



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**SUBSÍDIOS DE UM PROJETO HÍBRIDO INTERNACIONAL PARA  
O ENSINO DE INGLÊS NA TECNOLOGIA DE GESTÃO  
EMPRESARIAL: CENÁRIOS VEROSSÍMEIS**

SÃO CARLOS  
2020



**Universidade Federal de São Carlos**

Oswaldo Succi Junior

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

SUBSÍDIOS DE UM PROJETO HÍBRIDO INTERNACIONAL PARA  
O ENSINO DE INGLÊS NA TECNOLOGIA DE GESTÃO  
EMPRESARIAL: CENÁRIOS VEROSSÍMEIS

OSVALDO SUCCI JUNIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

São Carlos - São Paulo - Brasil  
2020



---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Osvaldo Succi Junior, realizada em 02/08/2017:

---

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula  
UFSCar

---

Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro  
UFSCar

---

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva  
UERJ

---

Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos  
UNIFESP

---

Profa. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha  
UNICAMP

### **Dedico este trabalho**

aos meus pais, Oswaldo e Vilma pelos inúmeros exemplos de vida, à minha esposa, Marilda, e à minha filha, Mariella, por acreditarem em mim por vezes mais que eu mesmo e aos meus alunos e professores por me mostrarem melhores caminhos.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pelo estímulo e paciência.

À Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos pelas orientações e reorientações acadêmicas e teóricas.

Aos professores que compuseram a banca de defesa, Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP), Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro (USFCar), Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos (UNIFESP) e Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva (UERJ), pela disponibilidade e contribuições para a melhoria deste trabalho.

A todo corpo docente do PPGL, por terem contribuído em meu desenvolvimento acadêmico.

Aos funcionários do PPGL, pela atenção em relação aos procedimentos administrativos.

Aos participantes desta pesquisa, alunos e professores, por terem contribuído de forma tão singular e responsável para que este trabalho fosse realizado.

Aos alunos, professores e à administração do Centro Universitário, pelo apoio e liberdade para a realização deste trabalho.

A todos os colegas do PPGL, em especial à Elaine Risques Faria e à Adriana Pilla, que tornaram os trabalhos em grupo uma experiência única: humana, leve, prazerosa e focada como devem ser as boas interações humanas.

Aos amigos de TI, em especial ao Kleber e à Victória pela mão que faz a roda girar.

Aos meus amigos e amigas, pelo apoio e amizade demonstrados tanto presencialmente como virtualmente.

## RESUMO

Os avanços tecnológicos impulsionam o crescimento de interações online para a realização de atividades que demandam a colaboração dos participantes. Tanto em transações de negócios como em situações acadêmicas, grupos de colaboradores esforçam-se para encontrarem soluções híbridas que integrem atividades presenciais e à distância. Após participar da realização de dois intercâmbios virtuais (IV) entre duas instituições de ensino superior, uma brasileira e uma americana, decidi voltar o foco desta pesquisa para alguns aspectos presentes nas trocas entre professores e alunos de ambas instituições, os quais eram participantes de um IV, de forma que estes subsídios, por meio de um processo de autorreflexão, pudessem servir de contribuição para professores de disciplinas de língua inglesa, não apenas de cursos de Tecnologia em Gestão Empresarial, mas também de outros cursos similares em diferentes instituições brasileiras. O IV em análise foi desenvolvido por uma equipe composta por professores das duas instituições e apresentou uma série de atividades online para que equipes de estudantes discutissem o processo de introdução de um produto ou serviço no mercado brasileiro ou no mercado americano, atividades estas que me serviram de subsídios de análise sobre aspectos culturais e linguísticos em trocas como esta. Em termos teóricos, tomei por base a abordagem dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE & KALANTZIS, 2017) e do Estudo de Caso (GIL, 2002; PIMENTA, 2005) para analisar a presença de estereótipos e de ideias pré-concebidas nas trocas realizadas, especialmente por meio de uma rede social. Os subsídios gerados por essa análise auxiliaram em um processo de autorreflexão que aponta, dentre outras sugestões, para a relevância da conscientização do professor que trabalha com este tipo de IV no que tange a inserção de momentos pedagógicos que permitam a discussão e a desconstrução de estereótipos em interações que envolvam alunos de diferentes culturas.

**Palavras-chave: Intercâmbio Virtual, Multiletramentos, Inglês para Fins Específicos, ESP, Ensino Híbrido.**

## ABSTRACT

Technological advancements drive the growth of online interactions to carry out activities that require the collaboration of participants. Both in business transactions and in academic situations, groups of collaborators strive to find hybrid solutions that integrate face-to-face and at distance activities. After participating in two virtual exchanges (VE) between two higher education institutions, a Brazilian and an American one, I decided to focus this study on some aspects present in the interactions between professors and students from both institutions. My expectation was that these evidences, aligned with a process of self-reflection, could serve as a contribution for professors of English language disciplines, not only in Business Management programs, but also in other similar programs in different Brazilian institutions. The VE under analysis was developed by a team of professors from both institutions and involved a series of online activities for groups of students to discuss the process of introducing a product or service in either the Brazilian or the American market. These activities were utilized as evidence to analyze cultural and linguistic aspects in exchanges like this. In theoretical terms, I used the Multiliteracies approach (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE & KALANTZIS, 2017) and the Case Study (GIL, 2002; PIMENTA, 2005) to analyze the presence of stereotypes and preconceived ideas in participant exchanges, especially those done via a social network. The evidences generated by this analysis helped me self-reflect on, among other things, the relevance of teacher awareness regarding the insertion of pedagogical moments that allow students and professors to discuss and deconstruct stereotypes in interactions involving students from different cultures.

**Keywords: Virtual Exchange, Multiliteracies, English for Specific Purposes, ESP, Hybrid Learning.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Captura de tela do Facebook apresentando o objetivo do grupo .....	34
Figura 2 - Representação gráfica da formação do projeto de IV .....	41
Figura 3 - Representação dos participantes na composição do primeiro projeto de IV .....	42
Figura 4 - Representação do design do projeto de IV .....	43
Figura 5 - Perguntas em português postadas no Moodle referentes às Fases 0 e 1 .....	47
Figura 6 - Processo de montagem de equipes.....	49
Figura 7 - Representação do processo até a Fase 1 .....	50
Figura 8 - Exemplo 1 de parte da apresentação da Equipe 6.....	52
Figura 9 - Exemplo 2 de parte da apresentação da Equipe 6.....	52
Figura 10 - Equipe 1: Introdução de Root Beer (espécie de refrigerante à base de açúcar) no mercado universitário brasileiro .....	54
Figura 11 - Equipe 2: Introdução de sabonetes líquidos da linha Ekos da Natura no mercado universitário americano .....	54
Figura 12 - Equipe 3: Introdução de EasyMac (macarrão com queijo) no mercado universitário brasileiro.....	54
Figura 13 - Equipe 4: Introdução de brigadeiro no mercado universitário americano.....	55
Figura 14 - Equipe 5: Introdução do jogo de cartas chamado “Cards against Humanity” no mercado universitário brasileiro .....	55
Figura 15 - Equipe 6: Introdução de um food truck vendendo açaí no mercado universitário americano.....	55
Figura 16 - Exemplo 1 de Apresentação Final da Equipe 3 .....	56
Figura 17 - Exemplo 2 de Apresentação final da Equipe 3. ....	56
Figura 18 - Visão geral do IV e suas fases .....	57
Figura 19 - Barbosa e Silva (2010, p. 21) explicam as “perspectivas de interação usuário-sistema” .....	91
Figura 20 - Captura de tela da Fase 1 .....	105
Figura 21 - Exemplo de resposta dada por aluno do Centro Universitário .....	106
Figura 22 - Exemplo de resposta dada por aluno do Community College.....	107
Figura 23 - Visualização das respostas aos fatores que os alunos atribuíram como “positivos” com relação ao povo brasileiro .....	118
Figura 24 - Fatores que os alunos brasileiros atribuíram como “positivos” ao povo americano .....	119
Figura 25 - Fatores que os alunos brasileiros atribuíram como “negativos” ao povo brasileiro .....	120
Figura 26 - Fatores que os alunos brasileiros atribuíram como “negativos” ao povo americano .....	120
Figura 27 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "local" .....	123
Figura 28 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "administração" .....	124
Figura 29 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "clima".....	126
Figura 30 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "comida" .....	129
Figura 31 - Captura de tela do Facebook demonstrando uma “discussão” virtual.....	130
Figura 32 - Captura de tela do Facebook dando continuidade ao post anterior .....	131
Figura 33 - Captura de tela do Facebook demonstrando a continuação da “discussão” virtual .....	132
Figura 34 - Captura de tela do Facebook demonstrando a última parte da “discussão” virtual .....	133
Figura 35 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "atividades" .....	136

Figura 36 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "IV" .....	138
Figura 37 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "música" .....	140
Figura 38 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "política" .....	143
Figura 39 - Captura de tela do Facebook com cartoon de Guilherme Bandeira postado por Ramona.....	144
Figura 40 - Comentário sobre a música "Imagine" de John Lennon.....	146

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Distribuição dos alunos nas equipes e nas entrevistas .....	26
<b>Quadro 2</b> - Perguntas do questionário inicial e seus propósitos.....	32
<b>Quadro 3</b> - Resumo das principais características dos três momentos globalizantes.....	66

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Resultado do Exame de Nivelamento da turma .....	101
Gráfico 2 - Autoavaliação das habilidades dos alunos .....	104

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>IV</b>	Intercâmbio virtual
<b>TOEFL</b>	Test of English as a Foreign Language
<b>TOEIC</b>	Test of English for International Communication

## SUMÁRIO

<b>PERCURSO DA PESQUISA</b> .....	16
i Introdução .....	18
ii Metodologia.....	22
Contexto de pesquisa.....	27
Participantes .....	27
Equipe de criação e aplicação do IV.....	28
Funcionário do Centro Universitário .....	28
Uma turma de alunos do Centro Universitário .....	28
Uma turma de alunos do <i>Community College</i> .....	30
Instrumentos de coleta de dados .....	32
<b>CAPÍTULO 1 – GLOBALIZAÇÃO: FENÔMENO SOCIAL QUE “CRIA” A NECESSIDADE DE PROJETOS DE IV</b> .....	36
1.1 Globalização e ensino de línguas .....	36
1.2 Histórico do projeto .....	40
1.2.1 Concepção.....	42
1.2.2 Visão geral do intercâmbio virtual.....	45
1.3 Comodificação e o inglês como “recurso” internacional.....	58
1.4 Processos de internacionalização .....	62
1.5 Multiletramentos .....	64
1.5.1 Fala > Escrita > Multimodalidade .....	64
1.5.2 <i>Literacy</i> : alfabetização e letramentos.....	67
1.5.3 Multimodalidade .....	70
1.5.4 Multiletramentos <i>per se</i> .....	72
<b>CAPÍTULO 2 - DESENHANDO CURSOS E PROJETOS DE IV EM LÍNGUA INGLESA</b> .....	75
2.1 Designers de sentidos e conhecimentos .....	75
2.2 Multivisão dos Multiletramentos .....	77
2.3 Inglês para Fins Específicos.....	79
2.3.1 História, caráter local e mudanças paradigmáticas no ensino para fins específicos ...	79
2.3.2 Definindo e delineando o Inglês para Fins Específicos .....	82
2.3.3 Análise de necessidades .....	85
2.4 Interação, ensino híbrido e virtualidade.....	90
2.5 Facebook .....	94

2.6 Vamos combinar: <i>blended learning</i> , cursos híbridos e semipresencialidade .....	95
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>100</b>
3.1 Exame de nivelamento e questionário inicial .....	100
3.2 Questões de língua e estratégias comunicativas .....	104
3.3 Aspectos culturais e desconstrução de estereótipos .....	117
<b>Considerações finais .....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>168</b>

## PERCURSO DA PESQUISA

Iniciarei a Introdução desta tese abordando os objetivos principais deste estudo, os quais sofreram mudanças ao longo do processo, uma vez que os objetivos do projeto aqui descrito e analisado foram também se modificando. Conforme veremos em mais detalhes na próxima seção, onde discorro sobre o contexto no qual este projeto surgiu, a pesquisa foi realizada em um Centro Universitário localizado em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que oferece um curso tecnológico voltado à área de Gestão Empresarial. Dentro desse curso, os alunos têm seis disciplinas de língua inglesa das quais sou professor em algumas turmas. Com o intuito de possibilitar maior contato entre os meus alunos e alunos estrangeiros, decidi, juntamente com o professor da disciplina de Administração Geral da turma matutina, criar um projeto de intercâmbio virtual, que chamo ao longo da tese de IV. E esta pesquisa surgiu quando notei a importância de fazer uma análise profunda sobre o projeto em si, ou seja: a) sobre a maneira como foi concebido, b) sobre as percepções que fui desenvolvendo ao longo do projeto, e c) sobre mudanças que podem ser feitas em futuros projetos similares.

Portanto, os objetivos principais da tese, após um intenso processo reflexivo que se deu ao longo do projeto, constitui-se em: 1) perceber e analisar estereótipos e ideias pré-concebidas presentes nas trocas entre os alunos, principalmente nas interações informais que sugerimos que fossem realizadas tanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle quanto na rede social Facebook – análise que é feita refletindo-se sobre dois temas principais: **Língua** e **Cultura**; e 2) fazer uma autocrítica do projeto, analisando os pontos em que ele poderia ter sido aprofundado junto aos alunos, principalmente no que tange à desconstrução desses estereótipos, que foram se mostrando bastante presentes nas interações e que levaram a uma grande reflexão crítica minha enquanto pesquisador.

Farei agora uma breve contextualização inicial sobre os objetivos do projeto em si. Era nosso objetivo com este intercâmbio unir dois pontos que considerávamos importantes: 1) o da troca de informações entre os alunos na decisão sobre a importação ou exportação de um produto ou serviço para o mercado estrangeiro (Brasil ou EUA) – tema recorrente nos cursos de gestão e sobre o qual discorrei em mais detalhes nas próximas seções – e 2) a prática da língua inglesa para realizar essas atividades e, assim, possibilitar que os alunos pudessem também desenvolver suas habilidades linguísticas e de competência intercultural em ambas as línguas.

A partir desses objetivos do projeto, o objetivo principal da tese era, naquele momento, mostrar como se dariam essas interações e de que forma as habilidades linguísticas dos alunos seriam ou não aprofundadas. Entretanto, ao longo do processo, percebi, juntamente com os alunos, que havia algo mais importante que a simples realização das atividades e a prática linguística, que seria a percepção e a desconstrução dos estereótipos e das ideias pré-concebidas que cada parte continha sobre a outra. Naquele momento, passei a recorrer às teorias de multiletramentos críticos, que passaram a embasar este trabalho, as quais aprofundo no primeiro capítulo teórico.

Portanto, apesar de o objetivo inicial do projeto ser mais focado na parte linguística, notei que valeria a pena mudar os objetivos principais tanto do projeto quanto da tese, mesmo não havendo mais tempo hábil para aprofundar o processo reflexivo junto aos alunos, com mais questionamentos críticos acerca dos estereótipos dentro dos temas língua e cultura. Ainda assim, foi possível olhar com mais criticidade as interações dos alunos e perceber neles os estereótipos e ideias pré-concebidas, analisando-os no decorrer da tese, e, com isso, trazer reflexões que espero possam contribuir para novos trabalhos com essas características.

Esses novos objetivos da tese me trouxeram novas perguntas de pesquisa, que são as seguintes:

1. Quais subsídios reflexivos pode oferecer a análise de um projeto de intercâmbio virtual voltado à área de Administração, realizado presencialmente com colegas brasileiros da mesma turma de um curso de Tecnologia em Gestão Empresarial de um Centro Universitário do Estado de São Paulo conjuntamente com colegas de um *Community College* do Estado de Nova Iorque, por meio de interações e colaborações à distância?

A segunda pergunta de pesquisa veio no esteio da anterior e busca considerar os subsídios construídos para uma reflexão junto às disciplinas de Inglês. Desta forma, a segunda pergunta de pesquisa se organizou da seguinte maneira:

2. Com base nos subsídios levantados a partir deste projeto de IV, quais contribuições podem ser feitas para que as disciplinas de língua inglesa dos cursos de Tecnologia em Gestão Empresarial do Centro Universitário se tornem mais significativas para os alunos e tragam mais oportunidades de construção de conhecimento e reflexão crítica?

Estas perguntas são respondidas no capítulo 3, que é o capítulo de análise. E passo, agora, então, a descrever o contexto da pesquisa, o projeto que foi nela analisado, os participantes e a metodologia de pesquisa.

## **i Introdução**

Início esta seção descrevendo brevemente meu contexto de atuação profissional para situar o leitor sobre o lugar de onde falo, e também sobre de que maneira surgiu o interesse pelo tema da pesquisa e a possibilidade do projeto de Intercâmbio Virtual – que passarei a chamar de IV – que tornou possível explorar esse objetivo.

Há vários anos, sou professor de língua inglesa em um curso de Tecnologia em Gestão Empresarial de um Centro Universitário público que atua no Estado de São Paulo. Pelo fato de a língua inglesa ser uma disciplina inserida em cursos profissionalizantes no meu contexto de ensino, sempre é esperado que o trabalho com essa língua em sala de aula esteja relacionado com a área de estudos e atuação dos alunos em cada um dos cursos profissionalizantes – o que considero bastante significativo, já que a língua é utilizada como meio para se falar, ler e escrever sobre temas do cotidiano dos alunos, ou seja, é utilizada para práticas sociais muito próximas das práticas reais que os alunos têm ou terão fora da sala de aula.

Os livros didáticos de língua inglesa adotados em nossos cursos, seguem, portanto, temas relacionados, por exemplo, ao mundo dos negócios, porém, muitos deles são livros estrangeiros e, conseqüentemente, busco, sempre que possível, adequar ao contexto local com perspectivas de atuação tanto em situações de aprendizagem envolvendo apenas alunos brasileiros quanto em possíveis situações internacionais. Apesar de oferecer exemplos de minha experiência profissional e buscar atuar de forma interdisciplinar, percebo que o fato de a unidade em que trabalho ser localizada no interior do estado pode ser um dos fatores que torna o contato dos alunos com pessoas de outras culturas menos comum do que nos grandes centros urbanos. Como educador e professor que acredita na importância das trocas culturais e do uso de línguas estrangeiras como prática social, considero importantes as interações dos alunos com os pares de instituições educacionais estrangeiras tanto quanto possível, fazendo uso da língua não-nativa como canal de comunicação real.

Buscando, então, aumentar as oportunidades de interação com alunos de outras culturais, que tenham o inglês como primeira língua, como língua adicional ou como língua estrangeira, submeti, em 2009, um projeto à Administração do Centro Universitário propondo a visita a diversas unidades de uma instituição educacional pública do estado de Nova Iorque, nos Estados Unidos, com o intuito de inicializarmos um pequeno processo de internacionalização do campus, e, entre as opções decidimos trazer profissionais de uma instituição de ensino superior americana com o intuito de explorarem um novo olhar junto aos nossos alunos, falando de língua inglesa e cultura americana.

É importante salientar que nosso objetivo era que, no contato das duas culturas – americana e brasileira – houvesse trocas significativas, desconstrução de estereótipos e expansão da capacidade crítica dos alunos, conforme sugerem as teorias de letramentos críticos (COPE & KALANTZIS, 2017) e que a língua inglesa seria o meio para essas trocas e não o fim principal. A escolha inicial por instituições americanas ocorreu em decorrência de contatos em que eu havia feito anteriormente. Então, juntamente com meu diretor, visitei várias unidades dessa instituição americana e regressamos ao Brasil com alguns potenciais parceiros para participar dessas interações entre nossos alunos brasileiros e os professores estrangeiros.

Após nossa visita inicial aos EUA, três unidades da instituição americana mantiveram contato conosco e, em julho de 2010, realizamos um primeiro curso de extensão, que abordava temas de língua e cultura, o qual descrevo agora brevemente, pois creio ser importante para a contextualização do caminho inicial percorrido até chegarmos, posteriormente, ao projeto principal, que será descrito em outro momento. Nesse primeiro curso, portanto, no decorrer de duas semanas, os alunos, que consideramos importante serem divididos em três níveis diferentes de proficiência para que o curso pudesse ser adaptado a cada situação, participavam diariamente de três horas de aulas ministradas pelos professores visitantes.

Como o interesse era pela troca intercultural por meio do uso da língua inglesa, não foi exigido que os professores visitantes tivessem qualquer experiência no ensino para falantes de português. Os cursos tinham como foco o intercâmbio de experiências entre brasileiros e americanos e, para efeito de organização de conteúdo, foram utilizados tópicos como: momentos em família, comidas prediletas, festividades tradicionais, política, organização de currículo, entrevistas de emprego, dentre outros.

