfermagem da UFG, proporcionando, assim, oportunidade de formação docente e profissional para os participantes.

O Instituto Confúcio da UFG é parte essencial no processo de internacionalização da UFG porque enriquece o currículo da universidade com os cursos especiais que são ofertados, seja de mandarim ou de medicina chinesa. Os cursos e as atividades são ofertados nos modos on-line e presencial, dando amplo acesso à dimensão internacional e intercultural da universidade à comunidade interessada.

Programa Fulbright: English Teaching Assistants

Outra atividade de internacionalização em casa que atende a comunidade da UFG é a parceria com a Fulbright (EUA), que viabiliza anualmente os *English Teaching Assistants* (ETAs) para auxiliar os professores nas aulas de inglês, ação centralizada na Faculdade de Letras da universidade. Os ETAs exercem funções na Faculdade de Letras e organizam um clube de conversação para que a comunidade aprimore os seus conhecimentos da língua inglesa. Os objetivos desse projeto são: 1) contribuir para o ensino de língua inglesa em universidades brasileiras; 2) cooperar com o professor orientador e, sob sua supervisão, ministrar aulas, criar materiais didáticos e desenvolver *workshops* e projetos relacionados ao ensino de inglês; e 3) oferecer oportunidade de desenvolvimento profissional ao ETA para aprimorar suas habilidades de ensino e vivenciar uma experiência em uma universidade brasileira. Os bolsistas da Fulbright atuam como professores visitantes em disciplinas tanto na Faculdade de Letras da UFG quanto em outras unidades acadêmicas da universidade, tais como a Faculdade de Odontologia, a Faculdade de Enfermagem e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae).

O Programa BRITE

O programa BRITE (Brasileiros Inovando no Ensino de Inglês), em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos e a Casa Thomas Jefferson (Brasília), capacita professores de inglês locais, proporcionando a eles o aprimoramento de suas habilidades linguísticas e pedagógicas para suas aulas. Os professores de inglês, por sua vez, após a conclusão do curso, compartilham os conhecimentos adquiridos nesses cursos de capacitação com suas comunidades locais no estado de Goiás, Brasil.

A Embaixada dos EUA e a Casa Thomas Jefferson estão atuando em parceria para oferecer programas com o objetivo de fortalecer o ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. O Escritório do RELO (Regional English Language Office), da Embaixada dos EUA, selecionou as instituições participantes, sendo a UFG uma delas, para capacitar 30 professores de escolas públicas (U.S. Embassy, 2023). O objetivo desse programa é fornecer aos professores das instituições selecionadas não apenas os currículos e materiais do programa, mas também a orientação sobre como o curso deve ser implementado. Com esse treinamento, os participantes (professores da educação básica de Goiás) tem a oportunidade de aprender, compartilhar e levar o conhecimento adquirido para suas comunidades locais. Além de usar o material com seus próprios alunos, eles se comprometem a compartilhá-lo com seus pares, ajudando a promover a multiplicação do treinamento que receberam.

O BRITE é de suma importância para o processo de internacionalização local porque reforça a importância das línguas adicionais, em particular o inglês, para a formação de uma cidadania global, colocando as necessidades da formação docente local no foco do projeto.

Internacionalização em casa: a UFG em foco

Seguindo a proposta deste capítulo, buscar conexões entre as ações de internacionalização em casa das universidades e as ações de formação docente, apresentamos neste artigo, de modo específico, quatro ações de

internacionalização em casa da UFG que têm foco global e impacto direto na comunidade docente local. Mas como a universidade pode garantir que sua agenda de internacionalização em casa reflita os desejos e necessidades dessa comunidade local? Ou seja, a comunidade acadêmica e a comunidade em geral estão tendo a internacionalização que desejam e merecem? Que lições outras IES poderiam aprender com a UFG?

O papel das línguas é um ponto chave no processo de internacionalização de uma IES. Muito se tem discutido sobre o papel do inglês como língua de destaque, mas também ganhou destaque o debate sobre perspectivas multilíngues e multiculturais nos planos e políticas de internacionalização. O CL da UFG oferece cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e libras a um custo razoável tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade em geral, dando-lhes a oportunidade de aprimorar suas habilidades em línguas adicionais e, idealmente, buscar empreitadas acadêmicas e profissionais em uma escala global. Tanto a comunidade acadêmica da UFG quanto a comunidade em geral têm respondido positivamente a essa atividade de extensão, pois as matrículas continuam aumentando ao longo dos anos, embora tenham oscilado um pouco durante os picos da pandemia da Covid-19. Além disso, as aulas do CL ajudam a formação dos atores desse processo (professores, funcionários e alunos), com relação ao desenvolvimento de sua competência intercultural, por meio de atividades e discussões interculturais, pois os professores, supervisionados por docentes efetivos da Faculdade de Letras, são incentivados a explorar perspectivas e materiais multilíngues e multiculturais em suas aulas. O CL, em última análise, alinha-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas (2023), principalmente com o Objetivo ODS 4 (Educação de Qualidade) e com o Objetivo ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Fortes). Ao proporcionar uma educação de qualidade e oportunidades de formação docente em seu plano de internacionalização em casa, a UFG, por sua vez, alinha-se aos anseios e necessidades das comunidades acadêmica e geral e contribui para o desenvolvimento local e global.

Outro exemplo de ação de internacionalização em casa são as atividades de extensão propostas pelo Instituto Confúcio da UFG. Atendendo especialmente ao Objetivo 17 do ODS (Parceria para os Objetivos), o Instituto faz parceria com universidades na China (por exemplo, Universidade de Medicina Chinesa de Hebei) para promover educação de qualidade (ODS 4) e fortalecer a universidade e a comunidade (ODS 16). Fazem parte de suas ações a organização e o oferecimento de aulas de mandarim, cursos de medicina tradicional chinesa, como acupuntura, eventos on-line sobre cultura chinesa e concursos de canto e caligrafia.

Por último, os programas ETA e BRITE, organizados pela Faculdade de Letras, também representam uma conexão real entre o global e o local por meio de uma atividade de internacionalização em casa. O intercâmbio intercultural promovido pelos docentes da FL e os ETAs, como o clube de conversa – que é aberto à comunidade –, ajuda a construir uma sociedade forte, pacífica e mais equipada para as presentes e futuras gerações. Já o programa BRITE, patrocinado pela Embaixada dos Estados Unidos, dá a oportunidade para a universidade (UFG) estender os braços e abraçar as necessidades e desejos da comunidade local de professores de inglês e, assim, provocar mudanças reais na sociedade, atendendo às missões centrais do ensino superior.

Em poucas palavras, as lições a serem aprendidas com essas atividades de internacionalização em casa começam com as muitas perguntas apresentadas ao longo deste artigo. Talvez mais algumas possam ajudar a fazer a ligação entre o local e o global, pensando na totalidade, e não apenas nas partes que uma IES engloba. Que tipo de internacionalização em casa a IES busca? Que tipo de internacionalização a comunidade de IES e sua comunidade em geral merecem? Quais impactos o plano de internacionalização em casa da IES vai causar? Como ações e programas de internacionalização em casa podem promover o desenvolvimento global e local? Quem vai se beneficiar com isso?

Desafios e perspectivas

Os questionamentos apresentados aqui já sinalizam alguns dos desafios de um projeto de internacionalização institucional ou em casa,

de acordo com o conceito apresentado neste manuscrito. O primeiro desafio que apontamos é o da cooperação. Dado o histórico do processo de internacionalização das IES brasileiras, que buscam/buscavam atender às exigências de editais de fomento propostos pelo governo (como CsF e PrInt) e, portanto, têm/tinham como característica principal a subserviência ou uma relação de subordinação a instituições estrangeiras, buscar relações mais horizontais (Morosini, 2011) de cooperação afigura-se como um desafio proeminente. Essa mudança paradigmática de relações de subordinação para cooperação de fato nos leva a refletir sobre um segundo desafio, o de não “importarmos” modelos de internacionalização de além-mar. Na esteira do primeiro desafio, temos esse segundo, em que tentamos atender as exigências de um edital ou agência de fomento para a internacionalização e “driblar” modelos que, de certa forma, são impostos pelos financiadores do processo de internacionalização institucional.

Colocando a internacionalização em casa em perspectiva, a pandemia da Covid-19 deixou sua marca nesse processo uma vez que as fronteiras estavam fechadas e a necessidade de cooperação interinstitucional se fez vital. A UFG, por meio de suas atividades de formação docente como as apresentadas aqui, tem se mostrado sensível aos anseios e às necessidades de sua comunidade docente local e, ao mesmo tempo, contribuído para o desenvolvimento de uma cultura e/ou de uma perspectiva global. Ao analisarmos as atividades desenvolvidas pela UFG e os ODS propostos pela ONU, como, por exemplo, o ODS 4, qual seja, Educação de Qualidade, percebemos que as parcerias firmadas pela UFG têm apontado para relações de cooperação sustentáveis, críticas e contextualizadas, o que coaduna com as orientações dadas pelas Organizações das Nações Unidas para o alcance do desenvolvimento sustentável no Brasil.

A pandemia da Covid-19 provocou (positivamente falando) uma mudança na maneira como as universidades se relacionam com órgãos de fomento e outras instituições mundo afora. Já começamos a observar um movimento que visa mais à colaboração entre as IES para a formação de suas comunidades acadêmicas (docente, discente e técnica),

tendo a tecnologia digital contribuído para essa mudança. Esperamos que as ações mencionadas aqui sirvam de motivação e inspiração para outras IES brasileiras trabalharem a internacionalização em casa de forma sustentável, crítica e contextualizada.

Referências

AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Globalização e internacionalização do ensino superior: Evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. *Avaliação: revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas/Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 614-632, 2017.

AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. The Road(s) Not Taken and Internationalization in Brazil: Journey or Destination? *Acta Scientiarum Education (On-line)*, v. 44, p.1-13, 2022.

BAUMBOL, L. K.; SARMENTO, S. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. In: BECK, M. S.; MORITZ, M. E.; MARTINS, M. L. M.; HEBERLE, V. (org.). *Echoes: Further Reflections on Language and Literature*. Florianópolis: UFSC, 2016. p. 65-82.

BRADENBURG, U.; DE WIT, H. The end of internationalisation. *International Higher Education*, n. 62, p.15-17, 2011.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 7 abr. 2023.

CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. *Internationalisation at home: a position paper*. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), 2000.

DE WIT, H. Globalization and internationalisation of higher education. *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, v. 8, n. 2, p. 77-164 (esp.), p. 241-325 (eng.), 2011, .

DE WIT, H. Business model of internationalisation is falling apart. *University World News*, 2020. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200519133420380>. Acesso em: 5 jul. 2020.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Instituto Confúcio. *Revista Saúde Integrativa*, v. 7, p. 9-19, jan.-mar. 2021. Disponível em: https://issuu.com/greenpicufg/docs/revista_sa_de_integrativa_jan_-_mar. Acesso em: 10 abr. 2023.

FINARDI, K. R.; AMORIM, G. B. *Latam Quality Assurance and Internationalisation: affordances of a multidimensional matrix of (self) assessment of internationalisation of higher education*. *Centre for Global Higher Education Working Paper Series*, n. 99, p. 1-20, ago. 2023.

GONÇALVES, S. Internacionalização em casa: a experiência da ESEC. *Exedra: revista científica*, n. 1, p. 139-166, 2009.

KNIGHT, J. Five myths about internationalization. *International Higher Education*, n. 62, 2011.

LEAL, F.; FINARDI, K.; ABBA, J. Challenges for an internationalization of higher education from and for the global south. *Perspectives in Education*, v. 40, n. 3, p. 241-250, 2022.

LEASK, B.; GREEN, W. Is the pandemic a watershed for internationalisation? *University World News*, 2020. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200501141641136>. Acesso em: 5 jul. 2020.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação: revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas/Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

McGRATH, D. *Internationalization at home: intercultural competency assessment at a regional university campus in British Columbia*. Research project (Master of Arts in Intercultural and International Communication) – School of Communication, Royal Roads University, Victoria, British Columbia, Canada, 2000.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil*. Brasília: Casa ONU Brasil, 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NILSSON, B. Internationalisation at home: theory and praxis. *EAIE Forum*, 1999.

NILSSON, B. Internationalisation at home from a Swedish perspective: the case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, v. 7, n. 1, p.27-40, 2003.

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. e161579, 2018.

SALOMÃO, A. C. B. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, v. 49, n. 1, p. 152-174, 2020.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Internacionalização em casa pela telecolaboração: experiências no Instituto Federal Catarinense. *Extensão Tecnológica: revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense*, Blumenau, v. 8, n. 16, p. 36-55, 2021.

SILVA, W. C. D. *A internacionalização em casa como ferramenta para promoção de uma internacionalização inclusiva: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina*. 2021.

Monografia (Bacharelado em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q.; FONSECA-ZANG, W. Teletandem as a Way of Enhancing Language Learning Between Brazilian and German Students. *Sino-US English Teaching*, v. 11, p. 767-776, 2014.

UFG (Universidade Federal de Goiás). *Apresentação da UFG*. Goiânia: UFG, 2023a. Disponível em: <https://ufg.br/p/26910-apresentacao-ufg>. Acesso em: 5 abr. 2023.

UFG. *Objetivos*. Goiânia: UFG/SRI, 2023b. Disponível em: <https://sri.ufg.br/p/41424-objetivos>. Acesso em: 7 abr. 2023.

UFG. *Painel de análise em dados de internacionalização*. Goiânia: UFG, 2023c. Disponível em: <https://analisa.ufg.br/p/39619-internacionalizacao>. Acesso em: 5 abr. 2023.

U.S. EMBASSY. *English Language Programs*. Brasília: U.S. Embassy, 2023. Disponível em: <https://br.usembassy.gov/education-culture/english-language-programs/relo/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

WÄCHTER, B. *Internationalisation at home: the context*. Internationalisation at home: a position paper. Amsterdam: *European Association for International Education (EAIE)*, 2000. p.5-13.



COTUTELA NO EXTERIOR: UMA EXPERIÊNCIA ÍMPAR

ALEXANDRA ALMEIDA DE OLIVEIRA

Universidade Federal de Goiás

DANIELA SCHWARCKE DO CANTO

Universidade Federal de Santa Maria

O nascimento das universidades foi marcado pela internacionalização. Na conferência “Caminhos da Internacionalização”, realizada em 16 de março de 2022, na Secretaria de Apoio Internacional (SAI), da Universidade Federal de Santa Maria, os docentes belgas Philippe Humblé e Arvi Sepp (2022) chamaram a atenção para o fato de a palavra “universo” estar contida em “universidade” (ou *universitas*, em latim), o que não foi casual, segundo eles, haja vista que uma das premissas das universidades consistia na universalidade do conhecimento e na multiplicidade de visões de mundo (Stallivieri, 2008). Assim, uma das características capitais das universidades nascentes era seu caráter internacional, universal (Humblé; Sepp, 2022). Com efeito, os cidadãos romanos, na Antiguidade, iam à Grécia para cultivar seus espíritos, revelando, então, que o contato entre os povos com vistas à instrução data de milênios. Ainda de acordo com os professores belgas, essa propriedade se perdeu ao longo dos séculos e passou a ser revalorizada há poucas décadas.

O convívio com outros povos favorece a ampliação dos horizontes e estimula a troca de saberes. Segundo os professores, o desenvolvimento dos países passava pelas trocas acadêmicas e de saberes. Cumpre salientar, contudo, que a internacionalização não se circunscreve à mobilidade

dos integrantes das universidades. Talvez esse seja o principal e o mais visível aspecto da internacionalização. Entretanto, o simples fato de adotarmos trabalhos realizados em outras nações já se configura como parte integrante do processo de internacionalização.

Cumpre-nos esclarecer o conceito de internacionalização ao qual nos referimos na tessitura deste texto. Trata-se do termo cunhado por Nancy Gondim Pedrozo *et al.* (*apud* Aguiar; Silva, 2010, p. 98):

[o] termo internacionalização [...] [é] aqui entendido como o processo de inclusão das dimensões do global, do internacional e do intercultural nos currículos, no processo ensino/aprendizagem, na pesquisa, na extensão e na cultura organizacional da universidade com o objetivo de proporcionar à sua comunidade diversidade de conceitos, ideologias e princípios gerenciais contemporâneos sem, contudo, perder de vista suas origens e suas motivações próprias.

Nesse sentido, para fomentar a internacionalização, é necessário fazê-lo com planejamento. As instituições acadêmicas devem pensar em seus princípios e parâmetros ao estabelecer sua política de internacionalização com o fito de não perder sua identidade, tampouco adotar procedimentos que funcionam muito bem alhures, entretanto não são comportados pela universidade ou se mostram pouco produtivos em seu interior.

Ofir Bergemann de Aguiar e Alexandra Nogueira da Silva, que estiveram à frente da Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI)¹ da Universidade Federal de Goiás (UFG), por mais de doze anos, asseveram que as ações de intercâmbio promovidas pelas universidades concorrem para a “[...] manutenção de um ambiente propício para atitudes de tolerância e respeito pela diversidade cultural” (2010, p. 112). Os gestores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio da sua Secretaria

¹ Com uma reestruturação no seio da gestão central da UFG, esse órgão foi rebatizado como Secretaria de Relações Internacionais (SRI).

de Apoio Internacional,² compartilham desse entendimento, impulsionando a internacionalização e incentivando a participação dos servidores e alunos dessa instituição de ensino em missões e cursos no exterior e, da mesma forma, recebendo visitantes internacionais em seus laboratórios e cursos de graduação e pós-graduação.

Não se pode perder de vista que a mobilidade discente, docente e de técnicos impacta positivamente na ascensão das instituições de ensino nos rankings internacionais. Nessas tabelas de classificação, o índice de estudantes estrangeiros consiste em um dos elementos mais importantes nas posições das universidades. Tal mobilidade impulsiona não apenas as trocas acadêmicas, mas também os intercâmbios tecnológicos, o que se evidencia um fator capital do desenvolvimento dos Estados na Era da Globalização.

Essa repercussão também acontece em nível nacional. De acordo com a avaliação dos programas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), apenas aos programas considerados de nível de excelência internacional se atribuem as últimas notas da escala de avaliação da Capes: seis e sete. O manual de *Orientações para as Comissões da Avaliação Quadrienal 2021* instrui seus avaliadores como proceder quando um programa alcance a nota cinco e seja elegível às notas seis ou sete. Alguns critérios são apresentados para a obtenção das notas superiores e apontam para a cooperação internacional em suas diferentes modalidades (Brasil, 2021).

Almejando conseguir visibilidade e reconhecimento, as universidades brasileiras estão cada vez mais engajadas em oportunizar uma experiência internacional a seus discentes nas mais diferentes etapas de formação. A mobilidade de servidores afigura-se, igualmente, em uma das metas a serem perseguidas, visando à qualificação e ao aprimoramento de seu quadro profissional. Outra contribuição relevante advinda dessas trocas trata-se da constituição de uma necessária rede de trabalhos com colegas de vários eixos geográficos com vistas à ampliação das ações e do

² Assim como a SRI, a Secretaria de Apoio Internacional (SAI) da UFSM deve, em breve, passar por uma reformulação e vir a se tornar uma diretoria, alterando seu nome para Diretoria de Relações Internacionais (DRI).

fortalecimento dos vínculos institucionais, permitindo um fluxo cada vez mais intenso entre os membros do consórcio, sendo a internacionalização o “quarto eixo da missão universitária, somando-se ao tripé ensino-pesquisa-extensão” (Aguiar; Silva, 2010, p. 97).

Nesse contexto, na condição de doutorandas vinculadas aos programas de pós-graduação de nossas universidades, mas também na condição de servidoras públicas federais buscando aprimoramento de nossa formação profissional, optamos pela cotutela, que nos possibilitaria a dupla titulação. Ambas estávamos empreendendo nossas teses nas áreas de literatura e de tradução. Tínhamos projetos bem semelhantes: a tradução da obra de uma escritora para o idioma português. Uma examinava a obra da senegalesa Mariama Bâ, *Une si longue lettre*, redigida em francês e publicada em 1979; já a outra se debruçava sobre a biografia: *Anne Gilchrist and Walt Whitman*, escrita em língua inglesa por Elizabeth Porter Gould, em 1900. Ambas tínhamos como objetivo a introdução dessas duas escritoras em nosso sistema literário. Para tanto, buscávamos uma orientação experiente no domínio da tradução, uma vez que nossos orientadores no Brasil eram bastante versados no campo literário. Graças a uma feliz coincidência, nossa escolha de orientador para a cotutela recaiu sobre o mesmo professor, Philippe Humblé, da *Vrije Universiteit Brussel* (VUB). Começamos, então, cada uma em sua cidade, os preparativos para passar um ano em Bruxelas, sem ter a menor ideia de que, a muitos quilômetros de distância, uma e outra estávamos na mesma situação.

Toda preparação para uma viagem internacional longa exige um envolvimento grande, tanto por parte de quem vai sair do país, como por parte das instituições de destino. Especificamente no caso de uma cotutela, esse processo se inicia com o contato com o professor que será o orientador na universidade no exterior. Após o aceite do orientador da instituição parceira, devemos entrar em contato com as secretarias internacionais de nossas universidades para o estabelecimento de convênios bilaterais específicos para a cotutela. No caso da UFSM, há, igualmente,

a exigência da assinatura de um convênio guarda-chuva bilateral entre as instituições parceiras. Depois da celebração de tais acordos entre as universidades e com a carta de aceite em mãos, é hora de partir para a parte mais burocrática (e mais demorada) do processo: juntar a documentação requerida pelo país de destino a fim de que o visto seja emitido. Essa tramitação toda pode durar cerca de seis meses.

Depois da obtenção do visto, mais alguns passos importantes: a aquisição da passagem, a escolha e o cumprimento de todos os requisitos para o aluguel da moradia e a compra do seguro-saúde. Entretanto, na Bélgica, é obrigatório para a permanência no país o pagamento da *mutuelle*, uma espécie de plano de saúde local. É importante salientar, no entanto, que o andamento do processo, os documentos exigidos e o tempo de finalização variam a cada caso. Cada instituição e cada país têm as suas próprias leis e regulamentos que precisam ser respeitados e seguidos. O motivo da viagem e o tempo de estada também são fatores determinantes no tempo de duração do processo.

Em razão de nossas teses já estarem adiantadas e em língua portuguesa, tivemos de pedir, durante o processo de tramitação da tutela, uma autorização para que elas não fossem redigidas em inglês ou em neerlandês, idiomas aceitos automaticamente pela VUB. Existe, no entanto, uma cláusula no regulamento central do doutorado sobre teses realizadas em parcerias que garantem a escrita e a defesa em outro idioma desde que aprovado pelo programa em questão. No nosso caso, o programa aprovou nosso pedido de que nossas teses fossem concluídas em nosso idioma, considerando que tínhamos tanto um orientador que dominava a língua portuguesa quanto um membro interno do júri que compreendia o idioma. Nesse caso, necessitaríamos somente preencher a solicitação de defesa em língua portuguesa e traduzir o resumo para a língua neerlandesa, um dos idiomas oficiais do país europeu de destino.

Uma vez na Bélgica, a burocracia continua. É necessário apresentar-se à comuna na qual se residirá a fim de ter seus papéis examinados pelos funcionários locais e aguardar a expedição do *titre de séjour*, documento

que comprova a sua situação de residente legal no país. O câmpus de *Etterbeek*, da VUB, situa-se em Ixelles, comuna em que estávamos e na qual obtivemos a autorização para residir. Para tanto, tivemos de nos apresentar na *Maison Communale*, na *Place Fernand Cocq*, localizada nessa mesma comuna que está situada na região sudeste de Bruxelas-capital, que conta com dezenove comunas ao todo. Saímos de lá, com um visto que não só nos permitia habitar no país como também poderíamos exercer atividades laborais por vinte horas semanais, desde que falássemos os idiomas locais. Contudo, optamos pela dedicação exclusiva ao doutorado.

Nós, autoras deste trabalho, nos conhecemos em Bruxelas e estreitamos laços de amizade, que são mantidos no Brasil. Essa parceria se estende ao âmbito profissional, como pode ser visto na elaboração conjunta deste texto, assim como em outros trabalhos que vão desde a organização de eventos até a apresentação de comunicações em congressos da nossa área, tanto presenciais quanto remotos. Bruxelas e a VUB nos proporcionaram, também, outras amizades e parcerias internacionais construídas ao longo dos meses passados no país e que são cultivadas com carinho. Como Bruxelas é uma das capitais da união europeia, juntamente com Luxemburgo e Estrasburgo, além de ser uma cidade altamente cosmopolita, tivemos a oportunidade de estabelecer contato com pessoas de várias nacionalidades – marroquina, chinesa, cubana, polonesa, iraniana, iraquiana, russa, italiana –, o que nos permitiu ampliar o nosso repertório sociocultural.

Ademais, frequentamos a disciplina de nosso orientador, intitulada: “*Intercultural communication class*” (Figura 1). Nesse curso que, embora fosse da grade do mestrado, era aberto aos estudantes da VUB de todas as áreas de formação, pudemos não somente entrar em contato com teorias sobre cultura, identidade e representação – como a de Stuart Hall (1932-2014) – mas também vivenciar a interculturalidade na prática. Uma parte das aulas consistia em seminários apresentados pelos alunos internacionais, que compartilhavam fotos e fatos interessantes sobre o cotidiano em seus países de origem. Com isso, tivemos a oportunidade de apresentar um pouco do nosso Brasil aos colegas do curso provenientes de vários países.

Esses seminários, assim como o restante do curso, eram apresentados em inglês para facilitar a interação entre os discentes oriundos dos quatro cantos do mundo. Poucos estudantes belgas frequentavam essa disciplina; a maior parte dos educandos provinha de países variados, como Cuba, Rússia, China, Azerbaijão, Polônia, Senegal e Costa do Marfim (Figura 2), o que tornou essa experiência ainda mais rica. Cumpre-nos ressaltar, entretanto, que, por razões de políticas linguísticas que objetivam a valorização do neerlandês, não é permitido que os estudantes realizem seus cursos integralmente em inglês. Mas, para os doutorandos de cotutela, por outro lado, isso é algo facultativo. Como havia cursos ministrados no idioma local, para assegurar a participação dos alunos neles, a escola de língua vinculada à universidade ofertava gratuitamente turmas de neerlandês.

FIGURA 1 | AULA SOBRE O BRASIL



Fonte: Elaboração própria (2019).

Na conferência “Caminhos da Internacionalização”, que mencionamos no início do texto, os professores Philippe e Arvi chamaram a atenção para o fato de que, depois de frequentarmos cursos em universidades de outros países, naturalmente criamos laços particulares com tais nações e tais instituições de ensino. Em nossa experiência, percebemos que, de fato, acabamos nutrindo um carinho singular pela Bélgica e pela VUB, que nos acolheram tão calorosamente.

FIGURA 2 | AMIGAS DO BRASIL, CHINA E AZERBAIJÃO



Fonte: Elaboração própria (2019).

Embora a VUB tenha comemorado seus cinquenta anos quando estávamos lá, sua história remonta ao século XIX. Em 1834, o advogado Pierre-Théodore Verhaegen fundou a *Université Libre de Bruxelles* (Universidade Livre de Bruxelas). Sua intenção, ao estabelecer a universidade, era oferecer um ensino independente das igrejas ou do Estado. A prevalência incidiria, acima de tudo, na liberdade acadêmica. Sua ideia era criar uma universidade pluralista, aberta a todos, independentemente da sua origem ideológica, política, cultural ou social. Em decorrência disso, seu *slogan* consiste na sentença: “*Scientia vincere tenebras*” (A ciência vencerá as trevas). Por ocasião do 75º aniversário da instituição, em 1909, o francês matemático, físico e filósofo das ciências, Henri-Poincaré, proferiu um discurso sobre a necessidade da primazia do livre exame e do livre pensamento, do qual extraímos a seguinte passagem: “[o] pensamento nunca deve se submeter nem a um dogma, nem a um partido, nem a uma paixão, nem a um interesse, nem a uma ideia preconcebida, nem a qualquer outra coisa a não ser os próprios fatos, porque, para ele, submeter-se seria deixar de ser”³ (Poincaré, 1909, tradução nossa).

³ Lê-se no original: “La pensée ne doit jamais se soumettre, ni à un dogme, ni à un parti, ni à une passion, ni à un intérêt, ni à une idée préconçue, ni à quoi que ce soit, si ce n’est aux faits eux-mêmes, parce que, pour elle, se soumettre, ce serait cesser d’être”.

No início da década de 1970, a *Université Libre de Bruxelles* se dividiu linguisticamente, dando origem a duas universidades independentes, a *Vrije Universiteit Brussel (VUB)* (figuras 3 e 4), cujo único idioma oficial de ensino e de administração é o neerlandês, e a *Université Libre de Bruxelles (ULB)*, que preservou o nome em francês, haja vista ser a língua francesa seu idioma oficial.

Sabe-se que a Bélgica se constitui como um país oficialmente trilíngue: alemão, francês e neerlandês são as línguas nacionais. Contudo, a região de Bruxelas conta apenas com dois idiomas oficiais, o francês e o neerlandês. Todavia, com a sua característica cosmopolita, a língua inglesa é falada por grande parte dos habitantes, tornando possível circular na cidade sem que se tenha um grande conhecimento de uma das línguas oficiais. Nesse contexto, a VUB, com o intuito de se expandir e de conquistar estudantes de outros países, elegeu a língua inglesa como o idioma de recepção dos estrangeiros. Dessa maneira, muitos cursos, palestras e eventos são ofertados nessa língua.

FIGURA 3 | PRÉDIO DA REITORIA DA VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL (VUB)



Fonte: Elaboração própria.

FIGURA 4 | CÂMPUS ETTERBEEK (VUB)



Fonte: Elaboração própria (2019).

Estudar na VUB consistiu em uma experiência ímpar para nós. O fato de termos aderido à cotutela requereu de cada uma de nós maior maturidade acadêmica. Tivemos de adaptar nossas teses em construção e já qualificadas – uma das exigências das universidades para um doutorado-sanduíche – para cumprir as determinações da instituição anfitriã. Nesse processo, a modificação de um trabalho que já estava em fase de finalização exigiu de nós muita resiliência, mas sabíamos que valeria a pena. A assistência dos professores Philippe Humblé (Figura 5), nosso orientador, e Arvi Sepp, também da VUB, e que atuou como um coorientador durante nossos estudos em Bruxelas, foi fundamental para que conseguíssemos superar esse obstáculo.

FIGURA 5 | ALMOÇO COM OS COLEGAS DO CURSO, TODOS ORIENTANDOS DO PROFESSOR HUMBLÉ



Fonte: Elaboração própria (2019).

Foi a partir da leitura do livro *The map: a beginner's guide to doing research in translation studies*, de Jenny Williams e Andrew Chesterman, indicado pelo professor Humblé, que conseguimos achar um caminho para remodelar nossos trabalhos, aproveitando todo material que já havíamos redigido para o exame de qualificação. Essa reconfiguração tornou nossas teses doutorais mais consistentes, pois pudemos formular

melhor as perguntas que conduziram nossa investigação e respondê-las de forma mais congruente.

Nosso projeto de tese necessitou ser reescrito, desta feita, em inglês, a fim de ser avaliado pela Faculdade de Artes e de Filosofia, que iria deliberar acerca da validade de nossas propostas de trabalho. Adequamos nossos projetos aos moldes belgas e pudemos colocar em prática aquilo que havíamos programado em nossos projetos remodelados. O comitê local aceitou nossas propostas de teses sem a necessidade de novas reformulações.

FIGURA 6 | ALMOÇO DURANTE EVENTO ACADÊMICO EM BRUXELAS



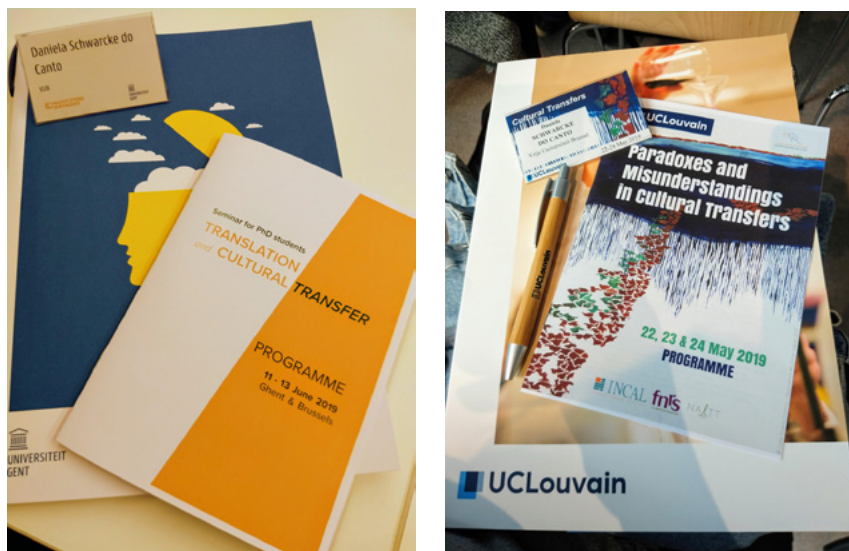
Fonte: Elaboração própria (2019).

Nos cursos de doutorado, diferente do que acontece no Brasil, não são oferecidas disciplinas obrigatórias específicas para cada curso, mas, sim, workshops e palestras direcionadas aos doutorandos de uma forma geral, com assuntos que vão desde dicas para a confecção de slides para apresentações acadêmicas a como escrever um bom artigo acadêmico. As universidades europeias oferecem múltiplos eventos e a grande maioria deles é oferecida de forma gratuita para os estudantes, ou com valores bem acessíveis. Muitos desses eventos incluíam um “pequeno almoço” na programação no qual eram oferecidos sanduíches e bebidas aos participantes (Figura 6). Esses momentos se afiguravam bastante importantes para o estabelecimento de novas

parcerias de trabalho, pois as pessoas não se dispersavam rapidamente dali; mantinham conversações prolongadas com os até então desconhecidos e neles encontravam colegas para futuras cooperações acadêmicas.

Durante a nossa estadia na Bélgica, tivemos a oportunidade de participar de vários eventos, em Bruxelas e em cidades próximas, relacionados à área de literatura, de tradução e de transferências culturais, nos quais conseguimos materiais para nossos trabalhos (figuras 7 e 8).

FIGURAS 7 E 8 | MATERIAIS ENTREGUES AOS PARTICIPANTES DOS SEMINÁRIOS



Fonte: Elaboração própria (2019).

Dentre os eventos que participamos, podemos citar:

- *Samuel Beckett and the Nonhuman* (Bruxelas);
- *Paradoxes and misunderstandings in cultural transfers* (Louvain-la-Neuve);
- *Fictions of Europe: imaginary topographies and transnational identities across the arts* (Bruxelas);
- *Translation and cultural transfer* (Ghent) (figuras 9 e 10); e
- *Imadaddin Nasimi: Azerbaijani and World Literature International Colloquium* (Bruxelas) (figuras 11 e 12).

FIGURAS 9 E 10 | SEMINÁRIO NA UNIVERSIDADE DE GHENT



Fonte: Elaboração própria (2019).

FIGURAS 11 E 12 | IMADADDIN NASIMI: AZERBAIJANI AND WORLD LITERATURE
INTERNATIONAL COLLOQUIUM (VUB)



Fonte: Elaboração própria (2019).

Em nossa universidade de acolhida, à semelhança do que fazíamos no Brasil, precisávamos a cada ano letivo apresentar um *PHD progress report* à *Faculty of Arts and Philosophy*. Ou seja, um relatório no qual expúnhamos o nosso progresso acadêmico anual. Tratou-se de um momento tenso, haja vista que, além de apresentarmos o documento redigido em inglês, tivemos de submetê-lo à apreciação de uma banca

composta por nosso orientador local e mais um professor, que nos arguíram a respeito do andamento do trabalho, do nosso progresso, das nossas dificuldades e do cronograma que projetamos para o futuro. Antes do prazo final de submissão do nosso trabalho a essa banca, no entanto, o professor Humblé agendou uma reunião geral com todos os seus orientandos e, depois, uma reunião particular com cada um, com vistas a nos auxiliar no preenchimento do nosso relatório. Além das questões concernentes às nossas teses doutorais, tivemos de enumerar ali as outras ações acadêmicas que havíamos empreendido no intervalo temporal abrangido pelo relatório.

Depois de havermos passado pela reunião com o comitê doutoral que nos avaliou, seus pareceres foram emitidos e nos indicaram aspectos a serem melhorados em nossos trabalhos e nosso orientador, então, se responsabilizou-se pelo compromisso de que seguiríamos as recomendações dadas. A aprovação desse relatório foi condição *sine qua non* para a matrícula no ano seguinte.

A orientação que recebemos do professor Humblé, na Bélgica, não implicou um apagamento de nossa orientação brasileira. Durante todo o período em que estivemos ausentes de nossas universidades de origem, comunicamo-nos por meio das tecnologias de comunicação, como e-mails, WhatsApp, Google Meet, com nossos orientadores no Brasil, a professora Goiandira Ortiz de Camargo (UFG) e o professor Anselmo Peres Alós (UFMS), que se mantiveram firmes e sempre presentes na supervisão de nossos trabalhos. Além das sessões permanentes de orientação com ambos, tivemos que enviar a eles a cada mês uma descrição das atividades acadêmicas que estávamos desenvolvendo.

Frequentamos também cursos de línguas na escola CVO/SEMPER. Nesses grandes centros urbanos, as escolas de idiomas atraem estudantes de diversas partes do mundo, o que converge para que eles adquiram uma atitude acolhedora com relação ao outro e aperfeiçoem a compreensão de que possuem de alteridade. De fato, essas instituições acreditam na potência de um ensino intercultural. Isso se manifesta em uma abordagem intercultural, presente no domínio pedagógico, que “busca a valorização do humanismo, da tolerância, da aceitação e

da apreciação das diferenças” (Desmeserets, 2001, p. 150).⁴ A abordagem intercultural promove o respeito a “cada uma das culturas, crenças, cada um dos modos de vida, buscando uma mestiçagem possível sem o abandono de sua identidade” (Porcher, 2004, p. 118, tradução nossa).⁵

A adoção da perspectiva intercultural no ensino revela-se próspera, tendo em vista que “[a] abordagem intercultural é uma ferramenta capaz de diminuir as desregulações emocionais que podem ser suscitados [sic] pela proximidade com outras práticas, crenças, costumes etc.” (De Carvalho; Da Silva; De Oliveira, 2023, p. 32). Chloé Gallien (2000) também havia chamado a atenção para o salutar aporte do ensino intercultural no tangente às dimensões afetivas. A abertura de espírito favorecida por essa abordagem, graças ao contato com as outras culturas, torna as pessoas mais propensas à alteridade, a um sentimento mais amplificado de compreensão e de aceitação do Outro e de sua cultura. A tolerância e o respeito aos demais são premissas dessa corrente.