A fim de minimizar obstáculos de comunicação, cada sala contava com o auxílio de dois monitores bilíngues que atuavam como facilitadores entre as partes e informavam à coordenação sobre o andamento dos cursos. O pressuposto básico por trás da organização desse

curso era o de que o contato com pessoas de outras culturas poderia despertar o interesse dos alunos brasileiros em discutir suas experiências de vida com os professores com quem viessem a interagir e, como resultado subjacente, auxiliar na aprendizagem da língua inglesa com o intuito não apenas linguístico, mas também de ampliar sua visão de mundo e de cultura.

O impacto deste curso inicial proporcionou, como imaginávamos, a abertura de espaço para que projetos colaborativos com instituições internacionais pudessem ter início. Além disso, o interesse gerado junto a alunos e professores do Centro Universitário indicou que poderia passar a haver outras demandas futuras por atividades acadêmicas desse tipo.

Então, dois anos depois do curso inicial, em 2012, um dos professores que nos visitava para outro curso de imersão, e que era também Diretor de Relações Internacionais de uma das unidades da instituição americana com a qual havíamos feito uma parceria para o primeiro curso, relatou que havia uma nova abordagem sendo discutida em sua instituição chamada *collaborative online international learning*<sup>1</sup> (COIL).

A instituição americana havia realizado um IV com uma instituição da Bielorrússia que, em linhas gerais, aproximava-se de um projeto online do tipo “task-based” (termo traduzido no Brasil como “orientação à tarefa”), no qual alunos americanos e bielorrussos atuariam na solução de tarefas criadas pelos mentores do projeto. Naquele caso, as atividades propunham que os alunos bielorrussos se imaginassem como agentes de turismo buscando melhorar seus serviços e que, para tanto, teriam que contar com a “assessoria” dos alunos americanos, que estariam assumindo a identidade de consultores para esse tema. O professor americano da área de gestão mostrava-se bastante satisfeito com os resultados dessas atividades e, como o professor-parceiro da Bielorrússia não demonstrou interesse em dar continuidade a elas, buscando um novo parceiro para o projeto, convidou-nos para discutir sobre como ele poderia ser adaptado à interação EUA-Brasil.

Esse tipo de IV, ao qual O’Dowd (2016, p. 292) refere-se como telecolaboração<sup>2</sup>, difere de outras formas de aprendizado online, uma vez que “o diálogo intercultural está no centro da aprendizagem” e essa “é centrada no aluno e em abordagens colaborativas em que o conhecimento e a compreensão são construídos por meio de interação e negociação<sup>3</sup>.”

---

<sup>1</sup> Aprendizado internacional colaborativo e online em tradução livre. Para o propósito desta tese, utilizarei intercâmbios virtuais (IV - ver Fundamentação Teórica para uma discussão sobre a nomenclatura) ao invés de COIL ou mesmo telecolaboração, como veremos abaixo.

<sup>2</sup> *Telecollaboration* é o termo em inglês. Mais recentemente, o autor adotou o termo “Virtual Exchange” (Intercâmbio Virtual, em português)

<sup>3</sup> [...] *intercultural dialogue is at the center of learning [...] is based on student-centered, collaborative approaches to learning where knowledge and understanding are constructed through interaction and negotiation.*

Ainda me apoiando em O’Dowd (2016, p. 299), a vertente de IV que discuto neste trabalho, conforme já explicitado anteriormente, não tem seu foco somente na “prática ‘pura’ da língua estrangeira”<sup>4</sup>, ela enfatiza a conscientização intercultural, é interdisciplinar e as atividades em outras áreas de conhecimento são utilizadas como plataforma para a interação, a qual é a base do processo de aprendizagem. Ao mencionar o protótipo do projeto na instituição onde trabalho, encontrei um professor interessado em participar dele e, a partir dali, passaríamos para outra fase de interações internacionais cujo foco não seria mais o curso de língua e cultura para nossos alunos, mas, sim, um projeto online no qual a língua seria utilizada como instrumento para discutir soluções para situações-problema da área de gestão.

Assim, em parceria com uma designer de cursos da instituição americana, especializada em IV, realizei, juntamente com os professores de gestão americano e brasileiro, várias reuniões por meio do software de comunicação Skype e, em conjunto, desenhamos uma série de atividades orientadas à tarefa a serem desenvolvidas colaborativamente pelos alunos das instituições brasileira e americana – atividades sobre as quais discorrerei em detalhes na próxima sessão desta Introdução, onde trato da metodologia da pesquisa. Já adianto que as atividades propostas seguiam, conforme nos foi apresentado pela instituição americana, uma abordagem de “orientação a tarefas”.

Ao discutir nosso contexto de ensino com o professor americano de gestão, chegamos à conclusão de que, caso mantivéssemos o projeto em seu escopo original, nossos alunos estariam reproduzindo um modelo ideológico de “inferioridade” que já é comum aos brasileiros, em que, supostamente, precisaríamos da expertise estrangeira para melhorar a qualidade de nossos serviços e também para a prática da língua inglesa. Além disso, caso utilizássemos o projeto original realizado entre os professores americano e bielorrusso, iríamos colocar nossos alunos em uma situação que buscava reproduzir uma agência de turismo, o que seria artificial para o nosso contexto educacional.

Ao cabo de sucessivas tentativas de refinamento dos objetivos, das tarefas a serem propostas aos alunos e dos resultados esperados, chegamos a uma proposta que se mostrou sólida o suficiente para se manter por 14 semestres seguidos<sup>5</sup>. À época do início do projeto, não havia como prever os resultados e tampouco os percalços que ocorreriam durante seu desenvolvimento, contudo, a situação de interação já se mostrava suficientemente interessante para reflexões acadêmicas acerca de projetos desse tipo.

---

<sup>4</sup> “*pure*” *foreign language practice* [...]

<sup>5</sup> A presente escrita é do primeiro semestre de 2020 e este mesmo projeto de IV está em funcionamento, com algumas pequenas modificações, há 14 edições consecutivas.

A complexa configuração das relações interculturais, a questão do uso da língua inglesa – que, embora não fosse o foco, mostrava-se como uma parte importante e desafiadora do projeto – além da tênue combinação entre o ensino presencial com o professor brasileiro e a interação virtual com os colegas de equipe, e a negociação de sentidos em um ambiente acadêmico-profissional pareceram-me passíveis foco de análise para uma tese acerca de interações online entre alunos das instituições brasileira e americana em situações de simulações de resolução de problemas em conjunto.

Foi, portanto, dessa maneira que se deu o percurso desde meu contexto de trabalho como professor de língua inglesa em um curso de Gestão Empresarial de um Centro Universitário, passando pela busca por oferecer oportunidades aos alunos de terem contatos presenciais com pares estrangeiros por meio de um curso de extensão e, culminando na proposta de um IV conduzido em língua inglesa e relacionado à área de atuação profissional específica.

Discuto, ao longo desta tese, aspectos importantes dessa interação e de que maneiras nos propúnhamos a trazer aos alunos novas maneiras de ver o uso da língua estrangeira em contexto, novas visões sobre os aspectos culturais presentes nas discussões e como desconstruir estereótipos sobre eles, além de como a língua e esses aspectos culturais influenciam nas tomadas de decisão em projetos como este. Portanto, o foco desta pesquisa está na interação, proporcionada por projetos de IV, entre alunos de culturas diferentes – americanos e brasileiros - e seus desdobramentos no viés das discussões sobre estereótipos e outros temas culturais, assim como na proposição de sugestões para professores de inglês em situações semelhantes. Importante ressaltar que as soluções de gestão apontadas pelos alunos para as situações-problemas colocadas não são alvo deste trabalho, conforme veremos a seguir, na descrição detalhada da metodologia de pesquisa.

## **ii Metodologia**

Detalharei, nesta segunda seção, a metodologia utilizada e de que maneira propus a triangulação dos dados. Esta pesquisa apresenta as interpretações e reinterpretações (MOITA LOPES, 1994) de fenômenos sociais a partir da perspectiva de um grupo de alunos e professores de duas instituições educacionais: uma brasileira e outra americana. Inserido na tradição interpretativista, meu papel de pesquisador foi o de alguém que ora participou, ora observou ativamente, e que acredita que este trabalho reflita uma visão ontológica relativista

em que o fenômeno social “pode ter múltiplas interpretações<sup>6</sup>” (RIYAMI, 2015, p. 413) e o processo para esta narrativa não é estabelecido a priori.

Busquei explorar situações que deponham contra a visão estática de sociedade e que enfatizem a contínua construção da fábrica social. Em nosso caso, a conjunção se deu no encontro das culturas brasileiras e americanas, do aqui e do lá, da interação face a face em sala de aula e da interação online via computadores e smartphones e das pedagogias reinantes na instituição educacional brasileira e na americana. Mais ainda, uma situação em que um “recurso” de comunicação internacional (ver Fundamentação Teórica no Capítulo 1) - a língua inglesa -, bem como recursos tecnológicos, servem conflitantemente como ferramentas de ascensão profissional e, ao mesmo tempo, como cunhas que alargam os distanciamentos sociais.

Em termos de metodologia de pesquisa<sup>7</sup>, fiz uma mescla entre o Estudo de Caso (GIL, 2020) e a pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005) , já que o Estudo de Caso tradicional prevê uma observação não-participante do meio, e, no caso desta pesquisa, minha participação se fez importante e necessária, conforme explicarei com mais detalhes mais adiante. Esta pesquisa é um estudo de caso no sentido de que este trabalho tem “um sistema delimitado contemporâneo da vida real [...] ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação [...]” (CRESWELL, 2014, p. 86). Mas ela também é uma pesquisa-ação crítico-colaborativa no sentido de que participei de diversos momentos do projeto que é alvo deste estudo, desde sua concepção, passando pela sua execução e avaliação.

A pesquisa-ação crítico-colaborativa é frequentemente utilizada no campo educacional e se caracteriza pela participação ativa do pesquisador durante todo o processo ou em parte dele, e, muitas vezes, o pesquisador inicia o estudo imbuído de teorias que gostaria de experimentar na prática, com o auxílio de colaboradores – que, no caso de pesquisas no campo educacional, são professores – como forma de conhecer melhor o contexto e de que maneira as teorias podem ou não ser aplicadas naquele contexto e quais seriam os desdobramentos e reflexões que se pode colher desse processo.

O objetivo da pesquisa-ação crítico-colaborativa, segundo Pimenta (2005), é geralmente o de investigar um determinado contexto e propor nele mudanças que pareçam importantes para tornar as práticas sociais ali desenvolvidas mais significativas, ou, simplesmente, verificar se as teorias que embasam a concepção do estudo fazem ou não sentido no contexto investigado.

---

<sup>6</sup> [...] *can have multiple interpretations* [...]

Para fazer isso, o pesquisador geralmente conta com o apoio de um ou mais colaboradores, que já fazem parte desse contexto e que, portanto, podem contribuir com seus conhecimentos a esse respeito.

Já o Estudo de Caso, que também compõe esta pesquisa, é uma metodologia de pesquisa qualitativa na qual é possível se aprofundar em um contexto individual para responder questionamentos do pesquisador acerca de um determinado fenômeno – com ou sem intervenção. No caso específico deste estudo, houve minha intervenção ao longo de todo o processo, já que fui um dos professores que desenhou o projeto de IV, criando objetivos e meios para se atingi-los, interagi com alguns dos alunos durante as aulas de Inglês 1 e realizei as entrevistas focais. Esses objetivos mudaram ao longo do projeto, já que, no início meu foco era nas trocas linguísticas e culturais per se, e, ao longo do processo, percebi que o foco principal deveria ser a desconstrução de estereótipos e de ideias pré-concebidas, tanto sobre a língua e seu uso quanto sobre características culturais, e que foram sendo percebidos ao longo das trocas propostas.

Escolhi especificamente a metodologia do Estudo de Caso, complementado pela pesquisa-ação crítico-colaborativa, porque ambos os tipos de pesquisa contribuem para compreendermos melhor os fenômenos individuais, e os processos culturais e linguísticos que se dão dentro de um determinado grupo em um contexto específico, podendo, no caso da segunda, promover nesse contexto mudanças e experimentos.

Com relação ao Estudo de Caso especificamente, faço uso da perspectiva de Gil (2002), que vê este tipo de pesquisa como um estudo profundo de um determinado grupo em um contexto determinado, de maneira a permitir um conhecimento mais amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante metodologias quantitativas. Esta modalidade de pesquisa, amplamente utilizada nas ciências sociais e na linguística aplicada, pode ser dividida, conforme o autor, nas seguintes etapas: formulação do problema, definição da unidade-caso, determinação do número de casos, elaboração do processo de intervenção – se houver –, coleta de dados, avaliação e análise dos dados e escrita.

Gil (2002) pontua que o Estudo de Caso não tem como objetivo trazer generalizações para aplicações em outras situações, mas defende que o grande valor desse tipo de pesquisa é promover reflexões acerca de como as práticas sociais acontecem em determinado contexto. A partir dos dados e reflexões geradas, cada pesquisador pode considerar sua própria realidade local, buscar maneiras de reconfigurar tais reflexões à sua respectiva realidade, realizar

adaptações para que, então, possam surgir novas maneiras de observar, de interagir, de refletir e compreender aquele contexto específico.

Tal processo é, a meu ver, perfeitamente completado pela pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005), no sentido de que, após observar o contexto por meio do Estudo de Caso e pensar em maneiras de intervir neste contexto por meio da colaboração, é possível que o próprio pesquisador faça parte desta intervenção como professor ou mesmo assumindo outros papéis que se mostrem relevantes, podendo-se, assim, ter uma liberdade maior de agir nesse contexto – o que faz sentido dentro dos estudos de letramentos críticos (LANKSHEAR E KNOBEL, 2011), segundo os quais um dos objetivos é das pesquisas educacionais é promover mudanças no contexto estudado, não no sentido de vir com “soluções prontas”, mas de pensar em como as teorias podem fazer sentido na prática para uma educação mais significativa.

Os Estudos de Caso podem ser constituídos tanto de um único, quanto de múltiplos casos (GIL, 2002). Com relação a esta pesquisa, o que podemos chamar de caso seriam as interações entre os alunos e o que delas surge com relação a percepções sobre uso da língua e sobre estereótipos culturais que podem ser desconstruídos. Classificado como pesquisa descritiva qualitativa, o Estudo de Caso é, portanto, um estudo empírico que analisa um fenômeno presente, utilizando várias fontes de evidência e técnicas de coleta de dados dentro de um contexto local específico.

Segundo Gil (2002), no que concerne à coleta de dados, a abordagem do “Estudo de Caso” pode ser considerada a mais completa dentre as metodologias qualitativas. Há diversas formas de pesquisas que podem ser classificadas como pertencentes ao Estudo de Caso. Nota-se, em comum entre essas pesquisas, uma triangulação de dados, embasados em entrevistas, observação de práticas sociais diversas no grupo estudado – com ou sem gravação –, além da possibilidade de uma nova entrevista ou algum tipo de reflexão conjunta para verificar junto aos envolvidos como foi para eles o processo – à maneira como foi realizado nesta pesquisa.

A esse respeito, o autor define da seguinte maneira esses instrumentos de pesquisa comumente utilizados em Estudos de Caso: a) observação direta: instrumento de pesquisa utilizado para coleta de dados subjetivos, sendo considerada uma das melhores técnicas para se compreender o comportamento humano, e nela o investigador tem que imergir como sujeito na pesquisa; b) entrevista: uma das mais importantes fontes de informação em um estudo de caso, sendo definida como uma conversa entre duas ou mais pessoas com o propósito de compreender o funcionamento da prática social que se quer investigar.

Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005) assemelham-se aos instrumentos geralmente utilizados nos Estudos de Caso, ou seja, também fazem parte deste tipo de pesquisa os questionários, as observações de aula e as anotações do pesquisador, as entrevistas junto aos alunos e aos professores-colaboradores, entre outros.

No caso desta pesquisa, houve uma entrevista focal com cada uma das equipes (ver Quadro 1 abaixo) e uma outra com os líderes de equipe. Dada a dificuldade em reunir as equipes para entrevistas, elas ocorreram entre os dias 29 de abril de 2015 e 03 de junho do mesmo ano, caracterizando não apenas as diferentes opiniões, mas também momentos diferentes de percepção do IV. Nestas entrevistas, eu, enquanto pesquisador e entrevistador, lancei “*prompts*” sobre as ferramentas tecnológicas utilizadas para a interação, sobre questões linguísticas, culturais e de potencial melhoria no projeto como um todo.

Já a entrevista com os líderes de grupo ocorreu no dia 10 de junho de 2015 e, novamente como pesquisador e entrevistador, lancei “*prompts*” sobre interação com os grupos brasileiro e americano, como os membros do grupo encararam o desafio de trabalhar em inglês, a avaliação pessoal da performance linguística dos líderes no trabalho e as questões culturais discutidas no grupo. Tanto no caso das entrevistas com as equipes, como naquela com os líderes, o tempo médio de duração de cada sessão foi entre 30 e 40 minutos cada. O Quadro 1 abaixo aponta o número de alunos em cada equipe, o número de alunos brasileiros entrevistados e a data em que o evento ocorreu:

**Quadro 1** - Distribuição dos alunos nas equipes e nas entrevistas

	<b>Número de alunos americanos</b>	<b>Número de alunos brasileiros</b>	<b>Número de alunos presentes</b>	<b>Data da Entrevista<sup>7</sup></b>
<b>Equipe 1</b>	4	7	7	29/04/2015
<b>Equipe 2</b>	4	6	6	06/05/2015
<b>Equipe 3</b>	5	7	4	13/05/2015
<b>Equipe 4</b>	3	7	6	20/05/2015
<b>Equipe 5</b>	4	7	7	27/05/2015
<b>Equipe 6</b>	4	7	5	03/06/2015
<b>Líderes</b>	6	6	5	10/06/2015

Fonte: criado pelo próprio autor

<sup>7</sup> À guisa de esclarecimento, somente os alunos do Centro Universitário foram entrevistados.

De posse dos dados, estes foram triangulados com o intuito de criar uma narrativa que combinasse todos os dados qualitativos e possibilitasse uma visão mais ampla de como os alunos participantes perceberam todo o processo e se suas visões anteriores de língua e cultura foram ou não modificadas ao longo das interações e de que maneira<sup>8</sup> - conforme discutirei no momento da análise dos dados.

Portanto, vejo as pesquisas desenvolvidas por meio de Estudos de Caso como abordagens profundas e eficazes em situações que demandam uma atenção e um detalhamento maior, e em que o pesquisador precisa imergir no grupo estudado para entender como funciona o objeto investigado e, muitas vezes, para nele intervir trazendo novas propostas, como foi o caso deste estudo.

Trata-se de um caso real, parte da vida acadêmica dos alunos, assim como vários outros IV em outras disciplinas do Centro Universitário. Um detalhe adiciona uma camada a mais de interesse a este estudo de caso. As fases, processos de decisão, ferramentas gerencias e até mesmo os problemas de trabalho em equipe tem uma estreita verossimilhança com as situações em que os alunos atuam ou atuarão em suas vidas profissionais, uma vez que enfrentarão, em seu futuro trabalho, situações que exigem negociações, compreensão das diferenças, estratégias comunicativas e de construção de sentido, entre outros fatores que foram trabalhados ao longo do projeto.

## **Contexto de pesquisa**

Retomo, então, a contextualização da pesquisa, que foi baseada em um projeto de IV realizado em um Centro Universitário localizado em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, e que oferece cursos voltados para *Business* e *Gestão*, os quais oferecem, dentro de seu currículo, a disciplina de língua inglesa, voltada a estes temas.

## **Participantes**

Para efeito desta pesquisa, foram considerados como participantes a equipe de criação do projeto e os professores que aplicaram as atividades desenhadas no projeto, os alunos da IES brasileira e americana e um funcionário da IES brasileira que criou o grupo fechado no Facebook. Cada um deles é descrito brevemente abaixo, contudo, cabe ressaltar que houve uma

---

<sup>8</sup> Creswell (2014, p.88) sugere que o termo “lições gerais aprendidas” seja usado para as conclusões derivadas da análise de dados provindos do Estudo de Caso, em oposição a “asserção” (Stake 1995) ou “explicação” Yin (2010). Optei por manter a tradicional na discussão dos resultados.

interação intensa entre os alunos de cada equipe para dar andamento às atividades solicitadas pelos criadores do projeto e para conhecer os colegas da outra IES e o pesquisador somente obteve acesso ao que foi divulgado nos grupos maiores. Mesmo com um recorte restrito, há várias indicações da dinâmica de trabalho que operou neste IV e serão objeto de análise no Capítulo 3.