Objetivando promover ainda mais a interculturalidade, todos os anos, a CVO/SEMPER elege como destino um lugar onde a língua adicional que se aprende é falada e organiza viagens estudantis para lá a fim de propiciar a seus alunos uma experiência de imersão linguística. Como a Bélgica se localiza no centro da Europa e, a despeito de suas dimensões, faz fronteira com várias nações, as viagens, a fim de serem viáveis para os estudantes, são empreendidas em ônibus locados pela escola. Quando estávamos lá, o lugar escolhido por nossa escola foi a região da Alsácia, na França. Tivemos, então, a oportunidade de passar um final de semana nessa parte da França que muito se assemelha a vilarejos alemães por sua arquitetura enxaimel e sua história tão peculiar. Permanecemos três dias nesse lugar com um charmoso toque alemão e ali pudemos visitar Colmar, Riquewihr (o vilarejo que inspirou o cenário para a produção cinematográfica *A Bela e a Fera*) e Estrasburgo, capital da região alsaciana e uma das capitais da União Europeia (figuras 13, 14 e 15).

⁴ Lê-se no original: “L’interculturel essaie de valoriser l’humanisme, la tolérance, l’acceptation et l’appréciation des différences”.

⁵ Lê-se no original: “respecter chacune des cultures, des croyances, chacun des modes de vie, à aller vers un métissage possible sans abandon de son identité”.

FIGURA 13 | RIQUEWIHR



FIGURA 14 | CATEDRAL DE NOTRE-DAME, ESTRASBURGO



FIGURA 15 | COLMAR, FRANÇA



Fonte: Elaboração própria (2019).

Retornaríamos à França uma vez mais juntas, com vistas à apresentação de uma comunicação no Congresso “Traduction...Thraison”, no início de março de 2020. Entretanto, na semana precedente ao congresso, já estando no local do evento, recebemos a notícia de seu adiamento. Isso porque a Covid-19 já se disseminava na Europa, e de modo significativo na França, e o congresso com participantes de diversas partes do planeta poderia se tornar um foco de contágio. Ficamos apreensivas com a ameaça de fechamento das fronteiras e decidimos encurtar nosso período no exterior e retornar ao Brasil. Afinal, ambas já havíamos ficado o período de um ano previsto nos termos da cotutela. A volta para casa foi dificultada pela pandemia que se alastrava rapidamente. Depois de muitas incertezas, voos cancelados e uma viagem tensa, desembarcamos em São Paulo no dia 11 de março, dia em que a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou o estado de pandemia da Covid-19.

Já em solo brasileiro (uma, em Goiânia, Goiás e a outra, em Santa Maria, no Rio Grande do Sul) e isoladas pela pandemia da Covid-19, resolvemos convergir nossa força de trabalho a fim de executarmos ações conjuntas. Assim, mediamos uma mesa-redonda com nossos professores belgas, Philippe Humblé, orientador, e Arvi Sepp, coorientador, sobre tradução e interculturalidade (Coordenadoria de Tradutores e Intérpretes da UFG, 2020); apresentamos uma comunicação no seminário “Fazendo gênero”, organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina, com publicação de trabalho completo em seus anais; coordenamos uma mesa,

“Desafios da tradução literária”, no III Simpósio de Tradução e Interpretação (Simtradi), organizado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (Simtradi, 2021), e, nesse mesmo evento, mediamos uma palestra realizada por nossos professores belgas (Figura 16).

Nossas defesas ocorreram no mês de dezembro de 2020. Como a cotutela previa que cumpríssemos os rituais de defesa da VUB, tivemos uma pré-defesa que antecedeu à defesa em si. Essa pré-defesa integra os protocolos belgas para assegurar que os doutorandos que apresenta-

rão seus trabalhos ao júri não sejam expostos em caso de reprovação. Se a banca não considerar o trabalho apto à aprovação, ela acorda com o candidato um tempo suplementar para a conclusão ou a correção de determinadas partes da tese. Se a produção for reconhecida pela banca como merecedora de aprovação, marca-se a defesa do trabalho doutoral. No nosso caso, a defesa ocorreu poucos dias depois da pré-defesa e não nos foram solicitadas alterações.

Outra exigência belga que tivemos de observar: a condução dos trabalhos não poderia ser assumida por nossos orientadores. O protocolo estabelece que seja um professor, com título de doutor, neutro no processo de defesa. Além disso, a VUB estatui que a composição da banca seja analisada com meses de antecedência pela comissão de pesquisa e de sucessão de doutorado da Faculdade de Artes e Filosofia, à qual estava ligado o nosso programa de pós-graduação. O corpo docente de cada departamento analisa e delibera se o júri convidado tem competência para avaliar a investigação apresentada. Não tivemos problemas em relação a isso, uma vez que as regras brasileiras também são bastante criteriosas. Deixamos de cumprir, no entanto, um requisito da VUB que, todavia,

FIGURA 16 | PALESTRA TRADUÇÃO E INTERCULTURALIDADE



Fonte: Elaboração própria (2019).

é mais flexível para as cotutelas: uma composição igualitária de gênero na composição dos membros da banca de defesa.

A pandemia nos impossibilitou vivenciarmos uma experiência única propiciada pela VUB: colar grau no nível de doutorado. Em todas as *ren-trées* escolares, a universidade organiza, em seu espaço, a entrega conjunta de diplomas a seus recém-doutores. Em 2021, com vistas a celebrar a vida, a entidade preferiu escolher outro cenário de Bruxelas: a sua famosa *Grand-Place*, um dos principais locais de comemorações da capital belga. Como nossas defesas ocorreram em dezembro de 2020, teríamos de esperar pelo aguardado momento até o início de outubro de 2021. Os diplomas da VUB são emitidos somente após essa celebração. Como já havíamos regressado ao Brasil e não havíamos comparecido à cerimônia solene de colação de grau, recebemos, via Correios, nossos tão esperados diplomas belgas.

Além da relevante contribuição que o intercâmbio nos proporcionou academicamente, não poderíamos nos furtar de mencionar o quanto ele foi fundamental à nossa atividade laboral. Como trabalhamos com docência e tradução, essas duas atividades pressupõem profissionais não apenas fluentes em línguas adicionais, mas conhecedores, em certa medida, das culturas envolvidas em sua atividade. Evidentemente, há outros modos de consumir cultura que não seja viajando (a internet favorece sobremaneira esse processo), entretanto, a imersão em outra(s) cultura(s) otimiza muito essa tarefa. Em imersão, até mesmo os famosos choques culturais e os pequenos infortúnios vivenciados nos fazem aprender a cultura do outro e a respeitá-la. Por isso podemos afirmar que a experiência de imersão que tivemos na Bélgica contribuiu muito para a nossa formação profissional, pois, ao traduzirmos um texto, não estamos lidando apenas com questões linguísticas, sobretudo quando consideramos aqueles textos preñes de questões sociais, como os textos literários. Antoine Berman (2013) preconiza que não se traduz somente recorrendo a dicionários, mas também aos livros, justamente por conta das questões culturais.

No ensino de línguas adicionais, tampouco a relevância dos aspectos culturais pode ser negligenciada. Afinal, nenhum idioma é desvinculado de sua cultura. Em vista disso, experienciar e observar como se comportam os cidadãos de dada sociedade afiguram-se atitudes relevantes

para a construção de um conhecimento útil ao contexto da sala de aula e à formação do docente. Em seu TCC, Isadora do Nascimento (2018, p. 17), à luz da teoria de Dalben e Moura, assevera que “no passado, o que impedia ou dificultava as transações comerciais, internacionalmente, eram barreiras construídas pelo tempo e pela distância. Atualmente, os obstáculos são construídos pela falta de conhecimento multicultural e/ou plurilinguístico”. Considerando isso, professores de idiomas e tradutores devem aproveitar todas as oportunidades para incrementar seus repertórios culturais, sendo a mobilidade profissional um dos elementos mais profícuos para realizar tal empreendimento.

No âmbito pessoal, podemos confessar que sair de nosso espaço de conforto e nos expor a situações muitas vezes adversas, como, por exemplo, lidar com a burocracia exigida para nos instalar em outro país, tornou-nos pessoas mais resilientes, compreensivas, flexíveis, mais abertas ao contato e às dificuldades dos outros, de forma que aprimoramos nosso senso de alteridade e de acolhida.

Antoine Berman (2002) apregoa que a tradução reside na relação entre os povos, línguas e culturas. Sendo assim, a mobilidade tende a nos aproximar dessa sua perspectiva da interculturalidade na tradução, na qual os traços do outro não são apagados, mas preservados, respeitados e valorizados. Voltamos ao nosso país e às nossas cidades com as malas carregadas de chocolates belgas e o coração cheio de saudades. Voltamos ao trabalho, em nossas universidades, com a cabeça repleta de novas vivências e de ideias. Entre todas, certamente, a mais importante bagagem que trouxemos da nossa experiência europeia, além da nossa amizade, foi a consciência de que o mundo é um só, que ele está aí para ser explorado e que, independentemente da língua que se fale, é possível e necessário que haja uma interação e uma integração entre os povos; ações essas que são facilitadas pelos tradutores e professores de idiomas e que são indispensáveis para o crescimento acadêmico, profissional e pessoal de todos os envolvidos.

Referências

AGUIAR, O. B. de; SILVA, A. N. da. Diversidade e alteridade na política de relações internacionais da UFG: a mobilidade de estudantes. *Revista UFG*, Goiânia, v. 12, n. 9, p. 97-112, dez. 2010.

BERMAN, A. *A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica*: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin. Trad. Maria Emília Pereira Chanut. Bauru/SP: Edusc, 2002.

BERMAN, A. *Pour une critique des traductions*: John Donne. Paris: Gallimard, 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Portaria n. 122, de 5 de agosto de 2021*. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação stricto sensu no Brasil. Brasília: Capes, 2021. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato=-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic-6742#anchor>. Acesso em 16 set. 2022.

COORDENADORIA DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DA UFG. *Tradução e interculturalidade*. Goiânia: YouTube, 21 dez. 2020. 1 vídeo (2h45min55s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5rBKb5HTypU>. Acesso em: 16 set. 2022.

DE CARVALHO, S. R.; DA SILVA, I. A.; DE OLIVEIRA, A. A. Africanicídio? Uma problematização do ensino de variedades dos franceses africanos nos cursos de FLE em Goiânia. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 12, n. 1, p. 25-47, 2023.

DESMESERETS, C. V. L'interculturel dans la classe de français. In: *CONGRÊS LATINO-AMÉRICAIN DE PROFESSEURS DE FRANÇAIS (SEDIFRALE)*, 12., 2001, Rio de Janeiro. *Les actes* [...]. Rio de Janeiro: J. Sholna, 2003. p. 150-154. Mondialisation et Humanisme: les enjeux du français (Discours et Culture, v. 3).

HUMBLÉ, P.; SEPP, A. *Caminhos para a internacionalização*. 2022. 1 vídeo (2h2min). Publicado pelo canal da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jCDuGoALSpo>. Acesso em: 21 ago. 2022.

GALLIEN, C. Langue et compétence interculturelle. *Le Français dans le Monde*, n. 311, p. 21-23, 2000.

NASCIMENTO, I. G. do. *A importância do intercâmbio para a formação acadêmica do aluno de LEA-NI*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Relações Internacionais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2018.

POINCARÉ, H. Le libre examen en matière scientifique. *Revue de l'Université de Bruxelles*, n. 15, p. 285-295, 1909. Disponível em: <http://henripoincarepapers.univ-lorraine.fr/chp/text/hp1909ru.html>. Acesso em: 16 set. 2022.

PORCHER, L. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Éducation, 2004.

SIMTRADI (Simpósio de Tradução e Interpretação da UFG). *Mesa coordenada: desafios da tradução literária*. [S.l.]: YouTube, 24 set. 2021. 1 vídeo (1h38min42s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cdHewgmYxbI>. Acesso em: 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cdHewgmYxbI>. Acesso em: 21 ago. 2022.

STALLIVIERI, L. *O processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior*. Disponível em: <https://iglu.paginas.ufsc.br/files/2014/08/SLIDES-LUCIANE.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.



ENTRE A INOCÊNCIA E A SAGACIDADE: NAVEGANDO AS SUBJETIVIDADES EM MEIO À “QUASE-OBJETIVIDADE” DA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM OUTRA CULTURA

EDER DAVID DE FREITAS MELO

Universidade Federal de Goiás

*E toda a necessidade é cega,
a não ser que haja conhecimento.*

Trecho do poema “Trabalho”, de Khalil Gibran.

O processo de formação acadêmica com o desenvolvimento de uma pesquisa em um contexto cultural diverso do nosso é preenchido com tantas vivências diversas e singulares, que pulsam desde nosso interior em seus recônditos mais graníticos, que é difícil saber por onde começar. É desafiador dizer onde um corpo começa, também onde ele termina, e para usar uma linguagem nietzschiana, uma escrita sobre um tema que toca tanto nossos afetos só pode ser uma escrita do corpo, das subjetividades. Contudo, um texto que se presta à publicação sob a égide das demandas acadêmicas, como este, há que ter alguma sistematicidade, a despeito de nossas vivências mais íntimas, e seu local fundamental para a vida, inclusive a vida do conhecimento, que, segundo Nietzsche, não dispõem de uma fôrma que lhes seja plenamente acessível através da objetividade da pesquisa científica.

Buscando um meio-termo entre a subjetividade orgânica do corpo pensante e a sistematicidade objetiva da produção acadêmica, tentarei desenvolver este texto como um ensaio. Isso é a procura de uma sagacidade na escrita que tenta comunicar algo que me é íntimo e, por ser íntimo, está anterior às camadas da moralidade e da racionalidade em nossa consciência; é inocente, em algum sentido, como veremos na breve explanação

sobre meu objeto de pesquisa doutoral, mais à frente. Também por adotar esse estilo de ensaio, sem esquecer as demandas acadêmicas, este capítulo poderá ser lido de duas formas, à sua escolha, leitor: a primeira, como ensaio, dispensa a visada das notas de rodapé e a consulta às referências bibliográficas, sendo suficiente, quiçá, a leitura no corpo do texto; a segunda, levando em alguma consideração o rigor acadêmico, se dará pela leitura também atenta das notas de rodapé, onde farei as referências a algumas obras pesquisadas e esclarecimentos sobre conceitos e fontes de leitura.

Os artistas são mais fiéis a esse tipo de proposta que tem como fonte de criação as vivências mais íntimas do corpo, aquelas que não são nada tagarelas e, não obstante, querem se expressar. A arte tem a capacidade de comunicar aquilo que, de alguma forma, não é comum, enquanto a linguagem sistemática, racional, naquilo que Nietzsche chama de filosofia da gramática,¹ trata apenas daquilo que, supostamente, é comum. Por comum, aqui, quero indicar aquilo que nós pressupomos ser igual entre nós mesmos e os outros. É assim que podemos usar a capacidade denotativa da linguagem para dizer algo e ser entendido pelos outros: quando digo que me comprometi a escrever este texto, vocês “entendem” o que isso quer dizer, muito embora ninguém seja capaz de saber quais afetos e com qual intensidade um comprometimento com uma atividade futura pesa nos movimentos internos da economia de meus impulsos,² os quais

¹ Nietzsche usa o termo “filosofia da gramática” para designar a dependência que os conceitos filosóficos e a linguagem ordinária possuem em relação à estrutura das experiências psicológicas de um povo. Nesse sentido, os pressupostos metafísicos, lógicos e gramaticais para que um idioma comunique algo com sentido passível de ser compreendido pelas outras pessoas não são intrínsecos à realidade como tal, mas à vida comum das pessoas que constituem determinado contexto cultural. Faço uma análise pormenorizada dessa questão no capítulo 2, seção 2.2 de minha tese (Melo, 2019).

² Uso o termo economia dos impulsos de maneira idêntica em minha tese não para indicar a escassez de recursos, mas para indicar que há um sentido fluido de intercâmbio entre os mais variados impulsos que constituem a organicidade do corpo de um indivíduo, assim como do corpo social de uma comunidade (Melo, 2019, p. 78-79). Nesse viés, os processos de atividade dos integrantes de um sistema, de uma coisa que aí chega a existir, a constituir sentido, a habitar, são “a sucessão de processos de subjugamento que nela ocorrem, mais ou menos profundos, mais ou menos interdependentes, juntamente com as resistências que a cada vez encontram, as metamorfoses tentadas com o fim de defesa e reação, e também os resultados de ações contrárias bem-sucedidas. Se a forma é fluida, o ‘sentido’ é mais ainda...” (Nietzsche, 2009b, p. 61).

ocorrem no presente, tentando forjar um espaço de determinação a respeito de um futuro indeterminado.³

Nesse sentido, a linguagem opera não a partir da individualidade de cada um, mas da intersubjetividade em nossa vida coletiva, gregária. O problema surge quando, usando essa linguagem, o indivíduo tenta comunicar algo que é tão próprio, que possui tanto valor a si mesmo, por meio de um instrumento forjado para comunicar apenas aquilo que é “nosso”, que é comum entre nós.

A razão pela qual margeio essa questão não é apenas para justificar a escolha, já de início frágil, em adotar o tom ensaístico neste texto, mas também porque tal questão é uma das perspectivas trabalhadas em minha pesquisa doutoral, a qual resultou na defesa da tese intitulada “O personagem Descartes: as tensões de Nietzsche com o projeto inicial da modernidade”. Tal pesquisa se deu em torno do problema da subjetividade na filosofia de Nietzsche. Em filosofia costumamos definir tal problema, em seu aspecto geral, da seguinte forma: são as teorias sobre a natureza da consciência e autoconsciência humanas.⁴

O filósofo René Descartes tem um local de destaque nesse âmbito, pois é ele quem coloca de maneira postular, no período moderno, a questão da subjetividade como uma questão primeira na ordem dos assuntos humanos, com sua investigação sobre o que é a consciência e sobre a

³ Sobre a capacidade humana de fazer promessas, ver: Nietzsche (2009b, p. 43-44).

⁴ Ver Constâncio, Branco e Ryan (2015). Em minha tese, escrevo o seguinte: “Sobre o problema da subjetividade em Nietzsche, servimo-nos da seguinte definição, a qual nos afigura bem focada nos pontos centrais do problema: “O problema da subjetividade é, ao cabo, a questão sobre o que é e o que implica existir como um ser que é consciente de si mesmo na primeira pessoa. Mas essa questão é *naïve* se ela não é, em parte, a questão sobre o que alguém pode conhecer de si mesmo a partir da experiência em primeira pessoa de si. [...] Com isso, nós temos uma lista impressionante de questões e problemas envolvidos naquilo que chamamos de o problema da subjetividade, nomeadamente: a natureza da consciência; a existência ou não existência do sujeito como uma substância; dualismo; o si mesmo (talvez como algo distinto do eu); epifenomenalismo; corporeidade; evolução; racionalidade (vs. poder); a relação entre a consciência e os impulsos, afetos e instintos; agência; multiplicidade (vs. ‘atomismo da alma’); autorreferência, reflexividade; intencionalidade; perspectivismo e fenomenalismo; comunicação, linguagem e conceituação; intersubjetividade; idealismo; autoconhecimento” (Constâncio; Branco; Ryan, 2015, p. 6, tradução nossa).

origem, talvez subjetiva, do pensamento, o “eu pensante”.⁵ Mais especificamente, ele reflete se a articulação do pensamento e da consciência é realmente uma atividade subjetiva, do “eu”, ou se é o “si mesmo” que atua em nossa autoconsciência de maneira impessoal.⁶ Dizendo de outro modo, a questão seria se o “eu” é ou não aquele que pensa nossos pensamentos, o conhecedor de nosso conhecimento, o agente ou criador de nossas ações e feitos/atuações.

Tais questões foram analisadas por mim por meio da filosofia de Nietzsche, buscando compreender quais respostas esse filósofo dá a elas, mesmo quando a resposta encontrada dizia mais sobre os limites da razão, como órgão de conhecimento, e da impossibilidade de realmente se compreender por inteiro, como pretendia Descartes. Nesse sentido, minha estratégia de investigação foi mapear as menções a Descartes na obra de Nietzsche, criando um contexto hermenêutico para uma exegese de alguns aforismos do livro *Além do bem e do mal*. Essa escolha estratégica foi pautada em duas premissas: a primeira, e mais ampla, é que o livro supracitado constitui-se, essencialmente, em uma crítica à modernidade, como Nietzsche afirma em *Ecce homo*;⁷ a segunda, mais específica, é que Descartes aparece nesse texto de Nietzsche como um personagem, ou seja, o uso que este filósofo faz daquele em sua obra cumpre um papel estilístico, retórico, por meio do qual Nietzsche coloca em questão não

⁵ Ver Descartes (1973, p. 99-106). Sobre isso, em minha tese, escrevo o seguinte: “A razão moderna é a razão centrada no sujeito autônomo e consciente de si mesmo, donde a filosofia cartesiana, enquanto filosofia da consciência e momento de fundação da modernidade, instaura o *cogito* como princípio necessário e totalizante segundo uma isonomia da razão, a qual trata de homogeneizar toda heteronomia segundo a racionalidade de seus próprios princípios. O sujeito pensante é essencialmente racional, a estrutura fundamental dos atos de pensamento é a racionalidade, e se é pelo exercício do pensamento que o sujeito conhece o mundo, as regras desse conhecimento são extraídas da própria razão. Com isso, o conhecimento empírico possível é um conhecimento homogêneo à razão, está sujeito às mesmas regras (*isonomos*) da razão de um sujeito autocentrado e autônomo” (Melo, 2019, p. 42).

⁶ Sobre a distinção entre o “eu” e o “si mesmo” segundo Nietzsche, e a não distinção entre eles para Descartes, ver Melo (2019, p. 116-117).

⁷ Nietzsche (2009a, p. 91) pondera: “Este livro (1886) é, em todo o essencial, uma crítica da modernidade, não excluídas as ciências modernas, as artes modernas, mesmo a política moderna”.

apenas os problemas fundamentais do projeto moderno, mas sobretudo, de maneira subliminar, certas nuances desse projeto que, não obstante seu aspecto quase imperceptível, regeriam, dando sentido e força, aquilo que se constitui como modernidade no Ocidente.

De forma extremamente resumida, a conclusão a que cheguei nessa pesquisa que me outorgou o título de doutor em filosofia foi: (i) o pensamento seria um elemento orgânico do corpo, um órgão dentre vários que o indivíduo dispõe para a sua sobrevivência, e não uma estrutura racional da substância pensante, com um caráter dualista em relação ao corpo, o qual teria uma natureza completamente distinta daquele; (ii) os pensamentos conscientes seriam, em sua maioria, contíguos aos instintos, e não opostos a estes, como supôs Descartes; (iii) a subjetividade, o eu, representaria as demandas gregárias da espécie humana, e seus instrumentos, como a linguagem e a moral, seriam apenas instrumentos de sobrevivência necessários para a vida em comunidade, mas não necessariamente para as demandas mais íntimas dos indivíduos; estes, caso quiséssemos ter alguma noção de seu caráter único, teriam como símbolo o si mesmo, em sua dinâmica silenciosa de impulsos e afetos, a maioria inconscientes.

Por que filosofia?

A escolha por entrar no curso de filosofia foi um movimento de meus impulsos em busca de algo que me trouxesse a sensação de valor, de conquista interna de poder. Eu havia terminado minha primeira graduação, em 2008, na área tecnológica, no Instituto Federal de Goiás (IFG), como o aluno cujas notas eram as mais altas da turma.⁸ Para mim, essa colocação serviu sobretudo para entender que aquela área de atuação não me fazia sentido. O percurso formativo no IFG foi muito bom; a questão que ficou

⁸ Seguindo a orientação que escolhi no ensino médio, entrei no curso de Tecnologia em Saneamento Ambiental, no IFG, no ano de 2005, e terminei essa graduação no ano de 2008, com a apresentação do trabalho “Fundamentos e Funcionalidades do STELLA”, juntamente com o meu colega Anselmo Claudino de Sousa, sob orientação do professor doutor Josias Manoel Alves.

clara para mim não dizia respeito à qualidade do curso, mas às características das profissões da área tecnológica. Em boa medida, essas profissões possuem uma atuação por demais objetiva e impessoal, enquanto eu me identificava cada vez mais com as questões do espírito humano na realidade ao nosso redor, ou seja, com a área acadêmica das humanidades.

Eu já flertava com a filosofia havia algum tempo, mas, como esse curso exige extensa atividade de escrita e eu, infelizmente ou não, havia aprendido com minhas professoras de gramática e redação, no ensino médio, que eu não sabia língua portuguesa nem sabia escrever, acabei postergando essa vontade de me aprofundar nos estudos filosóficos por temor de não conseguir terminar a graduação. Para mim, assim como para muitos, o ensino médio foi um contrassenso. Nele, aprendi que a pesquisa é apenas para quem nasce em um lar abastado e possui família para subsidiar os seus estudos, algo que não é, até hoje, a minha realidade. Também aprendi que as humanidades não eram a minha área, tendo como única exceção a literatura, disciplina pela qual eu sempre nutri paixão e que me rendeu bons resultados – talvez por em suas aulas me ser permitido pensar para além das quatro paredes da sala de aula. Por essa razão, escolhi um curso na área das ciências da natureza, já que meu rendimento nessa área sempre foi bom durante o ensino médio.

Mas, ao final de 2009, sentindo-me em um deserto ao ter terminado uma graduação com a qual eu não me identificava, apesar das notas excelentes, e trabalhando na burocracia do serviço público, que exige de nós a extrema capacidade de não se indignar e de não pensar para além do mesmo ritmo tacanho dia após dia, decidi fazer algo pelos meus afetos. A partir dessa decisão, entrei no Bacharelado em Filosofia, na Universidade Federal de Goiás (UFG),⁹ em 2010, e já no primeiro semestre, com a ajuda de meus

⁹ O curso de Filosofia na UFG possui duas modalidades: licenciatura e bacharelado. Optei pelo bacharelado (2010-2016), não por preferir essa modalidade em detrimento da outra, mas por ser a única disponível no período noturno. Com a rotina de trabalho que eu tinha, não me era acessível fazer um curso no período diurno. Posteriormente, fiz a complementação pedagógica em Licenciatura em Filosofia (2017-2018), pela Faculdade Gemerário Dantas, com a apresentação da monografia “A noção de consciência em Nietzsche e sua relação com uma educação possível”. Concluí o Bacharelado em Filosofia com a apresentação da monografia “Descartes, Nietzsche: sobre razão e verdade em suas filosofias”, sob orientação do professor doutor Cristiano Novaes de Rezende.

professores, pelos quais nutro extrema afeição, descobri que eu conseguia me expressar bem através da escrita. Isso me possibilitou, já no segundo semestre do curso, iniciar um Projeto de Iniciação Voluntário à Pesquisa (Pivic)¹⁰ e ser aprovado para o Mestrado em Filosofia na mesma instituição.

A decisão de tentar tanto a seleção para o mestrado quanto para o doutorado em filosofia se deu por motivos não acadêmicos: a escolha do momento para me inscrever nessas seleções ocorreu pelo conhecimento da disponibilidade de bolsas de estudo para os primeiros colocados e da previsão, graças à política brasileira sempre instável quanto à pesquisa acadêmica, de não oferta dessas bolsas em seleções futuras. Assim, motivado pelo interesse em conseguir ser contemplado com alguma bolsa de estudo nesses dois processos seletivos, fui desafiado a formular projetos de pesquisa, sem tempo razoável para pensar profundamente sobre eles, acreditando que, caso eu não fosse aprovado, provavelmente não haveria bolsas de estudo disponíveis para os semestres, talvez anos, seguintes. Ainda assim, fui aprovado nas duas seleções e com boa colocação.

Como nunca tive recursos familiares suficientes para poder focar na pesquisa sem precisar me preocupar com os aspectos econômicos, estudando desde o ensino médio em instituições públicas, a única possibilidade para me aprofundar na pesquisa, o que demanda extrema dedicação, era conquistando uma bolsa de estudos. Nesse ínterim, a escolha do tema do projeto do mestrado foi guiada por aquilo que eu acreditava ser capaz de desenvolver, enquanto a escolha do tema do projeto do doutorado foi o vislumbre derradeiro de uma hipótese que tinha o potencial de me render o título de doutor com a escrita de um texto que fosse, realmente, uma tese. Afinal, eu sabia que, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFG, não era incomum ocorrer de candidatos ao

¹⁰ Obtive a aprovação para desenvolvimento do projeto de iniciação à pesquisa cujo tema foi “Ética e desejo em Platão e Schopenhauer” (2010-2011). Contando com a orientação do professor doutor Anderson de Paula Borges, finalizei essa pesquisa com a apresentação do relatório final intitulado “Moralidade, desejo, vontade e seus conflitos: um breve diálogo entre Platão e Schopenhauer”, em formato de pôster no VIII Conpeex da UFG, o qual integrou a 63ª Reunião Anual da *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência* (2011), evento em cujos anais/resumos meu trabalho foi publicado.

doutoramento serem aprovados nas fases iniciais da seleção, mas serem reprovados no projeto de pesquisa por, em análise da banca avaliadora, a hipótese de pesquisa que apresentavam não possuir o caráter de originalidade imprescindível à escrita de uma tese de doutoramento.

Assim, meu percurso na pesquisa foi, até o momento, movido por dois impulsos principais: um subjetivo, a vontade e a determinação em tentar compreender mais a fundo os meus temas de interesse; o outro, objetivo, o interesse de conseguir dispor de financiamento público através de bolsas de estudo para desenvolver as minhas pesquisas.

Por que estudar filosofia em outra cultura?

A filosofia é uma disciplina essencialmente teórica. Toda pesquisa nessa área é conduzida por meio da leitura e escrita de textos. Nosso objeto de estudo, como filósofos, mesmo quando tem lastro concreto em nossa realidade, como a política ou a estética, é analisado de uma perspectiva totalmente abstrata. Por isso, ao passar os olhos por essa característica abstrata dos estudos filosóficos, a pergunta que mais rapidamente vem à mente é: Seria realmente importante ir para outro país, para outra cultura, a fim de desenvolver a minha pesquisa, uma vez que ela se daria por meio de livros e artigos, que, na era da informação, transitam de um lado ao outro do mundo via internet? Fazer um doutorado sanduíche em filosofia não seria um desperdício de verba pública, no contexto de uma política de educação e pesquisa com escassez de recursos?

Um dos itens que a Capes demanda que faça parte do projeto de pesquisa a ser desenvolvido no exterior é exatamente uma resposta justificada a essas questões. Isso exige que se saiba, de início, quais ganhos esse estágio de pesquisa no exterior trará para a formação do doutorando, tanto como pesquisador quanto como docente. A resposta que apresentei, embora tenha sido verdadeira, ficou incomparavelmente longe de como eu poderia descrever o ganho real que obtive na execução do meu doutorado sanduíche. Esse trecho sublinhado anteriormente pode

ser suprimido sem prejuízo ao que está sendo colocado aqui. Estava no campo da impossibilidade eu saber previamente tudo que aprenderia em minha estada na Universidade de Nova Iorque (*New York University* – NYU).¹¹ Aliás, ainda hoje, após meu retorno ao Brasil, em janeiro de 2018, e a defesa de tese, em outubro de 2019, existem vivências e aprendizados, oriundos daquela experiência em Nova Iorque, em elaboração e digestão na minha vida psíquica.

A oportunidade de estudar no Departamento de Filosofia da NYU, o qual faz parte do College of Arts and Science, oportunizou que minha pesquisa orbitasse exatamente entre duas áreas do conhecimento que tangenciam minha pesquisa: as artes e a ciência. Quando lemos o livro foco da minha pesquisa, *Além do bem e do mal*, percebemos já no primeiro capítulo menções de Nietzsche à ciência moderna e seu fundamento dogmático no conceito filosófico de verdade.¹² Logo em seguida, no capítulo intitulado *O espírito livre*, as menções às artes, tanto à arte moderna quanto à tragédia clássica, começam a surgir.¹³ Para aqueles mais íntimos

¹¹ A seleção ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Capes, Edital n. 19/2016, foi, de início, problemática, pois o edital, em sua primeira edição, só permitia a submissão de propostas de doutorandos aprovados no exame de qualificação. Além dessa questão, outra que impactou diretamente em meu processo seletivo foi o fato de que, havia quase dois anos, não ocorriam seleções ao PDSE, o que causou o acúmulo de propostas nesse período. Algumas semanas após o lançamento do edital, a Capes publicou uma retificação que possibilitava a candidatura da pessoa interessada sem que ela tivesse passado pelo exame de qualificação. Com essa alteração, foi possível me candidatar, uma vez que, finalizando o primeiro ano de doutorado, eu ainda não havia passado por esse exame. Com essas intercorrências, o prazo para a submissão da minha proposta de pesquisa ao PDSE acabou por se tornar menor e a concorrência maior. Não obstante, conquistei a aprovação em primeiro lugar, no Departamento de Pós-Graduação em Filosofia da UFG, com a submissão do projeto “Nietzsche contra Descartes, Nietzsche e Descartes: vontade de poder, *cogito* e uma [re]formulação do limiar da modernidade”. Outro detalhe que não constava do edital foi que algumas universidades no exterior exigiam que passássemos por processo seletivo semelhante nelas, e não apenas o aceite do orientador pretendido e a aprovação no PDSE, como é o caso da NYU. Ao ser informado disso, submeti a minha proposta igualmente à College of Arts and Science e, mesmo tendo iniciado esse processo meses após o início da seleção PDSE da Capes, a aprovação do meu projeto pela NYU saiu antes da finalização da avaliação pela Capes.

¹² Ver Nietzsche (2005, p. 7-10).

¹³ Ver Nietzsche (2005, p. 29-31).

da obra de Nietzsche, essa continuidade de temas aventa uma das propostas desse filósofo já em seu primeiro livro, *O nascimento da tragédia*. Lá, por meio do que ele chama de sabedoria trágica, Nietzsche afirma ser possível uma cultura integralmente humana e, portanto, nada moderna, ao ver o conhecimento humano como uma junção harmônica de três partes com igual importância, a filosofia, a ciência e as artes.¹⁴

Ora, estar em um departamento de filosofia que não se encontra isolado dos outros cursos, ou incrustado apenas nas humanidades, o que geralmente ocorre nas universidades brasileiras, cooperou para abrir meus olhos para uma realidade que eu conhecia apenas como hipótese lendo Nietzsche. É possível uma ciência que seja alegre, como a ciência dos trovadores? Ou uma filosofia que respira arte e conhecimento científico, caminhando entre os teatros do *Silver Center* e, outrossim, seus laboratórios de neurociência? Como seria estudar na faculdade que é o coração da NYU, uma vez que foi lá que a universidade nasceu, em 1832, com uma missão que permanece ainda hoje: a educação como instrumento de mobilidade social e econômica, a integração entre áreas (supostamente) distintas do saber, o desenvolvimento lado a lado das artes, das ciências e da filosofia, sob uma égide liberal, já um tanto “esquecida” por aqueles que nunca estudaram de fato as raízes do liberalismo?

Essa égide propõe que a humanidade como um todo enriquece em suas mais variadas possibilidades quando a diversidade do conhecimento ocorre por meio da inserção igualitária da maior diversidade possível de pessoas, tornando-se imprescindível oportunizar espaços e aprendizagens às minorias e aos menos favorecidos socialmente. É no encontro dos diferentes que o espírito humano floresce, e é na aglomeração dos iguais que o dogmatismo e o fanatismo encontram solo propício. Por isso, a política interna daquele departamento incentiva que, na composição de seu corpo discente e docente, estejam pessoas das mais diferentes origens, para que, sem negar as suas diferenças e

¹⁴ Ver Nietzsche (2007, p. 11-17).

com espaço aberto ao livre pensar, a produção do conhecimento possa se dar de maneira frutífera.

Nesse ambiente do Departamento de Filosofia da NYU, entre seus pós-graduandos e professores, pude conviver diretamente com cerca de 30 culturas diariamente, enquanto na universidade como um todo eu convivía indiretamente com mais de 100 culturas diferentes, entre discentes e docentes. Meu orientador, por exemplo, o professor Ph.D. John Richardson, é natural do Havaí e figura internacionalmente entre os principais integrantes da pesquisa a respeito de Nietzsche, com vários trabalhos publicados nos principais periódicos internacionais.¹⁵ Eu já conhecia parte de sua produção acadêmica, pois ela dialoga diretamente com a minha pesquisa, mas foi no Congresso Internacional *Nietzsches Zukunft*, em 2017, na Unicamp/SP, que reuniu pesquisadores europeus, norte-americanos e brasileiros, que tive a oportunidade de conhecer o professor Ph.D. John Richardson pessoalmente. Nessa ocasião, pudemos conversar sobre a minha pesquisa e, ali, manifestei o meu interesse de tê-lo como meu orientador durante o período de estágio doutoral no exterior.

Sendo sempre muito receptivo, ele me acolheu na NYU e me orientou detidamente durante os oito meses em que estive nessa universidade. Tínhamos encontros quinzenais de orientação nos quais eu apresentava o andamento da pesquisa e dialogávamos sobre as questões fundamentais envolvidas nesse processo. Essas orientações transcorreram majoritariamente em inglês, mas, em alguns pontos específicos, ela se dava em alemão, acompanhando os textos originais de Nietzsche. Há certas nuances da visão de mundo e de nossa forma de representá-lo por meio da linguagem e da filosofia que só podem ser ditos de maneira acurada no idioma original do autor. Isso nos forçava a, em alguns momentos, abandonarmos o inglês, idioma em que eu adquiri fluência nesse período na NYU, e a seguirmos em alemão, idioma em que possuo nível intermediário. Esse processo de orientação, junto com as várias indicações de leitura,

¹⁵ Seus principais livros são *Nietzsche's system*, *Nietzsche's new darwinism* e *Nietzsche's value*, publicados pela Oxford Press, respectivamente, em 1996, 2004 e 2020.

desempenhou um papel fundamental na minha pesquisa, agregando a ela uma soma sem medida de aprofundamento teórico e de diversidade de abordagens aos problemas filosóficos em questão.

Outro fator fundamental para minha pesquisa foi o acesso livre às bibliotecas e salas de estudo da NYU. A maior parte do meu trabalho como pesquisador foi empreendido na Helmer Holmes Bobst Library. Essa biblioteca de doze andares, ocupando um quarteirão inteiro na Washington Square Park – Greenwich Village, com mais de 5,8 milhões de volumes e 2 milhões de e-books, está entre as maiores bibliotecas dos Estados Unidos da América (EUA). Lá, pude ter acesso a uma variedade de títulos de suma importância para a minha pesquisa que eram inacessíveis a mim na UFG ou mesmo na internet. Livros e periódicos que são raros ou demandam um investimento altíssimo, dos quais a inúmeros deles eu já havia tentado ter acesso por meio do Sistema de Biblioteca da UFG ou da ajuda de custo com material de pesquisa da Capes, sempre sem sucesso, puderam ser agregados ao meu trabalho por estarem disponíveis no acervo da Bobst Library.

Um detalhe tantas vezes negligenciado em nossas bibliotecas e que na Bobst Library era cuidado com extremo zelo diz respeito à qualidade de suas instalações para estudo e pesquisa. Temperatura ideal, acomodações ergonômicas, iluminação adequada, banheiros limpos, cantina, computadores versáteis, cuidado estético com os ambientes e, sobretudo, o silêncio. O nosso movimento interno de reflexão exige condições propícias para que aconteça, e, quanto mais profunda essa reflexão se presta a ser, mais necessárias são essas condições. Como tudo na Bobst Library foi pensado para proporcionar condições favoráveis ao pensar, não era difícil para mim passar doze horas ou mais por dia, seis vezes na semana, às vezes sete, em seu interior, desenvolvendo a minha pesquisa. Essa experiência me tocou profundamente, pois foi incrível ver caminhar lado a lado, pela primeira vez, uma exigência de qualidade de pesquisa e condições ideais para que ela fosse atendida. Uma das dificuldades em ser pesquisador no Brasil, e falo especificamente a partir da minha experiência na área da filosofia, que é o campo em que atuo, é que a qualidade do

nosso trabalho é avaliada segundo parâmetros internacionais, pois nossos temas são, em sua maioria, temas pesquisados não só aqui, mas em todo o mundo; contudo, as condições de trabalho oferecidas a nós estão longe de serem favoráveis ao trabalho que realizamos. Por isso, o esforço que empreendemos acaba, na maior parte dos casos, não alcançando os resultados que esperamos. É que nos falta solo propício para crescimento.

Subjetividade e objetividade

Todo esse contexto de formação no exterior nos insere em uma realidade distinta da vivida por nós, professores e pesquisadores, no Brasil. A apreensão da realidade de outra cultura será tanto melhor quanto melhor nos inserirmos em seus aspectos internos de modo subjetivo, mesmo quando se trate de questões objetivas, como os procedimentos burocráticos na universidade de destino e as demandas da vida cotidiana, como a abertura de uma conta bancária, o aluguel de um quarto ou a contratação de uma linha telefônica com internet. Por irrisório que esses e outros aspectos pareçam, eles fazem parte da estrutura por meio da qual uma cultura se movimenta, resolvendo os seus problemas e construindo o seu modo de vida, os quais dependem das noções de valor e de sentido apreendidos subjetivamente.

Um exemplo disso é o caso da boa fé nos negócios. No Brasil, somos sempre precavidos em qualquer transação econômica, pois, tacitamente, assumimos que o risco de sermos prejudicados pela má fé da pessoa com quem negociamos é sempre iminente. Em Nova Iorque, ao contrário, os negócios fluem tendo a boa-fé como princípio, e não como exceção. Isso, lá, torna muito mais simples você alugar um quarto para morar ou requerer reembolso por causa de um produto com defeito.

Outro fato que me chamou particularmente a atenção foi a abertura das pessoas para conversar comigo nos mais diversos lugares, como em metrô e praças. As pessoas não demonstravam ter medo de um desconhecido, as mulheres não evidenciavam medo ou desconfiança dos

homens e, tão interessante quanto isso, era a reação deles quando respondia à pergunta sobre o que eu fazia. Ao responder que era doutorando em filosofia desenvolvendo minha pesquisa na NYU, a expressão facial sempre era de surpresa e admiração. E, em vez de fazerem as perguntas clichês que sempre ouço aqui, no Brasil, que me fazem corar de vergonha (se sou ateu e se já usei drogas), as perguntas naquela cidade buscavam conhecimento. Ora, se a filosofia se detém nas questões fundamentais da nossa vida como seres humanos, ao contrário de se aterem a trivialidades, as perguntas, lá, eram sobre temas de fato filosóficos, como se é possível uma paz perpétua, tal qual escreveu Kant, se os sistemas de reparação social, criados pelos filósofos liberais, devem levar em consideração toda a herança histórica ou apenas o estado atual da desigualdade entre as pessoas.

Não cabe eu discorrer aqui sobre toda a diversidade de questões que surgiam, mas mostrar que desde os mínimos detalhes até fatores essenciais, a visão de mundo daquelas pessoas, sendo diferente da nossa, possibilitou-me a, na abertura ao outro em sua diversidade, também ver o mundo por meio de suas lentes. E essa disposição é algo que ocorre a partir de nossa subjetividade, na busca por entender as condições de sentido e valor de um ambiente cultural novo, sem nos posicionarmos com juízos de sentido e de valor a partir de nossa própria cultura.

Isso também perpassa a linguagem. Quando aprofundamos o nosso conhecimento linguístico não apenas em sua modalidade culta, mas, outrossim, na dinâmica do seu sentido interno em uso no cotidiano, torna-se mais clara a singularidade de cada idioma, pois certas coisas são mais facilmente expressas em um determinado idioma do que em outro. Isso quer dizer que a capacidade das palavras de predicar aspectos da realidade pode nos mostrar que a diferença entre idiomas é, também, uma diferença entre percepções de mundo. E algumas dessas percepções são intrínsecas a determinadas culturas, enquanto falta em outras.

Algo que gostaria de mencionar, que influencia demasiadamente a prática docente, é o valor cultural da educação. Faz muita diferença em

uma sociedade quando a importância da educação é um valor positivo em sua cultura, quando as pessoas sabem disso sem a necessidade de insistências reiteradas e pouco frutíferas, em sala de aula, de que o conhecimento agrega valor, tanto humano quanto econômico às pessoas. Quando esse é o caso, como vivenciei na NYU, a prática docente se mostra mais fluida, pois os discentes vão para as aulas totalmente interessados em aprender aquilo que os professores ensinam. Os textos indicados para leitura são sempre estudados com afinco, as aulas tornam-se curtas para a quantidade de questões que surgem. Consoante a isso, o pesquisador é visto como alguém que trabalha para produzir novos conhecimentos e, portanto, é tratado como um trabalhador que lida com um objeto de alta complexidade localizado além das fronteiras do conhecimento ordinário e nas fronteiras do conhecimento sistemático aceito pela comunidade acadêmica e científica.

No Brasil, temos uma experiência antagônica a essa. Em sala de aula, precisamos sempre justificar e convencer os discentes sobre a importância da educação, pois a norma é o desinteresse. Mesmo nos órgãos de fomento, como foi o meu caso com a Capes, o pesquisador não é tratado como um trabalhador com alto grau de especialização e complexidade envolvida em seu ofício. Quando, após um longo, difícil e burocrático processo de seleção, consegui conquistar a bolsa PDSE da Capes para fazer meu estágio de pesquisa doutoral na NYU, descobri no meio do período fora do país que nós, bolsistas, não possuímos qualquer direito trabalhista. Caso se retire do bolsista os valores financeiros recebidos para desenvolver a sua pesquisa, não sobra direito algum, apenas obrigações objetivas que, não poucas vezes, desconsideram o aspecto humano e o valor subjetivo presente na construção do conhecimento.

Ora, embora enquanto navegamos essas dificuldades em sala de aula e no fomento à pesquisa as justificativas para a dificuldade nesses processos sejam objetivas, parece-me antes o contrário. As justificativas tomam a forma objetiva, mas aquilo que dá origem a elas é um valor subjetivo à cultura, no caso, a desconfiança em relação ao valor da educação

e do conhecimento no Brasil. Essa desconfiança toma a forma do desinteresse em sala de aula, da necessidade objetiva de justificar as avaliações e os métodos de ensino, da quase ausência de direitos do pesquisador, da medição objetiva do desenvolvimento da pesquisa desconsiderando qualquer aspecto subjetivo ou particular a uma determinada área do conhecimento.

É evidente que a objetividade é necessária à organização do cotidiano da pesquisa e do ensino. Também não coloco em dúvida uma certa burocratização procedimental necessária para a verificação e o controle das ações no ambiente público, que tanto financia as pesquisas como emprega professoras e professores. O problema é quando esses instrumentos objetivos que deveriam possuir valor complementar em relação ao ensino e à pesquisa, fundamentados naquela desconfiança cultural subjetiva mencionada anteriormente, deixam de ter papel instrumental e passam a constituir o próprio sentido dessas atividades, o motor que as movimenta. Quando isso ocorre, o sentido da educação, tal como encontrei na NYU, como meio de mobilidade social, de enriquecimento humano e econômico, de integração entre as áreas do conhecimento, torna-se marginal e esporádico. Desse modo, a educação se constitui, talvez, em uma forma de resistência em nossa realidade.

Disso decorre que a suposta objetividade perde o seu valor objetivo e se mostra em nosso contexto como uma “quase-objetividade”, pois seu sentido não é instrumental e seu impacto na qualidade do ensino e da pesquisa, bem como na prática docente e na construção do conhecimento, não atende às necessidades subjetivas e objetivas dessas atividades. O valor do conhecimento, seja como aprendizagem em sala de aula, seja como busca por novos saberes por meio da pesquisa, valor que depende sempre do reconhecimento subjetivo por parte dos indivíduos, perde exatamente essa possibilidade de reconhecimento. E, se uma parte importante do desenvolvimento da pesquisa em outro país ocorre por meio de uma gama enorme de experiências individuais, portanto subjetivas, boa parte desse valor agregado a mim, como pesquisador,

fica sem espaço para tomar forma na qualidade do meu ensino e da minha produção acadêmica, a não ser que se adote a sagacidade como meio de luta contra isso.

Este capítulo e este livro são, para mim, exemplos dessa sagacidade. Inseridos na formalidade da produção acadêmica e buscando atender às demandas objetivas para publicação, não abandonam o valor subjetivo para cada autor em seu trajeto de pesquisa no exterior. Antes, há, aqui, a possibilidade de expressarmos inclusive aquilo que nos tocou subjetivamente como parte do valor da nossa produção. Em uma pesquisa como a minha, a qual propõe, a partir de Nietzsche, que por trás de nossos pensamentos racionais há todo um corpo de afetos e impulsos conferindo-lhes valor, fica mais claro entender que, sem a análise daquilo que nos toca, e que nos tocando dá a sensação de sentido ou de absurdo, a objetividade na produção do conhecimento transforma-se em uma formalidade vazia, em puro conteudismo.

Essa formalidade não tem o objetivo de cultivar o humano, de propiciar terreno fértil aos educadores e educandos, de centrar no domínio do conhecimento o prisma para a resolução de nossos problemas sociais. Essa formalidade é um deserto, mas nós não somos obrigados a nos tornar desertos como ela. Os nossos afetos pulsam por aquilo que nos torna férteis, isso é algo do ser humano, uma inocência do devir, como defende Nietzsche. Se concedermos lugar à mesa para esse pulsar que parte de nossa subjetividade, nosso objeto de trabalho, o conhecimento, poderá ser usado para construir valor de vida nas escolas, nos institutos e nas universidades, sem comprometimento moral com a estrutura objetiva de poder que tanto oprime. É possível um contexto de trabalho assim para nós. Foi isso que vivenciei cotidianamente na NYU, uma ciência alegre, uma filosofia viva e uma arte impetuosa nascidas no amanhã.

À guisa de conclusão

Nietzsche usa o termo “inocência do devir” para argumentar, entre outras coisas, que a estrutura do mundo não é uma estrutura moral,

nem tem comprometimento com valores que negam as possibilidades de cultivo e florescimento da cultura humana. Nesse sentido, uma moral da responsabilidade, por exemplo, tem seu sentido objetivo na busca pela culpabilização do outro, como ele escreve:

a doutrina da vontade foi essencialmente inventada como o objetivo da punição, isto é, de querer achar culpado. Toda a velha psicologia, a psicologia da vontade, tem seu pressuposto no fato de que seus autores, os sacerdotes à frente das velhas comunidades, quiseram criar para si o direito de impor castigos (Nietzsche, 2006, p. 45).

Assim, “o vir a ser é despojado de sua inocência, quando se faz remontar esse ou aquele modo de ser à vontade, a intenções, a atos de responsabilidade” (Nietzsche, 2006, p. 45). E o que é a velha formalidade acadêmica, em sua objetividade vazia, senão, também, uma forma de controle quantitativo com vistas à responsabilização? A atribuição de mérito ou demérito? Ao contrário disso, a inocência do devir se mostra ao percebermos que ninguém “é responsável pelo fato de existir, por ser assim ou assado, por se achar nessas circunstâncias, nesse ambiente. A fatalidade do seu ser não pode ser destrinchada da fatalidade de tudo o que foi e será” (Nietzsche, 2006, p. 46). E nessa fatalidade temos apenas vivências, experiências de vida subjetiva nesse fluxo entre o que passou e o que virá, por meio de uma intuição nada cartesiana de que sentir é pensar com o corpo, e pensar é sentir com a mente, nada mais. Se assim nos colocamos na existência, tornamo-nos inocentes em devir, sem negar nossa sagacidade no cultivo da vida, que tem seu tempo próprio de florescer e frutificar.

Nesse sentido, procurei percorrer, neste texto, os passos que considere importantes na construção desse tipo de conhecimento, nesse tipo de experiência de vida que se dá por meio da pesquisa acadêmica e nos coloca em sala de aula. Uma experiência que tem a formação acadêmica como instrumento, mas que se estende muito além do rigor objetivo, necessitando de uma sagacidade nova para ser flexível aos revezes que sempre aparecem na construção do conhecimento a partir de múltiplos contextos. E, no ensino, que enfrenta em nosso contexto uma desconfiança

generalizada quanto ao seu valor, pareceu-me, outrossim, oportuno mencionar algumas de suas nuances para mostrar que, caso retornemos a uma certa inocência, poderemos navegá-lo agregando valores mais úteis ao cultivo da cultura e ao enriquecimento do humano.

Pois bem, levando isso em consideração e sem pretender delongar-me em uma soma de detalhes que todo esse processo de formação encerra, justifiquei inicialmente a escolha do estilo de escrita aqui adotado mostrando ser ele o que melhor apresenta a experiência pela qual passei. Em seguida, pareceu-me importante, em vista das diferenças entre as áreas técnicas e as humanidades em nosso contexto, delinear meu caminho, como estudante, desde o ensino médio, passando pela minha primeira graduação e chegando à escolha que me rendeu de modo profundo o que neste texto mostro, ou seja, as razões que me levaram a escolher a filosofia como objeto de estudo, pesquisa e ensino. Em resumo, apresentei em seguida, a filosofia como uma experiência de vida ao mesmo tempo inocente e sagaz, sem comprometimento fiel a valores tradicionais e versátil nas nuances da construção do saber. Após isso, expliquei que o valor aventado em uma experiência de pesquisa em outra cultura foi meu tema e como isso foi e é capaz de trazer não somente a mim, mas a todos que se aventuram a navegar esse caminho, outras formas de ver a realidade ao nosso redor, nossa cultura e nossos meios de propagação do conhecimento.

No último tópico de desenvolvimento deste trabalho, pensei ser importante trabalhar os conceitos de subjetividade e objetividade para conectar os pontos discutidos anteriormente segundo um sentido de valor ainda possível para nós que, mal rompe a manhã, colocamo-nos diante dos ofícios da pesquisa e do ensino. Fundamentado nesse valor, tentei reorganizar as noções de objetividade, ou “quase-objetividade”, e subjetividade como meios de cultivo de uma vida do conhecimento que valha a pena ser vivida como pesquisador, professor e estudante.

Se tudo isso faz sentido, deixo aos que lerem este texto a avaliação. Para mim, fez e faz muito sentido, mas, por vezes, faltam-me palavras para dizê-lo. Entretanto, não me falta o sentir, a sensação de valor no movimento interno no corpo e na mente; o que era, afinal, como disse anteriormente, o que eu busquei desde o início com a filosofia.

Referências

CONSTÂNCIO, J.; BRANCO, M. J. M.; RYAN, B. (ed.). *Nietzsche and the problem of subjectivity*. Boston: De Gruyter, 2015. p. 1.

DESCARTES, R. Meditações metafísicas. In: DESCARTES, R. *Descartes*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 99-106. Coleção Os Pensadores.

MELO, E. D. F. *O Personagem Descartes: as tensões de Nietzsche com o projeto inicial da modernidade*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Filosofia, Goiânia, 2019.

NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofa com o martelo*. Trad. Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, F. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009b.

NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia: ou helenismo e pessimismo*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

5

TRAJETO DE FORMAÇÃO NO EXTERIOR: O DIONISIACO COMO SÍMBOLO DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL

KELIO JUNIOR SANTANA BORGES

Instituto Federal de Goiás

A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural.

Fleuri, Reinaldo Matias.

A possibilidade de desenvolver qualquer pesquisa num país estrangeiro é, antes de mais nada, a oportunidade para entrar em contato com o *outro*. Recorro a esse termo para me referir tanto aos indivíduos de uma nação quanto à própria cultura como um todo, duas das possibilidades por meio das quais se faz personificada uma visão de mundo diferente daquela que temos ou representamos.

Ao se encontrar em um outro país para ali desenvolver qualquer tipo de formação, o indivíduo se depara com inúmeros embates culturais, situações de conflito a atravessar e, de modo positivo ou não, também a relação entre o pesquisador/estudante e o meio social em que está imerso naquele momento. Sendo assim, o contato com o “diferente” se estabelece nos mais variados campos e em diferentes níveis, como acontece na questão do idioma, dos comportamentos interpessoais, da alimentação, por exemplo.

No caso de um estágio de doutoramento na área de humanidades, esse contexto de embate, gerado pelo contato com o outro, mostra-se ainda mais complexo, pois se manifesta também no plano abstrato, sendo balizando inclusive com certa gama de conceitos por meio dos quais o

pesquisador realiza sua leitura de mundo e que, diante da nova realidade vivenciada, são colocados em xeque. Desse modo, é possível dizer que a formação intelectual e profissional desenvolvida numa outra nação torna-se, quase sempre, um exercício de confronto com o diferente, com o plural e, muitas vezes, com o desconhecido, realidades estas entendidas como verdadeiros obstáculos, mas que, quando bem geridas, constituem forma infinita de amadurecimento e de aprendizado, tendo impacto direto tanto no campo profissional – o que é de se esperar, obviamente –, como também no âmbito pessoal, em que as mudanças podem ser ainda mais visíveis.

Uma conjuntura de fatos possibilitou a mim realizar o sonho de me profissionalizar no exterior, podendo estudar por um ano em um país europeu, levando-me a vivenciar variados confrontos de ordem cultural como aqueles descritos anteriormente. Dessa experiência, além da bagagem cultural trazida no bojo das relações e das interações humanas, obtive como resultado significativa contribuição teórica com a qual fundamentei minha pesquisa de doutorado intitulada *A poética dionisiaca de Lygia Fagundes Telles* (2019).

O objetivo deste trabalho é apresentar e tecer algumas palavras acerca das atividades desenvolvidas em meu estágio de doutoramento na Itália, período em que, na perquirição de um “conceito estético” – aquele conhecido como arte dionisiaca –, tive a oportunidade de experimentar variadas situações de contato e de aprendizado com *outras* culturas. Vinculado e amparado pela perspectiva de pesquisa do “Rede-Itália” – projeto coordenado, no Brasil, pelos professores doutor Kléber Aparecido da Silva¹ e doutora Vânia Cristina Casseb Galvão² e, na Itália, pela professora doutora Kátia Abreu Chulata³ e pelo professor doutor Giorgio de Marchis⁴ –, meu período de vivência

1 Professor associado I do curso de Letras (Português do Brasil como Segunda Língua) do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília (UnB).

2 Professora titular/ordinária da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

3 Professora de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira na Università degli Studi “Gabriele d’Annunzio”, de Chieti-Pescara, na Itália.

4 Professor no Departamento de Língua, Literatura e Cultura Estrangeira da Università degli Studi Roma Tre, também na Itália.

no exterior foi marcado por interessantes atividades voltadas não só para a aquisição de fundamentos teóricos, mas também para a exposição dos resultados até ali alcançados por mim, tudo isso exposto por meio de seminários, comunicações e publicações tanto na Itália quanto em outros países.

Entretanto, tão importante e enriquecedor quanto essa gama de ações metodológicas de viés científico que experimentei foi o contato/confronto com a realidade humana, fonte inesgotável de material analítico, o que se tornou também um dos pilares do processo de minha pesquisa/formação. Ambos os campos, o profissional e o interpessoal, foram lidos e avaliados por mim seguindo os princípios filosóficos que regeram a pesquisa, conceitos estes segundo os quais a vida e os valores concedidos a ela se beneficiam quando, em vez de excluir e separar, promovemos a agregação de perspectivas valorativas.⁵ Mas, antes de me ater à descrição dessas ações, tecerei algumas palavras a respeito de meu trajeto formativo anterior àquele desenvolvido na Itália, pois, somente compreendendo o início da trajetória, se fará possível entender as escolhas e o valor pessoal dessa pesquisa que me rendeu o título de Doutor.

O início de tudo

Meu trajeto formativo profissional teve início em março de 2001,⁶ quando ingressei na Universidade Federal de Goiás como discente da

⁵ Trata-se de um dos mais importantes pilares da intuição nietzschiana, base teórica da pesquisa.

⁶ Antes de 2001, eu residia no interior de Goiás, numa cidade chamada Edeia, onde vivia com minha mãe e minha irmã, sempre em lugares nos quais morávamos de favor. Tendo sido criado apenas por minha mãe, que trabalhava como empregada doméstica, desde pequeno estava acostumado a uma vida simples, precisando superar ou conviver com inúmeras situações de precariedade. Em decorrência da condição financeira precária, sempre estudei em escolas públicas até, no final do 2º ano do Ensino Médio, ganhar uma bolsa para estudar na única escola particular da cidade. Considerando essa origem bastante simples, a entrada na universidade constituía um sonho por meio do qual eu poderia tentar mudar a minha condição. Considerando essa realidade do passado, a possibilidade de estudar no exterior era uma hipótese jamais cogitada. Nesse período, tem início a minha admiração pelo universo feminino, pois fui testemunha ocular das dificuldades e das barreiras que uma mulher solteira e mãe precisa superar para criar os seus filhos.

“Licenciatura simples” do curso de Letras e Linguística,⁷ cuja duração era de quatro anos.⁸ Naquele momento, a paixão pela gramática – sentimento este motivado pelo contato com professoras de Língua Portuguesa por quem tinha verdadeira admiração – despertou em mim o desejo de me tornar professor de Língua Portuguesa e, por isso, dediquei-me, de modo especial, aos estudos linguísticos nos dois primeiros anos do curso. Mas, a certa altura da graduação, exatamente nos dois anos finais, o contato com a metodologia de alguns docentes acabou por alterar minha relação com o universo literário, e isso despertou em mim o interesse pela Literatura a ponto de me levar a mudar o foco dos meus estudos, desta vez, voltando-me com maior intensidade à área literária.

Dentre as metodologias responsáveis pela minha mudança de perspectiva, destaca-se a da professora Vera Maria Tietzmann Silva.⁹ Em suas aulas de Literatura infantojuvenil (LIJ), essa profissional não apenas ministrava um conteúdo disciplinar, como também nos apresentava uma experiência mágica com o universo da leitura, algo, até então, jamais apresentado à maioria dos discentes inscritos naquela disciplina. Graças a essa pesquisadora, tive acesso à literatura de mulheres como Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Marina Colasanti e, em especial, Lygia Fagundes Telles, autora cuja obra pesquisei no Mestrado e no Doutorado. Vale dizer que, em forma de agradecimento à participação da professora Vera na minha trajetória profissional, no ano de 2019, tive o prazer de

7 Na época, havia duas possibilidades de licenciatura, a simples e a dupla; no segundo caso, dedicava-se também ao estudo de uma língua adicional.

8 Pelo fato de ser uma licenciatura simples, os discentes cursam apenas dois anos de outro idioma, em vez de cinco, como acontecia com os estudantes da licenciatura dupla. Foi nesse momento que tive meu primeiro contato com o idioma italiano, situação que me levou a admirar apaixonadamente a cultura italiana de modo geral.

9 Professora titular aposentada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nos seus mais de 25 anos de magistério, tornou-se uma das referências nacionais no estudo e na divulgação da literatura infantojuvenil. Ao lado de Maria Zaira Turchi (UFG), Vera Tietzmann ministrou disciplinas, organizou obras e orientou trabalhos sobre a literatura infantojuvenil produzida no Brasil e no exterior, dando à Faculdade de Letras da UFG posição de destaque no tocante ao estudo da literatura voltada para jovens e crianças.

organizar a obra *Percursos e travessias*,¹⁰ coletânea de estudos que, regidos por diferentes linhas de pesquisa, lançam variados olhares sobre a produção, a fruição e a teorização/crítica da LIJ contemporânea. Os trabalhos publicados foram escritos por pesquisadores que, de algum modo, estão ligados à homenageada, ou seja, são colegas de profissão, ex-alunos e até admiradores do trabalho da pesquisadora.

Enquanto “aprendia a ler” e fruir os textos literários das escritoras anteriormente citadas, fui nutrindo imensa admiração pela literatura escrita por mulheres, algo a influenciar diretamente minha decisão de me tornar pesquisador dessa vertente literária. Do interesse e da admiração pela escrita de Lygia Fagundes Telles, surgiu meu projeto de mestrado¹¹ que, sustentado pela linha de pesquisa do Imaginário – na época uma das vertentes mais frutíferas do PPGLL da Faculdade de Letras da UFG –, permitiu-me promover uma análise mítico-simbólica sobre a obra da escritora brasileira, investigação orientada pela professora doutora Suzana Yolanda Lenhard Machado Cánovas,¹² pesquisadora especialista nos estudos do imaginário. Além dessa perspectiva de análise, meu trabalho também tangenciou conceitos e temáticas diretamente ligados ao viés teórico dos estudos culturais, ampliando e tornando ainda mais complexa a discussão proposta analítica acerca da literatura de autoria feminina. Dessa perquirição, resultou a dissertação intitulada *Fios de vida, tramas de histórias: a ficção de Lygia Fagundes Telles* (2009).

Alguns anos mais tarde, em 2015 – quando já trabalhava como professor de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Goiás, no Câmpus

¹⁰ Ver Borges (2019).

¹¹ Na pesquisa, investiguei o universo fictício de Lygia Fagundes Telles perscrutando a insistente recorrência à imagem do fio e do campo de tecelagem. Segundo minha leitura, tais imagens, que perpassam toda a obra da escritora, atuam como símbolos a representar imagetivamente um possível princípio/valor de feminilidade. No emaranhado de linhas, pontos, agulhas, crochês, tricôs e fiandeiras, a ficção de Lygia Fagundes Telles discute a sina de diferentes personagens femininas cujos destinos são tecidos, cujas vidas estão enlaçadas a outras pessoas, ou são mulheres, muitas vezes, presas em redes sociais, manifestando-se apenas por um fio de voz.

¹² Professora aposentada da Faculdade de Letras da UFG, docente da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística dessa instituição.

Aparecida de Goiânia –, elaborei outra proposta de investigação acerca da obra de Lygia Fagundes Telles. Tratava-se de um projeto de pesquisa de doutoramento que, também submetido ao processo de seleção do PPG da Universidade Federal de Goiás, foi aprovado e desenvolvido entre os anos de 2015 e 2019, sob orientação da professora doutora Maria Zaira Turchi, referência nacional nos estudos do imaginário.

Diferentemente da abordagem mítico-simbólica desenvolvida no trabalho de Mestrado, a nova pesquisa propunha uma perspectiva mítico-filosófica, investigando e discutindo o conceito de “*dionisiaco*” na obra de Lygia Fagundes Telles. O objetivo era expor como, em seu universo poético, a autora estabelece diálogo com o conceito de estética dionisiaca, por meio do qual discute profundamente os valores e posturas culturais modernos. Apesar dessa densidade estética e filosófica que atravessa a escrita da artista, é flagrante o pouco reconhecimento de sua obra no exterior, consequência do “descaso” que, há muito, existe em relação à Literatura Brasileira escrita por nossos autores e, em especial, autoras. Ao longo de nossa história literária, inúmeros foram os exemplos de escritores de altíssimo nível cuja obra, de valor incontestável, não foi devidamente reconhecida pela crítica e pelo público internacionais.

Minha tese de Doutorado investigou o conceito clássico de arte “dionisiaca”, adjetivo usado em referência direta ao deus da mitologia grega chamado *Dioniso*. Segundo nossa leitura, essa concepção de arte, nascida no período clássico europeu, pode ser rastreada na obra da escritora brasileira Lygia Fagundes Telles. Na relação entre o conceito dionisiaco e a obra da escritora brasileira, são abordados aspectos culturais que dialogam diretamente com a proposta do Projeto Abdias Nascimento,¹³ ao qual me encontrava vinculado.

13 O Programa Abdias Nascimento destina-se à estruturação, ao fortalecimento e à internacionalização dos programas de pesquisa e de pós-graduação por meio da mobilidade docente e discente internacional. Trata-se de uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Deve-se dizer que, se o conceito de arte dionisíaca é pouco evidenciado nos estudos literários e artísticos (em especial, no Brasil), isso se deve a uma tentativa de reprimir e conter tal manifestação de arte por motivos óbvios e bem marcados historicamente. Desde sua origem, o dionisíaco se vincula ao popular, ao primitivo e, principalmente, ao feminino; todos esses são aspectos que se opõem aos valores apolíneos – assim chamados por serem corporificados na figura mitológica do deus Apolo, símbolo da razão, das belas imagens e dos valores ligados ao masculino –, representativos de uma aristocracia centrada em valores patriarcais e de essência fundamentalmente racional. A visão de mundo apolínea, desde sua origem – que, segundo Nietzsche, se deu com o surgimento do pensamento socrático –, impôs-se de modo soberano, constituindo nossa única forma de relação e de avaliação do mundo. Assim, atravessado por princípios de divisão, de exclusão e defensor de uma verdade única, o prisma apolíneo continua sendo o pilar que sustenta a cultura ocidental.

Coube a Friedrich Nietzsche o papel de pensador que, evidenciando e propagando os valores culturais dionisíacos, promoveu certo abalo às estruturas apolíneas. Segundo ele, no dionisíaco existem preceitos de suma importância para a manutenção do viver e, acima de tudo, aspectos opostos àqueles únicos norteadores de nossa cultura ocidental apolínea. Ela, há muito, carece de revisão e de um enriquecimento de valores, realidade apenas possível se resgatado o valor essencial de um prisma dionisíaco acerca do mundo que, em vez da ciência, tem na arte sua principal porta-voz.

Sendo assim, ao defender a visão de mundo dionisíaca, a arte propõe um viés alternativo a partir do qual podemos dar valor ao mundo, alterando completamente nossa relação com o universo circundante. Em vez das divisões e das uniformidades, o dionisíaco prega a diversidade e as agregações dos diferentes e dos opostos. Nesse caso, entendemos o texto lygiano como um painel literário imbuído de uma densa carga filosófica, expressando valores e ideologias culturais relativas ao dionisíaco, concepção artística interpretada segundo a perspectiva intuitiva nietzschiana.

Nosso propósito foi evidenciar o modo como a escrita de uma *mulher* – artista *brasileira*, que se expressa por meio da *Língua Portuguesa* – constitui rico tecido literário e ideológico, dialogando diretamente com valores culturais, há muito, esquecidos pela sociedade atual, cultora do conhecimento de ordem técnico-científica, se distanciou do conhecimento expresso pelas manifestações artísticas que, no passado, eram fonte inesgotável da sabedoria trágica.

A nosso ver, a soberania dos conceitos apolíneos tem impacto negativo no plano artístico, pois, regido por esses princípios, o cânone ocidental privilegia certa vertente literária em detrimento de outras supostamente não adequadas aos padrões defendidos e supervalorizados pela sociedade. Assim, compreendemos a pouca (ou quase nula) representatividade da Literatura Brasileira no exterior, motivo pelo qual nossos escritores raramente sejam indicados ao prêmio Nobel de Literatura e, quando o são, nunca conseguem ser agraciados com a premiação, embora a densidade e a profundidade de suas obras sejam, como já dito, inquestionáveis. No tocante à marginalização internacional da literatura escrita no Brasil, mostra-se ainda pior a situação da vertente escrita por mulheres, pois estas enfrentam duplo processo de desvalorização.¹⁴

Sob a forma de uma arte dionisiaca, estudamos um discurso ideológico de resistência, ou melhor, de renovação de importantes aspectos arraigados à cultura ocidental. Por isso recorreremos à perspectiva nietzschiana, pois ela propõe a chamada transvaloração de todos os valores, posicionamento reflexivo a partir do qual é promovida a ressignificação da força existencial dionisiaca. Consoante esse novo viés reflexivo, a embriaguez, o entusiasmo e a loucura dionisiacos, entendidos enquanto manifestações estéticas, assumem sentidos outros, representando, no campo

¹⁴ A respeito da discussão sobre a representatividade de nossa literatura no exterior, vale lembrar que a última indicação brasileira – ocorrida em 2016 – foi a própria escritora Lygia Fagundes Telles, que, como os demais autores nacionais, não foi agraciada com o prêmio, o qual, dessa vez, foi concedido ao compositor americano Bob Dylan. Nesse ponto, deve ser questionado ainda o próprio fato de Lygia ser uma mulher escritora, realidade ainda mais complexa, considerando que a maior parte de nossa projeção no exterior tem como base textos escritos por homens.

da arte, fundamentos essenciais do viver, contribuindo, desse modo, para a melhoria e para a intensificação da vida.

Na análise dos textos de Lygia Fagundes Telles, entendemos estar evidente uma tensão entre o apolíneo e o dionisíaco, realidade por meio da qual se faz representada a necessidade do duelo de forças, do embate e, principalmente, da diversidade de pontos de vista. Propondo o Dionisíaco como perspectiva alternativa, o pensamento racional perde sua soberania e a arte se instaura, outra vez, como fonte de sabedoria nos propondo a intuição e o sentimento como pilares de nossa relação com o mundo. A escritora propõe um equilíbrio entre forças que só se faz possível quando recorremos ao dionisíaco em vez de desconsiderá-lo, como nossa cultura tende a fazer. Desse modo, podemos dizer que:

Em seus textos, apesar da tendência aos valores dionisíacos, fica nítido que, recorrendo a Dioniso, a artista propõe o equilíbrio estético entre os impulsos artísticos, fazendo da arte campo de batalha entre Apolo e Dioniso, duelo com que se intensifica e se afirma o viver. Nas diferentes tensões instauradas em seus textos, a escritora supera a visão apolínea em seu compromisso apenas como o belo e equilibrado, voltado para o valor das aparências. É sob o impacto da força dionisíaca que esse Véu de Maia se desfaz e o indivíduo reconhece a face escura e violenta da vida, diante da qual sua consciência de mundo se transforma, tornando-se mais complexa (Borges, 2019, p. 261).

É em benefício do viver e não de necessidades sociais ou de funcionalidades políticas que Nietzsche considerou nossas ações e nossos valores culturais. Diante dessa concepção, o dionisíaco se mostra soberano, pois nele estariam representados os valores e as ações essenciais do viver, sem que se promovam divisões, segregações ou diferenciações sociais (entenda-se políticas). Segundo o próprio pensador:

Todas as delimitações e separações de casta, que a necessidade (*Not*) e o arbítrio estabeleceram entre os homens, desaparecem; o escravo é homem livre, o nobre e o de baixa extração unem-se no mesmo coro báquico. Em multidões sempre crescentes o evangelho da “harmonia dos mundos” dança em rodopios de lugar para lugar: cantando e dançando expressa-se o homem como membro de uma comunidade ideal mais elevada: ele desaprendeu a andar e a falar (Nietzsche, 2005, p. 8-9).

Na língua, na arte, na cor da pele, nos seus rituais, nos seus costumes alimentares, cada povo expressa parte de sua essência cultural, porém tudo isso tende a ser avaliado (julgado) por um olhar que, há muito, vem estabelecendo juízo de valores específicos de apenas um ponto de vista, a partir do qual se define o que é mais belo, mais sofisticado e mais virtuoso. Em vez desse olhar padronizador, a transvaloração – conforme proposta pela visão dionisiaca do mundo – propõe o perspectivismo, engendrando a agregação dos valores.

Como se percebe, apesar de ser uma pesquisa de abordagem estética, o trabalho faz uma reflexão de fundamentação filosófica acerca de valores culturais que têm impacto muito amplo no campo sociopolítico. O que foi estudado no universo da arte é reflexo direto de valores morais que se instauraram como soberanos no nosso meio cultural, valores estes responsáveis por preconceitos, por intolerâncias e, acima de tudo, por um empobrecimento de nossa essência humana.

Esse substrato social presente na discussão proposta em minha pesquisa dialoga intensamente com os princípios abordados pelo Projeto Abdias Nascimento, daí surgiu a possibilidade de eu submeter esse projeto ao edital de concessão de bolsas de Doutorado-Sanduiche financiada pela Capes. Tendo sido aprovada, parte dessa pesquisa pôde ser desenvolvida no exterior, num país em que, além de ter sido o último onde se viveu o ímpeto dionisiaco enquanto realidade cultural, ainda hoje se faz possível perceber a importância da sabedoria trágica expressa pela arte. Viver e pesquisar em meio à cultura italiana foi uma experiência de grande valor para o desenvolvimento de minha tese, mas foi um processo muito mais significativo para minha formação pessoal, por me colocar em contato com outra forma de me ver e de me relacionar com o mundo circundante.