### **Equipe de criação e de aplicação do IV**

Era composta por um professor americano da disciplina de *Principles of Management*, uma designer de curso americana, um professor brasileiro da disciplina de Administração Geral e eu que, naquele momento, atuei como responsável pelo processo de internacionalização do campus e professor da disciplina Inglês 1<sup>9</sup>. Baseados em um projeto anterior que a equipe americana havia realizado com a Bielorrússia, redesenhamos as atividades para melhor se adequarem ao contexto do Centro Universitário. Desta equipe, o professor de Administração Geral emitiu alguns avisos e parabenizou os alunos pelo envolvimento, enquanto que a designer de curso fez algumas participações com “*prompts*” convidando os alunos a participarem das discussões no grupo fechado do Facebook.

### **Funcionário do Centro Universitário**

César<sup>10</sup>, um funcionário do Centro Universitário criou o grupo fechado na rede social Facebook e lançou a pergunta inicial às equipes (ver abaixo). Apesar de ter tido somente algumas participações pontuais, foi a iniciativa dele e a percepção do poder das redes sociais que deram espaço para os alunos trocarem mensagens publicamente, ou seja, permitiram mais uma forma de incursão nos IV e enriqueceram esta pesquisa.

### **Uma turma de alunos do Centro Universitário**

A turma de ingressantes em Gestão Empresarial observada nesta pesquisa era do turno matutino e composta por 41 alunos, selecionados por meio de vestibular. O curso tinha a duração de 3 anos e a grade curricular era oferecida de maneira pré-estabelecida, ou seja, todos

---

<sup>9</sup> Conforme será explicado mais a frente, todos os alunos brasileiros eram ingressantes e participaram da disciplina Administração Geral. Já, na disciplina de Inglês 1, somente participaram os alunos que não obtiveram dispensa no Teste de Nivelamento, ou seja, 19 dos 41 alunos.

<sup>10</sup> Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios e visam a preservar a identidade dos participantes.

os alunos realizavam as disciplinas em uma sequência pré-determinada. Todos os 41 alunos estavam inscritos na disciplina de Administração Geral e somente 19 na de Inglês 1, uma vez que um pouco mais que 50% havia sido dispensado de cursar a disciplina após realizarem o Exame de Nivelamento<sup>11</sup>. Os alunos foram alocados em equipes, conforme mostra o Quadro 1 acima, e inscritos na plataforma de aprendizagem Moodle (ver abaixo), porém somente 29 aceitaram o convite para participar do grupo fechado do Facebook. Tanto na entrevista com as equipes como nas postagens do Facebook, utilizamos nomes fictícios para identificar os alunos quando necessário. Em todas as outras situações, eles serão identificados por participante da Equipe 1, 2, 3, 4, 5 ou 6.

### **Uma turma de alunos do Community College**

Como a maior parte dos *Community Colleges* americanos, os alunos eram dispensados de vestibular e se inscreviam para as disciplinas de interesse, porém, nem todos pretendiam se especializar em Gestão como os brasileiros. Este *Community College* localiza-se no estado de Nova Iorque e a turma era composta por 24 alunos dos quais 21 se inscreveram para o grupo fechado do Facebook. Eles serão identificados por nomes fictícios quando necessário, ou serão endereçados como participante da Equipe 1, 2, 3, 4, 5 ou 6.

Claramente, as escolhas feitas a partir da abordagem do Estudo de Caso e a brevidade necessária a este trabalho, suprimem a fala de vários participantes, contudo, eles auxiliaram o pesquisador a criar um pano de fundo importante à narrativa. Abaixo descrevo brevemente algumas características das turmas de alunos e apresento alguns dos participantes que foram marcantes ao longo da escrita deste trabalho.

Conforme mencionado acima, a admissão dos alunos do Centro Universitário e do *Community College* se deu de formas distintas. Aos alunos americanos, bastava apresentar o certificado de conclusão do “*high school*”, equivalente ao nosso ensino médio, para que pudessem se matricular na instituição e, no decorrer de 4 semestres, declararem sua área de estudos (*major*). Já os alunos do Centro Universitário, por sua vez, passam por um vestibular, com uma média aproximada de 3 candidatos por vaga, para poderem se matricular no curso de Gestão Empresarial matutino.

---

<sup>11</sup> Todos os alunos da turma foram submetidos a um teste classificatório ao qual, ao longo da tese, me refiro como Teste de Nivelamento, conforme o termo usado pelo Centro Universitário e, portanto, aqueles que foram dispensados, não cursaram a disciplina Inglês 1, ministrada por mim.

A forma de organização do sistema educacional do Centro Universitário com disciplinas pré-estabelecidas facilitava o contato diário entre os alunos e a discussão de assuntos relacionados às atividades propostas. Já no caso da turma do *Community College*, a forma de organização da grade curricular permitia a matrícula de alunos dos mais variados semestres e, ao mesmo tempo, impedia o encontro frequente fora da disciplina de Principles of Management. A maneira diferenciada de organização das duas instituições causou um fluxo de participação diferenciada, ou seja, enquanto os americanos concentravam as mensagens nos seus dias de aula, os brasileiros buscavam se comunicar em diversos momentos ao longo da semana.

Ainda com o intuito de oferecer ao leitor um panorama geral sobre os participantes brasileiros, o questionário inicial, respondido por 33 dos 41 alunos, nos mostra que a turma não era formada somente por recém-saídos do ensino médio<sup>12</sup> e aproximadamente 66% dos respondentes trabalhavam<sup>13</sup> em tempo integral ou meio período.

Além disso, no que tange à questão da proficiência<sup>14</sup> dos alunos brasileiros, ela foi classificada com base no Exame de Nivelamento proposto pela instituição, e, nesta turma, dos 41 alunos participantes, 63% encontravam-se nos 3 primeiros níveis e 12% obteve dispensa das 6 disciplinas de Inglês. Do total dos participantes brasileiros no IV, 33 deles responderam ao questionário inicial e aproximadamente 40% havia tido contado com a língua inglesa somente em aulas do ensino médio, enquanto 60% já havia estudado em escola de idiomas, com professores particulares ou feito intercâmbio com países em que o inglês era língua oficial. Com base nos resultados e no interesse dos alunos, organizamos 6 equipes que contavam com pelo menos um aluno proficiente para garantir a comunicação com os pares internacionais.

Cabe ressaltar que, ingenuamente, pensávamos que a proficiência em inglês seria o ponto de referência para que os alunos se tornassem os líderes de suas respectivas equipes, porém não foi o que ocorreu. Na equipe 1, a pessoa mais proficiente pleiteou e obteve a posição de CEO<sup>15</sup> e a liderança ficou a cargo de uma pessoa que cursava Inglês 1 e conseguiu, com auxílio da CEO e do Google Tradutor, comunicar-se com o líder da equipe 1 americana.

---

<sup>12</sup> A turma era composta por 39% de alunos entre 18 e 20 anos, 18% entre 21 e 25 anos, 30% entre 26 e 30 anos e 12% tinham mais de 31 anos.

<sup>13</sup> De forma mais exata, 30% trabalhava em tempo integral, 36% meio período, 18% encontravam-se desempregados e 15% nunca havia trabalhado.

<sup>14</sup> Ver capítulo 3 para uma descrição mais abrangente do Teste de Nivelamento.

<sup>15</sup> O CEO (Chief Executive Officer) era a pessoa responsável por transitar entre os grupos e servir de conexão entre os líderes de equipe e os professores, relatando e buscando resolver possíveis problemas. Como havia duas pessoas interessadas, houve uma votação e uma pessoa da equipe 1 foi nomeada CEO e uma da equipe 5 foi nomeada Vice-CEO. No lado americano, somente um aluno se interessou e, portanto, havia somente a figura do CEO.

Na equipe 2, duas pessoas mostraram interesse em papéis de liderança. Uma se tornou a líder e a outra a vice-CEO (ver nota de rodapé sobre a CEO). Já a pessoa com maior proficiência reportou ser muito tímida e só ter conhecimento de inglês escrito e optou por somente colaborar nas atividades, contrariando, portanto, nossa expectativa inicial de que seria o Teste de Nivelamento que determinaria esses papéis por conta do nível de conhecimento ou não da língua inglesa de cada aluno.

Na equipe 3, o líder tinha o mesmo nível de proficiência de outras duas pessoas. Nas equipes 4 e 6, as líderes já haviam vivido no Canadá. E, na equipe 5, da mesma forma que na equipe 2, a líder era a segunda mais proficiente, enquanto que a pessoa mais fluente, e formada em Letras, preferiu somente colaborar nas atividades.

As pesquisas que levaram a este trabalho foram norteadas também por participações individuais. Destaco aqui as contribuições de Natália, Ayrton e Ramona. Natália me auxiliou a aprofundar a reflexão sobre o cuidado com as classificações que oferecemos aos alunos quanto aos níveis de proficiência. Natália, durante a entrevista focal, afirmou que o nível que a escola de idiomas frequentada por ela lhe atribuía era superior ao que ela percebia ao interagir com a líder americana da equipe 2, levando-me a refletir mais sobre a subjetividade dos exames de nivelamento.

Ayrton, apesar de não cursar a disciplina de Inglês 1, assistia às minhas aulas e, após uma das aulas, quando todos os outros alunos haviam saído, perguntou-me sobre os hábitos de caça dos americanos e chamou minha atenção para uma aluna americana, Ramona, e seu hobby de caçar animais, pois se sentiu incomodado com posts dela e queria averiguar se este era de fato um hobby bem aceito entre os americanos. Ayrton havia morado nos Estados Unidos, porém demonstrava muitas dificuldades na comunicação em inglês. Ele afirmou que estava “enferrujado” e fez a seguinte afirmação: “falar uma língua estrangeira não era como andar de bicicleta, a gente esquece”. E, talvez, sua insegurança de tentar se comunicar na língua inglesa o tenha impedido de questionar online o hábito da colega e iniciar uma discussão a respeito.

Tanto Ayrton como Ramona participaram ativamente da rede social Facebook e, por meio de pontos de vista diferentes, levaram-me a refletir sobre a importância da desconstrução de estereótipos identitários e culturais em projetos de IV, e, por isso, sou grato às contribuições de ambos e incentivo os pesquisadores a olharem para as interações dos alunos com esse olhar de curiosidade e interesse por desconstruir também as próprias visões, as quais podem, por vezes, estar também engessadas e preparadas para olhar sempre a partir de um único viés.

## **Instrumentos de Coleta de Dados**

Abordarei agora com mais detalhes os instrumentos utilizados neste estudo de caso para realizar a coleta e a triangulação dos dados.

A **primeira** fonte de dados é originária de um questionário (ver Apêndice 1), que foi aplicado junto aos alunos brasileiros no início do semestre para auxiliar na composição do perfil profissional - perguntado, por exemplo, se o aluno trabalha, se tem contato com estrangeiros, se utiliza alguma língua estrangeira etc. - e também para levantar alguns dados demográficos - como idade, local de nascimento, local de residência, locais em que estudou a língua inglesa e se fala outra língua. O questionário também perguntava a respeito da avaliação que o aluno faria do projeto e sobre sua autoavaliação - relação com o aprendizado de idiomas, autoavaliação sobre proficiência nas 4 habilidades e a relação com os membros brasileiros e americanos da equipe, além de uma breve reflexão sobre língua e cultura - experiências consideradas satisfatórias e não satisfatórias com estrangeiros, e os aspectos que consideraram adequados e não adequados com relação aos alunos americanos e brasileiros e com relação à importância da cultura no aprendizado.

O quadro 2 relaciona as perguntas aos seus propósitos gerais.

**Quadro 2** - Perguntas do questionário inicial e seus propósitos

<b>Enfoque</b>	<b>Perguntas</b>
<b>Dados demográficos</b>	1, 2,3, 4, 6, 7 e 8
<b>Perfil profissional</b>	5, 14, 15, 16 e 17
<b>Avaliação do projeto de IV e autoavaliação</b>	9, 10, 11, 12, 13, 26, 27, 28, 29 e 30
<b>Reflexão sobre cultura/língua</b>	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25

**Fonte:** criado pelo próprio autor

A **segunda** fonte de dados foi a plataforma de aprendizagem Moodle<sup>16</sup>. Por ser uma plataforma gratuita e voltada, principalmente, para a condução de cursos semipresenciais ou online, a ferramenta é amplamente utilizada por instituições educacionais brasileiras. O código aberto permite, dentre outras vantagens, que o usuário customize seus módulos de acordo com suas necessidades. Em contrapartida, a instituição educacional precisa ter um ou mais especialistas técnicos que possam realizar a instalação, manutenção e treinamento dos usuários.

<sup>16</sup> Disponível em <<https://moodle.org>>. Acesso em 02 fev 2016.

O *Community College* utilizava outra plataforma de aprendizagem paga em seus cursos, contudo, não era permitido que as atividades do projeto de IV fossem hospedadas lá, uma vez que os professores e alunos brasileiros não estão ligados oficialmente à instituição.

Em minha experiência de aproximadamente 10 anos com a plataforma, noto, cada vez mais, que ela não é vista como adequada e interessante<sup>17</sup> nem pelos alunos e nem pelos professores. Nas duas edições anteriores do módulo, realizamos tentativas de utilizar algumas de suas funcionalidades e, na terceira delas, ficou claro que não obteríamos sucesso. Desta forma, a partir da quarta edição, passamos a utilizar somente o Facebook (ver abaixo).

Com a extinção dos serviços do Orkut, o Facebook<sup>18</sup>, que já vinha ganhando terreno, tornou-se a rede social online mais popular e ela foi a nossa **terceira** fonte de dados. A utilização da rede social foi concebida inicialmente como um canal alternativo, contudo, tornou-se a principal forma de congregação de todos os membros das equipes, inclusive dos alunos americanos, porque fomentamos uma interação informal entre os alunos de ambas as instituições com o intuito de promover uma maior integração, que facilitaria o trabalho de intercâmbio e produção conjunta dos alunos.

Então, César criou um grupo<sup>19</sup> fechado e explicitou seu objetivo, tanto em português como em inglês, da seguinte forma:

---

<sup>17</sup> Esta é uma afirmação que está embasada em impressões, pois não realizei pesquisa que pudesse corroborar esta afirmação.

<sup>18</sup> Disponível em <<https://www.facebook.com>>. Acessado em 02 fev 2020.

<sup>19</sup> Publicação realizada por membro da equipe de suporte em 17 fev 2015 às 14h27 na página do grupo fechado do Facebook intitulado “International Business: Meeting point for [nome da instituição brasileira] and [nome da instituição americana] students”.

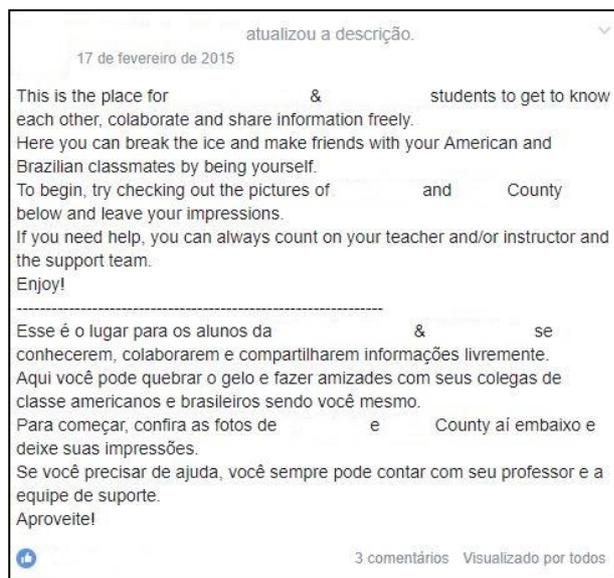


Figura 1 - Captura de tela do Facebook apresentando o objetivo do grupo

O texto diz:

### Post de César

*This is the place for [name of Brazilian institution] & [name of American institution] students to get to know each other, collaborate<sup>17</sup> and share information freely. Here you can break the ice and make friends with your American and Brazilian classmates by being yourself. To begin, try checking out the pictures of [name of Brazilian city] and [name of American County] below and leave your impressions. If you need help, you can always count on your teacher and/or instructor and the support team. Enjoy!*

*Esse é o lugar para os alunos da [nome da instituição brasileira] & [nome da instituição americana] se conhecerem, colaborarem e compartilharem informações livremente. Aqui você pode quebrar o gelo e fazer amizades com seus colegas de classe americanos e brasileiros sendo você mesmo. Para começar, confira as fotos de [nome da cidade brasileira] e [nome do condado americano] aí embaixo e deixe suas impressões. Se você precisar de ajuda, você sempre pode contar com seu professor e a equipe de suporte. Aproveite!*

Ao longo de 92 dias, entre a criação da página com 65 participantes<sup>18</sup> e a última comunicação, ocorreram 51 publicações. Os “posts” feitos no Facebook mostraram-se bastante relevantes, pois auxiliaram a retratar a interação, acessível ao pesquisador, entre os participantes, e ofereciam uma oportunidade de inserção parcial no fenômeno online, ou seja, contribuindo também para um processo de letramento digital.

A **quarta** fonte de dados foi um conjunto de seis entrevistas que realizei com os membros brasileiros das equipes, além de uma entrevista com os líderes brasileiros das equipes (ver Quadro 2 acima). Segundo Bisol (2012, p. 723) “o grupo focal é [...] um tipo especial de grupo em termos de objetivo, tamanho, composição e procedimentos.” Iervolino e Pelicioni (2001) ressaltam que uma das características mais marcantes do grupo focal é a relação entre participante e entrevistador, além do foco direcionado a temas específicos.

Em nosso caso, as equipes partilhavam um objetivo em comum – o de cumprir as atividades atribuídas - e, além disso, contavam com um número semelhante de alunos. A composição dos grupos havia sido escolhida pelos próprios alunos (ver acima) e a dinâmica da interação girava em torno de temas previamente definidos. O pesquisador explicava a importância da pesquisa para a área de Ensino de Línguas, dizendo que quatro temas serviam de “*prompt*” e iriam ser discutidos: a relação dos alunos com as tecnologias apresentadas, com a língua inglesa e com os aspectos culturais. Além disso, foram solicitadas sugestões de mudanças para que o projeto se tornasse mais significativo ainda.

No caso da entrevista com os líderes de equipe, discutiram-se os seguintes temas: como foi a interação com os grupos brasileiro e americano, como os membros do grupo encararam o desafio de trabalhar em inglês, como se deu a avaliação pessoal de sua performance linguística no trabalho e quais foram as questões culturais discutidas no grupo. Em todos os casos, as entrevistas tiveram a duração entre 30 e 40 minutos cada.

De posse dos dados, estes foram triangulados com o intuito de criar uma narrativa que combinasse dados qualitativos e possibilitasse uma descrição do caso, e uma classificação, e que permitisse alcançar algumas explicações na discussão dos resultados. Passo a seguir, no Capítulo 1, à discussão das teorias que embasam esta pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 – GLOBALIZAÇÃO: FENÔMENO SOCIAL QUE “CRIA” A NECESSIDADE DE PROJETOS DE IV**

### **1.1 Globalização e ensino de línguas**

Muito se fala a respeito do fenômeno da globalização e de como ele trouxe consigo a necessidade de se aprender a língua que é considerada “global” por ser falada como primeira língua, segunda língua e língua adicional em boa parte do mundo – a língua inglesa. De fato, sabe-se que faz sentido essa busca de conseguir se comunicar em inglês e, dessa maneira, “abrir portas” para interações com pessoas de outros países, para a possibilidade de ler e ser lido em diversos locais e contextos. Esse processo, conforme descrito na introdução, despertou meu interesse em promover um intercâmbio linguístico e cultural entre os alunos da instituição onde leciono a língua inglesa e os professores de uma instituição americana, como forma de ampliar os horizontes de ambos os grupos de alunos por meio das trocas de informações e opiniões, e do trabalho em conjunto para realizar as atividades de gestão propostas no projeto aqui estudado.

O fenômeno da globalização está inserido de diversas formas no contexto específico do referido projeto, já que, um dos objetivos dele era justamente identificar e desconstruir estereótipos, sendo um deles a exagerada admiração que não apenas os brasileiros, mas também outros povos ao redor do mundo, constroem sobre os Estados Unidos, e que advém justamente da maneira como esse país enxerga a si mesmo e de como “vende” a imagem de ser o “berço” da globalização.

Os professores e alunos brasileiros, quando mencionei a ideia inicial do curso e, posteriormente, o projeto em si, demonstraram exatamente esse olhar de admiração e entusiasmo diante da possibilidade de interagir com falantes nativos americanos, muito provavelmente por essa visão distorcida de que, para estar participando de forma ativa em um mundo globalizado, o ideal seria “imitar” falantes nativos de língua inglesa advindos de países considerados “mais desenvolvidos” – visão esta que, de certa forma, começou a ser desconstruída quando os alunos começaram a perceber, no decorrer das atividades em conjunto, que sua visão estereotipada e essencialmente positiva dos americanos não condiz com a realidade – tema sobre o qual irei me aprofundar na análise dos dados obtidos através da realização do projeto.