Contexto e atividades de formação intercultural

Como consequência da globalização da economia mundial, diferentes campos da sociedade, como o econômico e o político, por exemplo, tornaram-se transnacionais, tendo como impacto, no campo cultural,

o contato direto com diferentes pessoas e grupos que, nesse novo contexto, veem sendo confrontadas as suas diferenças (Fleuri, 2000, p. 67). Dentro desse novo contexto mundial, o campo dos estudos acadêmicos também passou por significativa transformação, adaptando-se às exigências da nova realidade cultural em que o contato com o outro se impõe como urgência.

Na realidade, talvez possamos dizer que o campo do conhecimento intelectual foi um dos primeiros a explorar e a perceber as vantagens da diminuição das barreiras entre os países, permitindo que, ao lançarmos mão dos deslocamentos espaciais, inúmeros profissionais e estudiosos pudessem se “especializar” a partir do e no contato com outras culturas. A prática de viajar especificamente com a finalidade de se inserir e de aprender em outra cultura é anterior ao próprio conceito de globalização, tendo nascido no continente europeu onde hoje melhor se observa o desenvolvimento de um processo formativo de caráter intercultural.

Em fins do século XVII, sobretudo jovens aristocratas britânicos empreendem longas excursões pelo Velho Continente, que duravam de seis meses a dois anos, com o intuito de conhecerem a vida mundana e distinguirem-se da mentalidade utilitária da burguesia ascendente, exaltando valores da gratuidade, entre os quais o das viagens sem obrigação. Para esses jovens, a educação recebia seu acabamento com *The Grand Tour*, de onde advém a palavra turismo. Acompanhados de seus preceptores, munidos de Guias, eles faziam o tour da Europa Continental, Roma era uma das paragens obrigatórias (Romano, 2013, p.34).

Se a prática dessas viagens com propósito formativo já era recorrente no passado, com a globalização, ela sofreu mudanças com as quais ocorreu o aumento do fluxo de estudantes em busca de formação no exterior. Vale dizer que o desejo de estudar fora de seu país não significa que o pesquisador entenda ou reconheça sua cultura como inferior à outra na qual deseja inserir-se. O impulso para se lançar na aventura de imersão cultural surge também da consciência moderna que reconhece o quão enriquecedor é o fato de se deparar com o diferente, ou seja, de perceber que existem outras possibilidades de analisar/avaliar o mundo e as coisas do mundo. Segundo essa concepção, o conflito torna-se instrumento de aprendizado, e nisso

reside a importância da formação intercultural, entendida como “relação intercultural”, na qual se processa “uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação” (Fleuri, 2000, p. 75). Nesse contexto de interação entre indivíduos de diferentes origens culturais, instaura-se o “conflito” com que se pode reconhecer

o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valoriza-se o potencial educativo dos conflitos. E busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo (Fleuri, 2000, p. 69).

Mais do que “promover a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças culturais”, o contato conflitante entre esses indivíduos de culturas diferentes é de suma importância para o conhecimento, pois desconstrói a ingênua ideia de verdade ou de superioridade entre uma cultura e outra uma vez que, no reconhecimento das diferenças culturais, a interação intercultural “procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas” (Fleuri, 2000, p. 70).

Mas, se no passado, apenas os filhos abastados da aristocracia tinham chance de vivenciar tal experiência, o mundo moderno tornou ainda mais intensos os choques que já eram grandes, trazendo para “o jogo” conflitos de realidades econômicas. Em especial nas últimas décadas do século XX, os indivíduos que se aventuram a estudar em outro país não somente aqueles jovens aristocratas, mas estudantes que, oriundos de camadas mais baixas, também têm o privilégio de estudar fora de seu país.

Com isso, houve a alteração do estereótipo daqueles estudantes/pesquisadores de outrora. Em vez dos antigos jovens ricos financiados pelos pais, hoje é evidente a diversidade de pessoas que têm a chance de estudar/pesquisar em outro país, isso graças às políticas de incentivo à pesquisa que, há muito, vêm concedendo bolsas de estudos internacionais para diferentes níveis da educação, mas, em especial, à educação superior. Nesse novo contexto, os conflitos identitários se intensificam, se estendendo a outras perspectivas de discussão a respeito de identidade e

de representatividade, o que ressalta ainda mais a importância da interação intercultural de caráter formador.

Hoje, inúmeros estudantes e pesquisadores de diferentes áreas e oriundos de diferentes classes sociais podem passar por algum tipo de experiência formativa em outros países, e o mesmo acontece com estudantes/pesquisadores estrangeiros que também podem vir ao Brasil para estudar. Se abordo essa discussão, é com o objetivo de inserir-me nesse grupo de pessoas beneficiadas pelas atuais mudanças ocorridas no campo socioeconômico mundial, já que, se não fosse por essas transformações que alcançaram também o campo do saber, não teria sido possível minha experiência de estudante no exterior.

Como já dito, minha experiência de formação internacional foi fruto desse novo quadro no campo da formação e construção do conhecimento. Somente com o auxílio de uma bolsa de incentivo à pesquisa pude desenvolver meu estágio de doutoramento numa universidade italiana, desfrutando dos benefícios daquela oportunidade e superando os obstáculos inerentes a qualquer vivência de imersão cultural.

De abril de 2018 a março de 2019, tive a oportunidade de estagiar na Università degli Studi Roma Tre, onde estive sob a orientação do professor doutor Giorgio de Marchis que, além de professor de Literatura Portuguesa e Brasileira, naquele momento, também coordenava o Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere daquela instituição. Como pesquisador da Literatura escrita em Língua Portuguesa, o Professor doutor Giorgio de Marchis,¹⁵ há muito, vem desenvolvendo pesquisas e orientando estudos acerca de nossa literatura. Trata-se de um pesquisador cujo trabalho tem contribuído para a maior visibilidade de nossa literatura e de nossos escritores dentro das universidades italianas, postura que dialoga diretamente com um dos propósitos de nossa pesquisa. Conhecedor da Literatura Brasileira do século XX, alguns de seus estudos serviram de base para

¹⁵ Professor de Literatura Portuguesa e Brasileira do Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere e professor do doutoramento em Culture e Letterature Comparate da Università degli Studi Roma Tre, na Itália.

que pudéssemos fazer uma leitura acerca da representatividade da obra de Lygia Fagundes Telles dentro desse século tão diferenciado, marcado por inúmeras transformações e revoluções no campo literário.

De imediato, o vínculo com a instituição italiana me permitiu participar de disciplinas e de conferências nas quais pude ter contato com novos pontos de vista, ou seja, modos de refletir sobre a literatura em Língua Portuguesa até então inéditos para mim. Grande parte das discussões era feita em português, algo extremamente significativo, pois me impressionava a fluidez com que professores e estudantes se expressavam por meio de nossa língua. Além de discussões em língua portuguesa, participei de outras atividades proferidas em inglês – idioma em que tenho desempenho mediano – e, em especial, em italiano. Por já ter estudado o idioma italiano nos dois primeiros anos de minha graduação (2001/2002) e por também ter feito dois cursos de italiano de curta duração (um mês) na Itália (em 2010 e em 2017), eu possuía certa intimidade com a língua, tendo, inclusive, um nível razoável de conversação e de conhecimento gramatical dela (Nível B2), comprovado pela certificação dos cursos realizados, tendo sido o último deles emitido pela Università per Stranieri di Perugia.

Os aprendizados do passado e os contatos anteriores com o idioma foram de suma importância para o bom desenvolvimento da pesquisa, pois, mais do que um desempenho mediano, suficiente para me comunicar no dia a dia, era imprescindível que eu tivesse um maior nível de conhecimento para realizar as leituras necessárias ao bom andamento do plano de estudo previamente elaborado. Quanto a esse novo e mais intenso contato com a língua italiana, considero ter sido bastante produtiva essa experiência de imersão cultural em que o uso da língua se processa nos seus mais diversos contextos, algo que me proporcionou maior capacidade e maior segurança no “manejo” do idioma daquele país.¹⁶

¹⁶ O ponto alto desse processo de absorção e de segurança no uso de outro idioma se deu quando, em momentos e em instituições diferentes, tive a oportunidade de ministrar aulas em italiano para estudantes ingressantes nos cursos de Língua e Literatura Portuguesa. Agradeço à professora doutora Kátia Abreu Chulata (Università degli Studi G. d'Annunzio, em Pescara) e ao professor doutor Gian Luigi Rosa (Università del Salento, em Lecce) a confiança e a oportunidade.

Além da minha participação em momentos como aulas e conferências, o vínculo com a instituição me possibilitou acessar com frequência o acervo da biblioteca da instituição. Em constantes visitas à Universidade Roma Tre, encontrei lá uma gama variada de importantes títulos relacionados à minha pesquisa. Acessei não apenas uma sólida fundamentação bibliográfica, mas também trabalhos que tangenciavam a discussão central de meus estudos, o que me proporcionou grande enriquecimento de ordem acadêmica, colocando-me em contato com um modo e um discurso analítico diferente daquele com o qual estava acostumado.

Participando de atividades dentro da Università di Roma Tre, conheci alguns dos profissionais que compõem o atual quadro de professores pesquisadores da Língua e da Literatura Portuguesas. De maneira muito especial, gostaria de destacar o contato com a professora doutora Luigia de Crescenzo que, gentilmente, me concedeu a oportunidade de fazer uma explanação, em uma de suas aulas, sobre a obra de Lygia Fagundes Telles, momento em que expus aos seus estudantes de Literatura Brasileira os principais traços da obra lygiana. Conhecer a professora Luigia de Crescenzo¹⁷ foi um imenso prazer e, acima de tudo, uma coincidência de grande importância para meu trabalho. Em conversa informal sobre escritoras brasileiras, descobri que essa pesquisadora é autora do único trabalho em língua italiana sobre a obra de Lygia Fagundes Telles. Eu tinha consciência da existência desse trabalho, pois já tinha feito uma ampla pesquisa na internet acerca de estudos em italiano sobre a obra lygiana, mas não contava com a ajuda do “destino” que, para minha sorte, me fez encontrar a autora da pesquisa logo nos primeiros dias de estada na Itália.

Desde minha chegada à Itália, me dediquei a conhecer tanto a cidade de Roma – onde morei no decorrer daquele ano – quanto outras cidades importantes onde, além de visitas a lugares turísticos, também conheci incontáveis livrarias. Em muitas delas, para minha surpresa, encontrei importantes contribuições para minha pesquisa, bibliografia sofisticada,

¹⁷ Além do artigo sobre um conto de Lygia Fagundes Telles, Luigia de Crescenzo também é autora de uma tese de doutoramento em que estudou a obra da brasileira Clarice Lispector, trabalho recentemente publicado em livro, intitulado *Clarice Lispector: corpi disciplinati, corpi (dis)obbedienti* (2019).

impossível de ser encontrada no Brasil, vertida para o português. Impressionava-me a grande variedade e a profundidade do material encontrado sobre o tema de minha tese, o que evidenciava a importância da temática e o seu impacto no campo artístico internacional, especialmente, no último país em que o dionisismo se manifestou mais intensamente, em sua versão latina expressa na figura de Baco. Além da Grécia, foi a Itália o país que mais intensamente conheceu e vivenciou o dionisismo, cuja influência até hoje pode ser identificada na arte e na vida cotidiana daquele país.

Considerando a facilidade de locomoção no continente europeu e tendo consciência da importância do contato com outras culturas, empreendi viagens que me permitiram conhecer outros países, inclusive a Grécia, berço do dionisismo. Vale dizer que algumas dessas viagens conciliavam tanto a perspectiva turística quanto a profissional, pois tinham como principal propósito minha participação em eventos literários nos quais pude apresentar trabalhos, expondo tanto os resultados da pesquisa em andamento como outros estudos que, paralelamente, vinha desenvolvendo naquele momento. Essas apresentações só se realizaram porque, ao saber da grande chance de aprovação da bolsa de estudos – o que aconteceu no final do ano de 2017 –, pesquisei na internet a programação de eventos literários a se realizarem no decorrer do ano seguinte, quando estaria na Europa. Dentre as possibilidades, três delas me interessaram de modo especial, eventos para os quais enviei propostas de comunicação, todas elas tendo sido aprovadas. Com isso, pude participar de encontros de pesquisadores da área de Letras em Portugal, na Espanha e na Polônia,¹⁸ tendo a oportunidade de fazer alguns laços afetivos e profissionais

¹⁸ As comunicações foram estas: em Portugal, “Entre a maravilha e o milagre: o sobrenatural na Divina Comédia”, na Conferência Internacional “*Limiares na literatura e nas artes*”, realizada pelo Centro de Estudos Clássicos e pelo Centro de Estudos Comparatistas, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, no período de 6 a 8 de junho de 2018; na Polónia, “Do fantástico ao neofantástico: o sobrenatural na obra de Lygia Fagundes Telles”, na 6ª edição das *Jornadas de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas da Europa Central e de Leste*, realizada na Universidade Jaguelónica de Cracóvia no período de 20 a 22 de setembro de 2018; na Espanha, “O sobrenatural reinventado: o neofantástico em Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti”, no *I Congresso Internacional de Literatura Brasileira Néida Piñon en la República de los Sueños*, realizado na Universidade de Salamanca no período de 12 a 14 de novembro de 2018.

com pessoas de variadas nacionalidades. No evento ocorrido em Portugal, tive a honra de conhecer e conversar com o professor doutor José Pedro da Silva Santos Serra, autor da dissertação intitulada *Dioniso: aspectos do dionisismo na literatura grega* e do renomado livro *Pensar o trágico*. O encontro com esse pesquisador, além da conversa informal, também me rendeu o acesso à dissertação por ele escrita, texto que consta das referências teóricas usadas em minha tese.¹⁹

O contato com outros pesquisadores e o acesso aos novos referenciais teóricos encontrados me permitiram lançar outros olhares sobre meu objeto de estudo. Diante dessas novas possibilidades, dediquei grande parte do tempo escrevendo trabalhos – alguns deles em parceria com outros pesquisadores – em que engendrava novas perspectivas analíticas, futuramente aproveitadas na tese, mas que, naquela situação, careciam de aprimoramento, colocando em prática tanto o método de análise quanto a própria fundamentação teórica a que tive acesso. Por isso, escrevi um número significativo de trabalhos e os submeti a periódicos²⁰ tanto no Brasil quanto no exterior. Mais do que o interesse pela publicação em si – algo hodiernamente de suma importância para o currículo de qualquer pesquisador –, me interessava muito mais o fato de que a publicação sinalizava a coerência e a pertinência das leituras e análises realizadas.

Outros trabalhos foram publicados em livros ou e-books.²¹ Frequentemente pesquisava chamadas em aberto que, de algum modo, se relacionassem com minha perquirição ou que dialogassem com os meus interesses paralelos. O objetivo era sempre o de propagar os resultados e as novas perspectivas alcançadas, bem como, quando necessário, receber contribuições críticas a respeito da estruturação dos trabalhos apresentados ou da minha compreensão da leitura proposta pelos artigos.

Também ocorreram situações em que os trabalhos eram encomendados por colegas pesquisadores que, tendo tido conhecimento de minhas

¹⁹ Ver Serra (1989).

²⁰ Ver Borges (2018a, 2018b, 2019c), Borges e Canovas (2019) e Borges e Turchi (2018).

²¹ Ver Borges (2018c).

pesquisas, me convidavam para fazer parte de coletâneas por eles organizadas.²² Além desses artigos então publicados, outros três trabalhos escritos durante a vigência da bolsa foram aprovados para publicação: “O sobrenatural reinventado: o neofantástico em Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti”, “Sobre pessoas e lugares: as mulheres itinerantes em textos de Marina Colasanti” e “Sob o signo da alma: o devaneio de uma narração andrógina em *As horas nuas*, de Lygia Fagundes Telles” (Borges, 2022a; Borges, 2022b; Borges; Marchis, 2021). Entendemos ser necessário citá-los aqui como produção derivada desse meu período de estágio.

Outra experiência digna de registro foi a de participar da organização de um evento estrangeiro. A convite da professora doutora Kátia Abreu Chulata, fiz parte das comissões científica e organizadora do V SIBE – Seminário de Estudos sobre a Imigração Brasileira na Europa, ocorrido entre os dias 8 e 10 de novembro de 2019, na Università degli Studi Gabriele d’Annunzio, de Chieti-Pescara Pescara. Ao lado de outros colegas e da professora responsável geral pelo evento, pude contribuir para o planejamento e a realização do seminário que, discutindo a temática “Memória, herança, transformação”, reuniu dezenas de pesquisadores oriundos de, pelo menos, oito países diferentes. Muitas dessas pessoas eram brasileiros que moravam ou que, naquele momento, estudavam em países europeus, numa situação semelhante à minha.

Sobre minha participação nesse evento, vale dizer que ela não esteve restrita aos bastidores. Antes mesmo do convite para fazer parte da organização, também submeti uma proposta de comunicação que, tendo sido aprovada, me rendeu outra certificação em evento internacional. Considerando o fato de, naquele momento, não poder estabelecer relação direta com minha pesquisa principal nem mesmo com a obra da escritora Lygia Fagundes Telles, aproveitei o ensejo para apresentar uma de minhas abordagens acerca da escrita de Marina Colasanti, a quem também venho estudando há certo tempo. A escolha da obra colasantiana se deu por, em muitos pontos, dialogar com o tema e a proposta do seminário.

22 Ver Borges (2018d, 2018e, 2018f) e Borges e Fonseca (2019).

Filha de pais italianos, Marina Colasanti nasceu na Etiópia e ali viveu por pouco tempo, até se mudar ainda pequena para a Itália, permanecendo no país por apenas 11 anos. Ao final desse período, em 1948, fugindo da guerra, a família de Marina transferiu-se para o Brasil, país em que ela viveu até seu falecimento. Tanto a vida itinerante na infância quanto as constantes viagens na vida adulta renderam a essa escritora uma vivência de rica pluralidade cultural, o que pode ser facilmente rastreado em seus textos. De certo modo, sua literatura não é nem italiana, nem brasileira, como também não é de lugar algum. Na imagem do viajante e do andarilho, tipos de personagens recorrentes em seus textos, Marina Colasanti não registra apenas marcas de sua vivência como imigrante, ela parece defender que essa seja a condição do homem moderno, filho de lugar nenhum e, por isso, bastardo em qualquer parte. Considerando importantes obras da escritora, discuti de que modo essa identidade de imigrante se mostra tão complexa e necessária a algumas personagens fictícias colasantianas, seres que, em suas andanças e em sua ausência de lugar fixo, estabelecem o contato com o diferente e garantem a própria “salvação” numa sociedade em que se faz urgente essa marca de pluralidade cultural. O artigo fruto dessa apresentação, “Sobre pessoas e lugares: os seres itinerantes na obra de Marina Colasanti”, de 2018, foi um trabalho escrito em parceria com o professor doutor Giorgio de Marchis.

Meu vínculo com a cidade de Pescara não se restringiu ao momento em que lá estive para participar da organização e da realização do V SIBE – Seminário de Estudos sobre a Imigração Brasileira na Europa, evento mencionado anteriormente. Em outra situação, já próximo ao meu retorno ao Brasil, outra vez a convite da professora Kátia Abreu, retornei à cidade para proferir falas voltadas aos alunos da Università degli Studi “Gabriele d’Annunzio”, momento em que mais uma vez pude discorrer sobre a relação íntima da escritora Marina Colasanti com a sua essência cultural italiana. Ambas as apresentações, de temáticas bastante distintas, foram também feitas, meses antes, aos estudantes da Università del Salento em Lecce, onde estive a convite do professor doutor Gian Luigi Rosa. Em ambas as

instituições, as apresentações foram feitas tanto em português, para os alunos mais adiantados, quanto em italiano, para ingressantes no curso.

A permanência em um outro país não significa somente contato com o outro. Na posição de pesquisador, responsável pela elaboração de uma tese de doutorado, eu estive em constante contato com a solidão, condição inerente ao trabalho de pesquisa. Mas, até nesse ponto, o tema de minha pesquisa me auxiliou fazendo dessa momentânea vivência solitária uma ferramenta de aprendizado, lição esta aprendida com a intuição nietzschiana. Defensor e propagador dos valores dionisiacos, Friedrich Nietzsche foi um pensador que, de modo muito particular, vivenciou e defendeu a experiência da solidão, considerando-a fonte de intensificação do viver, pois, como evidencia Scarlett Marton ao parafrasear o filósofo, “é só na solidão que se cria” (2000, p. 87) e, no caso de um processo de doutoramento, isso se impõe como verdade inquestionável. Mas é necessário que se explique com que sentido e valor o pensador defendeu o isolamento que ele mesmo vivenciou. Conforme é defendido por Michele Bracco (2017), em seu estudo *Nietzsche e la solitudine*, essa tendência nietzschiana ao isolamento não deve ser interpretada como desdém em relação à companhia graciosa dos outros, “mas é como se a possibilidade de isolar-se do mundo no momento oportuno fosse a própria condição de ele se entregar aos outros”²³ (Bracco, 2017, p. 25).

O isolamento momentâneo e voluntário, nesse sentido, é necessário para o refletir acerca do outro e sobre o que esse outro representa. Depois disso, volta-se ao convívio coletivo, num momento diferente em que, superados os conflitos internos gerados pelo conflito externo, é possível ao indivíduo gozar de modo mais sadio a interação com os demais. Enquanto pesquisador, entendo que nossa realidade é justamente essa. Na dedicação ao trabalho de pesquisa, faz-se necessário esse distanciamento, momento de suma importância para os estudos e para a compreensão dos valores ligados ao que investigamos. Dessa baliza entre a coletividade e o isolamento,

²³ Lê-se no original: “ma è come se la possibilità di isolarsi dal mondo al momento opportuno fosse la condizione stessa del suo concedersi agli altri”.

é que pude desenvolver, tranquila e satisfatoriamente, as atividades relativas ao meu estágio e à escrita da tese com a qual obtive o título de doutor em Letras e Linguística, concedido pelo PPG da Universidade Federal de Goiás.

De modo sintético, procurando respeitar os limites que me foram impostos aqui e evitando divagações empobrecedoras, tentei descrever as atividades que desenvolvi no período de um ano em que estagiei na Itália. Mais do que a mera descrição das ações, busquei evidenciar de que modo elas me proporcionaram o contato direto com o diferente, ou seja, com o *outro*, princípio fundamental da formação de caráter intercultural. Tal realidade dialoga intimamente com a *visão dionisíaca do mundo*, segundo a qual o duelo entre forças diferentes e, muitas vezes opostas, é indispensável para a criação e para a intensificação da vida. Entendemos também assim o processo de formação desenvolvido em outra cultura.

Sinto-me seguro para dizer que a formação se deu e se realizou eficientemente tanto no campo profissional quanto no pessoal, rendendo-me amadurecimento inquestionável em ambos.

A título de conclusão

Giorgio Colli, renomado estudioso italiano, em *La sapienza greca I*, afirma que, em Dioniso está representada a insolência do conhecimento traduzida na avidez de experimentar/abarcara vida em toda a sua plenitude, pois nele estão conjugados todos os aspectos contrastivos da existência e todos os traços contraditórios do viver. Ele é a representação da essência trágica da vida:

Em termos não polêmicos, Dioniso é o deus da contradição, de todas as contradições – como demonstram seus mitos e seus cultos –, ou melhor, de tudo aquilo que, manifestando-se em palavras, se exprime em termos contraditórios. Dioniso é o impossível, o absurdo que se evidencia verdadeiro com a sua presença²⁴ (Colli, 1990, p.15).

²⁴ Lê-se no original: “In termini pacati, Dioniso é il dio dela contraddizione, di tutte le contraddizioni – lo dimostrano i suoi miti e i suoi culti – o meglio di tutto ciò che, manifestandosi in parole, si esprime in termini contraddittorii. Dioniso è l'impossibile, l'assurdo che si dimostra vero con la sua presenza”.

Falar sobre a visão dionisiaca do mundo é falar sobre diversidade, sobre heterogeneidade e, principalmente, sobre agregação. Conceitos com os quais tive de lidar enquanto morei em um país para o qual vão milhares de pesquisadores de diferentes partes do mundo.

A Itália é um país de cultura muito antiga e, no substrato desse fundamento cultural, há uma essência dionisiaca, conceito artístico estudado em minha tese. Foi um privilégio poder estagiar nesse país de grande produção artística e intelectual. Vivendo em meio a essa cultura, pude experienciar a realidade da formação intercultural e, com ela, aprimorar as perspectivas teóricas que sustentaram meu estudo. Estar ali tornou possível a minha compreensão do papel da arte como meio de divulgação e de propagação de uma diferenciada consciência de mundo, um novo horizonte a partir do qual podemos compreender e ler nossas relações sociais e nosso viver em coletividade.

Depois dessa experiência e do impacto dela em minha pesquisa, entendi mais profundamente a importância do investimento na formação profissional, em especial, naquela formação de caráter intercultural que, atendendo às necessidades particulares do mundo moderno, precisa ser afirmada e mais propagada. Se assim o fizermos, estaremos contribuindo para uma sociedade em que o saber será agregador e acessível a todos, não estando ele ao alcance apenas de poucos e nem sendo fonte de distinção social.

Referências

- BRACCO, M. *Nietzsche e la solitudine: il destino di un inattuale*. Stilo Editrice: Modugno, BA, 2017.
- BORGES, K. J. S. A estética neofantástica no romance *As horas nuas*, de Lygia Fagundes Telles. *Raído* (on-line), v. 12, p. 147-157, 2018a.
- BORGES, K. J. S. A infância dionisiaca em contos de Lygia Fagundes Telles. *Scripta unian-drade*, v. 16, p. 306-325, 2018b.
- BORGES, K. J. S. A estética neofantástica em dois contos de Marina Colasanti. In: SANTOS, M. J. S.; JESUS, D. R. (org.). *Conto em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mares Editores, 2018c. v. 1, p. 44-73.

BORGES, K. J. S. Entre o lembrar e o esquecer: os valores da memória em dois contos de Lygia Fagundes Telles. In: BOTTOS, N. (org.). *Linguagens em performance: movimentos transcriativos na era da distopia*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018d. p. 211-235.

BORGES, K. J. S. O sobrenatural em *O leopardo é um animal delicado*, de Marina Colasanti. In: BOTTOS, N. (org.). *Linguagens em performance: movimentos transcriativos na era da distopia*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018e. p. 237-257.

BORGES, K. J. S. Literatura brasileira para estudantes italianos: o tecido literário de Marina Colasanti na aula de LE na Itália. In: CHULATA, K. A. (org.). *Portoghese in azione: stragie di insegnamento e apprendimento*. Bracciano, RM: Tuga Edizione, 2018f. v. 1, p. 73-87.

BORGES, K. J. S. *A poética dionisiaca de Lygia Fagundes Telles*. 2019. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019a.

BORGES, K. J. S. *Percursos e travessias: a literatura infantil e juvenil em perspectiva*. Goiânia/GO: Cãnone Editorial, 2019b.

BORGES, K. J. S. Era uma vez “a pouca literatura”: o universo sobrenatural nos contos infantojuvenis de Marina Colasanti. *Palimpsesto*, v. 18, p. 206-223, 2019c.

BORGES, K. J. S.; MARCHIS, G. Sobre pessoas e lugares: as mulheres viajantes de Marina Colasanti. In: CHULATA, K. de A. (org.). *Imigração brasileira na Europa: memória, herança, transformação*. Pescara, Itália: Led on line, 2021. v. 24, p. 205-222.

BORGES, K. J. S. O sobrenatural reinventado: o neofantástico em Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti. In: TAVARES DUARTE, E.; GAMBI GIMÉNEZ, E. (org.). *Livro de atas do I Colibra*. Salamanca, Espanha: Centro de Estudios Brasileños, 2022a. p. 1051-1065.

BORGES, K. J. S. Sob o signo da anima: o devaneio de uma narração andrógina em As horas nuas, de Lygia Fagundes Telles. In: Ribeiro, E. F. N.; Souza, E. N. F.; Campos, F. C. de. (org.). *Revelação e cogito: Gaston Bachelard para estudos literários*. Curitiba: Ed. UFPR, 2022. p. 267-282.

BORGES, K. J. S.; CANOVAS, S. Y. L. M. Por um pouco de memória e muito de esquecimento: uma perspectiva dionisiaca em Lygia Fagundes Telles. *Passages de Paris* (APEB-FR), v. 15, p. 108-134, 2019.

BORGES, K. J. S.; FONSECA, A. L. V. Sob a máscara dionisiaca: o trágico no conto “O jardim selvagem”, de Lygia Fagundes Telles. In: PIMENTEL, C.; MORÃO, P. (org.). *Presenças clássicas nas literaturas de Língua Portuguesa*. Ribeirão, Portugal: Húmus, 2019. v. 1, p. 525-536.

BORGES, K. J. S.; TURCHI, M. Z. Sonho e embriaguez: o duplo estético nietzschiano em “Verde lagarto amarelo”, de Lygia Fagundes Telles. *Caletrosópio*, v. 5, p. 97-113, 2018.

COLLI, G. *Apollineo e dionisiaco*. A cura di Enrico Colli. Milano: Adelphi Edizioni S.P.A., 2010.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, V. M. *Ensinar e aprender: sujeitos saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000, p. 67-81.

NIETZSCHE, F. *A visão dionisíaca do mundo e outros textos de juventude*. Trad. Marcos Sinésio P. Fernandes, Maria C. S Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROMANO, L. A. C. Viagens e viajantes: uma literatura de viagens contemporânea. *Estação Literária Londrina*. v. 10B, p. 33-48, jan. 2013.

MARTON, S. Silêncio, solidão. *Cadernos Nietzsche* 9, p. 79-105, 2000.

SERRA, J. P. da S. S. *Dioniso: aspectos do dionisismo na literatura grega*. Dissertação (Mestrado em Literatura Grega) – Departamento de Estudos Clássicos, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1989.



INTERNACIONALIZAÇÃO: IMPACTOS DA MOBILIDADE ACADÊMICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SOCIAL DE UMA ESTUDANTE DE LETRAS

RAFAELA SILVA DE SOUZA

Instituto Federal de São Paulo

Ao pensar o processo de internacionalização universitária, é comum que se associe a palavra internacionalização à mobilidade acadêmica (De Wit, 2015; Freitas, 2009; Luce; Fagundes; González Mediel, 2016). Ainda que a narrativa apresentada neste capítulo corresponda a essa representação social, faz-se importante mencionar que a mobilidade acadêmica é apenas uma das facetas da internacionalização, que pode ser materializada por meio de currículo dos cursos universitários, contratos de cooperação entre universidades do país de origem e do exterior, entre outras possibilidades.

No entanto, como dito, neste capítulo, compartilha-se a narrativa de experiência de mobilidade acadêmica internacional de uma estudante brasileira do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em português e espanhol, possibilitada e financiada pela *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM), no ano de 2012, com destino à província de Santa Fé, Argentina.

Interessa-nos, assim, narrar as experiências vividas sob três etapas distintas da mobilidade acadêmica: (i) o processo de seleção para a bolsa de intercâmbio estudantil; (ii) a experiência de viver em outro país e (iii) as contribuições da mobilidade acadêmica para a formação e a atuação docente e social da estudante.

A partir da explanação realizada, propomo-nos a responder duas perguntas que orientam as reflexões da autora:

- De que maneira a mobilidade acadêmica contribui para a formação docente da estudante?
- Quais os impactos sociais que a mobilidade acadêmica pode desencadear para além dos aspectos acadêmicos?

Para melhor apresentação, este capítulo está organizado em cinco seções: na primeira dedicamo-nos à introdução; na segunda apresentamos a metodologia empregada para a discussão proposta; na terceira discutimos os aspectos teóricos que embasam este capítulo; na quarta compartilhamos as narrativas de experiência conforme as três etapas mencionadas anteriormente; e, por fim, na quinta e última, tecemos as considerações finais a partir das perguntas que orientam a reflexão da autora.

Na próxima seção, discutem-se os aspectos metodológicos que norteiam este trabalho.

A mobilidade acadêmica a partir da narrativa de experiência: aspectos metodológicos

Natureza do trabalho

O presente capítulo é embasado na pesquisa qualitativa (Chizzotti, 1998) com foco na narrativa de experiência (Vilela; Borrego; De Azevedo, 2021; Sahagoff, 2015). De acordo com Chizzotti (1998, p. 79),

[a] abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado.

A colocação de Chizzotti (1998) evidencia uma tradição que contraria a corrente positivista. Se, por um lado, o positivismo considerava a estabilidade das relações a partir de causa e de consequência, por outro, as ciências humanas e sociais consideram a não generalização das relações, mas sim suas particularidades e instabilidades, que deixam de ser

exclusivamente explicadas e passam a ser interpretadas por um sujeito que participa do processo e lhe atribui significados sempre inserido em um meio social.

Em consonância com o fundamento da abordagem qualitativa, “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 1998, p. 79), utilizamos neste trabalho a narrativa de experiência como método e fenômeno principal. Segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 129 *apud* Vilela; Borrego; De Azevedo, 2021, p.77), “para nós [das ciências humanas e sociais], fazer pesquisa narrativa é uma forma de viver”, e acrescentaria ainda que é uma forma de reviver, aprender e reaprender com o que já foi vivido.

Para esses autores (2015, p. 129 *apud* Sahagoff, 2015, p.2), “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros”. Desse modo, como pontuado por Sahagoff (2015, p.6), entende-se que:

a pesquisa narrativa pode provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Distanciando-se do momento de sua produção, é possível fazer uma nova leitura de si mesmo. A pesquisa narrativa é um estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência, que pode ser desenvolvida apenas pelo contar de histórias, ou pelo vivenciar de histórias. A narrativa é o método de pesquisa e ao mesmo tempo o fenômeno pesquisado.

Nesse sentido, o uso da narrativa de experiência neste trabalho é justificado pela intenção de contar uma história que atravessa a autora-participante em um movimento, por meio da revisitação às suas experiências, de reafirmação e mudança de si mesma.

Contextualização

O trabalho apresentado é fruto da narrativa de experiência de uma estudante brasileira do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em português e espanhol de uma universidade pública no interior de São Paulo.

A experiência narrada diz respeito à vivência de uma mobilidade internacional, que aconteceu no ano de 2012, com destino a uma universidade pública na província de Santa Fé, Argentina, proporcionada pelo grupo AUGM. Faz-se importante mencionar que o texto é escrito ora em terceira pessoa, em uma tentativa de escrita mais objetiva, ora em primeira pessoa, em uma relação de maior subjetividade com o texto, quando, de fato, apresentam-se as narrativas de experiência da autora-participante.

Apresentado o encaminhamento metodológico do trabalho, iniciamos a discussão teórica de nossas reflexões sobre a mobilidade acadêmica a partir dos processos de internacionalização e de globalização.

Globalização, internacionalização e mobilidade acadêmica

De acordo com Baumann (1999), a globalização é um *status* inerente ao mundo contemporâneo e afeta todos os setores da sociedade, inclusive o educacional. É nesse cenário que a internacionalização (De Wit, 2015; Luce; Fagundes; González Mediel, 2016) é impulsionada, assim como a mobilidade acadêmica (Freitas, 2009; Luce; Fagundes; González Mediel, 2016).

Nesta seção, dedicamo-nos a tratar da mobilidade acadêmica, uma das facetas da internacionalização da educação superior, “que se fortificou no cenário mundial principalmente a partir da década de 1990” (Oliveira; Freitas, 2016, p. 218). Segundo Luce, Fagundes e González Mediel (2016, p. 318), o marco da internacionalização superior ocorreu em 1999, quando “os ministros de educação dos países membros da União Europeia assinaram a Declaração de Bolonha para fazer convergir seus sistemas universitários e atualizar a qualidade e a competitividade desses no cenário mundial”. A partir daí, a fim de incentivar o desenvolvimento da educação superior, houve inúmeras tomadas de decisões como a adoção de critérios comuns para estruturas curriculares e o incentivo à mobilidade docente e discente. Essas ações, além de alcançarem o cenário

européu, também impulsionaram a dimensão internacional da Educação Superior de países da América Latina, como o Brasil.

Neste artigo, dar-se-á ênfase à mobilidade acadêmica que, a nosso ver, está para a internacionalização assim como a internacionalização está para a globalização. No entanto, faz-se importante aclarar que, apesar de serem conceitos intrinsecamente relacionados e, de certa forma, complementares, significam de maneira diferente.

De acordo com Daniel Cardoso (2017, p. 2), “[a globalização] é a interconexão dos países do mundo no âmbito da tecnologia, política, cultura e economia”. Segundo o autor, é um termo que não existia há trinta anos e passa a existir e ser discutido na virada do século XX para o século XXI. De forma mais contundente, aponta Baumann (1999, p.7):

[a] “globalização” está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível.

Entendemos, assim, que o processo de globalização pressupõe relações conscientes e inconscientes, desejadas e não desejadas, positivas e negativas, mas, e acima de tudo, irremediáveis entre os países do globo.

Por sua vez, o termo internacionalização, conforme propõem De Wit *et al.* (2015, p.29, tradução nossa),¹ refere-se a um

processo intencional de integração das dimensões internacional, intercultural ou global na proposta, nas funções e na oferta de educação pós-secundária, de forma a promover a qualidade na educação e pesquisa para estudantes e profissionais da educação, além de promover uma contribuição significativa para a sociedade.

¹ É importante salientar que, apesar de De Wit *et al.* (2015) mencionarem o processo de internacionalização vinculado apenas à educação pós-secundária, trata-se de um processo que pode acontecer também em outros contextos, como o empresarial.

A partir da definição proposta por De Wit *et al.* (2015), pode-se apontar para uma importante diferença entre globalização e internacionalização: enquanto a primeira é fruto de um processo inevitável, a segunda é fruto da intencionalidade, pressupondo, a nosso ver, a possibilidade de escolha e não a imposição.

Por fim, a mobilidade acadêmica apresenta-se como uma das possibilidades da internacionalização, sendo, de acordo com Luce, Fagundes e González Mediel (2016), a mais emblemática de suas facetas.