Neste momento de reflexão sobre as teorias e sobre como elas auxiliam na compreensão das interações relatadas ao longo do projeto, vejo a necessidade de iniciar pelo tema da

globalização, já que ele esteve presente em todas as suas etapas, desde sua concepção, sua aceitação, até as colaborações estabelecidas e todas as interações que ocorreram entre os alunos das duas instituições. Acredito que é por meio da globalização que estamos cada vez mais em contato com “o outro” e precisamos compreender de que maneiras nós o vemos e de que forma isso influencia nossa relação com ele.

Um dos autores que explora o tema da globalização é Gärdenfors (2007, p. 67), e ele destaca que uma das consequências dessa globalização<sup>20</sup> é a percepção do outro como “estranho”, uma vez que os padrões da outra cultura “não se encaixam naqueles da nossa cultura<sup>21</sup>”, fazendo com que lidar com as diferenças seja a regra e não a exceção (SUÁREZ-OROZCO e QIN-HILLIARDI, 2007). Assim como no exemplo acima, ao longo do projeto, as percepções sobre as diferenças nos padrões culturais tiveram que ser confrontadas e discutidas antes de se dar continuidade à realização das tarefas de negociação e criação de soluções para as situações-problema nele envolvidas.

Em conversas informais, já me havia sido possível notar, no papel de pesquisador e professor das disciplinas de língua inglesa do curso de Gestão Empresarial, tanto o desejo quanto o receio que os alunos demonstraram no início ao se comunicar com o grupo americano utilizando a língua estrangeira. E, frequentemente, a insegurança em relação ao resultado da comunicação e à “estranheza” com relação às atitudes dos estrangeiros era apontada como um dos fatores complicadores ao uso do idioma – fatores que possivelmente fazem parte do receio de grande parte dos falantes não-nativos ao utilizarem a língua inglesa em interações com falantes nativos, tema que considero de grande relevância ao se abordar o fenômeno da globalização e as práticas sociais que advém dessa maior comunicabilidade entre nações.

O fenômeno da globalização influencia também nas exigências do mercado de trabalho para que um curso como Gestão Empresarial tenha em sua grade curricular o ensino de língua inglesa como forma de preparação de um profissional apto a se comunicar também nessa língua. A meu ver, isso faz sentido, uma vez que o comércio mundial, facilitado pela globalização e, ao mesmo tempo, “criação” dela, demanda negociações nessa língua.

Segundo Held e McGrew (2003), os processos de globalização atuais e seus fluxos, interconexões e interações característicos são calcados em aspectos materiais, como o trânsito de mercadorias, e em simbólicos, como a utilização de uma *lingua franca*, leia-se o inglês.

---

<sup>20</sup> O autor utiliza a palavra “globalização”, enquanto eu utilizarei neste trabalho “processos de globalização” com o intuito de deixar clara a posição de que há uma série de processos em andamento e eles não ocorrem de maneira linear, tampouco impactam da mesma forma.

<sup>21</sup> [...] *patterns do not fit those of our own culture* [...]

Conjuntamente, alteraram-se as concepções de tempo, distância e as formas como as pessoas se organizam local e mundialmente.

Algo semelhante ocorre com o sistema educacional, de modo que cada instituição, em suas peculiaridades e contextos diferenciados, encontra-se sujeita a processos de globalização que, segundo a Associação Internacional de Universidades (2003), devem ser discutidos por meio de associação a redes internacionais. Como resultado disso, concordo com Miura (2006), (apud MÜCKENBERGER et al., 2013) quando argumenta que a internacionalização das instituições acadêmicas possa ser vista não somente como uma resposta dada pelas instituições aos processos de globalização, mas também como catalisadores destes. Tal processo é definido por Knight (2003) como “um processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções ou oferta de educação pós-secundária<sup>22</sup>”, sendo essa internacionalização parte do planejamento estratégico da unidade do Centro Universitário no qual trabalho e enfocada nesta pesquisa, conforme explicitarei mais adiante

Como sugerido acima, um dos objetivos deste trabalho é propor reflexões a respeito do ensino-aprendizagem de língua inglesa a partir dos subsídios do projeto de IV que descreverei ao longo da tese. O projeto mostrou-se como uma prática situada<sup>23</sup> única e muito distante do “vamos fazer de conta que estamos em uma empresa”, típica de algumas aulas de inglês voltadas para a área de negócios. A fim de dar sustentação teórica às análises, faço uso da pedagogia dos multiletramentos, pelo caráter propositivo de letramentos que considera as múltiplas questões sociais e culturais *vis-à-vis* à utilização que fazemos da linguagem por meio dos diversos canais de comunicação disponíveis (COPE; KALANTIZ, 2017 e ROJO, 2012).

A filosofia que embasa os multiletramentos mostra, a meu ver, uma preocupação com a participação ativa e crítica nos diversos âmbitos sociais e, em nosso caso, na vida profissional, com olhares sempre atentos aos novos textos produzidos pelas mídias digitais (THE NEW LONDON GROUP, 2000) e, portanto, traz a possibilidade de um trabalho cujo foco não é apenas linguístico de maneira descontextualizada, mas sim social, objetivando, simultaneamente, o desenvolvimento de estratégias de comunicação na língua-alvo e também uma abertura no leque de possibilidades interpretativas e de negociação, fazendo da língua um

---

<sup>22</sup> [...] *the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education.*

<sup>23</sup> O The New London Group (2000, p. 35) define prática situada como “*immersion in experience and the utilisation of Available Designs, including those from the students’ lifeworlds and simulations of the relationships to be found in workplaces and public spaces.*” Na tradução de Oliveira e Szundy (2014, p. 196) temos “imersão na experiência e utilização de designs de significado disponíveis, incluindo aqueles relacionados à experiência de vida dos alunos e simulações dos relacionamentos a serem encontrados em espaços profissionais e públicos.”

instrumento para algo maior, que é o processo reflexivo e criativo dentro dos temas abordados no projeto.

Também ligado ao objetivo acima, busquei o amparo teórico da abordagem de ensino chamada ‘inglês para fins específicos’, definido por Dudley-Evans e St John (1997, p. 4-5) como uma abordagem com três características absolutas: a) foco nas necessidades dos alunos, b) a utilização das metodologias comuns à área de conhecimento em que está inserido, por exemplo, Gestão em Negócios, e c) foco na “língua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados a estas atividades<sup>24</sup>”. O inglês para fins específicos tem, como um de seus alicerces (BELCHER, 2009; BASTURKMEN, 2010), o princípio de análise de necessidades, fundamental para o planejamento de atividades didáticas situadas, uma vez que busca a compreensão dos contextos profissionais em que os alunos estão ou estarão inseridos e sua conexão natural com a prática dos multiletramentos no que tange à investigação dos discursos especializados dos canais multimodais. Senti necessidade de integrar todas essas teorias ao projeto para me assegurar de que estaríamos mantendo o foco na disciplina que ministro, nas abordagens que tornam esse ensino mais significativo para os alunos e também nos temas importantes para o curso de gestão que eles estavam fazendo.

É importante salientar que, anteriormente à parceria internacional que propus, já se evidenciava nas aulas de língua inglesa um sentimento de desconpasso<sup>25</sup> entre os conteúdos ministrados, as práticas pedagógicas, as realidades profissionais e os desejos reportados pelos alunos. A combinação do sentimento de desconpasso com a existência do projeto de IV em uma disciplina da área de Administração propiciou uma oportunidade renovada para refletir mais atentamente sobre uma situação verossímil ao que os alunos encontram/encontrarão no mundo do trabalho em nossa realidade global. Naquele momento, redobrei meu olhar atento e decidi pesquisar mais profundamente um dos projetos de IV do qual já havia participado – tema que abordarei em momento oportuno, mas sobre o qual já mencionei nessa apresentação inicial de forma a compor o pano de fundo de minha tese.

Com base no que apresentei nessa parte inicial do capítulo, convido o leitor a analisar a edição do referido projeto de IV, combinando situações presenciais e à distância. Mais especificamente, a pesquisa concentra-se nas interações que ocorreram neste projeto de IV - retrato contemporâneo dos cenários profissionais globalizados e online – e nas reflexões que

---

<sup>24</sup> [...] *language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.*

<sup>25</sup> Suárez-Orozco e Sattin (2007, p. 2) afirmam que “a escola voltada para os jovens está, em sua maior parte, fora de sintonia com as realidades de um mundo global”. [*the schooling of youth today is largely out of synch with the realities of a global world*]

essas interações podem trazer a respeito de projetos colaborativos entre instituições de diferentes países, considerando-se questões de língua e cultura.

Início, portanto, a descrição do projeto de IV e, para tanto, foram definidos os seguintes tópicos:

- o **histórico**, que retrata com mais detalhes o início da parceria com o *Community College* americano;
- a **concepção**, em que explico o design proposto para o projeto e seus objetivos;
- e a **visão geral**, que relata os detalhes da condução do IV.

## 1.2 Histórico do projeto

O projeto<sup>26</sup> que deu origem a esta pesquisa se deu por meio do IV entre alunos de um Centro Universitário estadual, em um campus no interior de São Paulo, e alunos de uma Universidade estadual de Nova Iorque, em um de seus *Community College*, com o qual mantemos uma parceria acadêmica desde 2009. As instituições realizaram conjuntamente programas de imersão em língua inglesa, cursos de português para falantes de língua inglesa, intercâmbio de alunos, além de IVs. A base desta pesquisa analisa somente uma destas ações empreendidas: um dos projetos de IV, desenvolvido de forma colaborativa entre o Centro Universitário brasileiro e o *Community College* americano, e em ambos os locais se buscava dar concretude às disciplinas teóricas na área de Administração, preparar os alunos para os desafios profissionais e auxiliá-los a compreender melhor ambientes profissionais globalizados e culturalmente diversos, além de desenvolver o senso crítico e as habilidades reflexivas para a formação de profissionais com agência no sentido de compreender seu meio e provocar nele mudanças.

Desde o início de 2014, temos, a cada semestre um projeto de IV que envolve os calouros brasileiros e os alunos americanos em diferentes semestres de seu percurso educacional. Até o momento da escrita deste trabalho<sup>27</sup>, tivemos 11 edições do IV; porém, a 3ª edição, desenvolvida no primeiro semestre de 2015, foi a escolhida para uma análise mais

---

<sup>26</sup> Utilizo a palavra projeto para as diversas atividades de intercâmbio que tiveram início no primeiro semestre de 2014 e passaram por várias revisões, experiências e aperfeiçoamentos com o intuito de fazer adaptações no trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos.

<sup>27</sup> Trabalho revisado no primeiro semestre de 2020.

detalhada. Houve coletas de dados a partir de questionários e entrevistas com as seis equipes participantes, além de uma específica com os líderes das equipes brasileiras, todavia, as análises parciais pareciam não dar conta da questão multimodal e dinâmica das interações entre os alunos dos dois contextos.

Conforme descrito brevemente na Introdução deste estudo, ao aceitar o convite para esse projeto de IV, o Centro Universitário onde trabalho como professor de língua inglesa vislumbrou, nessas atividades, a possibilidade de ampliar as ações internacionais de forma econômica, ou seja, com gastos reduzidos, além de oferecer aos alunos uma oportunidade de interação dinâmica com colegas internacionais e atingir uma gama maior de alunos do que o que ocorre nos intercâmbios individuais; além disso, um dos objetivos era o de oferecer um *locus* para a prática da língua inglesa com falantes nativos ou mais experientes, além de desenvolver estratégias para a concepção, implementação e acompanhamento de projetos colaborativos internacionais e impulsionar a construção de conhecimento em situações educacionais diferentes das que ocorrem tradicionalmente de forma presencial.

Uma vez que o professor americano que participou do projeto ministrava a disciplina de Princípios de Gerenciamento, coube ao responsável brasileiro buscar e indicar um professor para colaborar no desenvolvimento do IV. Um professor da disciplina de Administração Geral, que se mostrava engajado, e que possuía nível intermediário de conhecimento em inglês, foi convidado e aceitou participar desde que uma pessoa fluente<sup>28</sup> o acompanhasse nas reuniões com a equipe americana. A figura 2 nos mostra a proposta original de forma esquemática:



Figura 2 - Representação gráfica da formação do projeto de IV

---

<sup>28</sup> Eu, enquanto responsável pelo processo de internacionalização acompanhei a maioria das reuniões entre os professores nos primeiros dois anos. À medida que o professor de Administração Geral se sentia mais confortável em conversar e negociar com os parceiros americanos, eu diminuía a minha participação. Hoje só compareço em momentos específicos para fazer o acompanhamento da colaboração.

### 1.2.1 Concepção

Os dois professores da área de Administração, os dois responsáveis pelo projeto de IV e uma designer de cursos americana, designada para auxiliar nas questões tecnológicas e na montagem dos IV, passaram a discutir como seria o andamento do projeto.

Havia uma expectativa de que a turma de alunos brasileiros tivesse em torno de 40 alunos e que a turma americana tivesse em torno de 25, conforme nos mostra a figura 3.



Figura 3 - Representação dos participantes na composição do primeiro projeto de IV

Na proposta inicial, iríamos adaptar para o Brasil a experiência anterior que a instituição americana havia tido com os alunos e professor da Bielorrússia conforme brevemente descrito na Introdução desta pesquisa, ou seja, os alunos americanos<sup>29</sup> seriam convidados a agir como se fossem investidores de risco buscando alternativas de negócios e dispostos a oferecerem “consultoria” na área de turismo, enquanto que os alunos brasileiros fariam o papel de fornecedores de informações com relação à situação econômica, cultural e histórica do país e, em última análise, iriam adaptar às necessidades brasileiras as orientações que haviam sido determinadas pelos alunos americanos. Entretanto, após algumas reuniões iniciais, os

<sup>29</sup> Utilizo ao longo do trabalho a denominação “alunos americanos”, porém devo ressaltar que alguns dos alunos não nasceram nos Estados Unidos e sua primeira língua não era o inglês. E, dentre os alunos que denomino como “brasileiros”, havia uma pessoa cuja primeira língua não era o português.

professores brasileiros mostraram-se insatisfeitos com a proposta e sugeriram, ao invés disso, um projeto que possibilitasse o espírito de colaboração, em que os alunos desenvolvessem um grupo de pesquisas para o lançamento de produtos ou serviços para os mercados universitários brasileiro e americano<sup>30</sup>.

Esta nova proposta buscava deslocar o pano de fundo original do projeto, que estava muito distante das oportunidades profissionais dos alunos brasileiros para uma situação mais próxima à realidade dos nossos universitários, ou seja, a pesquisa sobre venda de produtos ou serviços voltados a consumidores com perfil semelhante ao deles. Conjuntamente, buscou-se colocar o mercado brasileiro e o americano em pé de igualdade ao se sugerir que os produtos ou serviços pudessem ser lançados em qualquer um dos dois mercados, assegurando-se, desta forma, a necessidade de, pelo menos, um conhecimento parcial dos dois mercados pelas equipes. Com essa proposta, pretendíamos que os alunos discutissem características culturais, formas de ver o mundo de cada uma das culturas e dos grupos de indivíduos dentro de cada cultura, de acordo com faixa etária, gênero, entre outros fatores, além da proposta de desconstruir estereótipos nessas discussões.

Na figura 4 vemos a situação relatada acima de forma esquemática:



Figura 4 - Representação do design do projeto de IV

<sup>30</sup> Como havia 6 equipes, compostas de brasileiros e americanos, 3 equipes lançaram produtos para o mercado americano e 3 para o brasileiro.

Ainda durante o processo de concepção colaborativa, os professores brasileiros e americanos concordaram que, ao final do semestre, o IV deveria:

- Proporcionar aos alunos das duas instituições uma oportunidade de interagir com pessoas de outras culturas;
- Oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolver estratégias de comunicação na língua inglesa com o intuito de operar em um ambiente internacional;
- Conceder aos alunos um ambiente que simulasse a realização de negócios em um ambiente internacional;
- Oportunizar a utilização de conceitos desenvolvidos nas disciplinas de Gestão de Negócios em uma atividade prática<sup>31</sup>.
- Propiciar oportunidades para os alunos investigarem suas visões de mundo e desconstruir estereótipos sobre a outra cultura.

A decisão sobre qual língua deveria ser usada no projeto não foi objeto de debate: o inglês foi considerado a *lingua franca*<sup>32</sup>. Obviamente, os professores brasileiros estavam interessados em estimular os alunos a interagir com os colegas americanos e a desenvolver suas estratégias de comunicação na língua inglesa. Os professores e alunos americanos não manifestaram interesse em tentar se comunicar minimamente na língua portuguesa, e somente em alguns momentos de interação online, utilizaram saudações básicas como “bom dia”.

De forma reflexiva, já era claro para mim, enquanto professor e entusiasta dos processos de IV, que a busca por um equilíbrio no uso das duas línguas era necessária para manter a identidade cultural dos alunos brasileiros. Porém, naquele momento, a única forma que eu encontrava de “marcar” a brasilidade do IV era por meio da inserção das instruções nas duas línguas, lado a lado. Hoje, a forma de caracterização dos projetos de IV, que cocrio com meus parceiros, tem um discurso claro, e reitera a todo o momento que nossa visão do inglês é a de uma “língua internacional”, e, portanto, de um território desterritorializado a todos, ou seja, uma ferramenta comunicativa onde aspectos culturais de todos os falantes, nativos e não nativos, também se fazem presentes, e não como uma língua carregada de aspectos culturais pertencentes apenas a determinadas culturas como a cultura americana por exemplo.

---

<sup>31</sup> Informação obtida da plataforma Moodle onde ocorreu o armazenamento das atividades propostas para o IV. Por questões de privacidade, o endereço eletrônico foi omitido.

<sup>32</sup> Apesar de inglês ser a língua “oficial” de comunicação, todas as informações disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle estavam também vertidas para o português. Já na plataforma do Facebook a quase totalidade das interações ocorreu em inglês. Há somente alguns informes bilíngues emitidos pelos professores brasileiros.

Notei que é possível fazer uso da língua inglesa estando ciente das influências culturais, sem, por isso, deixar de lado a identidade cultural dos alunos brasileiros, que continuam sendo influenciados pela nossa cultura e nossa forma de pensar, e estão, neste projeto, tendo contato com outras formas de pensar, podendo ouvir o outro e também se ouvir nesse processo – e creio ser esta a maior contribuição deste trabalho.

### 1.2.2 Visão geral do intercâmbio virtual

Descreverei agora, em mais detalhes, o contexto do VI. Como as disciplinas do Centro Universitário e do *Community College* são semestrais, as duas primeiras edições desse intercâmbio ocorreram em 2014, e a terceira, descrita nesta pesquisa, no primeiro semestre de 2015.

A formação original teve mudanças, uma vez que o professor americano, responsável pela internacionalização, concluiu que sua tarefa de aproximação já havia sido cumprida e deixou o grupo. Os dois professores da área de Gestão Empresarial e a designer de curso americana continuaram sua participação. Em meu papel como responsável brasileiro pela internacionalização da unidade do Centro Universitário, continuei como figura institucional, desenvolvedor do projeto, professor de inglês da turma e pesquisador.

O intercâmbio naquele semestre ocorreu de 23 de fevereiro a 19 de maio de 2015, e foi apresentado pelo professor brasileiro aos alunos da disciplina de Administração Geral, enquanto o professor americano fez o mesmo com seus alunos da disciplina chamada *Principles of Management*. No caso brasileiro, dada a estrutura fixa das disciplinas no currículo, todos os alunos ingressantes do curso de Gestão Empresarial matutino participaram da atividade e cursaram no mesmo grupo a maioria<sup>33</sup> das outras disciplinas. Já no caso americano, a grade curricular flexível permitia que os alunos participantes estivessem em qualquer momento do percurso do *Associate's Degree*<sup>34</sup> entre o primeiro e o quarto semestres. Em termos de encontros presenciais, os alunos americanos participavam de 4 aulas semanais em dois encontros distintos

---

<sup>33</sup> Em alguns casos, alunos com dispensa total, ou que haviam sido dispensados de determinados níveis da disciplina de Inglês, via Exame de Nivelamento, não estavam presentes na sala com o grupo o tempo todo. O mesmo ocorria com os alunos que em situação de equivalência de disciplinas por conta de outros cursos superiores cursados.

<sup>34</sup> Neste *Community College*, os alunos, após dois anos de instrução, recebiam o *Associate's Degree*, certificação semelhante ao Tecnólogo de algumas instituições brasileiras de 2 anos. Diferentemente da situação brasileira, vários alunos procediam a universidades parceiras por mais dois anos para receber o bacharelado ou licenciatura.

durante a semana. Já a turma brasileira participava do mesmo número de aulas, porém encontrava-se somente uma vez por semana.

Ainda na fase de apresentação do projeto, os alunos de ambas as instituições foram informados dos objetivos do IV, descritos acima, e do caráter estrutural baseado em fases e atividades predeterminadas a serem cumpridas pelas equipes, bem como a proposta de interações informais por meio de redes sociais, para que os alunos pudessem se conhecer melhor e também notar os estereótipos que existem de ambos os lados e buscar rompê-los.

Com relação à parte de gestão, estipulou-se que, na tarefa final, as equipes deveriam construir um breve plano estratégico para o lançamento de produtos ou serviços a serem lançados no mercado do outro país, ou seja, eles fariam a concepção de 3 produtos americanos com foco no mercado brasileiro, discutindo, em língua inglesa, as implicações desse lançamento, enquanto 3 produtos brasileiros seriam concebidos para serem lançados em mercado americano, também discutindo-se em inglês as implicações disso<sup>35</sup>. Ambos os professores utilizaram este IV como parte do critério de avaliação de suas respectivas disciplinas, porém o peso atribuído às diversas fases e ao intercâmbio como um todo foi definido pelos professores das disciplinas e, conseqüentemente, o peso atribuído a cada atividade foi diferente para a avaliação dos alunos brasileiros e americanos.

Com relação à parte de identificação e desconstrução de estereótipos, isso foi realizado de maneira informal, no início e no final do projeto, quando, no questionário, perguntamos que visão os alunos tinham de si mesmos e dos americanos e, posteriormente, nas entrevistas, esse tema foi retomado e levemente aprofundado. Minha sugestão é que haja um maior aprofundamento desse tópico em futuros projetos que tenham como objetivo a reflexão crítica acerca dos temas de cultural.

Neste momento, a fim de contextualizar melhor o projeto, já iniciarei abaixo a exposição e a análise de algumas atividades do IV realizadas pelos alunos brasileiros e americanos e irei intercalando essas análises com as teorias que sustentam este trabalho.

Os primeiros contatos entre os quarenta e três (43) alunos brasileiros e os vinte e cinco (25) alunos americanos aconteceu no que foi denominado como **Fase 0**. O professor americano e o professor brasileiro atribuíram a cada aluno americano um par de brasileiros e lhes foi pedido que trocassem informações pessoais básicas para iniciar a interação e fazer o que chamamos informalmente de “quebrar o gelo”. A fim de evitar uma ocasional falta de assunto,

---

<sup>35</sup> Ainda à guisa de explicação, cada equipe desenvolveu um produto para um só mercado: americano ou brasileiro. Como havia 6 equipes, três delas focaram no mercado brasileiro e três no americano.

um roteiro simples com quatro perguntas orientadoras, tanto em inglês como em português, foi sugerido, conforme figura 5 abaixo.

#### TIME 1



#### Para quebrar o gelo

- O que você faz por lazer?
- O que te estressa?
- O que é "a boa vida"?
- O que é mais importante?

Cada grupo é incentivado a se comunicar através de redes sociais, como o Facebook.

Figura 5 - Perguntas em português postadas no Moodle referentes às Fases 0 e 1

Após a explicação das linhas gerais do IV, coube aos professores auxiliar seus alunos na formação de equipes mistas binacionais. As edições anteriores haviam sido realizadas com seis equipes e o mesmo se manteve na edição relatada nesta tese. O professor americano pediu que os alunos se agrupassem em seis equipes distintas e que um líder de time fosse escolhido, enquanto que o professor brasileiro, de posse do Teste de Nivelamento<sup>36</sup> aplicado pelo departamento de inglês, conforme explicitado na Introdução desta pesquisa, buscou garantir que pelo menos uma pessoa fluente estivesse presente em cada uma das seis equipes. Como os professores acreditavam que um dos objetivos de suas disciplinas era proporcionar aos alunos

---

<sup>36</sup> O Teste de Nivelamento aplicado pelo Centro Universitário é um instrumento composto por 60 questões de cunho gramatical, de compreensão escrita e oral (10 para cada nível) e subsequente entrevista oral, é aplicado regularmente no início do semestre pelos professores de língua inglesa do Centro Universitário. Com base nos resultados obtidos no teste e na entrevista oral, o aluno ingressante é direcionado a algum dos seis níveis de inglês disponíveis (Inglês I, II... e Inglês VI) no curso de Gestão Empresarial ou à dispensa total das disciplinas. O conteúdo das disciplinas de inglês e a carga horária dos seis semestres oferecidos são, de forma geral, equivalentes aos níveis A1 e A2 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. A pontuação obtida pela turma no Teste de Nivelamento será mostrada no capítulo de Metodologia.

chances de praticarem a resolução de problemas, a formação restante dos grupos ficou a critério dos próprios alunos.

Coube também às próprias equipes brasileiras decidir quem seriam os líderes brasileiros das atividades do grupo. Cinco dos líderes brasileiros estavam entre os mais fluentes em suas equipes, porém a líder da Equipe 1 foi classificada para cursar Inglês 1 e, ainda assim, foi bem-sucedida na condução do grupo com o apoio de uma pessoa proficiente e de recursos de tradução automática como o Google Tradutor<sup>37</sup>. Nas Equipes 2 e 5, havia pessoas mais proficientes do que as líderes de equipe e, mesmo com a vantagem do conhecimento da língua, decidiram não assumir a liderança. O que ocorreu com as equipes 1, 2 e 5, portanto, aponta para uma desvinculação entre fluência no idioma e liderança.

Havia, ainda, outra figura importante para a condução do projeto. Tratava-se do CEO<sup>38</sup>, pessoa que auxiliou na comunicação entre equipes e na interação entre equipes e professores. Na edição aqui analisada, foram eleitos um aluno americano para ser o CEO, representando o *Community College*, e uma aluna brasileira para representar o Centro Universitário. Como, no lado brasileiro, mais de uma pessoa demonstrou interesse em desempenhar o papel de CEO, houve uma votação, e a aluna que não foi eleita teve a oportunidade de se tornar vice CEO. De forma esquemática, na figura 6 temos:

---

<sup>37</sup> Disponível em: <<https://translate.google.com/>>. Acesso em 01 dez 2019.

<sup>38</sup> Dentro da nomenclatura da área de Administração, o *Chief Executive Officer* (CEO) é o responsável por executar, e às vezes até criar, as diretrizes traçadas para a empresa.

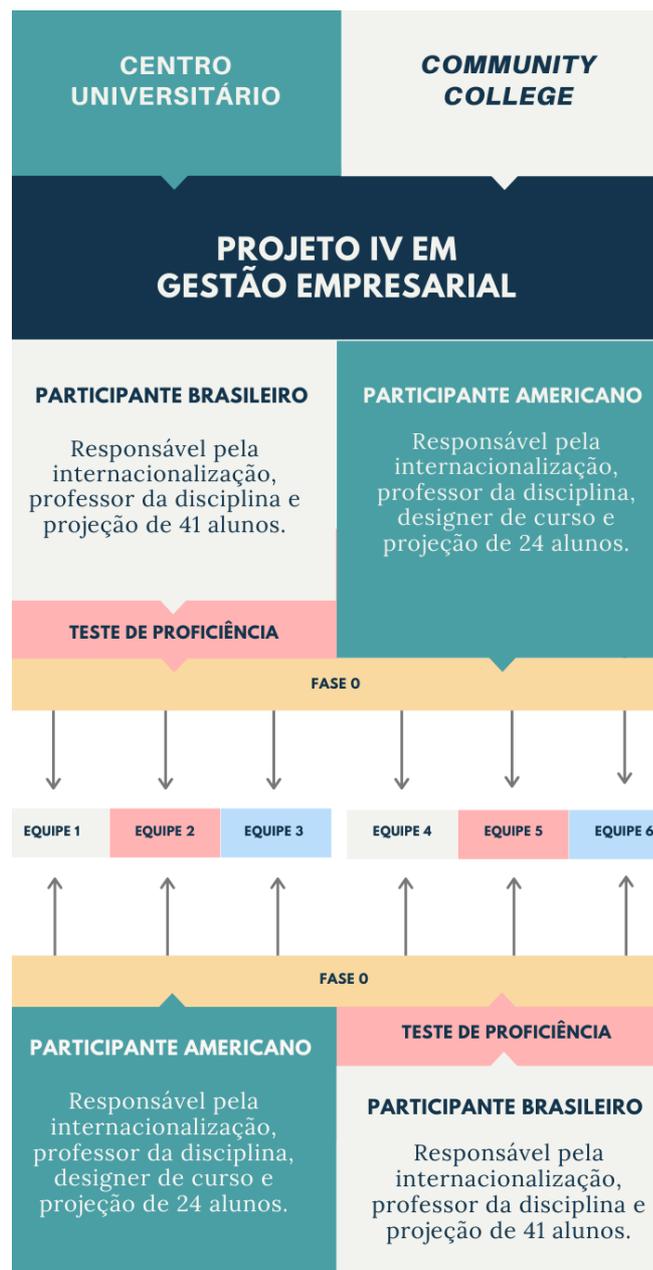


Figura 6 - Processo de montagem de equipes

Com as equipes já montadas na **Fase 1**, os alunos foram instruídos a utilizar o fórum da plataforma de aprendizagem Moodle para postarem uma apresentação pessoal de forma que seus colegas de equipe pudessem conhecê-los. Cada equipe possuía seu próprio tópico<sup>39</sup> (*thread*) e o uso do fórum do Moodle tinha como propósito criar a abertura de mais um canal de comunicação além do e-mail e do Facebook. As mesmas perguntas orientadoras, apresentadas anteriormente, da **Fase 0**, foram sugeridas.

<sup>39</sup> Por exemplo, a Equipe 1 tinha o *Team 1: Icebreaker Discussion* e o mesmo ocorreu com as outras 5 equipes.

Tanto professores como alunos de outras equipes tinham acesso às apresentações postadas e, como será detalhado à frente, ocorreram poucos comentários dentro dos grupos e nenhum originado de membros externos às equipes. A figura 7 nos apresenta de forma esquemática a **Fase 1**:



Figura 7 - Representação do processo até a Fase 1

Em seguida, na **Fase 2**, os professores objetivaram fazer com que os alunos conhecessem um pouco do país estrangeiro e planejaram duas tarefas distintas que demandavam pesquisas por parte das equipes.

Na primeira parte, cada equipe pesquisou e apresentou para sua turma presencial um dos seguintes tópicos sobre o Brasil e os EUA:

- cultura (Equipe 1);
- economia (Equipe 2);
- história (Equipe 3);
- tendências demográficas (Equipe 4);
- política (Equipe 5);
- características dos jovens (Equipe 6).

O intuito da tarefa era fazer com que as equipes conseguissem selecionar fatos relevantes sobre o seu próprio país e, ao mesmo tempo, aprendessem um pouco mais sobre o país dos colegas de equipe. Os tópicos foram concebidos de maneira a auxiliar os alunos a perceberem e discutirem as diferenças e semelhanças entre os países. Importante destacar que os tópicos estavam relacionados ao que os professores das disciplinas consideram como importante para um gestor saber ao realizar uma pesquisa de mercado visando a introdução de um produto ou serviço voltado a alunos universitários. Como havia sido acordado que a apresentação resultante do processo de pesquisa devia ser a mesma para cada equipe, o arquivo PowerPoint encontrava-se em inglês, porém, no caso dos alunos brasileiros, a apresentação foi realizada em português e no dos americanos, em inglês. À guisa de exemplo, as figuras 8<sup>40</sup> e 9<sup>41</sup> mostram parte dos resultados da pesquisa realizada pela Equipe 6, que tratava sobre Características das Juventudes e, neste caso, especificamente sobre os estereótipos identificados pelos alunos com relação ao modo como o senso comum costuma retratar as duas culturas:

---

<sup>40</sup> Tradução: Estereótipos do Brasil: todos falam espanhol, jogam futebol o tempo inteiro, dançam muito, produzem café, pobreza, violência, as mulheres só usam vestido decotados.

<sup>41</sup> Estereótipos dos EUA: sem interesse nas outras culturas, sempre com pressa, indiferentes e intolerantes, um país de pessoas sedentárias, todo mundo come comida não saudável, rudes e extremamente patriotas.

## **Stereotypes of Brazil**

---

Everyone speaks Spanish

Play soccer all the time

Dance a lot

Coffee makers

Poverty

Violence

Females only wear dresses and show lots of cleavage

Figura 8 - Exemplo 1 de parte da apresentação da Equipe 6

## **Stereotypes of U.S.A**

---

No interest in other cultures

Always in a hurry

Indifferent and intolerant

Country of sedentary people

Everyone eats junk food

Rude

Extremely patriotic

Figura 9 - Exemplo 2 de parte da apresentação da Equipe 6

Na segunda parte da tarefa, já estimulando uma reflexão sobre um potencial de sucesso ou fracasso na introdução de produtos ou serviços nos dois mercados, os alunos pesquisaram exemplos bem-sucedidos e malsucedidos no Brasil e nos EUA. A Tabela 1 mostra um resumo dos resultados apresentados por cada equipe.

Tabela 1 - Exemplo de tarefa da Fase 2 - produtos bem e malsucedidos

<b>Equipe 1</b>	Sucesso	BR – Cachaça USA – Nuts-‘N-More
	Fracasso	BR – Gurgel (automóvel) USA – HP TouchPad
<b>Equipe 2</b>	Sucesso	BR – Havaianas USA – Netflix
	Fracasso	BR – Produtos de cozinha Colgate USA – HP TouchPad
<b>Equipe 3</b>	Sucesso	BR – Paleta Mexicana (tipo de sorvete) USA – Rubic’s Cube (Cubo Mágico)
	Fracasso	BR – BlackBerry Z-10 USA – Ben-Gay Aspirin (Marca de Aspirina)
<b>Equipe 4</b>	Sucesso	BR – Açaí USA – iPhone 6
	Fracasso	BR – Nescau Guaraná USA – Google Glass
<b>Equipe 5</b>	Sucesso	BR – Selfie Stick (Vara de Selfie) USA – Xbox One
	Fracasso	BR – Automóveis Sonic e Agile da GM USA – Google Glass
<b>Equipe 6</b>	Sucesso	BR – Havaianas USA – Rubic’s Cube (Cubo Mágico)
	Fracasso	BR – Nescau Guaraná USA – Life Savers Soda (Refrigerante da Life Savers)

Na etapa seguinte, a **Fase 3**, as equipes identificaram um produto<sup>42</sup> que poderia ter potencial para lançamento no mercado universitário brasileiro ou americano. Três equipes foram selecionadas para verificar a viabilidade de lançamento do produto no Brasil e as outras três nos EUA. As equipes foram orientadas a realizar uma minipesquisa, junto ao público-alvo,

<sup>42</sup> Foi dada às equipes a opção de escolher um produto ou um serviço a ser lançado no mercado americano ou brasileiro, contudo todas optaram por um produto, nenhuma tendo optado por serviços.

visando aferir a viabilidade ou não da comercialização do produto. As figuras 10 a 15 apresentam as escolhas realizadas por cada uma das equipes:



Figura 10 - Equipe 1: Introdução de Root Beer (espécie de refrigerante à base de açúcar) no mercado universitário brasileiro



Figura 11 - Equipe 2: Introdução de sabonetes líquidos da linha Ekos da Natura no mercado universitário americano



Figura 12 - Equipe 3: Introdução de EasyMac (macarrão com queijo) no mercado universitário brasileiro



Figura 13 - Equipe 4: Introdução de brigadeiro no mercado universitário americano



Figura 14 - Equipe 5: Introdução do jogo de cartas chamado “Cards against Humanity” no mercado universitário brasileiro

# Açaí Bowl Food Truck

Figura 15 - Equipe 6: Introdução de um food truck vendendo açaí no mercado universitário americano

Na penúltima etapa, a **Fase 4**, os alunos receberam a tarefa de criar e apresentar um Plano Estratégico com visão, missão, análise SWOT<sup>43</sup>, além da identificação de Áreas Chave de Resultados para o produto a ser lançado. À guisa de exemplo, mostramos um excerto da apresentação da Equipe 3 na figura 16<sup>44</sup>, destacando os itens analisados na pesquisa de mercado conduzida junto aos estudantes do Centro Universitário.

**Research**

**Market research conducted among the University students between 18 and 25 years.**

**Analyzed items:**

- Habits when choosing meals;
- Familiarity with noodles;
- Custom to try new products;
- Interest in the product.



Figura 16 - Exemplo 1 de Apresentação Final da Equipe 3

E, na figura 17<sup>45</sup> os alunos descreveram os pontos fortes, pontos fracos, as oportunidades e ameaças encontrados caso o EasyMac viesse a ser introduzido no mercado brasileiro.

<b>SWOT</b>	
<b>Strengths</b>	Affordable, easy to make, easy to store.
<b>Weaknesses</b>	Manufactured product. Brazilians give preference to home cooking.
<b>Opportunities</b>	Brazilians like the combination of macaroni and cheese.
<b>Threats:</b>	Competition with other instant noodles.

Figura 17 - Exemplo 2 de Apresentação final da Equipe 3.

<sup>43</sup> Ferramenta gerencial baseada nas palavras *Strengths*, *Weaknesses*, *Opportunities* e *Threats*. Em português, às vezes chamada de FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças).

<sup>44</sup> Pesquisa > Pesquisa de mercado conduzida com alunos universitários entre 18 e 25 anos> Itens analisados: hábitos aos escolher as refeições; familiaridade com “noodles” (tipo de macarrão); costume de experimentar novos produtos; interesse no produto.

<sup>45</sup> SWOT> Pontos fortes: Barato, fácil de fazer, fácil de armazenar; Pontos fracos: Produto manufaturado. Os brasileiros preferem comida caseira; Oportunidades: os brasileiros gostam da combinação de macarrão e queijo; Ameaças: Competição com outros macarrões instantâneos.

Na última etapa, a **Fase 5**, os alunos brasileiros e americanos foram convidados a preencher um questionário de avaliação do IV. Infelizmente, um problema na coleta dos dados fez com que os dados dos alunos brasileiros, provenientes dessa ferramenta, fossem apagados e, portanto, inutilizados para este trabalho.

A figura 18 ilustra de forma gráfica as diversas etapas do IV.



Figura 18 - Visão geral do IV e suas fases

Essa apresentação inicial teve por objetivo tornar clara para o leitor a proposta, as linhas gerais além de fornecer alguns exemplos do IV. Ao longo desta pesquisa, farei a análise das interações com maior profundidade, focando em diversos aspectos que me chamaram a atenção

por estarem relacionados com questões de cultura, estereótipos, entre outros temas. Passarei, a seguir, à parte de justificativa desta pesquisa.

### 1.3 Comodificação e o inglês como “recurso” internacional

Considero importante abordar os temas da comodificação da língua inglesa e da transformação do inglês em “recurso” internacional tanto para compreendermos melhor os motivos pelos quais o Centro Universitário optou por ter a disciplina de língua inglesa nos seis semestres de duração dos curso, quanto para compreendermos de uma forma mais crítica como e porque esta língua passou a ser considerada uma *comodity* e como um “recurso” internacional. Como pesquisador neste projeto, pude ver todo o processo de ângulos diferentes, ou seja, pelo lado de dentro, como professor de inglês da instituição, mas também pelo lado de fora, como observador das atividades conjuntas propostas pelos professores do curso de gestão e realizadas pelos alunos brasileiros e estrangeiros em conjunto, e isso me permitiu refletir e enxergar além, vendo por trás da naturalização do uso da língua inglesa nas interações sociais em nosso mundo global.

A forte ligação entre os processos de globalização e a linguagem (BLOCK, 2008) deram margem à criação de vários termos que buscam retratar a situação. Tal nomenclatura diversa reflete os diferentes posicionamentos dos pesquisadores com relação ao tema e, ao fazer uma revisão, Seargeant (2010) destaca que características estruturais, funções, ideologia e ecologia são os fatores que mais influenciam na opção por um dos termos em voga. Baseado nisso, o autor criou uma taxonomia com seis categorias, que descrevo brevemente a seguir.

Os termos *Inglês como Língua Internacional*, *Inglês como Língua Franca* e *Inglês como Língua Estrangeira*, por exemplo, denotam a função, ou seja, o propósito para o qual a variante é empregada. Inglês americano, britânico, etc. ou *Inglês Global* indicam a comunidade de falantes que utilizam a variante. Já as nomeadas a partir da diacronia, tais como, *indigenised English* e *language-shift Englishes* apontam para a evolução histórica da língua. Frequentemente marginalizados, os seguintes termos são agrupados por Seargeant (2010) como *inglês pidgin*, *inglês crioulo* e *inglês híbrido* devido ao destaque dado à estrutura linguística. Baseado nas ideias e terminologia popularizados por Kachru (1985), Seargeant (2010) trata de termos como *Inglês do Círculo Interno*, *Externo* e *em Expansão*, além de *Novos Ingleses*, como pertencentes à categoria que considera a ecologia da língua. Por fim, existem os termos que

ênfatizam a visão da língua inglesa como algo não único, como algo diverso, multiplex, a saber: o Inglês Mundial (*World English*), conforme a utilização de alguns autores.