Freitas (2009) discute a ideia de mobilidade a partir do conceito de capital simbólico proposto por Bourdieu (1972, 1980, 1994 *apud* Freitas, 2009). De acordo com Freitas (2009, p. 253), para Bourdieu:

não é apenas o dinheiro que conta na vida. O capital cultural é entendido como o conjunto de diplomas, conhecimentos adquiridos, códigos culturais, idiomas falados, maneiras de se comunicar e “boas maneiras”, ao passo que o capital social compreende as redes de relações de indivíduo ou grupo; ambos são recursos simbólicos tão úteis quanto o capital econômico representado pelos bens financeiros e patrimoniais, na determinação e na reprodução de posições sociais.

Nesse sentido, Freitas (2009, p. 249) conceitua mobilidade como:

a capacidade, a disposição e o desejo que um indivíduo tem de mudar geograficamente e de interagir com diferenças em relação à sua cultura, à sua profissão, à sua empresa, ao seu cargo e aos seus saberes, fazendo ajustes que favorecem o seu melhor desempenho profissional e enriquecem a sua vida pessoal; ou seja, um indivíduo aberto a experiências novas, que confrontem e alarguem os limites dos seus conhecimentos, de suas experiências pessoais e profissionais, bem como as suas certezas culturais. Portanto, não estamos limitando o conceito de mobilidade a um fenômeno geográfico, mas nos referindo a um conjunto complexo de disposições e competências que coloca o indivíduo em interação com um outro, diferente de si, permitindo-lhe vivenciar a alteridade no seu exercício profissional e na sua vida pessoal.

Assim, considerando a discussão de Freitas (2009), podemos compreender que a mobilidade e, no caso específico deste trabalho, a mobilidade acadêmica, está relacionada à intencionalidade do indivíduo e à sua capacidade de lidar com o diferente de si.

Luce, Fagundes e González Mediel (2016, p. 325) afirmam que:

A UNESCO (2005) reconheceu, através da Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005), que a diversidade cultural é uma característica inerente à humanidade, que promove um mundo rico e variado, o qual proporciona o desenvolvimento sustentável das comunidades, dos povos e das nações. Salienta que a diversidade cultural se fortalece através dos intercâmbios, lembrando da diversidade linguística como elemento fundamental da diversidade cultural.

A afirmação de Freitas (2009), em consonância com a afirmação de Luce, Fagundes e González Mediel (2016), salienta que a mobilidade está para além do indivíduo que é afetado, uma vez que ele também afeta o outro no movimento de suas interações dentro da diversidade de expressões culturais, profissionais, políticas, emocionais etc.

Dessa forma, entendemos que a globalização chega a todos, irremediavelmente, enquanto a internacionalização e a mobilidade acadêmica são escolhas do sujeito em um movimento que indica intenção de troca e aprendizado com o outro.

Por fim, é importante apontar que, ao falarmos de mobilidade acadêmica, precisamos mencionar dois modelos discutidos por Luce, Fagundes e González Mediel (2016, p. 322): o de grau e o de créditos. No primeiro caso, mobilidade de grau, o estudante realiza todo o seu curso no país de destino, obtendo o título condizente com a sua formação. No segundo caso, mobilidade de créditos, o estudante realiza apenas uma parte do seu curso no país de destino, matriculando-se regularmente em disciplinas vinculadas ao seu curso da universidade de origem. Ao final da mobilidade, esses créditos são reconhecidos pela instituição de origem. Neste artigo, as experiências narradas referem-se ao segundo modelo.

Dito isso, na próxima seção passamos às narrativas de experiência de uma estudante brasileira de Licenciatura em Letras com habilitação em português e espanhol, cujo destino foi uma universidade pública na província de Santa Fé, Argentina.

Narrativa de experiências: as fases da mobilidade acadêmica

Nesta seção discute-se acerca de três momentos distintos da mobilidade acadêmica: (i) o processo de seleção para a bolsa de intercâmbio estudantil; (ii) a experiência de viver em outro país; e (iii) as contribuições da mobilidade acadêmica para a formação e a atuação docente e social da estudante.

Dentro das instituições de ensino superior, há diferentes acordos de cooperação entre universidades de distintos países do globo firmados, segundo interesses comuns. A narrativa apresentada nesta seção diz respeito à possibilidade de mobilidade acadêmica proporcionada pela *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM), um grupo de universidades públicas formado pelos países sul-americanos Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai que, devido a semelhanças em suas estruturas curriculares acadêmicas, podem desenvolver atividades de cooperação a fim de alcançarem, juntos, mais visibilidade. São objetivos do grupo AUGM:

- contribuir para o fortalecimento e consolidação de uma massa crítica de recursos humanos de alto nível, aproveitando as vantagens comparativas que oferecem as habilidades encontradas na região a saber;
- a pesquisa científica e tecnológica, incluindo os processos de inovação, adaptação e transferência, em áreas estratégicas;
- a formação contínua, inscrita no desenvolvimento integral das populações da sub-região;
- as Estruturas e Funcionamento da gestão das universidades que integram a Associação;
- a interação entre seus membros com a sociedade no seu conjunto, difundindo os avanços do conhecimento que são propícios à sua modernização (Asociación de Universidades Grupo Montevideo, [2018], tradução nossa).²

² Lê-se no original: “Contribuir al fortalecimiento y consolidación de una masa crítica de recursos humanos de alto nivel, aprovechando las ventajas comparativas que ofrecen las capacidades instaladas en la región a saber; La investigación científica y tecnológica, incluidos los procesos de innovación, adaptación y transferencia tecnológica, en áreas estratégicas; La formación continua, inscrita en el desarrollo integral de las poblaciones de la subregión; Las Estructuras y Funcionamiento de gestión de las universidades que integran la Asociación; La interacción de sus miembros con la sociedad en su conjunto, difundiendo los avances del conocimiento que propendan a su modernización.”

Nota-se, assim, por meio da apresentação realizada pelo grupo AUGM em seu site oficial, que os objetivos que o norteiam devem ser executados por diferentes agentes da comunidade universitária, porém de forma integrada a fim de construir o todo, dando visibilidade à região dos países envolvidos com foco em pesquisa científica, formação contínua, gestão e interação entre os membros da associação e da sociedade.

A partir dessa breve contextualização, damos início à discussão do primeiro tópico desta seção:

O processo de seleção para a bolsa de intercâmbio estudantil

O processo de seleção para a bolsa de intercâmbio estudantil mencionada neste capítulo deu-se por meio de edital, no qual se exigia que os interessados pela mobilidade acadêmica oferecida pela AUGM deveriam estar devidamente matriculados em um dos cursos de graduação da universidade de origem, terem menos de 30 anos, terem integralizado, até o final do primeiro semestre de 2012, no mínimo 40% dos créditos necessários para a conclusão do curso, e não estarem em semestre de colação de grau (o aluno deveria cursar o intercâmbio e, após isto, voltar para a universidade de origem e ter disciplinas a serem cursadas). Poderiam se inscrever para o intercâmbio os alunos que satisfizessem as exigências apresentadas.

O processo de seleção foi iniciado pela coordenação do curso para o qual havia vagas no edital. A seleção foi realizada por meio do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA). Dos alunos inscritos, os três com maior rendimento tinham o nome enviado para a Secretaria de Relações Internacionais do Câmpus (SRInter).

O primeiro aluno da lista apresentada pela coordenação tinha como responsabilidade providenciar o passaporte, legalizar a permanência no país de destino, cumprir os planos de estudos firmados entre os coordenadores acadêmicos e permanecer na universidade de destino durante o período do intercâmbio.

No que se refere aos custos com a viagem, o aluno selecionado tinha o apoio da universidade de origem, de quem recebia um montante em dinheiro, em parcela única, que poderia ajudá-lo no custeio de despesas que eram de sua responsabilidade como passaporte, visto e outros gastos; além desse auxílio, a universidade de origem também garantia ao aluno selecionado o seguro acidente, o seguro enfermidade e a repatriação. A cargo da universidade de destino ficavam o alojamento e as refeições.

Faz-se importante informar que, desde a inscrição para participar da seleção até o fim da permanência na mobilidade acadêmica, houve acompanhamento de diferentes agentes, tanto da universidade de origem como da universidade de destino.

No caso da mobilidade acadêmica narrada neste trabalho, o tutor da universidade de origem contribuiu para a organização dos documentos e a escolha das disciplinas a serem cursadas no país de destino; por sua vez, os dois tutores do grupo AUGM se dividiram em dois papéis, um cuidava de questões mais gerais e burocráticas vinculadas a residência, alimentação e bolsa, e o outro cuidava da permanência e bem-estar da estudante. Mencionar esse ponto é importante porque pode sinalizar uma ajuda não apenas financeira e acadêmica, mas também uma preocupação humanitária com a estudante que se dispôs a conhecer, aprender e conviver com o outro diferente de si.

Até aqui, foram discutidas informações de caráter mais objetivo. Nos dois próximos tópicos, destacam-se informações mais subjetivas que passam pela leitura de mundo que faz a estudante em intercâmbio, que coincide com a autora deste texto, o que explica o uso da narrativa em primeira pessoa.

A experiência de viver em outro país

Ao chegar à cidade de destino na Argentina, fui recebida por um tutor do grupo AUGM que me apresentou a residência onde eu moraria, bem como me explicou de que maneira funcionaria o plano de refeições.

A casa na qual permaneci durante o semestre de mobilidade era um *hostel* compartilhado com pessoas de diferentes países – Argentina, Brasil, França, Israel, México, Paraguai e Uruguai –, parte delas também pertencentes ao programa AUGM. Era uma casa grande, com muitos quartos, uma cozinha e uma sala utilizadas por todos. Fiquei em um quarto compartilhado com mais quatro colegas do programa AUGM com quem eu também dividi o banheiro, eram duas brasileiras, uma uruguaia e uma paraguaia. Alguns moradores da casa tinham quarto e banheiro individuais de acordo com o seu contrato de hospedagem.

No que diz respeito à alimentação, cada uma de nós, intercambistas AUGM, recebemos um valor em espécie, pago em parcela única, que deveríamos administrar durante o período em que permanecêssemos na Argentina. Não havia restrição de onde poderíamos comer, mas necessitávamos pensar na logística de alimentação até o final do semestre. Lembro-me de ter feito refeições na universidade, mas também de ter preparado comida em casa, pois na época não era muito fácil encontrar a típica comida brasileira, arroz e feijão, e, quando a encontrávamos, era cara.

Sobre esses dois pontos, residência e alimentação, é interessante mencionar que dividir quarto com quatro pessoas desconhecidas, de nacionalidades distintas e hábitos totalmente diferentes, foi de grande importância para mim. Éramos de diferentes idades, de diferentes cursos e com ideologias diversas e aquele espaço serviu de construção e desconstrução do meu eu, ainda que à época eu não tivesse compreensão dessa transformação. Ficou em minha memória o fato de que, apesar das nossas diferenças, surpreendentemente, não houve qualquer problema de convivência entre nós, integrantes daquele quarto, ao qual chamávamos *habitación 4*.

Em relação à alimentação, isso foi um desafio para mim, tanto a água quanto a base alimentícia não eram iguais ao que estava acostumada no Brasil. Sentia o gosto da água muito diferente e a ausência de arroz e feijão, diariamente, geraram em mim uma sensação de estranheza. No restaurante universitário, os pratos eram, geralmente, à base de batata e frango

empanado, o que, por alguns dias, podia ser ótimo, mas, depois de um tempo, já não tanto. Contudo, com o passar das semanas, o meu corpo e o meu paladar foram se acostumando e fui conseguindo manter uma dieta mais equilibrada, inclusive optando por preparar algumas refeições na residência, em companhia das minhas colegas. Vale mencionar, ainda, os cafês que, a meu ver, eram uma cena à parte. Tudo muito gostoso e barato e, na minha leitura de mundo, muito relacionado à cultura Argentina, pelo menos da região onde eu estava, o que me dava a sensação de pertencimento.

No que se refere à universidade, posso dizer que algo que me chamou a atenção foi a quantidade de alunos em sala e a variedade de atividades extracurriculares não acadêmicas que podíamos realizar.

Eu fazia três disciplinas – “*Metodología de la enseñanza de la lengua extranjera*”, “*Literatura Iberoamericana II*” e “*Literaturas comparadas argentina y brasileña*” –, e, em uma delas, éramos apenas três alunos. Nas demais disciplinas, frequentavam as aulas entre 10 e 20 alunos. Além disso, as três disciplinas eram ministradas por mais de um professor. Todo esse conjunto de fatores nos permitia um acesso mais fácil aos professores. Acerca da metodologia de ensino deles, particularmente, eu gostava bastante. A maioria dos professores pedia que fizéssemos algumas leituras em casa para posterior discussão em sala de aula, mas isso, de certa forma, coincidia com o formato das aulas no Brasil.

No final do semestre, o professor da disciplina de “*Metodología de la enseñanza de la lengua extranjera*” nos pediu a escrita de um artigo científico sobre as discussões desenvolvidas em aula, sugerindo à turma uma revisão bibliográfica; os professores da disciplina “*Literaturas comparadas argentina y brasileña*”, diferentemente, pediram que a leitura comparativa de dois contos literários sobre os quais fariam uma arguição em um encontro individual; e, por sua vez, a professora de “*Literatura Iberoamericana II*” considerou apenas as avaliações contínuas realizadas durante o semestre, talvez porque eu não estivesse exatamente matriculada na sua disciplina, era somente aluna ouvinte. Das três disciplinas cursadas, tanto no que se refere ao desenvolvimento das aulas quanto no que tange

ao modelo de avaliação, sinto que as duas primeiras mencionadas foram muito significativas para a minha vida acadêmica e profissional, de forma que, em alguns momentos, tentei retomá-las, fosse no desenvolvimento de alguma pesquisa ou na sala de aula, como professora.

Como disse, um aspecto que também me chamou a atenção foi a quantidade e a qualidade de atividades extracurriculares não acadêmicas oferecidas aos estudantes como aulas de danças, natação, academia, lutas etc. Aproveitei essa oportunidade para fazer uma das danças tradicionais da Argentina, o tango, e para me exercitar na academia. As propostas extracurriculares me permitiram estabelecer relação com pessoas não universitárias, de diferentes idades e com diferentes vidas dentro da cidade.

Todas essas experiências apresentadas anteriormente podem parecer um recorte do momento em que eu as vivi, no entanto, significam muito mais. Estão por trás desses pequenos relatos diferentes esferas da minha vida: emocional, financeira, acadêmica. Cada um desses eventos contribuiu de maneira geral e específica para que eu repensasse o meu comportamento, a minha relação com as outras pessoas e com o mundo.

No que concerne à língua espanhola, língua oficial na Argentina e minha segunda língua de estudo no Brasil, estar inserida em diferentes contextos também me permitiu usufruí-la de maneira mais intensa e diversificada uma vez que, onde eu estava residindo, muitas vezes, a língua de comunicação era o português, por um lado, por morar com brasileiras e, por outro, porque as pessoas que estavam morando lá, às vezes, também queriam falar em português para aprender ou praticar o idioma. Assim, integrar-me à vida na cidade, ir às aulas de tango, à academia, aos cafés e caminhar pela cidade fizeram-me conectar ainda mais ao idioma que eu estudava e pretendia ensinar.

Por fim, a experiência de viver em outro país foi um desafio em diferentes aspectos: por compartilhar a casa, especialmente o quarto, com pessoas muito diferentes de mim; pela base alimentícia, totalmente diferente daquela com a qual eu estava habituada; pela gestão financeira em outra moeda que não era o real; e pelo equilíbrio entre a vida acadêmica e a social.

Felizmente, todos esses desafios foram superados, eu diria, com êxito. Com relação ao quarto, finalizamos um semestre em que cinco meninas dividindo o mesmo espaço nunca tiveram nenhum conflito, muito pelo contrário, construíram uma rede de apoio que existe até hoje; quanto à alimentação, depois de um tempo, percebi que comer batata com frango empanado era muito bom, além das pizzas, na janta; no que diz respeito à gestão financeira, aprendi que só se diverte quem converte, anota e faz os cálculos do custo-benefício; e, por fim, acerca do equilíbrio acadêmico e social, percebi que participar das atividades extracurriculares da universidade só me trouxe benefícios: físico, mental e de gestão de tempo. Mas é claro que, no meio do caminho, foi preciso eu me abrir à adaptação, entender que cada país é um país, cada pessoa é uma pessoa e que a saudade, às vezes, é grande, porém, no meu caso, tudo valeu a pena. A mobilidade acadêmica mudou a minha vida e discuto isso no próximo tópico.

As contribuições da mobilidade acadêmica para a formação e atuação docente e social da estudante

Durante o período de intercâmbio, passei por diferentes fases: a de rejeição, a de adaptação e aceitação e a de desfrute. A primeira fase, a de rejeição, foi o período no qual senti muita saudade de casa, da família e da comida, chorei e pensei em voltar para o Brasil. A segunda fase, a de adaptação e aceitação, foi o momento no qual comecei a me integrar às atividades da casa e às atividades da universidade, tanto em sala de aula como fora dela. E a última fase, a de desfrute, foi o momento no qual realmente comecei a aproveitar tudo o que estar ali poderia me oferecer – quando chegamos nessa fase, piscamos e já é hora de regressar ao nosso país de origem.

Ao pensar nas contribuições que a mobilidade acadêmica me proporcionou, vêm-me à mente dois aspectos: 1) a maturidade acadêmica que, claro, está sempre em aperfeiçoamento, mas que eu senti de forma diferente naquele momento, tanto que, ao voltar para o Brasil, realizei uma pesquisa com base no trabalho final de uma das disciplinas cursadas

durante a mobilidade; e 2) a maturidade humana e social que eu comecei a experimentar de maneira mais consciente durante o período de intercâmbio, na convivência com pessoas muito diferentes de mim. Foi durante a mobilidade acadêmica, por exemplo, que fui despertada para temas como o feminismo, que, na época, eu ainda julgava um exagero, mas, com o passar do tempo e de forma progressiva, comecei a entender melhor e a me identificar com a pauta.

Para além desses dois pontos levantados, muito marcantes na minha trajetória acadêmica e pessoal, sinto que foi a partir da mobilidade acadêmica que passei a ter mais segurança para ensinar espanhol. Antes do intercâmbio, eu já havia participado de projetos de extensão como monitora de língua espanhola, porém, foi a partir da mobilidade acadêmica, que eu descobri que esta seria a minha profissão: professora de espanhol. Passei, então, a integrar mais projetos de extensão para a comunidade universitária na qual eu estava inserida no meu país de origem e, desse contexto, surgiram meus projetos de pesquisa.

Por fim, concluo este tópico dando ênfase à ideia de que as contribuições da mobilidade acadêmica são imensuráveis, pois além daquilo que é tangível, que podemos ver e verificar, há ainda algo que é transformado em nós com relação ao desejo de quem queremos ser para nós e para o outro, seja no exercício da profissão ou nas relações do cotidiano, nas habituais e nas imprevisíveis.

Finalizada a discussão dos três tópicos propostos, encaminhamo-nos para as considerações finais.

Considerações finais

Duas perguntas nortearam as reflexões apresentadas neste capítulo: 1) De que maneira a mobilidade acadêmica contribui para a formação docente da estudante? 2) Quais os impactos sociais que a mobilidade acadêmica pode desencadear para além dos aspectos acadêmicos? Tomo a palavra novamente em primeira pessoa.

No que diz respeito a minha formação acadêmica, principalmente com relação à docência, como dito no terceiro tópico da seção anterior, foi durante a mobilidade que me conscientizei de que poderia e gostaria de ser professora de espanhol, dentre as possibilidades de profissões ou linhas de estudo que um estudante de Letras pode seguir.

Esse despertar para o espanhol aconteceu porque me conectei com a língua e a cultura argentina. Eu reconheci ali, naquele espaço geográfico, como falar uma língua diferente da nossa significa e transcende quem já somos e, a partir dessa experiência, decidi compartilhar com o outro esse experimentar falar um novo idioma, o que não é apenas conhecer um novo código, mas vivê-lo nesse lugar diferente que ocupamos quando nos entregamos a uma língua que não é a nossa. Apesar das ótimas aulas que tive naquela universidade de espanhol direcionadas ao estudo das literaturas ibero-americana e argentina, com professores também inspiradores, ao final da mobilidade, eu escolhi o meu lugar no mundo como professora: não queria ensinar português, não queria ensinar literatura – como, ao ingressar na universidade, eu havia imaginado –, queria ensinar espanhol. Queria não apenas que os alunos aprendessem o idioma, mas que se entregassem a ele, considerassem a sua diversidade e quisessem experimentá-lo a partir de seus próprios desejos de conhecer o mundo de outra perspectiva. Ministrei aulas em projetos de extensão universitária para a comunidade acadêmica, para alunos da educação básica e para alunos particulares. E, mesmo percebendo que cada um desses alunos tinha um interesse diferente por que o motivava a aprender espanhol, para todos eles eu tentava transmitir a mesma ideia de que aprender uma língua transcende o aprender o seu código, passa pelo desejo, pela entrega e pela análise das representações que temos. Penso que a influência da mobilidade acadêmica na minha formação docente foi a de querer, sem lugar à dúvida, ser professora de espanhol, e dessa escolha, vieram outras como entender e pesquisar sobre o processo de aprender a língua de outro(s) país(es), de outro(s) falante(s) e como isso pode ser intenso e transformar.

No que concerne à segunda pergunta desta narrativa, parece-me que a mobilidade acadêmica nos desafia a entender que não estamos sozinhos no mundo e que há tantas formas de pensar quanto grãos de areia na praia. Acredito que essa consciência pode advir por meio de outras experiências que vamos tendo no decorrer do tempo, junto às pessoas com quem convivemos e nos lugares que frequentamos. Contudo, para mim, foi incomparável o que vivi aos 20 anos, em outro país, em um momento em que a internet ainda não era tão acessível, os celulares sequer tinham WhatsApp e o espaço físico era o mundo mais palpável. Longe de casa e do conforto que é estar perto apenas de quem escolhemos, experimentei um outro lugar social de mais escuta, de menos preconceito, de mais acolhimento e de menos resistência ao outro. Nesse outro lugar social, naquele momento, eu não tinha essa consciência que, agora, ao olhar para trás, eu tenho. Reconheço em mim inúmeras transformações que começaram ali ou que talvez estivessem apenas adormecidas, e que longe de olhares conhecidos eu tive a liberdade de experimentar.

Concluo esta narrativa de experiência enfatizando a importância de discussões sobre a internacionalização universitária e suas facetas, uma vez que, como é possível verificar no que foi exposto, trata-se de uma oportunidade de intensificar a relação de respeito com o outro, no movimento de reconhecimento da diversidade nas trocas de conhecimentos, habilidades e competências, favorecendo os sujeitos envolvidos nesse processo nos aspectos acadêmico, profissional e social.

Referências

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO. *Presentación. Montevideo: AUGM, [2018]*. Disponível em: <https://grupomontevideo.org/site/institucional/presentacion/>. Acesso em: 2 jan. 2023.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CARDOSO, D. *As consequências humanas da globalização: uma investigação do trabalho do sociólogo Zygmunt Bauman*. *Gestão em Foco*, Curitiba, v. 4, p. 1-14, 2017. Disponível em: <https://unisantacruz.edu.br/v4/download/gestao-em-foco/2017/Artigo-Bauman>.

[pdf](#). Acesso em: 14 jan. 2023.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; EGRON-POLAK, E.; HOWARD, L. (ed.). *Internationalization of higher education: a study*. Brussels: European Parliament, 2015.

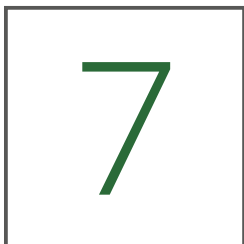
FREITAS, M. E. de. *A mobilidade como novo capital simbólico nas organizações ou sejamos nômades?* In: BARBOSA, L. (coord.). *Cultura e diferença nas organizações: reflexões sobre nós e os outros*. São Paulo: Atlas, 2009. p. 89-115.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; GONZÁLEZ MEDIEL, O. *Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica*. *Avaliação: revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas/Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016.

OLIVEIRA, A. L. de; FREITAS, M. E. de. Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 217-246, jul./set. 2016.

SAHAGOFF, A. P. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: *Semana de extensão, pesquisa e pós-graduação*, 11., 2015, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: UniRitter, 2015. v. 11, p. 1-7.

VILELA, E. G.; BORREGO, C. L.; DE AZEVEDO, A. B. Pesquisa narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. *Revista Estudos Aplicados em Educação, São Caetano do Sul*, v. 6, n. 12, p. 75-84, 2021.



IRLANDA, GOIÁS E TOCANTINS ROMPENDO FRONTEIRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE ESTÁGIO DOUTORAL NA UNIVERSITY COLLEGE DUBLIN

REJANE DE SOUZA FERREIRA

Universidade Federal do Tocantins

O presente texto relata a minha experiência como bolsista do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche para o Exterior (PDSE) quando eu cursava doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (PPGLL-FL-UFG). Na ocasião, eu também era professora assistente no Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Os principais objetivos deste relato são mostrar o quanto o meu aprendizado como bolsista do PDSE contribuiu para minha tese e tem contribuído para o desenvolvimento da minha carreira, agora que, na condição de professora associada, também atuo no Programa de Pós-graduação em Letras (PPG-Letras-UFT), e incentivar outros pesquisadores a trilhar caminhos semelhantes. Por isso, convido você a fazer uma viagem no tempo junto comigo.

Quando a semente foi lançada

Muito cedo, eu almejei unir as minhas duas paixões (língua inglesa e literatura) na literatura de língua inglesa. Minha dissertação foi um estudo comparado entre um romance inglês (*Mrs. Dalloway* – 1980, de Virginia Woolf) e um romance estadunidense (*As horas* – 2003, de Michael Cunningham) – o resultado está publicado em livro, pela editora da PUC/GO e pela editora Kelps, intitulado *Mrs. Dalloway e As Horas: narrativas inter-cruzadas* (2011). Em seguida, tornei-me professora de literatura inglesa e

americana, primeiramente na Universidade Estadual de Goiás (UEG); depois, assumi as mesmas disciplinas na Universidade Federal do Tocantins, onde atuo desde 2009, porém essas disciplinas já passaram por diferentes reformulações e nomes. Naquele tempo, eu ambicionava explorar a literatura produzida em inglês do máximo possível de países, quando, então, meu futuro orientador me emprestou algumas obras de ficção de seu acervo particular. Encantei-me pela Irlanda e pelo Canadá, elaborei o meu projeto, fui aprovada no PPGLL-FL-UFG e logo comecei a frequentar os eventos da Associação Brasileira de Estudos Irlandeses (ABEI). No ano de 2012, o simpósio internacional dessa associação trouxe uma discussão muito próxima da temática da minha pesquisa e dois professores de universidades da Irlanda com quem eu pude conversar. Ambos se mostraram abertos a me receber em suas instituições para me auxiliar em minha pesquisa se acaso eu dispusesse de recursos financeiros para isso. Não dispondo desses recursos, mas ciente do PDSE, candidatei-me para a University College Dublin (UCD), a mesma universidade que muitos escritores irlandeses frequentaram, inclusive James Joyce, autor que revolucionou o romance do século XX e, naturalmente, influenciou os autores irlandeses que eu estava pesquisando; a saber, Colm Tóibín e Anne Enright, sendo que o primeiro também foi aluno da UCD, enquanto Enright passou pela Trinity College. Ambas as universidades se localizam na capital da Irlanda e são as mais importantes do país.

Uma pequena digressão: a terra fértil

Conforme tenho dito desde o início deste meu relato, minha experiência na Irlanda se deu por meio do PDSE. Esse programa tem o objetivo de

apoiar a formação de recursos humanos de alto nível por meio da concessão de bolsas de doutorado sanduíche no exterior aos cursos de Doutorado reconhecidos pela Capes. O estágio no exterior deve contemplar, prioritariamente, a realização de pesquisas em áreas do conhecimento menos consolidadas no Brasil. [...] Foi instituído em 2011, em substituição ao Doutorado Sanduíche Balcão e ao Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE).

A alteração visou dar maior agilidade no processo de implementação das bolsas de estágio de doutorado no exterior (Brasil, 2022).

Façamos uma ligeira pausa na minha história, pois, aos interessados em oportunidade de estudo no exterior, é relevante informar que o PDSE não é a única modalidade de bolsa internacional financiada pela Capes e nem a Capes é a única instituição brasileira de fomento à pesquisa. Contudo, se você, meu leitor, já conhece os programas com bolsas para o exterior e os órgãos de fomento que irei apresentar nesta minha pausa, não se aflija em pular esta parte do texto e seguir sua leitura adiante, afinal, uma das acepções do verbete “digressão” implica em ser um discurso secundário que interrompe o discurso principal, intercalando com o mesmo ideias “acessórias” que podem contribuir para melhor compreensão do que está sendo apresentado pelo discurso inicial (Ceia, 2009).

Capes é a sigla para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e se vincula ao Ministério da Educação desde que foi criada, na década de 1950, com o propósito de qualificar o corpo docente das universidades brasileiras. Apesar de sua tradição estar voltada para a consolidação e a avaliação dos Programas de Pós-Graduação do país, desde as últimas décadas, a Capes também tem ofertado programas específicos para alunos de graduação e para aperfeiçoamento de profissionais da educação básica. No que tange à internacionalização, além do PDSE, existem outros programas e auxílios internacionais como o Programa de Apoio a Eventos no Exterior (AEX), “que se destina a contribuir com despesas com a estadia e o traslado de ida e volta do Brasil ao país no qual será realizado o evento” (Brasil, 2022). Esse auxílio tem valor fixo “definido em Portaria da Capes e pago de acordo com a localização geográfica do evento” (Brasil, 2022). Outra modalidade de programa são os acordos ou parcerias universitárias bilaterais da Capes diretamente com cada país. Para conhecer os países parceiros e suas respectivas ofertas, indico fazer uma busca diretamente no site da Capes para acesso à atualização mais recente dessa listagem.

Com função semelhante à da Capes, porém vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, temos o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), também surgido na década de 1950.

O CNPq pauta suas ações na grandeza territorial e na diversidade regional do Brasil. Dessa forma, planeja e executa políticas públicas com foco nos desafios enfrentados pela humanidade, pensando soluções em escala nacional, mas considerando, também, nossas necessidades regionais. As parcerias internacionais são indispensáveis para o enfrentamento dos desafios comuns à população do mundo globalizado. (Brasil, 2021).

Diante disso, mais uma vez, convido os interessados nas bolsas para o exterior a consultar diretamente o site do CNPq, no menu “Acesso à Informação” > “Ações e Programas” > “Parcerias” > “Internacionais”, para pesquisar os acordos e programas de cooperação internacional a fim de encontrar o que pode melhor lhes interessar e atender. Finalizo minha digressão informando que, embora a Capes e o CNPq sejam as instituições de fomento e amparo à pesquisa mais conhecidas, os pesquisadores brasileiros não se limitam apenas às possibilidades oferecidas por elas. Há, ainda, as instituições estaduais, empresas multinacionais e, naturalmente, os programas estrangeiros oferecidos por diversos países. Todas essas instituições passam por constantes atualizações e até mesmo interrupções e finalizações de seus próprios programas, de modo que qualquer listagem que eu venha apresentar em pouco tempo pode se tornar obsoleta. Portanto, darei, então, continuidade ao relato da minha experiência.

Retomando minha história: a germinação da semente

Aprovada na seleção da Capes, cheguei em Dublin em primeiro de março de 2013. Motivos pessoais me levaram a optar pelo período mínimo da bolsa que, na ocasião, correspondia a quatro meses. Posteriormente, o PDSE passou por algumas alterações e, atualmente, o período

mínimo corresponde a seis meses. Particularmente, acho louvável a dilatação desse tempo. Lembro-me de ficar aflita com o prazo que eu tinha para me dedicar à pesquisa e o tempo que estava levando para me adaptar à realidade daquele país. O primeiro mês, praticamente, serviu só para eu me adaptar ao clima e descobrir onde conseguiria encontrar as coisas de meu interesse dentro do melhor custo-benefício, entre elas, um novo lugar para morar (não me adaptei ao lugar que eu havia reservado quando ainda estava no Brasil), uma comida menos estranha, agasalhos novos e acesso à biblioteca. Quando o primeiro mês se foi, eu entendi bem a lógica do tempo mínimo da bolsa, pois seria impossível realizar um estágio doutoral no exterior em menos de quatro meses. Fiz questão de deixar isso registrado no meu relatório final da Capes. Também registrei que o valor da bolsa limitava bastante o conforto necessário à pesquisa em Dublin devido ao alto custo da cidade. Posteriormente, as bolsas para a Irlanda foram reajustadas de acordo com o custo de vida das cidades contempladas.

Para os interessados em viver uma experiência semelhante, chamo a atenção para as surpresas que podem se revelar mesmo quando se tem tudo planejado para a permanência no novo país, como as situações que já mencionei anteriormente e que detalho um pouco mais agora. Cheguei à Irlanda no final do inverno. O clima correspondia ao que eu havia lido sobre a temperatura do país naquele período, com um frio razoavelmente suportável para mim, mas eu esperava que os dias se aquecessem ao se aproximar a primavera. Contudo, o ano de 2013 foi atípico e não demorou muito para a temperatura cair e a sensação térmica chegar a -12°C. Ao contrário do esperado, os últimos dias do inverno foram os mais frios do ano e, mesmo assim, as lojas de departamento estavam preparadas para as estações primavera/verão e superaqueciam seus interiores para estimular a venda de roupas de praia. Comprar agasalhos novos foi um grande desafio; os vendedores me respondiam, com naturalidade e espanto, que eles compravam roupa antes de uma estação iniciar e não no final dela e que aquele era o momento de adquirir vestes para a primavera.

Fora das lojas, as pessoas a quem eu perguntava onde comprar agasalhos me respondiam a mesma coisa, algo semelhante a que tudo já havia sido vendido. Tive a oportunidade de conhecer a neve num dia de sol gelado e de conviver com ela em dias absolutamente sem sol, apesar de a neve ser pouco recorrente na Irlanda. Não foram muitos os dias nevados, mas a temperatura demorou a subir. Lembro-me de sair da cama de manhã por obrigação, com o pensamento de que eu não havia atravessado o Atlântico para dormir, e de também observar as árvores sem folhas, semelhantes às aquelas presentes em filmes de terror. O aquecedor dos lugares em que eu morei nunca eram quentes o suficiente e, no último deles, a dona da casa o programava para desligar à noite para economizar energia; consequentemente, eu acordava por causa do frio e minhas reclamações foram quase tão em vão quanto os cobertores que eu usava. Infelizmente, o valor da bolsa que eu recebia e o tempo de que eu dispunha não eram suficientes para eu conseguir um lugar para morar sozinha e pagar o meu próprio sistema de aquecimento. O país não dispunha de imóveis para alugar por menos de seis meses e, além disso, saí do Brasil fazendo questão de morar com uma família irlandesa, para ter a chance de observar *in loco* o que eu tinha me proposto a pesquisar na literatura. Terminei não conseguindo morar com nenhuma família, mas morei em um *Bed & Breakfast* (também conhecido como *B&B* – lugar em que o proprietário aluga um quarto de sua residência para hóspedes com direito a café da manhã ou não, a depender da escolha do interessado e do valor da diária) e conversava com a proprietária dele sobre tudo o que eu podia acerca da Irlanda, não apenas sobre a família dela. Foi graças a ela que consegui descobrir uma lojinha para comprar agasalhos apropriados, já no início da primavera, apesar de não ter conseguido consertar o zíper da minha bota, que não aguentou o excesso de meias e de calças. O conserto de um pé era duas vezes mais caro que o valor do par comprado no Brasil. O inverno passou e eu sobrevivi melhor na primavera e no início do verão, com casacos e calçados mais leves. A temperatura máxima que experimentei na Irlanda foi de 23°C durante o dia, provavelmente a temperatura mais baixa que

eu havia vivenciado durante a noite nos meus quatro anos anteriores morando em Porto Nacional/TO.

No que diz respeito às questões acadêmicas, eu esperava chegar com livre acesso à biblioteca da UCD, mas não foi isso que aconteceu. Levei alguns dias para receber meu *Academic Libraries Co-operating in Ireland Card*, conhecido por ALCID Card, que nada mais era do que um pedacinho de cartolina cor-de-rosa que me dava direito a acessar qualquer biblioteca da Irlanda e da Irlanda do Norte por um ano. Na mesma ocasião, consegui também minha carteirinha da biblioteca da UCD, que me dava acesso, além do acervo, ao uso de uma sala exclusiva para pesquisadores, com chave e cadeado para o uso semanal de um armário. Uma vez devidamente instalada no país, organizei os meses subsequentes de modo que eu dedicaria cada um deles a cada um dos três romances que eu iria analisar, e assim o fiz. Com o auxílio da minha coorientadora, professora da UCD, e com a anuência do meu orientador, professor da UFG, substituí o romance canadense previsto em meu projeto inicial pelo romance irlandês *A luz da noite* (2009), de Edna O'Brien. Em dezembro de 2014, já de volta ao Brasil, defendi a tese intitulada: *Voz e consciência narrativa: a percepção da família pela perspectiva feminina em três romances irlandeses*. Esses romances foram a obra supracitada de O'Brien, *O encontro* (2008), de Anne Enright, e *A luz do farol* (2004), de Colm Tóibín.

Durante o tempo em que estive na Irlanda, eu me dediquei ao país para além da pesquisa bibliográfica, uma vez que a literatura é uma arte social, além de estética. Como havia me predisposto a analisar as relações familiares representadas em romances irlandeses contemporâneos, mas não havia conseguido morar com uma família irlandesa, fiz questão de ir a campo. Conversei com o máximo de pessoas irlandesas que pude e as indaguei a respeito de suas famílias, o que me levou a responder muitas perguntas a respeito da minha própria e das famílias brasileiras em geral. Essa troca me levou a reflexões a respeito de mim mesma e da cultura do meu país, além de apurar a minha interpretação acerca dos personagens presentes em minha análise.