Considerei importante abordar esse tema dos vários termos utilizados para se referir à língua inglesa e aos seus usos e funcionalidades porque demonstram as visões de língua e linguagem que permeiam o ensino de língua inglesa em todo o mundo, seja como Língua Estrangeira, Segunda Língua, Língua Adicional, entre outras abordagens. No caso do curso de gestão onde o projeto de IV ocorreu, procuramos promover entre os alunos uma mudança de visão sobre a aprendizagem desta língua, deixando de ser apenas para fins de colocação no mercado e passando a ser com o intuito de poder dialogar com pessoas de outros países com interesses em comum – no caso soluções para questões de gestão – e, portanto, utilizar a língua como ferramenta que torna esse diálogo possível, sempre imbuída das identidades culturais de cada aluno individualmente e de cada grupo como um todo.

Ao concebermos o fenômeno que acontece com a língua dessa forma, enquanto ferramenta comunicativa em diferentes contextos, reconhecemos que não há um simples transplante linguístico, mas um processo de modificação que abre portas para o que Widdowson (1997, p. 137) chamou de virtual na língua, ou seja, o inglês utilizado nessas situações globais explora as “possibilidades latentes” da língua e não, necessariamente, as possibilidades que já estão “codificadas”. A proposta de Widdowson (1997) parece interessante para a compreensão das possibilidades ocorridas nos encontros linguísticos; porém, é ainda monocular ao considerar as “possibilidades latentes” e a codificação somente a partir da visão da língua inglesa e desconsiderar a história local. Há mais do que um imbricamento<sup>46</sup> no nível linguístico, há um “rearranjo semiótico” (BLOMMAERT, 2010, p. 197) que perpassa, no mínimo, por questões políticas, sociais, culturais e ideológicas – questões que procurei levar em conta ao longo de todo o projeto e toda a análise dos dados, conforme veremos nos próximos capítulos.

Seidlhofer (2000, p. 57) traduz a complexidade de cada encontro ao afirmar que “as manifestações dessa *língua franca* são [...] muito diversas e efêmeras<sup>47</sup>” tanto quanto o número de falantes que as utilizam. Porém, há algo em comum que possibilita a comunicação, que alerta para a necessidade iminente de descrição e da maneira de utilização dessa(s) variante(s).

---

<sup>46</sup> O termo não está sendo usado de acordo com o proposto pelas teorias de Análise do Discurso.

<sup>47</sup> *The manifestations of this lingua franca are [...] extremely diverse, and ephemeral [...]*

Blommaert (2010, p. 197) sugere que a linguagem é diretamente afetada<sup>48</sup> pelos processos de globalização e deve ser vista como “dinâmica, fragmentada e móvel<sup>49</sup>”, uma vez que ela se encontra “desalojada e suas funções tradicionais distorcidas por processos de mobilidade<sup>50</sup>”. E, em sua leitura sociolinguística do fenômeno, alerta para o fato de que um grande número de pesquisadores foca no caráter dinâmico e móvel de tais processos, porém trata o fenômeno da linguagem como prática estanque.

Uma consequência desta perspectiva é o que Heller (2002), (apud BLOCK, 2008, p. 35), chama de comodificação em que a língua outrora vista como “talento, ou uma característica inalienável de membros de um grupo<sup>51</sup>” passa a ser considerada como uma “habilidade mensurável<sup>52</sup>” com valor no mercado de trabalho. Em um exemplo de comodificação da língua inglesa, Blommaert (2009) analisa o interesse de atendentes de telemarketing indianos em cursos online voltados ao aprendizado dos sotaques norte-americanos para a melhoria das oportunidades profissionais.

Assim, conclui Blommaert (2009, p. 257), a comodificação<sup>53</sup> atinge não somente as línguas como um todo, caso daqueles que defendem os *Ingleses Mundiais (Global Englishes)*, mas também os seus “registros, gêneros, repertórios e estilos<sup>54</sup>”, ressaltando a relevância da “localidade”. O autor aponta que as línguas se configuram como um dos recursos semióticos locais disponíveis e, ao se rearranjarem dinamicamente, trazem consigo traços de globalização provindos de outras culturas e sociedades – aspecto que ficou bastante claro ao longo do projeto que é tema desta tese, sendo possível notar nos diálogos dos alunos os traços culturais de cada grupo, bem como sua visão de mercado, conforme discuto posteriormente na análise de dados.

Heller (2010, p. 102) corrobora a posição de Blommaert (2010) afirmando que, no estágio atual da economia mundial, as línguas têm valor econômico, pois são tanto o “meio pelo qual o trabalho é realizado”<sup>55</sup>, como o próprio “produto do trabalho”. Portanto, as línguas não são mais somente “símbolos de identidade étnica ou nacional<sup>56</sup>”, mas também *commodities*,

---

<sup>48</sup> ou, como sugere Moita Lopes (2006), colaboradora na construção dos processos de globalização.

<sup>49</sup> [...] *dynamic, fragmented and mobile* [...]

<sup>50</sup> [...] *dislodged and its traditional functions distorted by processes of mobility* [...]

<sup>51</sup> [...] *talent, or an inalienable characteristic of group members* [...]

<sup>52</sup> [...] *measurable skill* [...]

<sup>53</sup> Fairclough (2001, p. 255) define a comodificação como “o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias”.

<sup>54</sup> “[...] its registers, genres, repertoires and styles [...]

<sup>55</sup> “[...] means through which work is accomplished [...] e [...] product of labor [...]

<sup>56</sup> “[...] symbols of ethnic or national identity.

e afetam, segundo Bloch e Cameron (2002, p. 5), os motivos pelas quais as pessoas aprendem certas línguas, quais línguas elas aprendem e até mesmo as políticas linguísticas.

A nova situação modifica profundamente a maneira como grupos de pesquisadores, desenvolvedores de materiais didáticos, professores de idiomas e alunos lidam com a linguagem. Os materiais para o ensino de inglês para negócios e em várias outras situações profissionais, via de regra, seguem hoje as orientações estipuladas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas<sup>57</sup> e, pouco a pouco, os termos técnicos como níveis A1 e C2 passam a incorporar o linguajar estudantil e a se tornarem metas para os jovens. Mais ainda, tais termos descritores de níveis de proficiência se tornam mais concretos quando instituições recebem e aplicam semestralmente testes padronizados de proficiência como o TOEIC<sup>58</sup> e o TOEFL<sup>59</sup>. Conforme a definição de Fairclough (2001), centros irradiadores, leiam-se referências reconhecidas de falantes nativos, produzem e distribuem “a língua” a ser estudada e testada, enquanto governos, empresas e escolas compram e avalizam essa mercadoria.

No âmbito da instituição de ensino superior pública focada neste trabalho, a comodificação da língua inglesa – língua vista como “*commodity*”, ou seja, como um “produto” que irá trazer benefícios aos alunos tanto na vida pessoal quanto na vida profissional e, portanto, tem um valor de “venda” – é mais claramente observada nos materiais didáticos selecionados para alunos de gestão empresarial, nos testes padronizados de proficiência que eram oferecidos semestralmente aos alunos e nos testes de proficiência aplicados pelas empresas que os alunos reportavam ao passarem por processos de seleção de novos funcionários.

Da mesma forma que as línguas a serem ensinadas, o material didático a ser utilizado e os conteúdos são influenciados pelos processos de globalização e de comodificação. Algo semelhante ocorre nas instituições educacionais na forma de processos de internacionalização, como veremos na sequência.

---

<sup>57</sup> Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>>

<sup>58</sup> Test of English for International Communication – Disponível em: <<http://acronyms.thefreedictionary.com/TOEIC>>

<sup>59</sup> Test of English as a Foreign Language - Disponível em: <<http://acronyms.thefreedictionary.com/TOEFL>>

#### 1.4 Processos de internacionalização

Segundo Laus e Morosini (2005), a universidade chegou à sociedade brasileira somente em 1920 e, nos dias de hoje, os processos de internacionalização encontram-se em estágios iniciais de desenvolvimento na maioria das instituições educacionais.

Processos esses que podem ser entendidos como as “políticas e práticas realizadas pelos sistemas acadêmicos e instituições - e até mesmo pelos indivíduos para lidar com o ambiente acadêmico global<sup>60</sup>” (KNIGHT, 2007, p. 290), mas não devem ser confundidos com os processos de globalização, ou seja, as “forças econômicas, políticas e sociais que impulsionam o ensino superior do século XXI em direção a um maior envolvimento internacional<sup>61</sup>” (KNIGHT, 2007, p. 290).

As políticas e práticas das instituições brasileiras podem ser classificadas em três grandes grupos: aquelas inexistentes ou que se encontram em estágios iniciais, conforme mencionado acima, aquelas que possuem determinados enclaves de excelência ou ainda aquelas em que a internacionalização se encontra em suas “raízes”<sup>62</sup> (LAUS e MOROSINI, 2005, p. 114).

O assunto da internacionalização nas instituições superiores brasileiras ficou mais evidente com a promulgação do Decreto Nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, que instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras<sup>63</sup>, cujo escopo era “propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência”. O programa fez aumentarem enormemente as oportunidades de mobilidade física, porém demonstrou o despreparo das instituições e dos alunos brasileiros para atender os requisitos de admissão internacional e, em especial, os testes de proficiência. Alguns alunos da área de Tecnologia da Informação da unidade do Centro Universitário estavam aptos e se beneficiaram do Programa Ciência sem Fronteiras, contudo, devido ao escopo dos editais, o mesmo não ocorreu com os alunos de Gestão Empresarial.

Antes mesmo do início do programa governamental, conforme mencionado na Introdução desta Tese, a unidade do Centro Universitário havia colocado a questão da

---

<sup>60</sup> [...] *policies and practices undertaken by academic systems and institutions—and even individuals—to cope with the global academic environment.*

<sup>61</sup> [...] *economic, political, and societal forces pushing 21st century higher education toward greater international involvement.*

<sup>62</sup> [...] *roots* [...]

<sup>63</sup> Para uma ideia do número de alunos envolvidos nas diversas modalidades acadêmicas sugiro a reportagem de Martins (2016).

internacionalização como pauta e, a partir da construção de uma parceria com uma Universidade estadual americana e seus *Community Colleges* em 2009, teve algumas ações pioneiras dentro da instituição.

Uma das primeiras ações foi a realização no Brasil de programas de imersão de curta duração voltados ao ensino de língua inglesa e cultura com docentes dos *Community Colleges* e de outras instituições internacionais. Em seguida, a direção incorporou a internacionalização no planejamento estratégico da unidade e instituiu uma comissão formada por docentes e funcionários, que, conjuntamente com um núcleo de línguas, focaram no desenvolvimento, planejamento e implementação de medidas de sustentação para este propósito.

A dificuldade em oferecer mobilidade física aos alunos fez com que o Centro Universitário prontamente considerasse a oferta de um dos *Community Colleges* em promover mobilidade virtual<sup>64</sup> por meio do projeto colaborativo internacional, descrito na Introdução.

O projeto recebeu em 2014 um reconhecido prêmio nacional na área de educação, que abriu portas para ações semelhantes com outras instituições e deixou claro, como a classificação de Laus e Morosini (2005), que a unidade se encontra em estágios iniciais de internacionalização, porém há uma área que se destaca pela inovação no Brasil.

Considero projetos como este importantes para que alunos de diferentes instituições ao redor do globo possam, de maneira institucionalizada, ter uma troca de ideais, de percepções de mundo, e, assim, construir conhecimento em conjunto, e perceber as similaridades e diferenças em suas identidades culturais e suas maneiras de se colocar em diferentes práticas sociais, locais e globais, diminuindo assim ainda mais as fronteiras que a globalização já vem diminuindo há um bom tempo.

Uma das formas de promover intercâmbios culturais e linguísticos significativos é por meio das propostas de Multiletramentos, que trazem uma renovação nas formas de ver todas as práticas que envolvem línguas e linguagens – tema que discuto a seguir como parte dos contornos teóricos que sustentam esta pesquisa.

---

<sup>64</sup> Bijmens et al. (2006, p. 25) definem mobilidade virtual como uma forma de aprendizagem que consiste de componentes virtuais [integrados] por meio de um ambiente de aprendizagem totalmente baseado nas TCIs (Tecnologias de Informação e Comunicação), que inclua colaboração transfronteiriça com pessoas de culturas e experiências diferentes trabalhando conjuntamente, tendo, como propósito principal, a ampliação da compreensão intercultural e o intercâmbio de conhecimento”. No original: [...] *a form of learning which consists of virtual components through a fully ICT supported learning environment that includes cross-border collaboration with people from different backgrounds and cultures working and studying together, having, as its main purpose, the enhancement of intercultural understanding and the exchange of knowledge.*

## 1.5 Multiletramentos

*Literacy, in all its aspects, is entirely social, cultural and personal.* (KRESS, 2003, p. 24)

### 1.5.1 Fala > Escrita > Multimodalidade

O grupo britânico de estudos sobre novos letramentos chamado New London Group (1996), sensível ao quadro de mudanças marcado pela globalização, pela multiplicidade cultural e por mudanças tecnológicas, proporcionando a utilização e a geração de textos multimodais – ou seja, que vão além da palavra escrita e que englobam também recursos audiovisuais, criou o termo multiletramentos como uma proposta de abordagem à contemporaneidade “mesclada” em oposição à perspectiva una de “Cultura”, de “Linguagem” e de “Identidade” (NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS, 2003, KALANTZIS e COPE, 2012, dentre muitos outros).

Antes de explorar as questões de novos letramentos e multiletramentos, creio ser importante iniciar pelas questões de letramento, ou seja, de como surgiram as línguas e linguagens. Kalantzis e Cope (2016) sugerem a existência de 3 marcos históricos, de proporções globais, importantes à discussão sobre letramentos: o primeiro envolve o surgimento das “primeiras línguas” há aproximadamente 100.000 anos, um período marcado pelo domínio da fala, forma inata de comunicação, pela variação e diversidade linguística e pelo poliglotismo para lidar com as situações de contato entre os diferentes povos.

Em um segundo momento, por volta de 5.000 anos atrás, a escrita surge nas formas fonética e ideográfica em quatro pontos diversos do mundo (Kalantzis e Cope, 2016). Esta se diferencia da fala por ser uma tecnologia simbólica, manufaturada, que deixa traços, dura mais que a enunciação e pode ser transportada por meio de livros, por exemplo (KALANTZIS e COPE, 2016). Seu aparecimento foi impulsionado por sociedades agrícolas e era utilizada para exercer controle e contabilizar posses. E com a invenção da tecnologia da escrita cria-se também uma distinção inexistente anteriormente: uma elite de leitores e escritores e uma classe de “analfabetos” (KALANTZIS e COPE, 2016) – diferenças sociais que até hoje permeiam as práticas de leitura e escrita e que ficam claras através dessas práticas em todo o mundo.

Ao longo dos últimos séculos, grupos de agricultores, falantes de línguas indo-europeias e asiáticas, impuseram suas respectivas línguas em processos de expansão e conquista. Assim, os “sistemas de sentido [... foram] estabilizados, padronizados, homogeneizados e

generalizados<sup>65</sup>” (KALANTZIS e COPE, 2012, p. 30). Com a invenção da imprensa, intensificou-se a busca por uniformização da língua e fixação de sentidos. Da mesma forma, à medida em que as modalidades (*modes*) de significação (fala, escrita, gestos, imagens e sons) se tornaram estáveis e especializados nas sociedades mais “letradas”, elas passaram a diferir mais umas das outras.

Ao compararmos os momentos das primeiras línguas, que eram apenas faladas, ao momento do surgimento da escrita, notamos que o primeiro se caracterizava por um número menor de pessoas e uma variedade linguística maior. Já ao final do segundo momento, a população mundial havia aumentado e, diferentemente do esperado, o número de línguas faladas havia diminuído drasticamente, indicando a preponderância de um grupo restrito de línguas sobre grupos populacionais maiores (ROMAINE, 2009).

No final do século XX e começo do XXI, mudanças nos elementos tecnológicos, aliadas a alterações sociais, culturais, políticas e econômicas, trouxeram inovações às mídias de informação e comunicação, e transformaram radicalmente as tradicionais mídias impressas (KRESS, 2003). Este terceiro momento, segundo Kalantizis e Cope (2012), infante em nossa civilização, tira o foco principal da modalidade escrita, trazendo um retorno à multimodalidade, e se caracteriza por um novo ritmo na sociedade contemporânea, que expõe as pessoas a uma constante alternância de modalidades (*mode-switching*) nos processos de interação.

Kalantizis e Cope (2012, p. 37) apresentam um resumo (ver Quadro 3 abaixo) que pontua as características dos três momentos e destaca a multiplicidade linguística existente inicialmente, sucedida pela tentativa de padronização imposta pelo crescimento da escrita e a multiplicidade de sentidos proporcionada pela diversidade tecnológica, cultural e de modalidades no cenário atual. Notamos também o dinamismo e a mudança como práticas correntes no primeiro e no terceiro momento, enquanto que o segundo momento é marcado por seguidas tentativas de “homogeneização” linguística.

---

<sup>65</sup> *systems of meaning [...] stabilised, standardised, homogenised and generalised.*

**Quadro 3** - Resumo das principais características dos três momentos globalizantes

<b>Primeiras línguas: a primeira globalização<sup>66</sup></b>	<b>Começando a escrever: a segunda globalização<sup>67</sup></b>	<b>Novas mídias, novos letramentos: a terceira globalização<sup>68</sup></b>
Diferenças linguísticas extraordinárias; muitas formas de construir sentidos.	Língua simplificada de muitas maneiras: estreita funções sociais da escrita para servir às elites.	Crescentes diferenças de sentidos com o crescimento da “diversidade” na nova cosmópolis global.
Divergência: diferenças linguísticas no desenho.	Os sentidos são padronizados e homogeneizados.	Divergências entre linguagens sociais; multilinguagem globalizada.
Dinamismo ou mudança linguística constante.	Exige-se a conformidade para gerar versões estáveis das línguas- padrão.	Mídias mais acessíveis dando apoio à divergência em culturas e linguagens sociais.
Civilização sinestésica, uso de múltiplos modos de sentido.	Separação das modalidades de sentido e privilégio da palavra escrita.	Um retorno à multimodalidade primeiramente com a tecnologia fotográfica e depois com as digitais.

**Fonte:** Kalantzis e Cope (2012, p.37)

O quadro acima nos ajuda a perceber de que maneiras as práticas sociais de uso das linguagens verbais, escritas e multimodais foram sendo reflexo e ao mesmo tempo moldando as formas de interagir ao longo desses períodos. No caso do projeto analisado nesta tese, as interações se deram sempre de forma multimodal no sentido de que os alunos das duas instituições faziam uso dos mais diversos recursos, como imagens, vídeo conferências, postagens, comentários nas postagens, interações escritas em aplicativos com o WhatsApp e outras formas interativas que surgiam sob demanda para realizar suas tarefas. Portanto, é possível notar que em qualquer tipo de interação que ocorre nos dias de hoje, a multimodalidade está marcadamente presente, conforme discutirei com mais detalhes no momento de análise dos dados.

Antes disso, porém, creio ser importante refletir sobre as grandes mudanças que têm ocorrido nos processos de ensino e aprendizagem de linguagens, decorrentes dos novos

<sup>66</sup> *First languages: the first globalisation / Extraordinary language differences; a range of ways of making meaning / Divergence: language differences by design / Dynamism, or constant language change / Synaesthetic civilisation, using multiples modes of meaning*

<sup>67</sup> *Starting to write: the second globalization / Language simplified in many respects: narrow social functions of writing to serve elites / Meanings standardized and homogenized / Conformity required to generate stabilized, official versions of standard languages / Separation of modalities of meaning and privileging of the written word*

<sup>68</sup> *New Media, New Literacies: the third globalization / Meanings differing increasingly with the rise of ‘diversity’ in the new global cosmopolis / Divergences between social languages; globalised multilingualism / More accessible media, supporting divergence in cultures and social languages / A return to multimodality with photographic, then digital technologies*

processos de multiletramentos e, para isso, discuto brevemente a seguir sobre as diferenças entre alfabetização e letramento – tema que também será bastante útil no momento de análise dos dados.

### 1.5.2 *Literacy*: alfabetização e letramentos

Na base das perspectivas dos novos estudos do letramento<sup>69</sup> e, conseqüentemente, da abordagem dos multiletramentos, encontramos questionamentos de visões tradicionais de alfabetização enquanto domínio de técnicas pessoais de decodificação e codificação para leitura e escrita em um mundo baseado na página impressa.