Quando os irlandeses ficavam sabendo qual era o meu interesse de pesquisa, havia sempre um estranhamento que levava a perguntas como “E como as nossas famílias são?” “Por acaso nossas famílias são diferentes?” “Como são as famílias brasileiras?”. Achei tais perguntas bastante interessantes, pois elas surgiam com uma obviedade que não estava prevista na minha investigação, o que me fez atentar para a necessidade de explicar melhor o propósito da minha pesquisa. Afinal, eu não estava interessada em um estudo comparado entre os dois países e nem em verificar a veracidade representada nas famílias dos romances sob meu escrutínio. Meu interesse era encontrar respostas para as perguntas dos romances dentro dos próprios romances ou em aparatos bibliográficos, mesmo que o conhecimento extraliterário me ajudasse a compreender as ficções¹. De todo modo, a pergunta mais marcante foi se era verdade que todos os membros das famílias brasileiras moravam em uma mesma casa e como era isso. Eu percebi um tom de desprezo nessa pergunta, que foi feita com riso, e também me atentei ao fato de que, deveras, é muito comum às famílias brasileiras que mais familiares, além dos pais e dos filhos, morem em uma mesma casa, embora essa não fosse a minha realidade. Fiz questão de explicar que esse tipo de organização familiar estava muito relacionado às condições econômicas e afetivas de cada família e deixei claro que esse não era o padrão brasileiro, apesar de ser bastante comum, mas eu mesma não vivia assim. Infelizmente, quando recebi essa pergunta, eu ainda não havia começado a leitura do romance de Edna O’Brien, no qual a autora retrata a emigração irlandesa para os Estados Unidos e as condições de sobrevivência dos emigrantes no novo país, em que os irlandeses não só moravam com parentes em uma mesma casa, como moravam com conterrâneos desconhecidos. Situação muito próxima, a propósito, à dos retirantes nordestinos em São Paulo, para não falar de todos os brasileiros nômades, em diferentes contextos. Afinal, quem nunca foi morar na casa de tios ou avós em outra cidade para poder

1 Para saber mais sobre a análise que faço em minha tese, convindo à leitura dela.

estudar ou trabalhar? Ou quem não conhece alguém que passa ou passou por isso aqui no Brasil?

Com o tempo, descobri que, na Irlanda, assim como é comum nos Estados Unidos, é desejável que os filhos saiam da casa de suas famílias para cursar a universidade e não retornem mais a ela, sendo, inclusive, bastante comum os idosos irem morar em asilos, não receberem a visita dos filhos e todos aceitarem isso com naturalidade; enquanto, no Brasil, semelhante situação é facilmente compreendida por parte da maioria das pessoas como um abandono absurdo. Da mesma forma, soa estranho para os irlandeses o fato de os jovens ficarem morando com os pais, onerando-os como se ainda fossem crianças. Afastar-se da família é sinônimo de independência emocional e financeira, tanto para os pais quanto para os filhos, e conquistá-la é motivo de orgulho para as duas partes, mesmo que talvez algum deles ainda queira permanecer por perto. No Brasil, em contrapartida, não é comum os filhos saírem de casa para justificar algum tipo de independência com relação aos pais, a não ser para casar, estudar ou trabalhar em outra cidade. Sair de casa para morar sozinho ou para dividir as despesas com outras pessoas na mesma cidade dos pais é algo incompreensível para a maioria dos brasileiros; soa como se os membros da família estivessem brigados entre si.

Frequentei os eventos literários acadêmicos e extra-acadêmicos que estiveram ao meu alcance. Fiz questão de visitar a cidade natal dos autores de meu interesse e os principais lugares em que eles viveram e que retrataram nas obras que eu tinha sob escrutínio. Estar nos lugares até então imaginados durante a leitura dos livros, sentir a força do vento e experimentar as mesmas refeições de tais autores e personagens, aproximou-me bem mais dos sentimentos que eles expressavam ao longo dos enredos aos quais eles pertenciam. Ver a quantidade de igrejas pelo país, sendo bem comum elas estarem lado a lado, alguma em ruínas, ampliou a minha compreensão da força que as Igrejas Católica e Anglicana exerceram e ainda exercem ali. Os passeios turísticos que pude realizar com os guias contribuíram exponencialmente para o meu conhecimento

histórico sobre a Irlanda, que me parecia tão distante e inacessível quando eu estava no Brasil e não podia frequentar cursos específicos, até então só oferecidos pela Universidade de São Paulo, em caráter presencial. Nesses passeios, pude sentir o trauma dos irlandeses em relação à fome, à língua e à religião atreladas ao processo de colonização. Assisti ao *National St. Patrick's Day Parade*, participei do *Sixth Annual Joyce Research Colloquium* e de diversas programações do *Bloomsday* pela cidade de Dublin, visitei o James Joyce Centre e o Dublin Writers Museum e estive em algumas sessões do *Dalkey Book Festival*, no qual tive a oportunidade de conversar pessoalmente com Anne Enrich e com Edna O'Brien. Infelizmente, Colm Tóibín não passou pela Irlanda durante o período em que lá estive; minha oportunidade de conhecê-lo se deu posteriormente, no Brasil, durante a Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), em 2015.

Os encontros literários acadêmicos e não acadêmicos me permitiram compreender a linha do tempo dos autores irlandeses e me aprofundar um pouco em James Joyce. Isso me possibilitou perceber, por mim mesma, a influência que ele exercia nos escritores que eu estava pesquisando, pois, apesar da sua magnitude na literatura universal do século XX em diante, eu não tive a oportunidade de receber educação formal sobre ele na UFG. Por duas vezes, na graduação, James Joyce foi retirado do programa de algumas disciplinas: primeiramente, de Teoria da Literatura e, depois, de Literatura Inglesa III, por ser um autor muito denso e que demandaria um tempo de estudo do qual os cronogramas dessas disciplinas não dispunham mais. No mestrado, Joyce me foi um autor muito citado nas aulas e nas leituras dos cursos, mas nunca lido de fato. Sem dúvida, as oportunidades que tive na Irlanda suprimiram essa lacuna que existia em minha formação acadêmica devido às dificuldades e burocracias das universidades a que eu tinha acesso, a UFG e a UFT.

Ir à Irlanda, pesquisar *in loco* e ter a meu dispor, sem nenhum custo, a bibliografia estrangeira que me era necessária foi indescritivelmente enriquecedor para o meu doutorado e para a minha atuação profissional

a posteriori. De volta ao Brasil, senti muita falta de não ter usufruído do tempo máximo da bolsa lá, principalmente durante a escrita do último capítulo da tese, sobre o romance de Edna O'Brien, pois a fortuna crítica acadêmica a respeito dessa autora era bastante restrita aqui, na época, hoje um pouco menos, e os especialistas em O'Brien ficaram longe do meu alcance, apesar de ela ser a escritora mais experiente da minha seleção de autores. Nem por isso esse contratempo se tornou motivo para eu me arrepender de ter inserido o romance de O'Brien em minha pesquisa; e, alguns anos depois, ainda tive a felicidade de contribuir mais para a ampliação dos estudos sobre a obra dela por meio da orientação de duas dissertações de mestrado no PPG-Letras-UFT². Agora, passemos para os resultados positivos da minha experiência com o PDSE.

Os primeiros frutos do PDSE em uma árvore ainda jovem, a minha trajetória

No início do ano de 2015, tendo defendido minha tese e retomado meu trabalho na UFT, divulguei aos alunos da graduação minha disponibilidade de orientar na Iniciação Científica (IC) quem tivesse interesse em pesquisar ficção irlandesa contemporânea. Eu já havia realizado orientações semelhantes antes de ter ido à Irlanda, contudo, senti maior motivação e interesse nos candidatos após o meu retorno. Ter uma professora no Curso de Letras Inglês recém-chegada do doutorado, com experiência de vida e pesquisa em um país de língua inglesa, criou um portal cheio de expectativas para um mundo repleto de novas possibilidades, pois uma docente que tem experiência de formação (continuada) no exterior proporciona a seus alunos a possibilidade de serem beneficiados com conhecimentos e experiências que, por vezes, não aparecem

² A primeira dissertação foi intitulada *Mimesis da relação tridíaca entre identidade, cultura e poder em três contos de Edna O'Brien*, por Albetania Pessoa de Sousa (2020); a segunda foi intitulada *Éramos uma família sem palavras: a relação mãe e filha em dois romances: Uma duas, de Eliane Brum, e A luz da noite, de Edna O'Brien*, por Munike Martins Bonet (2021).

nos livros e nos textos, e só podem ser compartilhados por meio de uma pessoa que lá esteve. O fato de esta professora não atuar no ensino de língua, mas no de literatura, ampliou ainda mais a magia desse novo mundo, pois os alunos despertaram para o fato de que nem todos os profissionais de Letras precisam ensinar língua. A aprovação do projeto de IC de uma candidata que estava sob a minha orientação, com direito a uma bolsa da UFT, também foi uma conquista inédita, pois, até então, eu só havia orientado alunos voluntários no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC).

No segundo semestre de 2015, o PPG-Letras-UFT foi aprovado e, no ano seguinte, uma orientanda minha do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) teve o interesse e a oportunidade de estender sua pesquisa da graduação para o mestrado ao mesmo tempo em que publicava, junto comigo, na *Revista Porto das Letras*, o artigo “A violência doméstica em *A mulher que ia contra as portas*, de Roddy Doyle”. Para auxiliar na formação dessa orientanda e atrair novos pesquisadores para os Estudos Irlandeses, eu ofereci o curso de extensão “Uma história político-literária da Irlanda” (2015) e organizei, junto aos alunos desse curso, a I Exposição Escritores Irlandeses. Nesse curso, eu mostrei muitas fotos de quando eu estive na Irlanda e compartilhei muito da minha experiência por lá.

Em 2016, eu tive mais uma orientanda de PIVIC com pesquisa sobre o romance *Quarto*, de Emma Donoghue. Nesse mesmo ano, eu trouxe para a UFT a V Jornada de Estudos Irlandeses (2016) – um evento nacional promovido pela ABEI, em parceria com as IES. A Jornada aconteceu na UFT/Câmpus Porto Nacional e no Museu Histórico do Tocantins (mais conhecido como Palacinho), concomitantemente à II Exposição Escritores Irlandeses e à Exposição Roger Casement no Brasil: a borracha, a Amazônia e o mundo atlântico, 1884-1916, sendo esta última resultado de uma parceria com a Embaixada da Irlanda no Brasil. A participação da Embaixada aferiu um caráter internacional aos eventos promovidos e atraiu a presença de alguns missionários irlandeses vinculados à Diocese de Miracema, o que proporcionou aos participantes o contato

com o Exmo. Embaixador da Irlanda no Brasil, religiosos estrangeiros residentes na cidade de Colinas e pesquisadores dos Estudos Irlandeses de diferentes partes do país. Os eventos não ficaram restritos apenas aos alunos da UFT/Câmpus Porto Nacional, mas envolveram também diferentes instâncias da UFT/Palmas/Araguaína, do IFTO/Palmas/Porto Nacional e a Secretaria da Educação do Estado do Tocantins – SEDUC.

Ainda em 2016, com apoio do PPG-Letras/UFT, por meio do Programa de Apoio à Pós-graduação (PROAP), consegui frequentar um curso de pós-graduação ofertado na USP por uma professora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP) em parceria com uma professora da Universidade de Valenciennes, na França, e ampliar meus conhecimentos a respeito de Belfast, capital da Irlanda do Norte, por meio de filmes e narrativas de ironia e humor. Com o auxílio de uma dessas professoras experientes, elaborei o primeiro curso do PPG-Letras/UFT fundamentado em autores irlandeses e pude colocá-lo em prática no ano seguinte, de modo que, em 2017, ofertei o curso intitulado: “As relações familiares na ficção de Sebastian Barry, Anne Enright e Colm Tóibín”. Os romances discutidos desses autores foram, respectivamente, *Um longo, longo caminho* (2014), *A valsa esquecida* (2011) e *Nora Webster* (2015). Esse curso foi fundamental para o novo grupo de pesquisadoras em literatura irlandesa que estava se consolidando em Tocantins, pois o acesso a essa cultura estrangeira permanecia limitado, o que comprometia a qualidade das pesquisas em andamento; por isso, encorajava minhas orientandas a participarem de eventos específicos que lhes estivessem ao alcance e, ao mesmo tempo, eu dava exemplo a elas participando de eventos mais dispendiosos, como a *International Conference of the Spanish Association for Irish Studies* (AEDEI), na Espanha. Assim, nós podíamos trocar ideias e colaborar umas com as outras. Desde então, têm surgido novas orientações de mestrado, publicações de artigos, livros, capítulos de livro, resenhas de livros estrangeiros em periódicos bem conceituados e outros cursos de mestrado e de

extensão direcionados aos estudos irlandeses, principalmente relacionados à literatura. A inserção de autores irlandeses nas disciplinas da graduação também se tornou indispensável em todas as minhas ofertas.

A notoriedade do caminho que está sendo construído na UFT desde a minha experiência com o doutorado sanduíche fez com que a Embaixada da Irlanda no Brasil convidasse a UFT para participar do projeto “Ulysses 100 pelos olhos brasileiros”, juntamente com outras 17 universidades, a fim de comemorar o centenário do romance *Ulysses*, de James Joyce, em 2022. Este projeto consistiu na representação visual de cada um dos capítulos da obra supracitada por meio de um mural ilustrativo nas instituições participantes. O projeto foi totalmente financiado pela Embaixada e direcionado a alunos-artistas de qualquer curso das universidades, sem a obrigatoriedade de serem discentes de Artes Visuais ou de Letras. Na UFT, alunos do Curso de Letras-Português foram os candidatos aprovados para desenvolver o mural. Naturalmente, eles contaram com o meu suporte e com o de outra colega para compreenderem melhor a obra. Também ofertamos palestras a respeito do episódio 12 – Ciclope, que nos coube ilustrar, e, no final, recebemos a visita do Excelentíssimo Embaixador da Irlanda, Seán Hoy, para a apreciação do painel e para o lançamento de três livros oriundos de pesquisas desenvolvidas sobre a Irlanda, sendo um deles patrocinado pela própria Embaixada. Esse único livro, preciso dizer, não é resultado direto de uma orientação minha, uma vez que o mesmo investiga a história do bispo irlandês Dom Jaime Collins, no antigo norte goiano, e meus conhecimentos são limitados à literatura. Mas tive a honra de prefaciá-lo, pois ele é resultado de muitas conversas com a autora, Luciene de Sousa Ribeiro, na ocasião da V Jornada de Estudos Irlandeses. Tais conversas resultaram na publicação de um artigo na *Revista Porto das Letras*, em edição especial para os trabalhos apresentados no evento, e permitiram que Luciene encontrasse o seu próprio caminho no Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas (PPGHISPAM), alguns anos depois. Outro dos três livros lançados no

evento promovido pela Embaixada da Irlanda no Brasil foi a minha tese de doutorado, contemplada pelo edital “Coleção Expressão Acadêmica – 2016”, da Editora da UFG. A publicação estava prevista para 2018, mas, por motivos orçamentários e pandêmicos, ficou pronta em 2021. Por fim, o terceiro livro lançado foi autofinanciado por sua autora, Albetania Pessoa de Sousa, que revisou sua dissertação para publicá-la com o título *Estudo Literário de Gênero: mimeses entre identidade, cultura e poder*. Primeiramente, tive o prazer de orientar esse trabalho durante o mestrado da autora, conforme já mencionei em nota anterior, e, posteriormente, a felicidade de prefaciá-lo. Considerando que muito ainda poderá ser feito e que a Irlanda e o Tocantins poderão dialogar por tempo infinito, considero esses os primeiros frutos dessa parceria, pois outras ações estão a caminho.

Vislumbres do que ainda está por vir: uma árvore cada vez mais robusta e frutífera

Os passos da minha experiência com o estágio doutoral na Irlanda têm acompanhado, em alguma medida, o ritmo do crescimento da universidade em que atuo, mesmo que não se limite a ela. Atualmente, faço parte do Grupo de Estudos Joycianos no Brasil, certificado pelo diretório de pesquisa do CNPq, continuo sendo membro da Associação Brasileira de Estudos Irlandeses e estou prestes a iniciar orientação no doutorado do PPG-Letras/UFT, recém-aprovado pela Capes. Assim, poderei aprofundar as pesquisas da literatura irlandesa com o apoio de orientandos/as de doutorado que poderão trabalhar em conjunto com os orientandos/as do mestrado e da iniciação científica, fortalecendo cada vez mais nosso grupo de pesquisa. Com esse novo passo, o potencial da ação de internacionalização da qual participei poderá se replicar em igual medida pela atuação de orientandos/as que terão a oportunidade de concorrer, como eu pude, ao edital do PDSE, ou até mesmo ganhar mais notoriedade ao se inscrever em outros editais que possivelmente os contemplem,

fortalecendo a oportunidade de ampliar nosso leque cultural sem passar pelo filtro que inevitavelmente proporciono.

Referências

AGUIAR, E. C. R.; FERREIRA, R. de S. A violência doméstica em A mulher que ia contra as portas, de Roddy Doyle. *Porto das Letras*, Porto Nacional, v. 2, n. 3, p. 39-52, out. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2800>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BARRY, S. *Um longo, longo caminho*. Trad. Cecília Prada. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE)*. Brasília: Capes, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-de-doutorado-sandui-che-no-exterior-pdse>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*. Brasília: MCTI, 2021. Disponível em: <https://abre.ai/mL9Q>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BONET, M. M. *Éramos uma família sem palavras*: a relação mãe e filha em dois romances: *Uma duas*, de Eliane Brum, e *A luz da noite*, de Edna O'Brien. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional, 2021.

CEIA, C. Digressão. In: CEIA, C. (org.). *E-dicionário de termos literários (EDTL)*. Lisboa: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/digressao>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CUNNINGHAM, M. *As horas*. Trad. Beth Vieira. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ENRIGHT, A. *O encontro*. Trad. José Rubens Siqueira. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008.

ENRIGHT, A. *A valsa esquecida*. Trad. José Rubens Siqueira. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2011.

FERREIRA, R. de S. *Mrs. Dalloway e As horas*: narrativas intercruzadas. 2007. Dissertação. (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FERREIRA, R. de S. *Mrs. Dalloway e As horas*: narrativas intercruzadas. Goiânia: PUC-GO: Kelps, 2011.

FERREIRA, R. de S. *Voz e consciência narrativa: a percepção da família em três romances irlandeses*. 2014. Tese. (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

FERREIRA, R. de S. *Voz e consciência narrativa: a percepção da família em três romances irlandeses*. Goiânia: Ed. UFG, 2021.

O'BRIEN, E. *A luz da noite*. Trad. Maurette Brand. São Paulo: Record. 2009.

RIBEIRO, L. de S.; FERREIRA, R. de S. A história de Dom Jaime Collins, um bispo irlandês. *Porto das Letras*, Porto Nacional, v. 2, n. 3, p. 80-98, out. 2016.

RIBEIRO, L. de S.; FERREIRA, R. de S. *Uma investigação histórica sobre o bispado de dom Jaime Collins no antigo norte goiano (1960-1999)*. Curitiba: CRV, 2022.

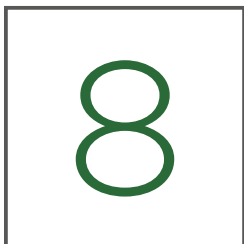
SOUSA, A. P. *Mimesis da relação tridíaca entre identidade, cultura e poder em três contos de Edna O'Brien*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2020.

SOUSA, A. P. *Estudo literário de gênero: mimesis entre identidade, cultura e poder*. Curitiba: Appris, 2022.

TÓIBÍN, C. *A luz do farol*. Trad. Alexandre Hubner. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TÓIBÍN, C. *Nora Webster*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WOOLF, V. *Mrs. Dalloway*. Trad. Mário Quintana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.



DA TERRA DO MÁGICO DE OZ PARA A SALA DE AULA BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES DO PDPI PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

REJANE MARIA GONÇALVES MAIA

Instituto Federal de Goiás

TATIANA DO NASCIMENTO CAVALCANTE

Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

*Somewhere, over the rainbow, way up high.
There's a land that I heard of once in a lullaby.
Somewhere, over the rainbow, skies are blue.¹*

Over the rainbow é, certamente, uma das canções mais populares e conhecidas da década de 1930. Na voz de Dorothy (Judy Garland), a música foi tema do filme americano *O Mágico de Oz*, adaptado do livro infantil de L. Frank Baum, e cuja estreia ocorreu em 1939. Segundo o enredo do livro, ao cantar, Dorothy expressava seu sonho de sair daquele sítio em Kansas e ir para um lugar onde tudo fosse mais alegre, florido e colorido. Um lugar em que, assim como em canções de ninar, os sonhos pudessem se realizar e onde os problemas pudessem desaparecer tal como gotinhas de limão.

Quando pensamos na realidade da educação pública, o sentimento expresso na canção de Dorothy é, também, o de muitos professores brasileiros: insatisfação por estar em um lugar que carece de mais cor, alegria e vida. E, com essa inquietação, o anseio pelo que falta vai conduzindo a protagonista de *O Mágico de Oz* a diferentes lugares, assim como a muitos

¹ Trecho da canção *Over the rainbow*, letra de E. Y. Harburg e música de Harold Arlen, de 1939.

docentes em seu ofício – e destacamos aqui os que ensinam línguas adicionais – que sonham com a possibilidade de ter à sua disposição mais recursos didáticos, metodologias mais adequadas, bem como melhor capacitação para exercer o ofício da docência.

Assim insatisfeitas, inquietas e ansiando por mudanças significativas em nossa forma e condições de atuação profissional, concorremos ao edital n. 19/2017 da Capes/Fulbright a fim de sermos selecionadas para participar de um programa de formação continuada, nos Estados Unidos, para professores de língua inglesa, no ano seguinte, 2018. E são as vivências que tivemos lá que motivaram a construção deste texto.

O objetivo deste relato é, portanto, tratar das nossas experiências no Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês (PDPI) no ano de 2018. Para isso, adotamos a pesquisa narrativa por a considerarmos uma abordagem metodológica científica que nos possibilita exercer um olhar investigativo sobre as experiências pessoais, valorizando a voz narrativa do participante e compreendendo-a como parte do processo formativo. Segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 49), a “pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa”. Nesse viés, acrescentamos ainda Santos, que também advoga a favor dessa abordagem:

[e]sse processo de reflexão sobre a experiência é que torna para o participante da pesquisa um ponto de resignificação de suas práticas e experiências, permitindo a saída do espaço íntimo de suas concepções para a reflexão ativa, a partir de uma ação de pensar sobre a vivência anterior (Santos, 2017, p. 28).

Assim, primeiramente, apresentamos algumas de nossas vivências mais marcantes com o idioma em um contexto de fala natural da língua inglesa. Em seguida, discutimos alguns desdobramentos desse programa no retorno às nossas atividades docentes no Brasil, bem como as contribuições da formação continuada para o nosso aperfeiçoamento pedagógico profissional. Tratamos, ainda, dos obstáculos que encontramos para implementar tais contribuições em nossas

escolas e, por último, fazemos algumas considerações finais acerca da nossa participação no PDPI.

A vivência da língua em seu contexto natural como parte do processo de formação profissional

Dorothy deu um grito de surpresa e olhou ao redor, os olhos se arregalando cada vez mais com as coisas maravilhosas que enxergava²

Baum (1900, p. 19, tradução nossa).

Segundo conta a estória, após o tornado ocorrido em Kansas devastar parte considerável daquele lugar, Dorothy, sua casa e seu cachorrinho são levados para muito longe. E, no paralelo que vamos construindo entre as vivências dessa personagem e as nossas, percebemos que, assim como ela demonstra surpresa ao chegar em uma terra distante e até então desconhecida, nós e os demais professores de inglês selecionados para participar do PDPI em 2018 estávamos admirados com a oportunidade de fazer parte de um programa de formação continuada nos Estados Unidos. Mas, afinal, em que consiste esse programa? Quem o promove?

O Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI) é resultado da parceria estabelecida entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil (Comissão Fulbright), e consiste na oferta de um curso de curta duração nos Estados Unidos para professores da rede pública do nosso país. Nesse programa de formação continuada, os professores selecionados para participar do curso recebem uma bolsa que cobre todos os custos da viagem, como traslado, acomodação, alimentação e despesas com o próprio curso, sempre ministrado por alguma instituição de ensino superior norte-americana. O PDPI oferece atividades acadêmicas e culturais aos seus participantes e tem como

² Lê-se no original: “The little girl gave a cry of amazement and looked about her, her eyes growing bigger and bigger at the wonderful sights she saw”.

objetivo principal “capacitar professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício nas redes públicas de ensino e estreitar as relações bilaterais entre os dois países” (Brasil, 2017b, p. 1). Essa oportunidade de imersão objetivou ainda:

- 2.2.1 Valorizar os professores que atuam nas redes públicas de educação básica.
- 2.2.2 Fortalecer o domínio das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever em inglês.
- 2.2.3 Compartilhar com os professores metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula.
- 2.2.4 Oferecer uma experiência *in loco* em história e cultura dos Estados Unidos, para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês no Brasil.
- 2.2.5 Estimular parcerias com universidades e professores americanos visando futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países. (Brasil, 2017b, p. 1)

Selecionadas, então, para participar do PDPI pelo Edital n. 19/2017, publicado no *Diário Oficial da União* em 31 de maio de 2017, nós duas, autoras deste trabalho, e mais 477 professores brasileiros tivemos a oportunidade de embarcar para uma formação continuada que se deu em janeiro/fevereiro de 2018, nos Estados Unidos. Esse enorme quantitativo de professores foi distribuído em 17 universidades norte-americanas que cumpriram o mesmo programa geral do curso previsto. Em nosso caso, que integramos um grupo de 28 professores enviados para a Kansas State University (KSU), na cidade de Manhattan, no estado do Kansas (KS), a grade do curso consistiu em aulas de história e cultura norte-americanas, comunicação oral e metodologia do ensino. Mas, além de assistirmos a essas aulas, também participamos de algumas atividades culturais, tais como eventos locais e visitas técnicas a algumas escolas públicas da cidade e a museus localizados fora de Manhattan.

Assim, em 15 de janeiro de 2018, demos início ao nosso curso de seis semanas no câmpus da KSU, em Manhattan, acomodados juntos em alojamentos dentro da própria universidade. Lá, obedecendo a organização definida pela equipe ministrante do curso, o grupo de 28 professores

foi dividido em dois grupos menores com igual quantidade de participantes – 14 professores em cada qual. Nesse formato, os dois grupos compartilhavam espaços contíguos no centro de aulas que frequentamos diariamente, em exaustivas horas de estudo, tendo instrutores distintos apenas nas aulas de comunicação oral e metodologia. Nas aulas de história e cultura norte-americanas, os dois grupos voltavam a ser apenas um, como aconteceu também nas atividades culturais a que fomos.

Tendo aqui apresentado as linhas gerais da dinâmica da nossa movimentação nos Estados Unidos, compartilharemos a seguir algumas situações ocorridas durante a imersão vivida que se configuraram como oportunidades corroboradoras da estreita relação existente entre língua e cultura.

Vocês gritam demais nos e-mails

No exterior, normalmente, as pessoas se referem aos brasileiros como um povo comunicativo, alegre e receptivo. E tais características, que acreditamos serem verdadeiras, manifestam-se nas mais diversas formas de interação, até mesmo em e-mails.

Algo considerado natural para nós, em um contexto cultural diferente do nosso, pode ser percebido com estranhamento pelas pessoas desse outro espaço. E, assim como algumas situações nos provocam risos, certo é que outras podem nos causar constrangimento como o vivenciado em uma de nossas aulas.

Certo dia, durante uma aula da disciplina *Teaching Methodologies and Practices*, a professora comentou acerca de e-mails que recebia de integrantes do nosso grupo, porque algumas tarefas eram enviadas para ela por esse canal, e chamou-nos a atenção para o uso que nós fazíamos do ponto de exclamação. Segundo ela, o uso frequente e até demasiado desse ponto configurava-se como “gritos” em nossa escrita em inglês. Sua observação levou-nos a refletir sobre o fator cultural associado ao uso da língua escrita presente naquela situação.

É interessante observar que Bechara afirma, em *Moderna gramática portuguesa* (2001, p. 607), que se deve usar ponto de exclamação “no fim da oração enunciada com entonação exclamativa”. Essa entonação,

acreditamos, está naturalmente presente no modo espontâneo, alegre e entusiasmado de o brasileiro se comunicar. Todavia, apesar de a mesma regra de uso do ponto de exclamação aparecer em gramáticas de língua inglesa, ao tentarmos transferir para o inglês o valor semântico que essa pontuação tem para nós no uso que fazemos do português, a nossa intenção foi interpretada pelo receptor norte-americano de maneira diversa. Descobrimos, então, que o uso recorrente do ponto de exclamação, naquele contexto, é compreendido como gritos dados por quem o utiliza.

A situação que apresentamos neste tópico acerca do uso frequente de exclamação em e-mails de alunos brasileiros exemplifica o que Figueiredo (2010, p. 13) discute sobre contexto de imersão: “em um contexto de imersão a aprendizagem de uma nova língua é mais subconsciente e ‘o processo de aprender e ensinar uma nova língua sempre envolve algum tipo de conflito’”.³ Ou seja, ao aprender outro idioma, alguns aspectos culturais da nossa língua materna podem “esbarrar” com aspectos culturais da língua-alvo.

É difícil entender por que vocês precisam de tanto tempo para almoçar

Comentaremos, neste tópico, outra situação ocorrida entre a professora de Teaching Methodologies and Practices, cuja aula acontecia no período da tarde, e o nosso grupo, dessa vez relacionada ao tempo de uma hora destinado ao nosso almoço.

Precisamos dizer que o tempo gasto em nosso deslocamento a pé do prédio onde tínhamos aula até ao prédio onde almoçávamos, somado ao tempo que gastávamos nas filas para a nossa identificação na entrada do refeitório, nas filas para a preparação dos nossos pratos e, finalmente, para comer, faziam com que o momento destinado à refeição, de fato, fosse muito corrido para todos nós. E isso nos levou a solicitar à professora da aula que tínhamos após o almoço um aumento do tempo do nosso intervalo, o que nos foi concedido. Todavia, essa professora fez questão

³ Lê-se no original: “in an immersion context the learning of a new language is more subconscious and ‘[i]t is said that the process of learning and teaching a foreign language always involves some kind of conflict’”.

de pontuar a dificuldade que tinha para entender por que nós, brasileiros, precisávamos de tanto tempo para almoçar, já que eles necessitavam de apenas quinze minutos para fazê-lo.

O estranhamento apresentado pela docente corrobora a máxima norte-americana de que “tempo é dinheiro”. Essa ideia é explicada pelo fato de que os americanos ganham por hora trabalhada, o que equivale a dizer que, quanto mais trabalham, mais têm para receber. Assim, paradas superiores a quinze e/ou vinte minutos para refeição significam, na cultura estadunidense, um prejuízo financeiro, ao passo que, na cultura brasileira, o trabalhador tem o direito resguardado por lei a período de almoço de, no mínimo, uma hora em situações de trabalho contínuo cuja duração exceda a seis horas.

Brasileiro fala espanhol, certo?

Outra situação ocorrida repetidas vezes diz respeito à língua que os norte-americanos consideravam que fosse aquela falada por nós.

Sempre que tínhamos oportunidade, procurávamos interagir com nativos a fim de praticar inglês. Quando mencionávamos ser brasileiros ao nos indagarem quanto à nossa origem, várias foram as vezes em que nativos deixavam de conversar em inglês e passavam a conversar em espanhol conosco, acreditando ser essa a nossa língua materna. Mas, apesar de certa proximidade entre as línguas e, mesmo conseguindo compreender o que falavam, reagíamos com estranheza ao que diziam, demonstrando desconhecimento daquele idioma, pois intencionávamos afirmar e reafirmar nossa identidade de brasileiros e, portanto, de falantes de língua portuguesa.

Houve, porém, uma situação diversa da anterior. Ao nos apresentarmos como brasileiros, algumas pessoas, ainda que poucas, começavam a falar em português conosco, mesmo que só palavras soltas e pequenas expressões. Isso provocava em nós uma reação de alegria ao termos nossa identidade brasileira reconhecida e respeitada pelo outro.

A reação que tínhamos de afirmação ou de confirmação de nossa origem brasileira diante dos equívocos ou dos acertos cometidos por muitos norte-americanos acerca do nosso idioma oficial pode ser entendida como uma estratégia para evidenciar a nossa identidade social,

já que, conforme aponta Figueiredo (2010, p. 17), “por pertencermos a determinados grupos, nós temos certas crenças e valores e fazemos parte de certas práticas culturais”.⁴

Ademais, esses fatos ocorridos corroboram o estudo de Hill (2010) com relação ao modo como o Brasil é visto pelos norte-americanos. Segundo afirma, os brasileiros têm muito conhecimento sobre a cultura norte-americana, ao passo que os norte-americanos geralmente pouquíssimo sabem sobre os brasileiros. Acerca do equívoco de qual seria o idioma falado no Brasil, o autor destaca “quantos brasileiros têm sido insultados pelo fato de que a maioria dos americanos pensam que eles falam espanhol!” (Hill, 2010, p. 86).⁵ Nesse trabalho de Hill, um grupo de universitários norte-americanos foi entrevistado e, quando indagados acerca da língua falada no Brasil, seis responderam que era o inglês, quatro apontaram o espanhol, dois disseram ser o português, dois alunos citaram o francês, um afirmou ser o grego e quinze disseram não ter ideia do idioma oficial do Brasil.

Kiss me, I’m a Brazilian girl

Estando nos Estados Unidos em período que antecedia em poucas semanas a comemoração do St. Patrick’s Day – estivemos lá no período de 15 de janeiro a 23 de fevereiro de 2018 –, vimos se multiplicarem nas lojas enfeites e outras referências a uma festividade que, para nós, brasileiros, pouco ou nenhum significado tinha uma vez que essas lendárias tradições irlandesas ainda não eram tão conhecidas em terras brasileiras. Fato é que o desconhecimento de uma tradicional comemoração deu origem a uma situação de mal-entendido intercultural bem crítica envolvendo o nosso grupo.

Algumas colegas estavam fazendo compras em uma loja de cosméticos quando uma delas viu na prateleira um vidro de esmalte que chamou muito a sua atenção por causa do nome de sua cor: “Kiss me, I’m Brazilian”.

⁴ Lê-se no original: “because we belong to certain groups, we have certain beliefs and values and we take part in certain cultural practices”.

⁵ Lê-se no original: “[h]ow many Brazilians have been insulted that most Americans think that they speak Spanish!”.

Indignada, a colega relatou posteriormente ter sentido revolta pelo modo como as mulheres brasileiras eram vistas ali, o que logo foi compartilhado com o restante da turma: o estereótipo de mulher brasileira leviana, que pode, portanto, ser beijada por qualquer um, a qualquer momento e em qualquer lugar. No entanto, todos ignorávamos a relação existente entre aquela frase e a comemoração próxima de St. Patrick's Day. Se tivéssemos conhecimento dessa relação, possivelmente no lugar daquela indignação teria surgido uma surpresa com o trocadilho feito pelo fabricante daquele esmalte ao substituir a nacionalidade original da frase pela brasileira. Nessa situação, ainda que persistisse alguma desconfiança de nossa parte com relação à real intenção comunicativa daquele enunciado, nossa reação seria sensivelmente diferente daquela que tivemos quando vimos no nome da cor do esmalte apenas aquilo que ele era se observado descontextualizadamente: uma desrespeitosa referência às mulheres de nosso país.

Passados quase nove meses de nosso retorno ao Brasil foi que pudemos descobrir, de modo inesperado, o quanto nossa leitura a respeito do esmalte foi inadequada. Conversando com uma professora de inglês irlandesa, residente no Brasil há algum tempo, uma de nós comentou sobre a impressão negativa que teve da ofensiva menção feita no nome da cor de um esmalte visto na cidade de Manhattan, no Estado do Kansas, a um estereótipo que rejeitamos da mulher brasileira. Logo, a professora esclareceu qual era o contexto de produção daquele enunciado na Irlanda e desfez-se, assim, o mal-entendido que vivenciamos em nossa experiência intercultural em situação de imersão.

Conta uma lenda irlandesa – esta é uma das versões existentes – que a Rainha Elisabeth I, no intuito de ampliar o domínio dos monarcas ingleses, quis o direito das terras de um homem chamado Cormac Teige McCarthy (Blarney Castle, c2024). Cormac, desesperado, decidiu ir até a Rainha para tentar convencê-la a não tomar as terras dele, mas temeu por sua pouca habilidade em se comunicar. Apesar disso, iniciou a sua jornada e, no caminho, conheceu uma velha senhora que lhe revelou um segredo sobre o Castelo Blarney. Segundo a mulher, quando o castelo estava sendo construído, em 1446, uma pedra mágica teria sido colocada em um lugar onde

ninguém poderia alcançá-la. Quem a beijasse, receberia o dom da eloquência, da persuasão. Entusiasmado com a ideia, Cormac retornou ao castelo, beijou a pedra e pôde, então, conversar eloquentemente com a Majestade.

Acredita-se que essa pedra, conhecida como “Blarney Stone”, seria a mesma pedra ferida por Moisés⁶ no deserto e que, por sua fama, tem atraído milhões de visitantes ao Castelo de Blarney com a esperança de receber o mesmo dom da eloquência do discurso que Cormac recebera.

Se essa lenda é verdadeira, não o sabemos. O certo é que beijar a pedra de Blarney é uma tarefa tão difícil (Figura 1)⁷ — já que exige que a pessoa se deite de costas sobre o parapeito do castelo — que surgiu, de forma bem-humorada, a ideia de que beijar um irlandês poderia ser uma alternativa mais simples e igualmente eficaz para atrair sorte (Ellsworth, 2021).

FIGURA 1 | PESSOA SENDO AUXILIADA A BEIJAR A BLARNEY STONE



Fonte: Stw Intercâmbio & Turismo (2012).

⁶ Trata-se de um personagem bíblico que fere uma pedra em relato descrito no livro de “Números”, capítulo 20, versículo 11.

⁷ Para tal feito, a pessoa deve deitar-se de costas no chão, na parte mais alta do Castelo de Blarney, próximo a uma beirada em que há um vão entre o piso em que a pessoa está deitada e uma pedra presa um pouco à frente, parte da fachada da construção. A pessoa deve inclinar a sua cabeça para trás colocando-a dentro desse vão juntamente com parte do seu corpo e, com a cabeça para baixo, beijar a pedra tendo em todo o tempo alguém a segurando, como é possível ver na Figura 1.