Soares (2004, p. 6) afirma que no final dos anos 70 já era claro nos países considerados de “Primeiro Mundo” o problema de pessoas alfabetizadas que enfrentavam obstáculos para participar de certas atividades sociais devido às dificuldades de “leitura e escrita”. A autora também afirma que, em países como França e Estados Unidos, as discussões sobre letramentos ocorreram “de forma independente em relação à discussão da alfabetização”, porém, no Brasil, o conceito de letramento fora da academia sempre apareceu atrelado à alfabetização, levando a uma confusão entre os termos (SOARES, 2004, p. 8) – tema que abordarei agora em mais detalhes, pois considero importante a compreensão das nuances que esses termos apresentam e da visão de leitura e escrita que cada um traz.

Nos países de língua inglesa, o termo *literacy*<sup>70</sup> já era corrente e estava associado ao que denominamos academicamente como alfabetização e, para se distinguir o então antigo do novo posicionamento, termos como novos estudos do letramento e novos letramentos foram criados para demarcar a divisão entre o conceito de alfabetização e o de letramento.

Lankshear e Knobel (2011, p. 4-12) elencam cinco situações que contribuíram para impulsionar o questionamento da visão tradicional de alfabetização, a saber: 1) o reconhecimento e, conseqüente crescimento, da visão freiriana crítica de educação buscando conscientizar as pessoas sobre as desigualdades sociais e a necessidade de ação social; 2) a crise nos anos, 70 advinda da “descoberta” do grande número de indivíduos considerados analfabetos funcionais, por saberem apenas assinar seu nome e reconhecer poucas palavras na língua

---

<sup>69</sup> Duboc e Gattolin (2015) oferecem uma explicação e conseqüente distinção entre os termos letramentos (*literacies*), novos estudos do letramento (*new literacy studies*), novos letramentos (*new literacies*), multiletramentos (*multiliteracies*) e letramento crítico (*critical literacy*).

<sup>70</sup> Soares (2004) aponta que os termos *beginning literacy* e *reading instruction* eram usados para se referir ao modo tradicional de se aprender a ler e a escrever. O Online Etymology Dictionary indica 1883 como o primeiro registro de *literacy* no sentido de “habilidade de ler e escrever” (*ability to read and write*), mas o termo já era utilizado no século XVII. Disponível em: <<https://goo.gl/9SHKkJ>>. Acesso: 10 jan. 2017.

escrita, em países como os Estados Unidos, Canadá e Reino Unido; 3) uma linha de estudos na área de Economia que conectava níveis de alfabetismo em um país considerado de grandes possibilidades para o crescimento econômico; 4) a utilização dos índices de alfabetismo como insumo para tentativas de melhoria dos processos educacionais em busca de uma suposta eficiência e qualidade e 5) o crescimento da participação de perspectivas socioculturais nas áreas de ciências sociais e estudos linguísticos.

Dentre as consequências desses fenômenos listados por Lankshear e Knobel (2011), destaco a passagem do conceito de *literacy* (alfabetização) de uma ideia de leitura nos moldes da psicologia, em que o conhecimento e as habilidades são armazenados na mente dos indivíduos (BARTON e HAMILTON, 1998, apud LANKSHEAR e KNOBEL, 2011), para uma perspectiva de construção social dinâmica e situada, em que o letramento reside na interação entre pessoas (BARTON e HAMILTON, 1998, apud LANKSHEAR e KNOBEL, 2011) e na interação com artefatos materiais, simbólicos e culturais. Lankshear e Knobel (2011) também apontam para um processo de crescimento da atenção dos profissionais da área de educação para o letramento e o desenvolvimento de um ramo de negócios buscando qualificar e quantificar o ensino<sup>71</sup> (ver “comodificação” acima), o que demonstra uma visão mais mercadológica do processo de letramento.

Encerrando o rol de fenômenos que levaram ao questionamento do processo tradicional de alfabetização (*literacy*), Lankshear e Knobel (2011, p. 27-30) comentam sobre a profusão de usos da palavra “novo<sup>72</sup>” em conjunção com “literacy” ou “literacies” e sugerem que a criação dos neologismos implica a existência de duas lógicas diferentes em operação. Na primeira, acredita-se que haja uma mudança de paradigma das “old literacies”<sup>73</sup> (GEE, 2004) ou “old basics”<sup>74</sup> (KALANTZIS e COPE, 2008) para algo novo como, por exemplo, a proposta do *new literacy studies*<sup>75</sup>.

De caráter ontológico, a segunda lógica, já inserida no “novo” paradigma de letramento, é dividida entre um enfoque em questões tecnológicas e um outro em questões de valores (*ethos*). Os teóricos voltados ao cunho mais tecnológico discutem principalmente a criação de sentidos na passagem dos textos baseados no formato da página impressa para aqueles baseados

---

<sup>71</sup> Dentre as ações mais conhecidas citadas por Lankshear e Knobel (2011) encontra-se o *Program for International Student Assessment – PISA* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que avalia os conhecimentos de leitura, matemática e ciências.

<sup>72</sup> *new* no original em inglês

<sup>73</sup> Alfabetizações antigas

<sup>74</sup> Básico antigo

<sup>75</sup> Novos estudos do letramento

na tela (ver, por exemplo, o tratamento dado aos novos letramentos por Junqueira e Buzato (2013). Por outro lado, os teóricos voltados a uma mudança de valores e de relações sociais preocupam-se com uma visão “mais ‘participativa’, mais ‘colaborativa’, mais ‘distribuída’; menos ‘publicada’, menos ‘individualizada’ e menos ‘centrada no autor’”<sup>76</sup> (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011, p. 29) como, por exemplo, sugere o trabalho de Rojo (2012).

Mesmo concordando que haja uma ruptura de paradigma, corroboro a posição de Soares (2004) de que alfabetização e letramento devam ser vistos como processos interdependentes. Quando o aprendiz de idiomas está “desenhando” sentidos (ver a seção de Designers de sentidos e conhecimentos), ele(a) lança mão de recursos já desenhados, que, em última análise, são interpretados e criados, dentre outras coisas, pelos elementos da alfabetização. Assim, defendo que, apesar de não ser suficiente para o letramento, ou seja, para desenvolver as competências interpretativas necessárias a um uso eficiente de leitura e escrita, a alfabetização se mostra, a meu ver, necessária, e se desenvolve dentro do processo de letramento.

Gee (2015, p. 35) nos oferece uma colocação importante sobre o conceito de letramentos de modo a considerá-lo como um “fenômeno sociocultural”, como “uma conquista social e cultural focada em práticas sociais e culturais”<sup>77</sup> mediadas por artefatos, processos simbólicos e tecnologias. Ele explica que os pesquisadores da linha de novos estudos do letramento<sup>78</sup>, como ele, defendem que “os sentidos que estas tecnologias suscitam são determinados pelas práticas sociais, culturais, históricas e institucionais de diferentes grupos de pessoas”<sup>79</sup> (GEE, 2015, p. 44).

De interesse para este trabalho, a definição de Cook-Gumperz (2006) adiciona, ao delineamento de letramentos proposto por Gee (2015), a importância da agência dos membros da comunidade aliada às práticas sociais. Concordo com a autora quando afirma que “letramento não é uma entidade única, mas um complexo de práticas comunicativas de

---

<sup>76</sup> *more ‘participatory’, more ‘collaborative’, and more ‘distributed’; less ‘published’, less ‘individuated’, and less ‘author-centric’* no original em inglês.

<sup>77</sup> *Sociocultural phenomenon e social and cultural achievement centered in social and cultural practices* respectivamente no original em inglês.

<sup>78</sup> Gee (2015) diferencia entre dois grupos: um chamado *new literacy studies* (novos estudos do letramento) e um outro chamado *the new literacy studies* (os novos estudos do letramento). O primeiro foca na criação de sentidos oriunda da letra impressa, enquanto o segundo grupo inclui também as mídias digitais como formas de criação e geração de sentidos.

<sup>79</sup> *the meanings to which these technologies give rise are determined by the social, cultural, historical, and institutional practices of different groups of people.*

linguagem e de atitudes historicamente influenciadas por essas práticas que unem ou dividem uma comunidade”<sup>80</sup> (COOK-GUMPERZ, 2006, p. 1).

Já Street (1997, p. 48) contribui com uma visão ideológica de letramento, insistindo que este não deve ser reduzido a “uma habilidade técnica universal<sup>81</sup>”, como defendem certos grupos elitistas que temem teorias que comportam um alto grau de variação. Para o autor, o letramento varia de acordo com as situações sociais e culturais, com as perspectivas identitárias e de gênero, mas, mais ainda, “seus usos e sentidos estão sempre inseridos em relações de poder<sup>82</sup>”.

Em suma, o aprendiz de idiomas desenha sentidos, baseado em recursos já desenhados, porém a sua construção de sentidos é sua agência em um constante diálogo com as práticas sociais e históricas de outrem, e suas próprias ideologias, crenças e posições identitárias, sem espaço nem para uma estabilidade universal tampouco para a neutralidade – tema que retomarei no momento da análise de dados.

E, com esta breve discussão sobre letramentos, passo, a seguir, ao conceito de multimodalidade como ponte para os multiletramentos.

### 1.5.3 Multimodalidade

Segundo Van Leeuwen (2011), o termo multimodalidade era utilizado inicialmente nos anos 1920 pela área da psicologia da percepção com um foco na influência que os sentidos da nossa percepção exercem uns sobre os outros. Na Linguística Aplicada o termo tem sido utilizado, de modo geral, como “o uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como língua, imagem, som e música em textos multimodais e eventos comunicativos<sup>83</sup>” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668). E o autor explica que, dada a natureza multimodal da comunicação, tanto a linguagem oral como a escrita dependem de recursos não verbais para serem compreendidas.

Já Kress (2010) ressalta que a criação de sentidos por meio da multimodalidade sempre esteve presente em todas as sociedades, porém, a grande diferença surge na contemporaneidade

---

<sup>80</sup> [...] *literacy is not a single entity but a complex of communicative language practices and historically influenced attitudes to these practices that unite or divide a community* [...]

<sup>81</sup> [...] *universal technical skill* [...] e [...] *its uses and meanings are always embedded in relations of power.*

<sup>82</sup> [...] *its uses and meanings are always embedded in relations of power.*

<sup>83</sup> [...] *the integrated use of different communicative resources, such as language, image, sound and music in multimodal texts and communicative events.*

com o rearranjo da construção e da combinação de “recursos representacionais e comunicacionais” (JEWITT, 2008, p.241). A “imagem, escrita, leiaute, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos 3D<sup>84</sup>” são exemplos de modalidade, “recurso semiótico, socialmente moldado e culturalmente dado, para criar sentido” (KRESS, 2010, p. 79).

Cada modalidade e, conseqüentemente cada arranjo específico entre as modalidades, oferece diferentes potencialidades (*affordances*)<sup>85</sup> para a realização do intuito representacional ou comunicacional do indivíduo (KRESS et al., 2001). Ao trazermos as modalidades para os holofotes, não diminuimos nem tiramos da centralidade a importância das linguagens verbais e escrita, mas as relativizamos. (KRESS et al., 2001). Tais potencialidades, ou *affordances*, permitem uma multiplicidade de sentidos para qualquer manifestação dos diferentes tipos de linguagem – os quais são cada vez mais multimodais, sendo que a imagem voltou a ter um papel de destaque nos textos multimodais, significando tanto quanto ou até mesmo mais do que o texto escrito em alguns contextos.

No passado remoto, a linguagem visual era bastante importante em diversas culturas, como se pode notar, por exemplo, em imagens pictóricas em cavernas, templos, e outros locais de convívio comum. Com o passar dos séculos, o texto escrito foi ganhando cada vez mais importância e destaque, representando um uso mais formal das línguas. E, com o fenômeno da globalização, a linguagem visual voltou a ter extrema importância no sentido de comunicar com mais rapidez em textos multimodais, como, por exemplo, campanhas publicitárias, sinalizações de todos os tipos, entre outros textos que tem o intuito de capturar imediatamente a atenção do leitor e comunicar algo importante com certo impacto. E o que podemos notar é que a imagem deixou de ser apenas um “adorno” ao texto escrito, e ganhou papel fundamental na em todas as práticas sociais de leitura e escrita.

Quanto às práticas de multiletramentos dentro da escola, Jewitt (2008, p.262) defende a utilização do *design* multimodal no processo pedagógico, pois esta abordagem permite que o professor considere as potencialidades e as resistências dos “recursos de aprendizagem”<sup>86</sup>. Conseqüentemente, a importância da seleção feita pelo professor fica ainda mais evidenciada

---

<sup>84</sup> [...] *a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects* [...]

<sup>85</sup> Modal affordance é definido por Jewitt (2008, p. 247) como “o que é possível expressar e representar facilmente” (*what it is possible to express and represent easily*). Catto (2013) propõe “afordabilidade” como tradução para *affordances*. Optei por “potencialidade” um termo mais corrente na língua portuguesa e menos técnico. Uma outra alternativa seria utilizar “possibilitação” de forma a recuperar a raiz de “possível” como “*afford*” e ainda assim causar o estranhamento necessário à introdução de um termo técnico.

<sup>86</sup> [...] *learning resources* [...]

quando consideramos que o aluno não simplesmente utiliza ou reproduz os sentidos, mas os redesenha a partir dos recursos propostos pelo professor – aspecto que também se mostrou presente nas interações do projeto descrito nesta tese, conforme discutirei em momento oportuno.

Por fim, devemos reforçar que os processos de globalização e a multimodalidade facilitam o trânsito do signo<sup>87</sup>. Contudo, sua interpretação é sempre individualizada e localizada tanto socialmente quanto historicamente.

#### 1.5.4 Multiletramentos *per se*

A formulação teórica dos multiletramentos<sup>88</sup> tem passado por mudanças em sua trajetória, porém o trabalho seminal produzido pelo New London Group (1996), citado anteriormente, já propunha uma pedagogia engajada com a justiça social e desprendida da visão única de cultura, língua e formas padrão. O grupo propôs uma abordagem que almeja lançar um olhar crítico sobre as necessidades de uma sociedade inserida em processos de globalização, que fazem aflorar múltiplas linguagens, culturas e identidades, e sobre sucessivas ondas tecnológicas que geram e fazem uso de textos multimodais.

O New London Group (1996) apontou a existência de uma grande mudança na identidade das pessoas e na maneira como elas criam sentido nos campos profissional, público e pessoal. Esta proposição, segundo Kalantzis e Cope (2008), é a base dos multiletramentos desde que seus articuladores a conceberam.

No campo profissional, diferentemente da visão fordista em que a disposição da linha de montagem minimizava o nível de habilidades necessárias (KALANTZIS e COPE, 2008), hoje se esperam “trabalhadores com ‘multi-habilidades’, experientes [...] suficientemente flexíveis para realizar trabalhos complexos e integrados<sup>89</sup>” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 66) e, conseqüentemente, frente a esses novos cenários, novas linguagens também surgem. O grupo frisa, contudo, que o objetivo da abordagem dos multiletramentos não é formar

---

<sup>87</sup> Segundo Kress (2010, p. 54) o signo é “uma fusão de forma e sentido” (*a fusion of form and meaning*).

<sup>88</sup> Uma vez que a discussão de diferentes linhas de pesquisa relacionadas ao letramento é extensa e foge ao escopo desta pesquisa, recomendo a leitura do texto de Duboc e Gattolin (2015) para tal fim.

<sup>89</sup> [...] “*multiskilled*”, *well-rounded workers* [...] *flexible enough to be able to do complex and integrated work* [...]

funcionários dóceis e obedientes, mas pessoas capazes de atuar criticamente e negociar suas ações.

Na vida pública as pessoas vivenciam ao mesmo tempo um misto de “diversidade local e conexão global<sup>90</sup>” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 69), colocando dialetos, linguagens, culturas e discursos híbridos nos mesmos espaços. O estado forte e defensor de padrões se fragmenta junto com o senso de nacionalidade e, entre as frestas das divergências, surgem oportunidades para a criação, para a ação e o fiel da balança pende para um estado arbitrador das diferenças em conjunto com a importância crescente da agência humana nas comunidades (NEW LONDON GROUP, 1996; KALANTZIS, COPE e CLOONAN, 2010).

Já no campo pessoal, as narrativas das vidas privadas ganham as mídias conquistando novos espaços, dando voz a diversas comunidades e construindo discursos “multi-identitários” (NEW LONDON GROUP, 1996). Com as diferentes culturas, discursos e linguagens, o papel da pedagogia se torna o de criar currículos pluralistas “que forneçam acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades<sup>91</sup>” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 72). Na mesma linha, em um trabalho mais recente, Rojo (2012, p. 22-23), baseada em Prenski (2001), adiciona que o grande desafio dos multiletramentos reside na criação de práticas pedagógicas que deem conta da natureza colaborativa, transgressora das “relações de poder estabelecidas” e dos contextos “híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos<sup>92</sup>, mídias e culturas)” presentes neste novo paradigma.

Tal aspecto foi levado em conta no projeto descrito nesta tese quando tomamos o cuidado de não fazer dele um simples meio de aprendizagem da língua estrangeira e, sim, um lugar de trocas reais de ideias, onde apenas os alunos brasileiros saberiam que tipos de produtos seriam bem aceitos no nosso mercado interno, e os alunos americanos precisariam desse conhecimento para, em conjunto, criar essas ideias de modo que pudessem ser bem sucedidas; e o mesmo com relação às discussões sobre o mercado americano, em que os alunos brasileiros tiveram a oportunidade de, ao ouvir o outro lado, desconstruir estereótipos que com certeza carregavam advindos do senso comum – tema que retomarei mais adiante.

Kalantzis e Cope (2008, 203) comentam que a educação promove o desenvolvimento de diferentes ‘tipos de pessoas’<sup>93</sup> e que uma pedagogia baseada em letramentos visa a desenvolver cidadãos que...

---

<sup>90</sup> *local diversity and global connectedness*

<sup>91</sup> [...] *that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities.*

<sup>92</sup> Neste trabalho, a palavra *mode* em inglês é traduzida como “modalidade”, como, por exemplo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Rojo (2012) opta por “modo”

<sup>93</sup> [...] *creates ‘kinds of persons’ [...].* No texto de 2010, os autores atribuem a expressão

- estão aptos a lidar com textos desconhecidos e com as pistas que auxiliam na construção de sentido,
- compreendem o funcionamento do texto “para participar em seus sentidos (suas próprias ‘regras’ particulares)<sup>94</sup>”,
- conseguem se comunicar “em um contexto desconhecido e aprendem com seus erros e sucessos<sup>95</sup>”.

E atribuem a estes “tipos de pessoas” características como “flexíveis”, “colaborativas”, “que sabem resolver problemas”, “inovadoras, criativas e que aceitam arriscar” que “conseguem se comunicar por meio de mídias múltiplas e mutantes”<sup>96</sup> (KALANTZIS e COPE, 2012, p. 7-8). Tais aspectos foram bastante trabalhados no projeto descrito nesta tese, justamente porque acredito ser este o objeto principal da educação formal como um todo – multiletrar os alunos de forma que se tornem cidadãos pertencentes às práticas sociais de leitura e escrita de maneira fluida e bem informada, podendo cocriar sentidos e não apenas decodificar supostos sentidos “prontos” em qualquer texto e em qualquer contexto de prática.

Encerro aqui este capítulo – cujos temas retomarei no momento da análise de dados; e farei, no capítulo 2, uma discussão sobre outros temas importantes, tais como: designers de sentidos e conhecimentos; multivisão dos Multiletramentos; inglês para fins específicos; a história, o caráter local e as mudanças paradigmáticas no ensino para fins específicos; virtualidade e redes sociais; *blended learning*, cursos híbridos e semipresencialidade – preparando e trazendo mais subsídios para a análise de dados, que é feita no capítulo 3.

---

<sup>94</sup> [...] *in order to participate in its meanings (its own particular ‘rules’) [...]*

<sup>95</sup> [...] *an unfamiliar contexto and learning from your successes and mistakes.*

<sup>96</sup> As palavras se encontram-se espalhadas no parágrafo: [...] *flexible and collaborative learners [...], [...] problem solvers [...], [...] innovative, creative risk-takers [...], [...] able to communicate through multiple and changing media [...]*

## CAPÍTULO 2 - DESENHANDO CURSOS E PROJETOS DE IV EM LÍNGUA INGLESA

Dou início a este capítulo refletindo sobre temas que considero fundamentais quando falamos sobre ensino de língua inglesa em contextos de cursos de gestão, área na qual a utilização do inglês como língua estrangeira se faz essencial no sentido de permitir não apenas a comunicação com profissionais de diferentes etnias, mas também novas formas de construir sentidos em todas as práticas sociais, pois, a meu ver, quem aprende uma língua estrangeira aprende também a ver o mundo de outras formas. Ao se ter contato com uma outra língua, também se tem contato com aspectos culturais diferentes e com outras formas de construir sentidos – o que traz a necessidade de rever conceitos, de perceber que há outras maneiras de ver o mundo e que as negociações se mostram fundamentais para que se possa dialogar e construir novas ideias em conjunto. Tal conceito permeou toda a prática de IV que deu origem a este estudo e, por isso, considero importante explorar um pouco mais esses temas antes de entrar na análise de dados, que virá no próximo capítulo.