Feriado oficial na República da Irlanda e na Irlanda do Norte, o St. Patrick's Day, comemorado no dia 17 de março, tornou-se, na realidade, uma festividade que acontece em várias partes do mundo, às quais chegou por meio da diáspora irlandesa que ocorreu no passado. Devido a essa popularização, “todo mundo é irlandês no Dia de São Patrício’ advoga o genial slogan de marketing encontrado em todo o mundo” (Skinner; Bryan, 2015, p. 1).⁸ Assim, não importa em que lugar esteja acontecendo, todos que participam das comemorações de St. Patrick, ao menos naquele dia, assumem-se como irlandeses. E, se beijar uma pessoa irlandesa é mesmo uma boa forma se obter alguma sorte, dizer “Kiss me, I’m an Irish” no dia de St. Patrick parece ser também uma boa forma de se oferecer a tantos que não são irlandeses uma divertida oportunidade de serem alcançados pela mágica da Blarney Stone.

O acontecimento aqui narrado evidencia o fato de “que comunicação é sempre um processo cultural e que comunicar em uma língua estrangeira (ou segunda língua, em alguns contextos), envolve mediação e estabelecimento de relações entre a própria cultura e a dos outros” (Roberts *et al.*, 2001, p. 7 *apud* Figueiredo, 2010, p. 16).⁹

Assim, comunicar é mais do que enunciar, é significar o que é dito com o conhecimento de mundo de um dado contexto sociocultural. E, como vimos, esse processo pode ser conflituoso. Tal constatação, agora, deixa muito evidentes as diversas possibilidades de aprendizagem que uma experiência de formação profissional em outro país favorece, uma vez que é nesse espaço que se dá, não apenas o desenvolvimento de nosso conhecimento da outra língua, mas o desenvolvimento de nossa competência intercultural e também o nosso desenvolvimento pessoal (Figueiredo, 2010).

⁸ Lê-se no original: “everyone is Irish on St. Patrick’s Day’ advocates the genius marketing slogan found throughout the world”.

⁹ Lê-se no original: “that communication is always a cultural process and that communicating in a foreign (and in some contexts a second) language involves mediating and establishing relationships between one’s own and other cultures”.

Vivian going to... e Who is Vivian?

Os Estados Unidos de fato são o “lar de pessoas de diferentes origens nacionais” (Povo [...], 2018). Vimos isso em variadas situações ao longo do período em que permanecemos na KSU. E não nos referimos aqui aos alunos universitários oriundos de diversos países que ali encontramos, mas, sim, aos imigrantes que, já na condição de cidadãos estadunidenses, contribuem para a instalação de um rico “caldeirão cultural” naquele lugar. Imigrantes esses tais como a esposa japonesa de um de nossos instrutores, o esposo francês da professora de metodologia, o casal de brasileiros que ocupa os respectivos cargos de professora-pesquisadora da área de Biologia e reitor assistente de um importante departamento da universidade e a professora húngara responsável por coordenar o nosso grupo durante o curso de formação.

Mas, enquanto a menção de diferentes nacionalidades suscita a lembrança de suas etnias correspondentes, o mesmo não se pode dizer da língua por meio da qual todos ali se expressavam – o inglês. E que inglês era esse se, como nossa língua-alvo, já não representava a identidade de uma nação específica? Era aquele a que Leffa e Iralla (2014, p. 33) designam como a “língua adicional”, ou seja, uma língua que pressupõe, no mínimo, a existência de outra língua falada pelo sujeito – que, naquele lugar, não era um “native speaker”. Essa experiência contribuiu muito para que nos tornássemos mais atentas a respeito do que é considerado na escolha de uma variedade linguística a ser ensinada ou na exigência de uma entonação impecável.

Experimentando talvez a nossa situação de comunicação transnacional – que não tem “compromisso com uma ou outra variedade da língua” (Leffa; Iralla, 2014, p. 33) –, acumulamos lembranças singulares de momentos que compartilhamos ao longo das seis semanas em que permanecemos no Kansas. Dentre elas, os *announcements*¹⁰ diários feitos

¹⁰ *Announcements* pode ser traduzido por “avisos”, em português. Optamos por utilizar o termo em inglês no corpo do artigo por ter sido a repetição dele algo recorrente ao longo de nossa formação, o que nos marcou bastante.

por nossa coordenadora húngara foram possivelmente as mais especiais para nós. Por não conseguir reproduzir – ou por não conseguir distinguir, talvez por influência de sua língua materna – o fonema correspondente à letra “w” em função de semivogal em uma palavra, a coordenadora reproduzia o fonema correspondente à letra “v” no lugar daquela. Desse modo, toda vez que a professora começava a dizer o que nós íamos fazer, qual era a programação para o dia, ao invés de falar “*We are going to...*”, o que ouvíamos era algo semelhante a “*Vivian [are] going to...*”. E não foram poucos os gracejos que essa peculiar pronúncia motivou em nosso grupo, mas não antes de alguns questionarem a si mesmos “*Who is Vivian?*”.

Diante de situações como o “*Vivian [We are] going to...*”, tendo desenvolvido a habilidade de comunicação transnacional de que falam Lef-fa e Iralla (2014), o participante da interação não buscava enquadrar a fala do outro em rígidos padrões definidos por um modelo projetado a partir da produção de falantes nativos. De modo diverso, a atitude desse participante seria identificar as especificidades da produção em curso para validar a identidade de quem fala e a sua intenção comunicativa.

Desdobramentos da formação continuada quando do retorno às atividades docentes

*Foram muito bem no início, contudo, quando alcançaram o meio
do rio a correnteza os impulsionou rio abaixo, cada vez mais
longe da estrada de tijolos amarelos, e a água ficou tão profunda
que os varejões não tocavam o solo.*

Baum (1900, p. 61, tradução nossa).¹¹

Quando Dorothy e seus amigos tentaram atravessar o rio, perceberam que, no meio do caminho, a água era tão forte que passou a levá-los.

¹¹ Lê-se no original: “They got along quite well at first, but when they reached the middle of the river the swift current swept the raft downstream, farther and farther away from the road of yellow brick. And the water grew so deep that the long poles would not touch the bottom.”

Eles já não alcançavam o fundo do rio com os pés e sentiram medo, certamente, em uma situação da qual aparentemente haviam perdido o controle. Situação essa bastante semelhante com o que aconteceu conosco, uma vez que, aos nossos olhos, essa passagem pode servir como ilustração da experiência do professor que passou por um curso de formação continuada e se sente deslocado por forças/teorias que conheceu e que, de algum modo, o desestruturaram, pois mostraram algo muito ou totalmente diferente do que estava acostumado a fazer em seu trabalho. Esse professor percebe-se sem chão, pois já não tem o controle da situação. Mas, assim como na história, descobrimos que Dorothy e seus amigos conseguiram chegar ao outro lado do rio, também esse professor consegue avançar no exercício de seu ofício, embora se percebendo diferente do que ele era antes, agora modificado por suas leituras, estudos, práticas e reflexões. Ele se percebe mais bem preparado.

Nós retornamos ao nosso país após o curso de formação continuada na KSU também nos sentindo mais bem preparadas para o desempenho de nossas atividades docentes nas salas de aula brasileiras que nos aguardavam. Mas logo percebemos que a distância entre o que fora vivenciado lá, nos Estados Unidos, e o que podíamos aplicar em nosso contexto, no Brasil, parecia ser a mesma distância entre os dois países, ou seja, enorme. Como aplicar o que fora aprendido, discutido e refletido durante o curso de formação no exterior à realidade do nosso país? Lá, a aplicação de tudo aquilo parecia ser perfeita, mas, e aqui, em uma realidade socioeconômica e cultural bem diferente, como seria? Não tivemos tempo para nos preparar para isso. Com exceção de pouquíssimos participantes do PDPI 2018, que tiveram alguns dias para descansar antes de iniciar o ano letivo após o retorno ao Brasil, a grande maioria de nós teve que se apresentar às suas escolas dois dias após a chegada ao país (chegamos em um sábado e voltamos ao trabalho na segunda-feira). Ou seja, quase todos tiveram pouco tempo para refletir sobre algumas questões acadêmicas importantes e para acomodar todas as novas informações de modo proveitoso em suas mentes.

Após algumas semanas de volta ao Brasil, com as malas já desfeitas e as gavetas novamente organizadas, as lembranças do que vivemos e experimentamos em terras estadunidenses foram mais calmamente refletidas. Como consequência desse movimento interior de reflexão profissional, alguns de nós perceberam em si a necessidade de continuar aperfeiçoando o seu conhecimento da língua (possivelmente por causa das dificuldades de comunicação que experimentaram no exterior) e acabaram se matriculando em cursos oferecidos por alguma franquía de curso de inglês presencial, ou buscaram aulas particulares on-line. Outros, no entanto, viram-se como falantes de inglês comunicativamente competentes e, também por isso, ficaram muito satisfeitos por perceberem que, de fato, realizam um trabalho de reconhecida qualidade em suas salas de aula (e isso possibilitou o aumento da autoestima desses profissionais), apesar de tantos fatores adversos ao que entendemos serem condições desejáveis para o ensino e a aprendizagem de outro idioma em uma sala de aula. Ambas as percepções são resultado de uma reflexão crítica, em nível pessoal e também profissional, desencadeada em nós após retornarmos ao Brasil.

Inquietações

Nem tudo é tão maravilhoso em um curso de formação no exterior. Passado o primeiro momento do encantamento com o que estamos conhecendo ali, ou às vezes simultaneamente às impressões locais iniciais, começamos a experimentar um sentimento de inadequação que parece colocar em xeque a nossa capacidade de agir em algumas situações. Discutindo essa questão, Crider (2010, p. 76, tradução nossa) afirma que

[n]ós podemos ter sentimentos de inadequação, não confiando em nossos próprios recursos; especialmente quando somos desafiados por novas formas de fazer negócio, um novo sistema acadêmico com o duplo desafio de ter de atuar social e academicamente em uma língua estrangeira.¹²

¹² Lê-se no original: “We may have feelings of inadequacy, not trusting our own resources; especially when we are challenged by a new way of doing business, a new academic system with the compounded challenge of having to perform socially and academically in a foreign language”.

Esse turbilhão de emoções e sentimentos, referido no meio acadêmico como ‘ajustamento à outra cultura’, tem atraído a atenção de pesquisadores interessados em compreender como a imersão de uma pessoa em um contexto cultural diferente acontece. Dentre os estudos que tentam identificar o modo como o processo de ajustamento a uma nova cultura se dá, destaca-se o modelo de curva U, de autoria de Lysgaard (1955), segundo o qual essa dinâmica se daria em três estágios. No primeiro, há uma fascinação com o lugar onde acabamos de chegar, somos receptivos à nova cultura e temos altas expectativas a respeito dela. No segundo, nós estamos em processo de inserção na rotina da nova cultura e, de repente, sentimos a nossa autoestima ameaçada na medida em que começamos a questionar as nossas próprias habilidades e conhecimentos. No terceiro estágio, nós já teremos construído uma compreensão das regras e valores daquela sociedade e respeito por aquela cultura, e isso promove em nós uma satisfação emocional semelhante à experimentada no primeiro estágio (Crider, 2010).

Embora a duração e a intensidade do processo de ajustamento cultural variem de uma pessoa para outra (Markovizky; Samid, 2008), o certo é que esse choque cultural é algo que pode acontecer a todos que por algum motivo precisam morar ou permanecer em outra cultura por algum tempo. Crider (2010) destaca o fato de que o ajustamento cultural também é comum quando a pessoa retorna à sua própria cultura e isso acontece porque os paradigmas culturais dela passaram por uma reestruturação, o que desencadeia o sentimento de desapontamento com a sua realidade, ao invés de um choque cultural, em seu retorno.

Passar por uma experiência de imersão em outra cultura é um processo desafiador que, sem dúvida alguma, pode servir como um “laboratório de autoconhecimento, redefinição e desenvolvimento pessoal” (Thomas; Harrell, 1994, p. 91 *apud* Crider, 2010, p. 76). Tal desafio fez parte da nossa rotina durante as seis semanas em que participamos do PDPI 2018.

Na experiência que tivemos em nosso curso de formação, pudemos verificar o processo de ajustamento se manifestando, mas não tivemos tempo suficiente para vê-lo completar-se em seu estágio final porque não permanecemos nos EUA o bastante para isso. E, considerando-se a diversidade de bagagem profissional e vivências pessoais de cada um dos 28 professores que fizeram parte do pequeno grupo que permaneceu junto na cidade de Manhattan, podemos afirmar que, ao partirmos de volta ao Brasil, havia participantes vivenciando etapas diferentes da curva em U do modelo de ajustamento que comentamos anteriormente. Assim, se existia alguém ainda inebriado com o que conhecia na terra do tio Sam¹³ – o primeiro estágio do processo de ajustamento proposto por Lyscaard (1955) –, certamente outros se viam às voltas com reflexões acerca de suas habilidades linguísticas na língua adicional ou com expectativas às vezes frustradas do que esperavam encontrar, características evidentes do segundo estágio da curva em U. E talvez houvesse entre nós quem estivesse iniciando a íngreme escalada do terceiro estágio, mas não o sabemos.

Importa-nos dizer que vimos, sim, diversas representações do professor da escola pública brasileira participando do mesmo curso de formação. Se havia ali quem se mostrou fragilizado diante das limitações que reconheceu em sua habilidade comunicativa na língua inglesa, também houve quem encontrasse em seu preparo condições muito satisfatórias para estabelecer interações significativas com nossos instrutores e com outros habitantes locais. Mas, sem que a distinção de proficiência linguística entre uns e outros fosse motivo para a diferenciação entre eles dentro do próprio grupo, os participantes seguiram solidários uns com os outros, auxiliando-se mutuamente a lidar da melhor maneira com as dificuldades que encontraram.

Como participantes do PDPI, estávamos todos redefinindo a identidade profissional que construímos a nosso próprio respeito a partir de uma atitude reflexiva, crítica e construtiva que motivou o modo como

¹³ Em 1961, o Congresso norte-americano oficializou a expressão “Tio Sam” como símbolo nacional (Redação Mundo Estranho, 2024).

agimos lá e o que estamos fazendo aqui com as experiências que tivemos. Basso (2008), comentando a importância da Competência Reflexiva no professor de línguas, afirma que

o ponto mais crucial dessa competência é despertar no profissional a consciência do que sabe e do que não sabe, do que está bom e do [que] precisa mudar, e, neste caso, buscar sua formação continuada que o leve a engajar-se em cursos, participar de seminários e congressos, tanto para suprir suas deficiências, quanto para manter-se atualizado na sua área (2008, p. 146).

Há que se reconhecer que as competências do professor de línguas “não são estáveis e constroem-se ao longo da vida profissional e pessoal, passando a ser constituintes e constituidoras do seu ‘eu’ professor” (Basso, 2008, p. 148). E ter consciência dessa instabilidade e de sua natureza processual pode aquietar muitas das angústias que alguns profissionais – talvez todos – experimentam em algum momento de suas vidas.

Os acontecimentos internos desencadeados em nós pelo processo de ajustamento à cultura norte-americana e, em seguida, pelo retorno ao nosso país, renderam e continuarão rendendo benefícios incalculáveis. Evidência disso é o fato de que vários entre nós, participantes do PDPI, retornamos muito motivados a buscar cursos de aperfeiçoamento das habilidades linguístico-comunicativas na língua inglesa e outros cursos de capacitação profissional, inclusive em nível de pós-graduação, como o mestrado e o doutorado.

Acreditamos mesmo que participar de um curso como o PDPI é algo que nos marca para a vida toda e, de fato, deveria fazer parte da formação de todo profissional de língua adicional.

Empoderamento do professor

Atuando como professoras de inglês, não raro ouvimos nossos alunos nos perguntarem se já estivemos em algum país em que a língua adicional que ensinamos é falada. Nesses momentos, sentimo-nos inibidas por nossos interlocutores que parecem ter, ao menos em nosso imaginário, autoridade para validar a nossa presença ali. Segue-se, então,

uma rápida sequência de emoções que se inicia na expectativa entusiasmada do aluno, passa pelo constrangimento do professor – quando a resposta é negativa, obviamente – e termina no desapontamento do primeiro.

Possivelmente fruto de crenças relacionadas a como aprender e a como ensinar inglês, tanto a reação decepcionada do aluno quanto o sentimento de frustração do professor revelam que ambos estão “inseridos em um contexto social e profissional de cobrança em que o professor de língua estrangeira que não conhece ou que nunca vivenciou a cultura de um dos países da língua ensinada parece ser estigmatizado na sociedade” (Cruvinel, 2016, p. 94).

Em meio a esse cenário, para aquele professor, a participação no PDPI representa a possibilidade de rompimento de um *status quo* profissional naturalmente frustrante. Foi exatamente isso que vimos acontecer quando retornamos às nossas instituições de ensino.

Reconhecemos que a participação em um curso de imersão cultural em país falante da língua ensinada contribui significativamente para a realização pessoal do profissional que a ensina e, de igual modo, para o empoderamento que esse profissional adquire em seu ambiente de trabalho e na sociedade em virtude da experiência que teve. Empoderamento esse que, segundo Cruvinel (2016, p. 94), resulta do fato de o professor ter conseguido “atender às expectativas do outro (aluno, pais de alunos, corpo diretivo escolar etc.) e de si próprio”.

Assim empoderadas, reconstruímos a nossa identidade profissional no grupo e percebemo-nos positivamente impactadas pelas experiências que tivemos no PDPI, mesmo que em algum momento uma ou outra dessas experiências não tenha sido tão positiva. Desse modo, mais conscientes a respeito de nossa competência linguístico/comunicativa na língua inglesa, retornamos ao Brasil mais confiantes de nosso preparo para o ensino dela e motivadas a continuar estudando/aprendendo. Contudo, precisamos reconhecer que, embora o fato de estudar/morar em outro país seja uma excelente oportunidade para o aprimoramento da prática de quem trabalha com o ensino de uma língua adicional,

essa experiência, sozinha, não define o perfil de um bom professor uma vez que é possível, sim, ser um excelente professor de outro idioma sem que se tenha estado alguma vez em um país onde aquela língua é falada.

Contribuições do programa de imersão para a prática pedagógica

Os viajantes do nosso pequeno grupo acordaram no dia seguinte revigorados e cheios de esperança, e Dorothy saboreou seu desjejum como uma princesa, com os pêssegos e as ameixas das árvores que cresciam ao lado do rio. Atrás deles estava a floresta escura pela qual haviam passado em segurança embora tivessem sofrido várias dificuldades; mas perante eles estavam terras ensolaradas que pareciam querer levá-los até a Cidade das Esmeraldas

Baum (1900, p. 61, tradução nossa).¹⁴

O trecho que abre esta seção refere-se ao episódio em que Dorothy, seu cachorrinho Totó, o Homem de Lata, o Espantalho e o Leão Covarde, na viagem que faziam até à cidade onde encontrariam o Mágico de Oz, passaram a noite em um lugar acolhedor entre algumas árvores no caminho. Após Dorothy ter sonhado com a Cidade das Esmeraldas, ela e seus amigos acordaram bem e dispostos a continuar aquela jornada, mesmo após um dia um tanto quanto difícil. Podemos afirmar que, de igual modo, o grupo de professores participantes do PDPI 2018, do qual fazíamos parte, chegou bem ao Brasil, após 45 dias de imersão em terras norte-americanas, e também disposto a continuar a sua aventura em uma jornada que era, agora, em terras brasileiras. Mais precisamente, em nossas salas de aula: o lugar onde intencionávamos compartilhar os conhecimentos adquiridos e/ou aprofundados em terras estrangeiras.

¹⁴ Lê-se no original: “Our little party of travelers awakened the next morning refreshed and full of hope, and Dorothy breakfasted like a princess off peaches and plums from the trees beside the river. Behind them was the dark forest they had passed safely through, although they had suffered many discouragements; but before them was a lovely, sunny country that seemed to beckon them on to the Emerald City”.

De volta ao Brasil no último sábado do mês de fevereiro do ano de 2018, alguns professores do grupo já iniciaram suas atividades docentes na segunda-feira. Os sete professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia que participaram do PDPI 2018, por exemplo, estavam em sala de aula, cada qual em sua respectiva escola, no segundo dia após retornarem ao país. Mas, se o plano de aula já estava pronto antes mesmo de nossa partida para os Estados Unidos – conforme exigência da RME, tivemos que planejar antecipadamente todas as aulas do primeiro semestre letivo, inclusive aquelas correspondentes aos dias em que estivemos ausentes e que tivemos de repor, uma vez que não foram disponibilizados professores substitutos para as nossas escolas –, o mesmo não podemos dizer de nosso estado emocional, sensivelmente alterado em virtude da fadiga causada pelas várias horas de viagem e pelo intenso e extenuante período de estudos que acabávamos de ter.

Estávamos, então, de volta às nossas salas de aula. Favorável e imensamente impactadas por todas as experiências que a participação no PDPI nos possibilitou, rapidamente compreendemos as contribuições desse programa para a nossa prática pedagógica. Se somos capazes de mensurar a extensão dessas contribuições, não sabemos dizer. Mas pelo menos três aspectos delas foram bastante notáveis e sobre eles discorreremos a seguir.

Maior ênfase no aspecto cultural que envolve a aprendizagem de uma língua

Neste tópico, iremos compartilhar duas experiências que ilustram a significativa participação do aspecto cultural no ensino e na aprendizagem da língua inglesa nos contextos em que atuamos como professoras dessa língua adicional. A primeira experiência foi realizada em uma escola da Rede Federal localizada em cidade circunvizinha à capital do estado e, a outra, em uma escola da Rede Municipal da própria capital.

Escola da Rede Federal

De acordo com o planejamento anual elaborado para três turmas de segundo ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Federal em que

uma das autoras leciona, deveriam ser trabalhados durante o terceiro bimestre vocabulários de comida, bebida e distúrbios alimentares e estrutura linguística para pedir e dar conselhos. Todavia, posteriormente, percebeu-se a importância de incluir outros pontos, tais como: usar expressões idiomáticas sobre comida e bebida, além de fazer pedidos em restaurantes.

Assim, durante as nove semanas que compuseram o terceiro bimestre, as aulas foram realizadas observando-se a seguinte sequência de conteúdos: a) revisão e aquisição de vocabulário (elaboração de um mapa mental sobre comidas e bebidas); b) revisão de estruturas básicas da língua (*Do you like to eat/drink [...]?, How often do you eat/drink [...]?, What's your favorite food/drink?, Did you eat/drink [...] yesterday?*); c) atividade de compreensão auditiva (diálogos sobre fazer reservas em restaurantes e pedir *fast food*), seguida de *role-play*; d) compreensão escrita (expressões idiomáticas sobre comida e bebida); e) produção oral (simulação de uma situação em um restaurante); e f) produção escrita (elaboração de cartas de aconselhamento sobre distúrbios alimentares para uma revista).

Vários apontamentos poderiam ser feitos acerca de todas as atividades desenvolvidas nesse período, mas limitamo-nos a discorrer sobre apenas algumas delas realizadas nas aulas em que trabalhamos a compreensão escrita e a produção oral dos alunos em sala.

Nas aulas em que trabalhamos a compreensão escrita, foram realizadas atividades de leitura e interpretação textual que tiveram como suporte um texto que apresentava algumas expressões idiomáticas envolvendo comida e bebida. Após a leitura desse texto, uma das atividades sugeridas pedia que os alunos identificassem as expressões idiomáticas presentes nele, sugerissem traduções literais para elas e também seus respectivos significados culturais. Foi assim que os alunos puderam reconhecer, por exemplo, que a tradução e o uso das expressões “*there is no use crying over spilled milk*” e “*you are what you eat*”, em inglês, possuem uma relação muito próxima da tradução e do uso das expressões “não adianta chorar o leite derramado” e “você é o que você come”, em português. Nessa mesma

atividade, no entanto, os alunos também puderam reconhecer situações diferentes da mencionada anteriormente, tais como as que envolvem as expressões “*bring home the bacon*” e “*cut the mustard*”, cujas traduções literais poderiam ser “trazer o bacon para casa” e “cortar a mostarda”, que não encontram, em português, expressões com traduções semelhantes. Nesses casos, os alunos foram desafiados a identificar em nosso idioma expressões cujo valor pragmático em nossa cultura se aproximasse do valor pragmático que as expressões em inglês possuem nos contextos em que são usadas, ainda que a tradução das expressões em português não tivesse qualquer semelhança com a tradução daquelas em inglês. No caso das expressões “*bring home the bacon*” e “*cut the mustard*”, por exemplo, as expressões em português que possuem um valor pragmático mais próximo do que elas possuem em inglês seriam “trazer o pão para casa”, com o sentido de proporcionar a alimentação para a família (EUA – bacon; BRA – pão), e “carregar água no jacá”, com o sentido de fazer algo realmente difícil (EUA – cortar um grão de mostarda é uma tarefa muito difícil, dado o seu tamanho; BRA – transportar água em um jacá é algo igualmente difícil, já que ele contém vários orifícios). Assim, por meio dessa atividade, os discentes puderam observar a estreita relação existente entre língua e cultura, o que ficou evidente nas construções linguísticas que observamos em inglês e em português, como nos exemplos que apresentamos aqui. Os alunos compreenderam que esse fenômeno linguístico, conforme destacamos em sala, também pode ocorrer entre outras línguas/culturas existentes no mundo.

Com relação às aulas destinadas à produção oral, destacamos uma em que foi sugerido aos alunos que trouxessem comidas e bebidas diversas cujo vocabulário tivesse sido anteriormente trabalhado em aula para que, em grupos de quatro ou cinco pessoas, eles pudessem simular, por meio de encenações, situações em restaurante em que garçons/garçonetes eram solicitados para atender pedidos dos clientes em suas mesas (algumas estruturas que deviam utilizar haviam sido vistas nas aulas de compreensão oral). Após as apresentações, alguns comentários foram feitos

acerca da performance dos participantes e, dentre os fatores considerados pela turma, destacou-se o uso de *“please”*, *“thank you”* e *“I’m sorry”*, expressões bastante presentes na produção oral dos alunos naquela atividade. Diante dessa observação feita por eles, explicamos nessa aula que, na língua inglesa, o uso daqueles termos constitui uma prática cultural que busca assegurar a polidez na comunicação; enquanto, na cultura brasileira, por exemplo, tal polidez nem sempre é garantida com o uso desses vocábulos, mas, sim, com a modulação da voz, principalmente. Desse modo, uma pessoa pode dizer “me traga um refrigerante” utilizando tom de voz suave e, assim, demonstrar gentileza, sem necessariamente usar a expressão “por favor” para obter aquilo que solicita.

Outro fator destacado pela turma com relação às apresentações dos colegas na aula de produção oral que mencionamos diz respeito à gorjeta que alguns grupos, não todos, deram aos garçons e às garçonetes. Essa situação ensejou a explicação de que, nos Estados Unidos, dar gorjeta a quem lhe presta algum serviço é uma prática espontânea, culturalmente estabelecida. Assim, em restaurantes, hotéis e táxis, é comum ver pessoas entregando gorjetas lá. Já no Brasil, dar gorjetas não é uma prática muito comum e é até malvista por muitos clientes de estabelecimentos que têm por regra a cobrança dela ou de outras taxas de serviço.

Pudemos constatar que a discussão que aconteceu com a turma após a realização da atividade dessa aula foi ressignificada em nossa experiência docente por haver sido enriquecida pelas experiências que vivemos na situação de imersão que a nossa participação no PDPI 2018 nos possibilitou. Foi muito diferente falar para nossos alunos da importância de se usar uma língua observando-se os costumes do lugar em que ela é naturalmente falada após termos vivenciado, em situação de imersão, como uma comunidade de fala estadunidense (nesse caso, a comunidade da cidade do Kansas) realiza algumas práticas e as revela como costumes socialmente nela estabelecidos. Esse fato reforçou em nós a convicção de que as aulas em que não apenas conteúdos linguísticos são apresentados, mas também compreendidos à luz da cultura, são relevantes, pois

[é] importante que professores de línguas incluam, em suas aulas, discussões sobre aspectos culturais, assim tais discussões poderiam suscitar a reflexão dos alunos acerca de sua própria cultura e a do outro, sobre o familiar e o estranho. Como consequência, eles terão a chance de desenvolver não apenas a competência linguística, mas também a intercultural (Figueiredo, 2010, p. 30).¹⁵

No tópico a seguir, compartilharemos uma experiência que tivemos em uma escola pública municipal de Goiânia.

Escola da Rede Municipal

Certo é que alguns acontecimentos da história dos Estados Unidos ganharam tal projeção internacional ao longo do tempo que imagens relacionadas a eles são facilmente reconhecidas em muitas partes do mundo, como as do ativista político Martin Luther King Jr. e as do astronauta Neil Armstrong na lua, por exemplo. No entanto, inúmeros outros acontecimentos, que também ajudaram a construir a história daquela nação e explicam a organização de sua sociedade, são comumente desconhecidos por muitos que estudam a sua língua e até “turistam” por suas terras. E foi por meio das aulas de U. S. History and Culture through Films, em nosso curso de formação continuada oferecido pelo PDPI 2018, que descobrimos isso. A esse respeito, tais foram as reflexões feitas por uma das autoras deste trabalho,¹⁶ ao término do curso, em uma atividade de Teaching Reflection solicitada pela professora da disciplina mencionada:

¹⁵ Lê-se no original: “It is important for language teachers to include, in their lessons, discussions about cultural aspects, so that these discussions might make their students reflect upon their own culture and that of the ‘other’, upon the familiar and the strange. As a consequence, the students will have the chance to develop not only the linguistic competence, but also the intercultural one”.

¹⁶ Registro pessoal de uma de nós feito em atividade avaliativa de encerramento da disciplina *U.S. History and Culture through Film*: “Well, I really believe that we do not just teach a language to our learners. A language is much more than a merely linguistic code people use to communicate their ideas. A language and its social values and uses is something built together with the nation itself. What does it mean? It means that we teach culture and language at the same time. And it is what makes learning English (or whatever language) so interesting and exciting. That is the idea: I intend to inspire my students to be more conscious about what they are learning too when they are learning the English language”.

Bem, eu realmente acredito que nós não ensinamos apenas a língua para nossos alunos. Uma língua é muito mais do que um simples código linguístico que as pessoas usam para comunicar ideias. Uma língua e seus valores sociais e usos é algo construído com a própria nação. O que isso significa? Isso significa que nós ensinamos cultura e língua ao mesmo tempo. E isso é o que torna aprender inglês (ou qualquer outra língua) tão interessante e emocionante. Essa é a ideia: Eu pretendo inspirar os meus alunos a serem mais conscientes a respeito do que mais eles estão aprendendo quando estão aprendendo a língua inglesa (tradução nossa).

Essas reflexões evidenciam que, após uma experiência de imersão cultural em país falante da língua-alvo, é impossível a um professor de línguas adicionais permanecer como era antes ou ficar indiferente a tudo o que vivenciou. Como consequência disso, a sua prática desvelará um ensino de línguas “como discurso próprio de uma ou mais culturas, carregado de ideologias e de marcas socioculturais que entrarão em contato com a nossa língua e, obviamente, com toda a bagagem sociocultural que a língua portuguesa traz consigo” (Basso, 2008, p. 129).

Assim definida a abordagem pedagógica adotada em nossa prática de ensino, destacamos uma situação que exemplifica a vivência dela em sala de aula. Essa situação se deu em três turmas de quarto ano do Ensino Fundamental nas quais, de acordo com o planejamento feito para o primeiro trimestre letivo, deveria ser dada a oportunidade aos alunos de desenvolverem o seu conhecimento acerca do vocabulário relacionado ao campo semântico do *breakfast*. Para isso, fez parte da sequência didática desenvolvida a exibição de vídeos curtos em que foram apresentados os alimentos que normalmente compõem a refeição matutina em países de língua inglesa, como o tradicional “*American breakfast – pancakes, waffles, scrambled eggs, omelete, bacon, peanut butter etc.*” ou, na versão traduzida, “café da manhã americano – panquecas, waffles, ovos mexidos, omelete, bacon, pasta de amendoim etc.” (Boianovsky, 2020). No entanto, reconhecendo a necessidade de que fosse rompido o paradigma cultural que os alunos traziam acerca do que as pessoas consumiam no café da manhã – paradigma esse

fundamentado em suas experiências pessoais no cotidiano de seus lares –, levamos as turmas a identificarem diferenças significativas não apenas com relação aos hábitos alimentares dos brasileiros¹⁷ – afinal, o bolo de rolo é tão tradicional no café da manhã pernambucano quanto a cuca é na mesa dos gaúchos –, mas também com relação a culturas de línguas diversas,¹⁸ como a *miso soup* japonesa, os *crepes* marroquinos e as *tortillas* mexicanas. Isso favoreceu a compreensão dos alunos de que, ali, estávamos às voltas tanto com a construção de um novo vocabulário quanto com um conhecimento de mundo em plena expansão.

O PDPI como ação de internacionalização e empoderamento

Vimos, em tópico anterior apresentado no início deste artigo, que um dos objetivos que norteiam a realização do PDPI é “[e]stimular parcerias com universidades e professores americanos visando futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países” (Edital PDPI, 2018, p. 1). E é sobre essas parcerias que queremos tratar agora.

Podemos afirmar que programas que estabelecem parceria com universidades e professores (norte-americanos, em nosso caso) apontam para ações de internacionalização, assunto esse muito discutido nos últimos anos em várias instituições de ensino e de fomento à pesquisa no mundo (De Wit *et al.*, 2015; Knight, 1994; O’Dowd, 2018), inclusive brasileiras (Barbosa; Neves, 2020; Costa; Salomão; Zakir, 2018; Souza, 2021; Schaefer, 2022). A internacionalização pode ser entendida, de acordo com a Capes, como

um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação [básica e] superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada. É o estágio mais elevado das relações internacionais entre as universidades (Brasil, 2017a, p. 6).

¹⁷ Material de apoio disponível em Catraca Livre (2020).

¹⁸ Material de apoio encontrado no vídeo “What does the world eat for breakfast?”, disponível no YouTube (As/Is, 2014).

Essa compreensão da dinâmica da internacionalização no contexto de uma sociedade globalizada é que impulsiona a Capes a promover e a fortalecer diversas ações de internacionalização de instituições brasileiras de ensino superior (IES) para, assim, empoderá-las por meio da “expansão do seu impacto institucional e da apropriação dos conhecimentos adquiridos no exterior” (Brasil, 2017a, p. 7). Isso implica dizer que a mobilidade docente fomentará, certamente, uma oferta mais rica de conhecimento a ser compartilhado, assim como a mobilidade discente contribuirá para a formação de profissionais aptos a interagir globalmente. Sobre isso, Coelho (2018, p. 40) afirma que “[c]ompreendendo o fenômeno da globalização como um desafio para as instituições públicas, ressalta-se a necessidade de ‘formar profissionais capazes de se mover por diferentes países, o que implica desenvolver competências linguísticas’ (Bartolomé, 2014, p. 74)”. E essa competência linguística nos interessa, e muito. Por esse motivo, precisamos considerar que condições podem favorecê-la.

A grande maioria dos professores de inglês no Brasil sonha em ter uma experiência, ainda que breve, em algum país onde a língua adicional é falada. Todavia, nem todos têm essa oportunidade por razões diversas. Conforme aponta Figueiredo (2010, p. 13), “quando nós aprendemos uma língua estrangeira, enfrentamos a dificuldade de não ter acesso à comunidade onde essa língua é falada, particularmente devido a distâncias geográficas entre os países”.¹⁹ Considerando esse fato, o pesquisador destaca o papel de programas de imersão, uma vez que, “ao participar de um programa de intercâmbio, em um país onde a língua é diferente da sua primeira língua, os aprendizes têm a chance de não somente aprender e aperfeiçoar a língua alvo, mas também de aprender sobre outros estilos de vida e práticas culturais” (Figueiredo, 2010, p. 13).²⁰

¹⁹ Lê-se no original: “[w]hen we learn a foreign language, we face the difficulty of not having access to the community where the foreign language is spoken, particularly because of geographic distances between the countries”.

²⁰ Lê-se no original: “[b]y taking part in an exchange program, in a country where the language is different from their first language, learners have the chance not only to learn or to improve a new language, but also to learn about other life styles and cultural practices”.

Desse modo, a participação no PDPI 2018 configurou-se como uma oportunidade ímpar para professores de inglês da educação básica terem uma experiência de imersão nos EUA, favorecendo vivências enriquecedoras *in loco* por meio das quais pudemos aprofundar nossos conhecimentos linguísticos, culturais e metodológicos acerca do idioma. Essa experiência refletirá diretamente em nossa vida profissional e, consequentemente, as instituições de ensino em que atuamos terão a oportunidade de experimentar também os benefícios do processo de internacionalização que passou a nos envolver – o que acontece quando levamos para a nossa sala de aula contribuições dos conhecimentos que adquirimos no exterior. Por isso acreditamos, de fato, que não só os professores que participaram do PDPI 2018 ganharam com a imersão, mas também a comunidade acadêmica da qual fazemos parte e, principalmente, os nossos alunos.

Dos obstáculos/desafios encontrados para a implementação de contribuições do PDPI no contexto de duas escolas públicas de redes de ensino distintas

Durante todo esse tempo, Dorothy e os companheiros passavam pelo bosque fechado. A estrada ainda era pavimentada com tijolos amarelos, mas estes estavam cobertos por uma camada de galhos secos e folhas mortas, e andar sobre eles não era tão bom.

Baum (1900, p. 47, tradução nossa).²¹

Na narrativa de *O Mágico de Oz*, há um momento em que Dorothy e seus amigos estão a caminho da Cidade das Esmeraldas impulsionados, nessa jornada, pelo anseio de terem os seus desejos atendidos: Dorothy, o de voltar para Kansas; o Espantalho, o de receber um cérebro; o Homem de lata, o de ganhar um coração; e o Leão, o de se tornar corajoso. Seguindo essa viagem na estrada feita com tijolos amarelos, também

²¹ Lê-se no original: “All this time Dorothy and her companions had been walking through the thick woods. The road was still paved with yellow brick, but these were much covered by dried branches and dead leaves from the trees, and the walking was not at all good”.

representada como o *caminho de ouro*, os quatro amigos chegariam ao lugar onde tudo o que desejavam seria possível. Mas esse mesmo promissor caminho estava encoberto por coisas que o deixavam sujo e, por isso mesmo, desagradável de percorrer.

Dorothy não estava sozinha. E cada professor participante do PDPI 2018, considerado em sua individualidade e aqui metaforicamente representado por Dorothy, também não estava sozinho em sua busca por aperfeiçoamento profissional por meio da formação continuada. Ao contrário, todos fizemos amigos pelo caminho, os quais também buscavam algo para si nessa estrada de ouro, pavimentada com tijolos amarelos – para nós, o próprio ofício da docência, muitas vezes encoberto por “galhos secos e folhas mortas”, que são as dificuldades que desafiam, não poucas vezes, a realização do nosso trabalho. E é sobre esses desafios que trataremos nesta seção, “galhos secos e folhas mortas” que encontramos diante de nós quando retornamos ao nosso país.

Obstáculos/desafios

Diante da dúvida sobre de que modo poderíamos nos referir a alguns elementos que nos causam dificuldades no exercício do nosso ofício, decidimos buscar a definição mais exata de duas palavras para decidirmos qual delas seria a mais adequada para utilizarmos aqui. Vimos que, de acordo com o dicionário on-line *Michaellis*, “*obstáculo*” pode ser entendido como tudo o que dificulta e/ou impede a realização de algo ou o progresso de alguém. Já “*desafio*” é definido, pelo mesmo dicionário, como sendo o “ato de instigar alguém a realizar algo que supostamente está acima da sua capacidade”. Considerando essas definições para as palavras “*obstáculo*” e “*desafio*”, optamos, então, por usar “*desafio*” nesta seção, ao invés de “*obstáculo*”, para nos referirmos às dificuldades que temos de enfrentar porque entendemos que aquilo que se mostra como dificuldade ao longo da nossa jornada docente não tem nos impedido de continuar; antes, tem nos instigado, desafiado mesmo a superar condições que por vezes limitam o nosso agir.

Um dos desafios que enfrentamos em nossa profissão é, certamente, a (des)valorização do ensino de inglês. Moita Lopes (2002 *apud* Fernandes, 2010, p. 48) afirma que “apesar de o inglês ser tão valorizado na sociedade brasileira, em escolas regulares ele não recebe o mesmo valor que é dado a outras matérias no currículo”.²² Ou seja, reconhece-se a importância que a língua adicional tem no mundo, com ênfase no inglês, todavia ela não recebe um tratamento adequado nas escolas, não sendo reconhecida de modo satisfatório e condizente com tal reconhecimento. Ela é, portanto, valorizada e desvalorizada ao mesmo tempo.

Esse conflito no tipo de tratamento dado a línguas implica, infelizmente, em fracassos no processo de ensino e aprendizagem delas em nossas escolas. Sobre isso, Leffa (2011, p. 31) afirma que

[h]á várias maneiras de explicar o fracasso na aprendizagem da língua. A mais comum é pôr a culpa nos outros, que pode ser o governo, o professor ou mesmo o aluno: a culpa é do governo porque não cumpre as leis que cria, do professor porque não ensina ou do aluno porque não estuda. Condenar tem sido a estratégia menos eficaz, na medida em que, pelo menos na escola pública, cria o conflito sem resolvê-lo e tudo acaba ficando por isso mesmo.

Acreditamos que um dos principais desafios que se apresentam ao professor é, justamente, o de buscar meios para transformar a história de fracasso na aprendizagem de línguas nas escolas públicas em oportunidade para (re)construir na sociedade uma nova visão dos processos de ensinar e de aprender outro idioma, dando a este o seu devido valor. Assim, a culpa a que se refere Leffa e que é atribuída ao governo, ao professor ou ao aluno, pode se transformar em responsabilidades assumidas de forma consciente por todos esses segmentos, segundo a esfera de responsabilidade que compete a cada um.

Nas instituições em que atuamos, essa visão de impossibilidade de se aprender inglês ainda está presente na comunidade acadêmica e é

²² Lê-se no original: “[a]lthough English is so valued in Brazilian society as a whole, in regular schools it does not receive the same value that is given to other subjects in the curriculum”.

claramente expressa na fala da maioria dos pais de nossos alunos. Mudar essa realidade é, portanto, um importante desafio que temos diante de nós.

Da identificação de crenças e da necessidade de desconstruí-las

Ao pensarmos na interferência das crenças nos processos de ensinar e de aprender uma língua adicional, faz-se interessante reconhecermos que a identificação delas é um importante passo para a resolução de algumas situações. Corrobora tal ideia o posicionamento de Barcelos (2006, p. 18 *apud* Barcelos, 2011) acerca dessa questão. Convidada para analisar uma dada narrativa de aprendizagem juntamente com outros estudiosos renomados, a autora o faz sob o viés do estudo de crenças. Segundo a pesquisadora, a narrativa em questão, denominada de *narrativa 14*, está permeada de crenças que, uma vez identificadas e analisadas, permitem que se possa compreender a postura do seu autor como aprendiz e professor de inglês, e o reconhecimento de qual é essa postura possibilita que estratégias adequadas sejam pensadas para a desconstrução dessas crenças.

Entendemos que a visão distorcida acerca da possibilidade de se aprender inglês em escolas públicas apontada na seção anterior é, provavelmente, causada por algumas crenças que permeiam o imaginário das pessoas em nossa sociedade. Segundo Barcelos, crença pode ser entendida como

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006, p. 18 *apud* Barcelos, 2011, p. 148).

Ela ainda acrescenta que

[a] importância desse conceito relaciona-se com a abordagem do aprendizado dos alunos e sua relação com fatores como: motivação, estratégias, expectativas, ansiedade, autoestima, dentre outros; com a abordagem de ensino e com a tomada de decisão dos professores, além do processo de mudança educacional (Barcelos, 2011, p. 148).

De modo semelhante ao que aconteceu na análise da *narrativa 14* feita por Barcelos, algumas crenças negativas também são perceptíveis entre os alunos das escolas onde trabalhamos. Isso poderá fazer com que, por exemplo, ao verem a sala de aula da escola pública como o lugar menos provável de se aprender inglês – caso essa visão não seja positivamente modificada por outros atores envolvidos direta ou indiretamente nesse processo (professores, gestores e pais) –, os alunos desenvolvam uma abordagem de aprender permeada de desmotivação, indisposição e baixa autoestima.

Desafiado a analisar a mesma narrativa, Schmitz (2011, p. 117) responde à pergunta que deu origem ao título do livro *Inglês em escolas públicas não funciona?* da seguinte forma:

O ensino de inglês funciona na escola pública, na escola particular, no instituto de línguas e na faculdade se os próprios alunos mostram vontade de aprender e se estão dispostos a fazer as lições de casa, a prestar atenção na aula, a participar ativamente, a não faltar, a respeitar os colegas e professores.

Como podemos ver, Schmitz acredita que a aprendizagem de línguas não depende do espaço em si, mas do comprometimento dos alunos ao assumirem a responsabilidade pela própria aprendizagem. Em consonância com o autor, advogamos que a aprendizagem de inglês é possível quando há o comprometimento de todos os atores envolvidos nela, assumindo cada qual o seu papel nesse processo: a família, o aluno, os gestores e o professor. Como professores, nosso desafio é, portanto, o de estimular a tomada de consciência de cada parte envolvida.

As implicações da curta duração do programa de imersão

O PDPI 2018 se configurou como uma oportunidade ímpar para a nossa formação continuada. A experiência de vivermos em terras norte-americanas por pouco mais de 40 dias nos trouxe aprendizados únicos acerca não só da língua alvo e de metodologias de ensino, mas também da cultura local. Essa oportunidade corroborou, certamente, o pensamento de que “[o]s professores precisam de atenção em forma de oportunidades para

aprofundar o conhecimento do idioma estrangeiro e também de conceitos advindos da metodologia de ensino de línguas” (Schmitz, 2011, p. 113).

Quanto ao tempo em que permanecemos em formação na KSU, houve divergência de opiniões entre os participantes a respeito de o período de duração do curso ter sido suficiente ou não para os objetivos dele. Para alguns, o tempo foi demasiado curto. Para outros, que não conseguiriam ficar mais tempo distantes dos familiares e fora do país de origem, seis semanas foram uma duração adequada para uma formação continuada.

Sendo o tempo suficiente ou não, enquanto estivemos nos Estados Unidos, pudemos observar a atuação dos professores que tivemos lá, ler textos diversos e discutir acerca de metodologias de ensino, conhecer um pouco da história e da cultura norte-americanas, aprofundar o nosso conhecimento da língua. E inúmeras foram as experiências que vivemos em cada um desses momentos, algumas delas, inesquecíveis.

Durante as aulas de Teaching Methodologies and Practices, por exemplo, por diversas vezes, foi-nos solicitado que apresentássemos sugestões de atividades para trabalhar determinados conteúdos e/ou habilidades em situações de sala de aula e, durante essas apresentações, a professora dessa disciplina sempre avaliava positivamente o nosso desempenho, ressaltando a adequação da metodologia adotada por nosso grupo e a nossa boa condução da aula. Isso, além de nos possibilitar trocar ricas experiências de sala de aula entre nós mesmos, fez-nos perceber que realizamos, sim, um bom trabalho em nossas escolas aqui, no Brasil. Esse reconhecimento, certamente, ajudou-nos a lidar melhor com o nosso filtro afetivo docente, dando-nos maior segurança no uso que fazemos e no ensino que ministramos da língua adicional.

Contudo, o sucesso na sala de aula do curso nem sempre se repetiu fora dela porque o tempo que tivemos para permanecer nos Estados Unidos foi suficiente para percebermos, por meio das vivências que tivemos em espaços diversos pelos quais passamos naquele país, que não sabemos tudo. Precisamos, sim, buscar aperfeiçoamento do nosso conhecimento da língua dadas algumas dificuldades enfrentadas devido, por exemplo,

às variações linguísticas e às especificidades culturais do inglês utilizado naquela região dos Estados Unidos, assim como à nossa falta de conhecimento de um vocabulário e/ou de uma estrutura linguística utilizadas pelos norte-americanos em algumas situações, o que dificultou, ou até mesmo impediu, uma comunicação satisfatória. Nesses momentos, vimos que, de fato, “[a] língua nos potencializa se a conhecemos, mas nos trai se tentamos disfarçar um conhecimento dela que não temos” (Leffa, 2011, p. 17). Nesses momentos, vimos que, de fato, seis semanas são mesmo insuficientes para apreendermos da língua tudo o que ela tem a nos ensinar no movimento vivo de sua realização nos lábios e na vida de seus falantes.

No tópico a seguir, compartilhamos, enfim, algumas considerações acerca das implicações de nossa participação no PDPI 2018 para a nossa formação [continuada].

Considerações finais

O sol brilhava fortemente quando nossos amigos voltaram os rostos na direção das Terras do Sul. Todos estavam com os ânimos entusiasmados, rindo e conversando. Dorothy foi mais uma vez preenchida pela esperança de voltar para casa.

Baum (1900, p. 140, tradução nossa).²³

Depois de tantas aventuras vividas naquela terra distante, Dorothy e seus amigos olharam entusiasmados para as “Terras do Sul” e a garotinha tinha esperança de retornar para a sua casa no Kansas. Entendemos bem esse sentimento dos personagens de *O Mágico de Oz*, pois o grupo de professores brasileiros que se aventuraram em terras norte-americanas, em prol de sua formação continuada, também olhava para as paisagens do Kansas, em meados de fevereiro de 2018, gratos pelas experiências vividas ali, mas com o desejo de retornar para a sua terra na América do Sul, o Brasil.

²³ Lê-se no original: “The sun shone brightly as our friends turned their faces toward the Land of the South. They were all in the best of spirits, and laughed and chatted together. Dorothy was once more filled with the hope of getting home”.

Em nossa bagagem trouxemos não apenas nossos pertences e vários *souvenirs*, mas ricas experiências que, certamente, nos transformaram (e continuam nos transformando) como pessoas e também como profissionais. O curso de formação continuada que fizemos nos Estados Unidos nos possibilitou viver situações ímpares que nos propiciaram desenvolvimento linguístico, cultural e profissional. A despeito de alguns pontos negativos da capacitação, como discutido anteriormente, todo esse aprendizado teve implicações reais em nossa forma de planejar e conduzir nossas aulas, selecionar e abordar conteúdos e, é claro, de ensinar língua e cultura de forma indissociável.

Acreditamos que, dificilmente, teríamos conhecimento das inúmeras nuances linguístico-culturais que vislumbramos naquele país em ambientes outros que não em um país falante de inglês como primeira língua. Essa aprendizagem foi oportunizada, sabemos, pela vivência do idioma em seu contexto natural.

Guardamos a certeza de que, sempre que nos lembramos da nossa participação no PDPI 2018 e refletimos sobre cada experiência vivida dentro e fora de sala na KSU, transformamo-nos um pouco mais. Evidência de que os desdobramentos do PDPI em nossa prática pedagógica vão, portanto, para além das experiências compartilhadas aqui.

Concluimos este trabalho reiterando o pensamento de Shmitz (2011, p. 122), segundo o qual é possível ensinar inglês na escola pública “se os docentes receberem oportunidades e infraestrutura para melhorar suas aulas”. Quando o governo investe na escola e também no professor, entendendo que a formação deste não se encerra quando recebe um diploma de graduação, mas continua em espaços e tempos diversos, ele caminha em direção ao desenvolvimento não somente do alunado, mas da sociedade em geral. Não só o professor ganha ao participar de uma capacitação continuada no exterior. Os benefícios alcançam, também, os seus alunos. Isso é resultado da ação de internacionalização. Quando o governo investe na educação, a nação certamente avança mais rápido.

Referências

- AS/IS. *What does the world eat for breakfast?* [S.l.]: YouTube, 11 mar. 2014. 1 vídeo (1min48s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ry1E1uzPSU0>. Acesso em: ago. 2017.
- BARBOSA, M. L. de O.; NEVES, C. E. B. *Internationalization of higher education: Institutions and knowledge diplomacy. Sociologias*, Porto Alegre, v. 22, n. 54, p. 22-44, Aug. 2020.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.
- BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. de (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 147-158.
- BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (org.) *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 127-155.
- BAUM, L. F. *O maravilhoso mágico de Oz*. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- COELHO, I. M. W. da S. O Centro de Idiomas do Instituto Federal do Amazonas e o processo de internacionalização: desafios e perspectivas futuras. In: COELHO, I. M. W. da S. (org.). *A internacionalização da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: fundamentos, ações e perspectivas – volume 1*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 35-54.
- BLARNEY CASTLE. *The Blarney Stone*. Blarney: Blarney Castle, c2024. Disponível em: <https://blarneycastle.ie/blarney-stone/>. Acesso em: 11 out. 2024.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes*. Brasília: Capes/Diretoria de Relações Internacionais, 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BRASIL. *Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA – PDPI: Edital n. 19/2017*. Brasília: Capes, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/31052017Edital192017PDPI.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- Boianovsky, N. American Breakfast – tudo sobre o café da manhã típico americano. *Do Jeito Que Brasileiro Gosta*, 1 fev. 2020. Disponível em: <https://dojeitoquebrasileirogosta.com.br/american-breakfast-tudo-sobre-o-cafe-da-manha-tipico-americano/>. Acesso em: ago. 2017.

CATRACA LIVRE. *Conheça o café da manhã de 50 países diferentes*. [São Paulo]: Catraca Livre, 2020. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/arquivo/conheca-o-cafe-da-manha-de-50-paises-diferentes/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, L. M. G. da; SALOMÃO, A. C. B.; ZAKIR, M. de A. Telecolaboração transcultural e transcontinental para aprendizagem de línguas estrangeiras: propostas e desafios. *Revista do GEL, São Paulo*, v. 15, n. 3, p. 9-25, 2018.

CRUVINEL, R. C. *Professores de língua inglesa de escolas públicas brasileiras em um programa de formação continuada nos EUA: um estudo de caso*. 2016. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; EGRON-POLAK, E.; HOWARD, L. (ed.). *Internationalization of higher education: study*. Brussels: European Parliament, 2015.

ELLSWORTH, Jill. Celebrating all things Irish: breaking down the truths, myths, and folklore surrounding St. Patrick's Day. *Salt Wire*, 16 mar. 2021. Disponível em: <https://www.saltwire.com/nova-scotia/jill-ellsworth-celebrating-all-things-irish-breaking-down-the-truths-myths-and-folklore-surrounding-st-patricks-day-564232>. Acesso em: 16 maio 2024.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Language learning in an immersion context: the points of view of the participants in the Capes/FIPSE Program. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (ed.). *Intercultural and interdisciplinary studies: pursuits in higher education*. Viçosa/MG: Arka, 2010. p. 13-34.

HILL, C. Brasil – as seen through American popular culture. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (ed.). *Intercultural and interdisciplinary studies: pursuits in higher education*. Viçosa, MG: Arka, 2010. p. 86-91.

KNIGHT, J. Internationalization: elements and checkpoints. *CBIE Research*, n. 7, p. 1-15, 1994.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LYSCAARD, S. Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *Internacional Social Science Bulletin*, v. 7, n. 1, p. 45-51, 1955.

MARKOVIZKY, G.; SAMID, Y. The process of immigrant adjustment: the role of time in determining psychological adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 39, n. 6, p. 782-798, 2008.

O' DOWD, R. A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, Arizona, v. 53, n. 4, p. 477-490, 2018.

POVO dos Estados Unidos. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Povo_dos_Estados_Unidos&oldid=53245076. Acesso em: 30 set. 2018.

REDAÇÃO MUNDO ESTRANHO. Existiu realmente o Tio Sam, que simboliza os Estados Unidos? *Mundo Estranho*, 22 fev. 2024. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/existiu-realmente-o-tio-sam-que-simboliza-os-estados-unidos/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SCHAEFER, R. “Going down the Tower of Babel” through telecollaboration in the context of Internationalization at Home. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 7-40, 2022.

SCHMITZ, J. R. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 111-119.

SKINNER, J.; BRYAN, D. *Consuming St. Patrick's Day*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2015.

STW INTERCÂMBIO. Stw Intercâmbio & Turismo – Castelo de Blarney. *Stw Intercâmbio*, 2012. Disponível em: <http://stwintercambio.blogspot.com/2012/06/stw-intercambio-turismo-castelo-de.html>. Acesso em: 11 out. 2018.

SOUZA, H. G. de. A internalização das universidades brasileiras. In: GOROVITZ, S.; UNTERNAUMEN (org.). *Políticas e tendências de internacionalização do ensino superior no Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 2021. p. 15-29.

CRIDER, R. C. Dynamics of adjusting to another culture: A U-curve. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (ed.). *Intercultural and interdisciplinary studies: pursuits in higher education*. Viçosa/MG: Arka, 2010. p. 75-83.

POSFÁCIO

Ao longo da história é possível perceber que as relações humanas, como já antecipadamente evidenciado por Aristóteles, partem de um pressuposto social. Quando olhamos para a tecitura de tais relações na humanidade, é certo o encontro, ou melhor, a colisão com uma bagagem multifacetada de elementos que formam o ser. Sejam esses elementos os valores nacionais que identificam um povo, os signos que caracterizam grupos, as marcas socioculturais de um agrupamento ou mesmo as peculiaridades do sujeito, o ato de conviver pressupõe troca. Quando esta acontece, é inevitável o olhar àquele e, por conseguinte, a volta desse olhar para si.

Vivemos em territórios demarcados. Limites e fronteiras definidas por nós mesmos, sejam estas ajustadas, acordadas, invadidas, conquistadas, cedidas ou vilipendiadas, o fato é que as dinâmicas das diversas sociedades compõem aquilo que se convencionou por nação. Os porquês podem ser observados e identificados por meio de uma investigação do passado.

Diversos têm sido os formatos de organização social e política da humanidade. Desde a formação de grupos, passando pelas *polis* às cidades contemporâneas, as civilizações agruparam-se, protegeram-se, organizaram-se e desenvolveram-se. Hoje, entendemos o mundo por meio daquilo que é dado como o modelo westfaliano¹ de Estado-Nação.

Ao nos arriscarmos a entender alguns de seus porquês, não é irreal perceber que esse formato foi concebido e replicado também por um dos mesmos motivos que promovem a sociabilidade do sujeito: a sobrevivência.

¹ A Paz ou o Tratado de Westfália (Vestefália) é um marco das Relações Internacionais. Entende-se aquele como o ponto de partida destas, pois ali se estabelece um grande acordo entre povos que provoca as organizações humanas da época e as demarca territorial e politicamente enquanto um formato de país – ou Estado-Nação –, como conhecemos na contemporaneidade. A esse esforço se reconhece a prática da diplomacia.

Com o avanço dos povos sobre as terras, as guerras, a busca pelos recursos naturais, os avanços tecnológicos e, pouco a pouco, a substituição de um modelo nômade de vida por um que fixa raízes e perpetua gerações em uma localidade, o estilo de vida dos humanos se transformou.

Nessa esteira, ao pensarmos como estamos enquadrados e inicialmente conformados num determinado espaço, que agora cultivamos como casa, terra natal ou lar, urge a reflexão: nós sabemos que não se escolhe onde se nasce. Ao menos não cabe essa incumbência àquele a quem é dada a luz, mas, sim, ocorre a este o fato de ter nascido em algum lugar. Lugar esse quase sempre demarcado, com suas regras, seu contrato social, suas leis, seu ordenamento.

Por chegar ao mundo, ao sujeito se dá a nacionalidade – *jus solis* ou *jus sanguinis* –, respectivamente, direito de solo, por ter nascido naquele local, ou direito de sangue, por descender de uma linhagem familiar comum ao povo daquele território. Portanto, a nacionalidade, como abordado pelo filósofo francês Ernest Renan, em sua obra *O que é uma nação?*, é um constrangimento. É uma imposição do construto histórico-social que conforma alguém a uma determinada lógica política, organizacional e societária. Lógica essa aplicada a apenas uma espécie de seres vivos do planeta: os humanos.

É inevitável. Se nascemos em um país, certamente temos uma nação. E é claro que há mecanismos de expatriação de um nacional, mas aqui estamos tratando do estado da arte. Não obstante, como posto, já fomos nômades. Antes de cavarmos fundações e erguermos casas, vivíamos de forma errante. Antes de adubarmos o solo e induzirmos o ciclo de colheita da nossa comida, colhíamos nosso alimento na natureza, vagueávamos pela superfície e pelas águas para nos satisfazermos dos recursos disponíveis.

A curiosidade de explorar é inerente ao ser humano. A vontade de conhecer, a competência de aprender e o ímpeto de viver são qualidades que estimulam, também, o desconhecido aos olhos. Ao repousarmos o olhar em uma edificação com arquitetura milenar, ao percebermos um costume passado de geração a geração – mas distinto do nosso –, ao enxergarmos uma tradição aprendida e ensinada pelos antepassados de

outros povos ou reproduzirmos receitas novas que não são inéditas para alguma outra população, nossos sentidos se aguçam.

Há uma beleza naquilo que é estrangeiro. Um misto de mistério e romance envolve o que não faz parte do nosso cotidiano. Caminhar por uma rua de paralelepípedos ou pedras históricas, aprender uma nova língua e se comunicar com outras pessoas, bem como dançar uma música cuja balada brada num ritmo outro daquele que conhecemos nos instiga.

É sedutor e nauseante. Encantador e estranho. É diferente.

E, assim, em contato com aquilo que é diferente, temos a chance de experimentar a interculturalidade. Desafiar paradigmas e desnudar estereótipos. Encarar novas frentes e se (re)descobrir de maneiras diferentes diversas vezes. É claro, navegar sobre águas desconhecidas também causa estranhamento e, invariavelmente, saudades. Há a chance de, no exterior, ressignificar o que conhecemos como casa – seja aquela de onde viemos ou aquela à qual fomos.

Nessa intersecção de sentimentos, de emoções, de histórias, de culturas e de experiências é que se encaixam, nesta obra, os relatos distintos e diversos de sujeitos que puderam experimentar o diferente, puderam estar longe da própria casa e encontrar uma nova, puderam sentir falta das pessoas que conheciam e se permitir conhecer tantas outras. Puderam ter contato com novos arquétipos e, então, contar-nos como foi. Tudo isso, porém, à luz da Educação.

Essas tantas tramas tecem um cenário de multiconexões, uma rede de contos, de sentimentos e de vivências que são transversalizadas por um elemento comum: a internacionalização. Esse conceito, por sua vez, é amplamente abordado quando se trata de oportunidades acadêmicas. E não é sem motivo: os diversos arranjos promovidos e reconhecidos desde a Universidade de Bolonha² remetem ao extravasamento das fronteiras nacionais.

² Instituição italiana de Ensino Superior que inspirou um tratado de nome homônimo: o Tratado de Bolonha. Este reconfigurou a lógica de acesso e intercâmbio entre universidades da Europa com o objetivo de enriquecer a qualidade de ensino a partir da interculturalidade, dos distintos conhecimentos e saberes, bem como oportunizar a estudantes e profissionais da educação o contato com outras realidades.

Mergulhar em relatos de internacionalização é nadar por infinitos corais de possibilidades. Internacionalização é termo polissêmico. É (re) conhecer sua própria história simultaneamente à sua (re)construção. Internacionalizar é aventurar, promover, arriscar, prospectar, experimentar, viver, otimizar, conhecer e tantos outros verbetes quantos cabem em um vernáculo – ou vários.

Aqui tivemos a chance de conhecer e apreciar, ao mesmo tempo que nos deliciamos, histórias de estudantes, de professores, de homens, de mulheres, de profissionais da educação, de sujeitos de uma nação que se reconhecem, também, em outras. As páginas desta obra nos dão vazão a um conjunto de relatos que têm um objeto comum, a internacionalização no âmbito da Educação, mas que são constituídos, porém, de motivos, meios, gatilhos, intenções e porquês diferentes uns dos outros. E, sobretudo, de resultados, de consequências, de desdobramentos e de experiências.

Como vimos, a internacionalização não se limita estritamente ao intercâmbio, apesar deste possuir um grande apelo sedutor. Testemunhamos nos relatos que, para além da mobilidade acadêmica, conhecemos histórias e oportunidades de ações, de programas e de projetos internacionais. Ainda, acompanhamos a descoberta de processos, de pessoas, de momentos e de encantamentos.

Por fim, em meio a tantas frentes de estímulo do pensar, espero que tenham tido um excelente momento junto à obra. Como entusiasta do tema, profissional da área e trabalhador da educação, saúdo os organizadores ao mesmo tempo que parablenizo os autores e deposito meu genuíno sentimento de estima e apreço neste empreendimento. Internacionalizar é desvendar. É conviver. É aprender. É celebrar e descobrir.

LUCIANO DE PAULA PEREIRA PERILO

ASSESSOR DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

COLABORADORES

Alexandra Almeida de Oliveira

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com cotutela pela *Vrije Universiteit Brussel*. Possui graduação em Letras – Português/Francês também pela UFG. É professora associada dessa mesma instituição. Foi bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg). Foi representante da UFG, na área de Francês, junto ao programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), bem como gestora de convênios internacionais. Possui ampla experiência docente na área de ensino de línguas e dedica-se também aos estudos de literatura e de tradução literária.

E-mail: alexandra@ufg.br

Daniela Schwarcke do Canto

Doutora em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e em Linguística Aplicada – Estudos da Tradução pela *Vrije Universiteit Brussel*. Possui mestrado em Letras – Estudos Literários e graduação em Letras – Português/Inglês também pela UFSM, além de especialização em Ensino de Língua Inglesa e Uso de Novas Tecnologias pela Universidade Gama Filho. Desde 2012, atua como tradutora intérprete da UFSM, facilitando a mobilidade acadêmica e a inserção internacional da instituição. Possui ampla experiência docente na área de Língua Inglesa e dedica-se também aos estudos de tradução literária, técnica e institucional.

E-mail: danidocanto@hotmail.com

Débora Racy Soares

Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Possui mestrado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Realizou pós-doutorado em Português

e Estudos Brasileiros na Brown University, Estados Unidos. Foi *Visiting Research Fellow* na Universidade de Toronto, Canadá, e na Universidade de Brown, Estados Unidos. Atua como docente na área de Português – Língua Estrangeira na Universidade Federal de Lavras (UFLA). É coordenadora do posto aplicador do exame de proficiência Celp-BRAS e também do programa institucional PEC– PLE. Sua linha de pesquisa envolve formação de professores e uso de tecnologias na educação.

E-mail: debora_racy@yahoo.com.br

Eder David de Freitas Melo

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) com estágio de pesquisa doutoral na New York University. Possui experiência de pesquisa/ensino do Ensino Médio à Pós-graduação, em instituições públicas e privadas. Atua como professor de Filosofia na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF). Seu interesse de pesquisa localiza-se na área de epistemologia e história da ciência a partir da filosofia de Friedrich Nietzsche. Com várias publicações e palestras nessa área, atualmente desenvolve sua pesquisa no Núcleo de Pesquisa Nietzsche na UFG.

E-mail: ederdavid23@yahoo.com.br

Francisco José Quaresma de Figueiredo

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo realizado estágio pós-doutoral também na UFMG. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em ensino e aprendizagem de línguas, atuando principalmente nos seguintes temas: correção com os pares, aprendizagem colaborativa, inglês, avaliação, erro e correção, crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas, telecolaboração. Tem vasta publicação nessas áreas, em forma de artigos em periódicos especializados e em capítulos de livros. É professor titular de Língua Inglesa e de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – nível 2 e diretor do Instituto Confúcio de Medicina Chinesa na Universidade Federal de Goiás.

E-mail: fquaresma@terra.com.br

Gabriel Brito Amorim

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) sob a orientação da professora Kyria Finardi. Realizou pós-doutoramento na Universidade de São Paulo (USP), sob a supervisão do professor Daniel de Mello Ferraz. Possui mestrado pela West Virginia University. Possui graduação em Letras-Inglês pela Ufes (2005). Tem experiência na área de ensino de língua inglesa como língua estrangeira e segunda língua tanto no Brasil como nos EUA. Atua como professor adjunto do Departamento de Línguas Estrangeiras (DELE) na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Sua área de pesquisa é a internacionalização do ensino superior no Brasil, mais especificamente a avaliação do processo de internacionalização no país. Atualmente, co-coordena o grupo de estudos e pesquisas do CNPq Educação, Multilinguismo, Internacionalização, Tecnologia e Inglês (EMITI) e o grupo The Teachers' Hub: Educação Linguística, Internacionalização, Tecnologia, Avaliação e Formação de Professores. Além disso, tem interesse pela área da Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, metodologias de ensino de língua estrangeira, formação de professores, criação de material didático, tecnologias na educação e avaliação. E-mail: gabriel_amorim@ufg.br

Luciano de Paula Pereira Perilo

Analista em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e pós-graduando em Relações Internacionais e Negociação. Foi coordenador de Relações Internacionais no Instituto Federal de Goiás (IFG) e atualmente ocupa cargo de assessor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Tem interesse em desenvolvimento urbano, políticas públicas, planejamento estratégico, monitoramento e avaliação, línguas e linguagens, comportamento político, inovação e relações internacionais. E-mail: luciano.perilo@ifg.edu.br

Kelio Junior Santana Borges

Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), onde também concluiu seu curso de mestrado e sua graduação.

Foi bolsista Capes de doutorado sanduíche, tendo desenvolvido estágio de pesquisa na Universidade Roma Tre, Itália. Tem trabalhos publicados na área de Literatura e Linguística tanto no Brasil quando no exterior, tendo apresentado alguns desses artigos em países como Itália, Portugal, Polônia, Espanha e Peru. É professor de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Aparecida de Goiânia. Organizou quatro coletâneas de estudos, dentre as quais se destaca a obra *Percursos e travessias: a literatura infantil e juvenil em perspectiva*, obra que constou do catálogo da Feira do Livro de Bolonha, Itália. É co-organizador de outras três obras, das quais se destaca *Dante Alighieri: o poeta, o místico e o enamorado*. Organizou ainda a coletânea de ensaios críticos *Traços de essencialidades: mulher, literatura e gênero em Marina Colasanti* e co-organizou as obras *Três percursos pelo imaginário: Dante, o duplo e o fantástico* e *Sobre as mulheres e seus escritos: perspectivas femininas e feministas*. E-mail: kelio.borges@ifg.edu.br

Rafaela Silva de Souza

Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela mesma instituição. Docente no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Câmpus Itaquaquecetuba, onde ministra aulas no curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, nas licenciaturas em Letras e Matemática e no Bacharelado em Engenharia Mecânica. Suas áreas de interesse e pesquisa incluem: linguística aplicada, ensino-aprendizagem de línguas e internacionalização. E-mail: ssouzarafaela@gmail.com

Rejane de Souza Ferreira

Doutora e mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), onde também se licenciou em Letras Português/Inglês. Realizou pós-doutoramento em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Teve apoio da Capes para fazer doutorado sanduíche na University College Dublin (UCD). É professora associada de Literaturas de Língua Inglesa na Universidade Federal do Tocantins (UFT),

onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Letras. É membro dos grupos de pesquisa do CNPq: “Distopia e Contemporaneidade” e “Estudos Joycianos no Brasil”. É autora do livro *Voz e consciência narrativa: a percepção da família pela perspectiva feminina em três romances irlandeses*. Seus interesses de pesquisa incidem principalmente em Irlanda, narrativas contemporâneas, relações familiares, Antropoceno e distopia.

E-mail: rejaneferreira@uft.edu.br

Rejane Maria Gonçalves Maia

Mestra e doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui graduação em Letras Português/Inglês também pela UFG e especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás. Docente do Instituto Federal de Goiás (IFG), onde ministra aulas de Português e Inglês e já atuou como representante local de Relações Internacionais por 5 anos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada. Seus temas de interesse são: *design thinking*; internacionalização; tecnologias; teletandem; aprendizagem colaborativa de línguas.

E-mail: rejane.goncalves@ifg.edu.br

Tatiana do Nascimento Cavalcante

Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui graduação em Letras – Português/Inglês também pela UFG e especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás, onde ensina Inglês e Português. Suas áreas de interesse e pesquisa incluem as interações na sala de aula, ensino e aprendizagem de línguas e tecnologias educacionais.

E-mail: professora.taticavalcante@gmail.com

CRÉDITOS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE GOIÁS

Reitora

Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Lorena Pereira de Souza Rosa

Coordenadora da Editora

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Editor adjunto da Coleção Ágora

Olliver Robson Mariano Rosa

Conselho Editorial

Presidente

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Titulares

Lidiaine Maria dos Santos

Darlene Ana de Paula Vieira

Adriano de Carvalho Paranaíba

Cristina Gomes de Oliveira Teixeira

Alessandro Silva de Oliveira

Kalinka Martins da Silva

Cláudia Helena dos Santos Araújo

Bruno Pilastre de Souza Silva Dias

Suplentes

Ruberley Rodrigues de Souza

Olívio Carlos Nascimento Souto

Hellen da Silva Cintra de Paula

Ricardo Fernandes de Sousa

Ana Beatriz Machado de Freitas

Lemuel da Cruz Gandara

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DA PARAÍBA

Reitora

Mary Roberta Meira Marinho

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

Diretor Executivo da Editora

Ademar Gonçalves da Costa Junior

Conselho Editorial

Ademar Gonçalves da Costa Junior

Maria Clara Santana Maroja

Joserlan Nonato Moreira

Daniel Álvares Lourenço

Monique Ximenes Lopes de Medeiros

Ana Paula da Cruz Pereira de Moraes

Iana Daya Cavalcante Facundo Passos

Rodrigo Otavio da Silva

Wilson Luiz dos Santos Filho

Clarissa Cecília Ferreira Alves

Genival da Silva Almeida

Bruna Belmont de Oliveira

Leandro José Medeiros Amorim Santos

Cecilia Danielle Bezerra Oliveira

Arismar Estevão Guedes Ramos

José Maxsuel Lourenço Alves

Hanne Alves Bakke

Virna Lucia Cunha de Farias

Agnaldo Oliveira de Jesus

Dênis Davi de Oliveira Decussatti

Aléssio Trindade de Barros

Bruno Neiva Moreno

Vinicius Ribeiro Longo Vilela

Rafael Torres Correia Lima

Francisco de Assis Rodrigues de Lima

Erivan Lopes Tomé Júnior

Carlos Danilo Miranda Regis

Ficha técnica

Projeto Gráfico

Pedro Henrique Pereira de Carvalho

Diagramação e capa

Victor Humberto Marques

Adino Saraiva Bandeira (Editora IFPB)

Revisão

Kelio Junior Santana Borges

Rejane Maria Gonçalves Maia

Tatiana do Nascimento Cavalcante

marcariam sua vida para sempre a ponto de fazê-la revisitar suas decisões e escolhas?

Estas são instigações que provocam nosso ser. Vivenciar uma experiência no exterior e/ou entrar em contato com ele no ambiente acadêmico implica poder transformar nossas histórias. Até mesmo de ser outro alguém ou, ainda melhor, de descobrir e redescobrir quem somos!

Ao nos debruçarmos nesta obra, produzida por esses mesmos profissionais, temos a oportunidade de folhear seus relatos e re(viver) com eles seus momentos e suas caminhadas pela internacionalização por meio da Educação. Este é um livro que extravasa as fronteiras acadêmicas, reúne emoções, angústias, descobertas, aprendizados e ressignificados de alunos e professores de instituições de ensino brasileiras e prende nossa atenção a cada país visitado. Tais relatos conseguem florescer no imaginário do leitor uma tremenda curiosidade e uma intensa vontade de experimentar também essa (re)descoberta de si.

LUCIANO PERILO

ASSESSOR DE PLANEJAMENTO E
DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

ÁGORA **á.**

COLEÇÃO
CIENTÍFICA

INTERNACIONALIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

“Nessa intersecção de sentimentos, de emoções, de histórias, de culturas e de experiências é que se encaixam, nesta obra, os relatos distintos e diversos de sujeitos que puderam experimentar o diferente, puderam estar longe da própria casa e encontrar uma nova, puderam sentir falta das pessoas que conheciam e se permitir conhecer tantas outras. Puderam ter contato com novos arquétipos e, então, contar-nos como foi. Tudo isso, porém, à luz da Educação. Essas tantas tramas tecem um cenário de multiconexões, uma rede de contos, de sentimentos e de vivências que são transversalizadas por um elemento comum: a internacionalização.”

LUCIANO PERILO