### 2.1 Designers de sentidos e conhecimentos

No manifesto do New London Group (1996), podemos apreciar as propostas para as fundações de uma pedagogia baseada nos multiletramentos e, dentre seus pilares, o conceito de *design*<sup>97</sup> que surge já no subtítulo: “desenhando futuros sociais”. Kalantzis, Cope e Cloonan (2010) apontam que a opção por *design* visa a marcar a dinamicidade dos processos em oposição, por exemplo, ao caráter estático do conceito de gramática<sup>98</sup>. Dessa perspectiva, a variabilidade da linguagem é considerada como uma constante e, assim, a abordagem dos multiletramentos refuta o ensino somente calcado em repetições de formas padronizadas (NEW LONDON GROUP, 1996; KALANTZIS e COPE, 2008; KALANTZIS, COPE e CLOONAN, 2010).

---

<sup>97</sup> Autores como Rojo (2012) optam por traduzir *design* como “desenho”, já Catto (2013) opta por deixar a palavra no seu original em inglês e reconhece a existência de autores trabalhando com “desenho” e outros, “projeto”. Neste trabalho seguirei a opção de Rojo (2012) e somente no caso de *designer* utilizarei o termo do inglês que já se encontra consagrado na língua portuguesa.

<sup>98</sup> *grammar* no original em inglês

Kalantzis e Cope (2008, p.203) afirmam que tanto o conhecimento como o sentido são mais que artefatos produzidos local, histórica e socialmente. Eles são desenhados também por “autointeresse subjetivo e transformação<sup>99</sup>”. Este desenho utiliza os “recursos de construção de sentido e padrões e convenções de sentido” disponíveis ao designer naquele momento específico, ao que os autores chamam de “desenhado (*designed*)<sup>100</sup>”. Este desenho também envolve a recorrente recontextualização, chamada de desenhando<sup>101</sup> (*designing*); bem como o resultado da remodelação do segundo processo, algo modificado e ressignificado, o redesenhado (*redesigned*).

A noção de desenho altera paradigmas anteriores que focavam nas formas consagradas como única maneira de criação de sentido em contextos específicos, como, por exemplo, o contexto profissional. A abordagem dos multiletramentos considera a linguagem como portando “recursos já desenhados”, contendo “base para desenhos voltados aos futuros sociais<sup>102</sup>” (KALANTZIS, COPE e CLOONAN, 2010, p. 70) e, ao mesmo tempo, susceptível ao designer, ser subjetivo e dotado de agência para a construção e reconstrução da linguagem de maneira única (KALANTZIS e COPE, 2008).

Kress (2010, p. 6) equipara o desenho a uma “teoria de comunicação e sentido” que reconhece, ao menos em termos de possibilidades, a participação igualitária das pessoas na “formação social e semiótica do mundo”. Mais ainda, o termo desenho ressalta o afastamento da visão tradicional de sistemas semióticos estáveis e, portanto, encontra-se além da competência (*competence*) e da crítica (*critique*), possibilitando perceber que, ao fazer uso da língua nas práticas sociais de fala, leitura e escrita, o indivíduo não está apenas decodificando e repetindo, mas sim construindo sentido para o que ouve e lê e produzindo novos sentidos ao se expressar nessa língua – conforme percebemos ao longo do trabalho de IV que é tema desta pesquisa.

Ainda sobre o conceito de “competence and critique”, Kress (2010, p. 6) sustenta que a competência pressupõe uma visão de comunicação baseada em convenções oriundas de regulamentações sociais, enquanto a crítica considera os “efeitos presentes de ações passadas de outros<sup>103</sup>”. Já o desenho, porém, com base na competência e na crítica, reconhece o “trabalho

---

<sup>99</sup> [...]subjective self-interest and transformation [...] no original em inglês

<sup>100</sup> O New London Group (1996) chamou isto de “desenhos disponíveis” (*available designs*)

<sup>101</sup> Desconheço qualquer outro autor que proponha o termo “desenhamento” como tradução para *designing*, porém é um assunto que merece ser explorado no futuro.

<sup>102</sup> [...] *already designed resource* [...] e [...] *ground of designs for social futures* no original em inglês

<sup>103</sup> [...] *present effects of the past actions of others*.

dos indivíduos em suas vidas sociais<sup>104</sup>”, é “prospectivo” e foca no **presente** com vistas aos futuros resultados das ações (Kress, 2010, p. 6), ou seja o desenho olha para a construção de sentidos e não para a forma e a repetição, conforme aprofundarei no próximo tema a respeito da multivisão dos multiletramentos.

## 2.2 Multivisão dos Multiletramentos

Lankshear e Knobel (2011, p.29) reforçam que os “novos” letramentos são novos porque utilizam primordialmente os recursos digitais e suas multimodalidades<sup>105</sup>, e os aspectos comportamentais e sociais típicas do *ethos* que envolvem mais participação e valores diferentes. Lewis (2007, p. 230)<sup>106</sup> complementa que os artefatos tecnológicos possibilitam que os indivíduos realizem práticas situadas, combinando os “contextos locais e global”<sup>107</sup>, e estas são o fulcro dos letramentos.

No caso do projeto de IV que deu origem a esta pesquisa, os recursos digitais e suas multimodalidades foram fundamentais para propiciar as trocas entre os alunos estrangeiros e brasileiros, uma vez que estas trocas não seriam possíveis sem estes recursos. Entendo que há diferenças importantes entre práticas sociais que acontecem presencialmente e aquelas que ocorrem virtualmente, justamente porque o contexto é completamente diferente e também é diferente a linguagem utilizada – temas que abordarei com base nos depoimentos dos alunos a respeito do projeto e da forma como ele se deu. Multiletramentos e multimodalidade são, portanto, temas que estarão presentes ao longo de todo este trabalho, uma vez que teceram o contexto onde o intercâmbio se deu.

Dos vários pontos levantados por esta breve revisão teórica, fica claro que há “mudanças no modo de construção do conhecimento e da apreensão da linguagem social” (MONTE MÓR, 2007, p. 31). As mudanças, que são causadas pelos processos de globalização, consagrando um imbricamento entre local e global, e pelo desenvolvimento de novas tecnologias, permitindo novas combinações de modalidades e de comunicação, mudaram o cenário pós-moderno

---

<sup>104</sup> [...] *the work of individuals in their social lives* [...] e [...] *prospective* [...]

<sup>105</sup> Os autores nos alertam que já tínhamos diferentes modalidades, porém elas não se misturavam de forma tão complexa como hoje em dia.

<sup>106</sup> Lewis (2007) se refere à primeira edição do livro *New Literacies* de 2003. Utilizei a terceira edição de 2011 e esta ideia se mantinha presente nas três edições.

<sup>107</sup> [...] *local and global contexts* [...]

(HALL, 1999/1992), híbrido (BURKE, 2009/2003), líquido (BAUMAN, 2000/2001), dentre tantos nomes dados à contemporaneidade.

Os multiletramentos assumem o caráter político do ensino em suas realizações sociais, pessoais e profissionais, deixando claro que não existe neutralidade no ensino, e que todas as escolhas pedagógicas, desde o foco em um ensino mais tradicional, voltado à memorização e à decodificação, até um ensino mais crítico, voltado ao questionamento e à reflexão sobre as práticas sociais, são escolhas que têm consequências no desenvolvimento da capacidade de construir sentidos. Do “civismo globalizado” (MONTE MÓR, 2009, p. 180) à colaboração misturada e transgressora presentes nos indivíduos, desenhamos hoje sentidos e conhecimentos visando um futuro mais coletivo, diverso e múltiplo. Tais mudanças sociais demandam olhares paradigmáticos e ontológicos diferentes. Assim, cabe aos educadores cuidar para que os desenhos sejam mais e mais frutíferos, desafiadores e questionadores para os alunos (JEWITT, 2008), e que alavanquem a agência individual, ou seja, a capacidade de interferir em seu meio social.

No presente trabalho, a abordagem dos multiletramentos é importante, pois introduz um conceito de desenho que abre portas para a variabilidade da linguagem, adiciona modalidades para além da língua falada e escrita, leva a educação baseada na página impressa para um novo patamar multimodal, restabelece o poder de criação de sentido conjunto e não só baseado no parâmetro do falante nativo, explora a multiplicidade, o engajamento político e social, além criar uma realidade mais verossímil para a sala de aula, ou seja, práticas reais de trocas efetivas de ideias e a coconstrução de projetos de produtos para o mercado de cada país, discutindo-se questões locais e globais, ao invés das práticas tradicionais de mera repetição e reprodução de informações.

A seguir apresento algumas das ideias centrais ao Inglês para Fins Específicos e a um ensino voltado para tecnólogos de Gestão Empresarial.

## 2.3 Inglês para Fins Específicos<sup>108</sup>

A opção por Gestão Empresarial figura, em termos de alunos inscritos, como a primeira dentre aproximadamente 80 cursos tecnológicos oferecidos pelo Centro Universitário que foi contexto desta pesquisa. Nas 23 unidades<sup>109</sup> que oferecem o curso, segue-se a mesma grade curricular que contempla quatro aulas de Administração Geral no primeiro semestre e duas aulas de Inglês em todos os seis semestres de Gestão Empresarial.

Todas as ementas do curso de língua inglesa, desde a disciplina de Inglês 1 até a de Inglês 6, sugerem a “Ênfase na oralidade, atendendo às especificidades acadêmico-profissionais da área e abordando aspectos socioculturais da língua inglesa.”<sup>110</sup> Os objetivos mencionam, dentre outras coisas, “apresentar, dar informações pessoais e profissionais”, “fazer perguntas simples e responder num contexto empresarial”, “usar linguagem apropriada de polidez e formalidade em reuniões de trabalho”, “extrair informações de textos técnicos”, “escrever relatórios” e “lidar com conflitos em negociações”. Notamos, a partir do documento, a preocupação institucional com a comunicação oral, com a questão cultural em contextos sociais específicos e com as situações profissionais.

Apesar de nenhuma abordagem específica de ensino de idiomas ser mencionada oficialmente, alguns dos professores de inglês da unidade do Centro Universitário interpretaram o documento como tendo um viés de Inglês para Fins Específicos. E, com o intuito de clarificar o posicionamento do autor, que difere de alguns dos outros professores do grupo, inicio uma breve discussão sobre o assunto.

### 2.3.1 História, caráter local e mudanças paradigmáticas no ensino para fins específicos

Considero importante trazer neste momento alguns dados históricos para compreendermos melhor os contextos onde teve início a necessidade da aprendizagem da língua inglesa para práticas sociais diversas e como a visão sobre esse ensino foi se modificando ao longo de diferentes fases históricas.

---

<sup>108</sup> O termo *English for Specific Purposes* foi traduzido primeiramente como Inglês Instrumental (ver História, caráter local e mudanças paradigmáticas em páginas seguintes) e depois como Inglês para Fins Específicos (ver Ramos, 2009) ou Inglês para Propósitos Específicos (ver Della Rosa, Kawachi-Furlan e Augusto-Navarro, 2016). Optei por Inglês para Fins Específicos.

<sup>109</sup> Este número de unidades foi verificado em 04 de janeiro de 2020 e o link foi omitido para garantir a privacidade dos pesquisados.

<sup>110</sup> A fonte do documento também foi omitida para garantir a privacidade dos pesquisados.

Hutchinson e Waters (1987) apontam o panorama social do final da Segunda Guerra Mundial, a intensificação do comércio e o desenvolvimento tecnológico, dentre outros fatores, como marcos que propiciaram uma possibilidade de se repensar o ensino de idiomas. Anteriormente, havia uma percepção de que um idioma deveria ser ensinado de forma “completa”, pois se acreditava na possibilidade de se ensinar a língua de maneira linear, e se contemplava principalmente as formas escritas e eruditas da língua. Porém, com a ascensão do inglês como uma língua de amplitude internacional, os aprendizes passam a demandar que os processos de ensino-aprendizagem enfatizem conhecimentos mais práticos e específicos, como, por exemplo, técnicas e estratégias de utilização da língua-alvo em congressos ou reuniões de negócios (DUDLEY-EVANS E ST JOHN, 1998).

Logo, as pesquisas na área começaram a focar para além das “características formais de uso da língua”<sup>111</sup> e passaram a descrever como ela “é verdadeiramente usada na comunicação real (WIDDOWSON, 1978)”, deixando claro que “a língua que falamos e escrevemos varia consideravelmente” de acordo com os contextos em que ela ocorre (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 7), ou seja, passou-se a levar em conta que os usos da língua são muito diversos, dependendo de muitos fatores, e que o vocabulário e o registro utilizados na escrita, por exemplo, de um texto formal não são os mesmos que seriam utilizados em uma conversa informal, tais diferenças no uso da língua precisam ser levadas em conta nas aulas de línguas estrangeiras.

Além da convolução no contexto social e da mudança paradigmática nas concepções linguísticas, os autores afirmam que o crescimento na área de Inglês para Fins Específicos também foi impulsionado por estudos de diversas áreas, que destacaram o papel do aprendiz e suas atitudes para o processo de ensino-aprendizagem de idiomas.

O caráter localizado das práticas e o envolvimento de professores (JOHNS, 2013), em contraponto a outros movimentos essencialmente teóricos, são marcas enraizadas nas origens do Inglês para Fins Específicos. Dudley-Evans e St John (1998), por exemplo, enfatizam a importância do conhecimento do contexto local ao reafirmarem a vantagem do professor não nativo para lidar com o engajamento e os estilos de aprendizagem dos seus alunos quando comparado ao professor nativo e estrangeiro aos aspectos culturais e identitários dos aprendizes. Já Johns (2013), na busca por pontuar as tendências dentro das pesquisas em Inglês para Fins Específicos, relata a dificuldade em abarcar as diversas evoluções nos movimentos locais e a

---

<sup>111</sup> [...] *formal features of language usage* [...]; [...] *language is actually used in real communication* (Widdowson, 1987) [...] e [...] *the language we speak and write varies considerably* [...]

impossibilidade de fazer generalizações de um contexto de ensino para outro, e menciona a tradição de publicações regionais, a exemplo da brasileira *The ESpecialist*<sup>112</sup>, que é produzida por autores que fazem parte das culturas e ideologias locais.

Ainda sobre o caráter local, no Brasil a área de Inglês para Fins Específicos foi fortemente influenciada pelo Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, encabeçado pela professora Maria Antonieta Alba Celani (CELANI, 2009). Ramos (2005, p. 115) destaca que o Projeto, criado na década de 1970, identificou como habilidade necessária aos universitários pesquisados a leitura e, em especial a “literatura especializada”. O Projeto também preconizava um “ensino estratégico”, fruto de uma visão Construtivista em voga à época, “a leitura de textos autênticos” e a utilização da língua portuguesa como parte da metodologia empregada (RAMOS, 2005, p. 115).

Apesar de capacitar muitos professores no Brasil, suas características específicas, sob a égide de Abordagem Instrumental, foram generalizadas inadequadamente e, assim, a área ficou estigmatizada como priorizando somente a habilidade de leitura e como sendo equivalente ao Inglês Técnico. Ramos (2005) vislumbrou a mudança do termo de Inglês Instrumental para Inglês para Fins Específicos, nome que se consolidou na literatura corrente, como uma maneira de resgatar os objetivos originais propostos por esta abordagem.

Dentro ainda de uma perspectiva histórica, Paltridge (2009) aponta a mudança paradigmática de como os pesquisadores envolvidos com a abordagem do Inglês para Fins Específicos passaram a pesquisar e entender determinados temas. Segundo o autor, baseado em Hutchinson e Waters (1987), a língua utilizada em situações específicas era considerada como não sendo muito diferente do inglês geral e a especificidade se dava particularmente nos níveis lexical e, com menor intensidade, no gramatical. Paltridge (2009, p. 290) afirma que as pesquisas originadas das análises de corpora e dos estudos de gêneros auxiliaram a comprovar a existência de uma “ampla gama de variação linguística<sup>113</sup>” e indicaram ainda o surgimento de novos gêneros. Concomitantemente, outras pesquisas e estudos impulsionaram o desprendimento da visão de gênero como “simplesmente forma<sup>114</sup>” (PALTRIDGE, 2009, p. 291) ou, como coloca Belcher (2004, p. 169), auxiliaram no “distanciamento de fórmulas simplistas de gênero<sup>115</sup>”.

---

<sup>112</sup> Revista da PUC São Paulo. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/esp>>.

<sup>113</sup> *wide range of linguistic variation*

<sup>114</sup> *form alone*

<sup>115</sup> *avoidance of simplistic genre formulas*

A abrangência dos corpora linguísticos coletados também foi redimensionada para incluir a participação de novas variantes evidenciadas por não nativos nas comunidades de prática. Um exemplo interessante é o projeto English as a *Lingua Franca* in Academic Settings<sup>116</sup> (ELFA), cuja base é um corpus compilado com tais características (MAURANEN, 2010) e que permite a descrição de eventos específicos, como, por exemplo, a internacionalização das universidades e a crescente participação de professores não nativos.

A incorporação, tanto nas pesquisas quanto nas práticas de sala de aula, de noções como aprendizagem situada e comunidades de prática, as iniciativas baseadas nas descrições de diferentes corpora (MAURANEN, 2010) e no aprofundamento dos estudos sobre os gêneros (PALTRIDGE, 2009), conjuntamente com olhares renovados sobre a multimodalidade (Prior, 2013), a tecnologia (Bloch, 2013) e abordagens críticas (BENESCH, 2009) influenciam, em graus diversos, o tom das mudanças paradigmáticas existentes no Inglês para Fins Específicos contemporâneo.

Hoje, vejo esse tipo de ensino como uma prática de suma importância tanto na formação do cidadão como um todo – com oportunidades de reflexão sobre as diversas culturas e identidades em nível local e global – como também de um profissional socialmente engajado e munido de ferramentas importantes para suas práticas sociais dentro e fora de seu contexto de trabalho. Não creio que um aspecto exclua o outro, ou seja, não penso que práticas voltadas a aspectos profissionais não possam formar cidadãos com uma visão crítica sobre o neoliberalismo e as “necessidades” nele criadas. Defendo que é possível formar profissionais críticos que construam conhecimento ao invés de apenas reproduzi-lo, e que possam se engajar em diversas práticas sociais de maneira mais crítica e bem informada, inclusive provocando mudanças em seu contexto local.

### **2.3.2 Definindo e delineando o Inglês para Fins Específicos**

Ramos (2005, p. 113), baseada em Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988), Robinson (1991) e Dudley-Evans e St John (1997), apresenta os “princípios definidores” e “opcionais” de uma abordagem de Inglês para Fins Específicos. Em primeiro lugar, a abordagem é definida pelo foco constante no aluno e, por isso, a importância de professores e designers de curso levantarem o que o aluno necessita saber, e que é chamada de “análise de necessidades”. Também é elemento definidor o planejamento dos cursos visando atender às

---

<sup>116</sup> Inglês como Língua Franca em Ambientes Acadêmicos

necessidades de aprendizagem da língua “como meio/instrumento” para que o aluno possa desempenhar “tarefas específicas em contextos específicos” (RAMOS, 2005, p. 113). O terceiro elemento que define uma abordagem de Inglês para Fins Específicos é o conjunto de temas relacionado às áreas em que o aluno atua profissional ou academicamente.

Em termos de princípios opcionais, a autora cita a preocupação com a utilização de materiais autênticos customizados às necessidades do aluno e o foco no desenvolvimento do estudante para que possa atuar autonomamente nas situações delimitadas nos objetivos do curso. Existe uma grande discussão sobre o que seria um texto autêntico, uma vez que, retirado do contexto de prática social para o qual foi criado, já deixaria de ser autêntico, da mesma forma que uma situação de sala de aula baseada em encenações de situações reais também não seria uma situação autêntica.

A esse respeito, Hutchinson e Waters (1987, p. 159) criticam aqueles que veem o termo “autêntico” como associado simplesmente ao material que não foi criado para fins pedagógicos, ou seja, “extraído da situação- alvo”. Hutchinson e Waters (1987, p.160) acreditam que, uma vez retirado da situação original em que foi produzido e, transportado para a sala de aula, o texto não pode mais ser considerado autêntico e, oferecem a seguinte solução: “A importância do texto não é intrínseca ao texto, mas deriva do papel que o texto terá de desempenhar no processo de ensino/aprendizagem”. Ou seja, os autores destacam que a função pedagógica atribuída ao texto lhe conferirá o status de autêntico ou não. Contudo, concordo com Kramsch et al. (2000) quando criticam a produção de material nos anos 1980 que, sob a influência de algumas vertentes das pedagogias comunicativas, enfatizavam apenas textos produzidos por falantes nativos e culturalmente inseridos nas comunidades que os produziram, desconsiderando completamente o contexto local e as relações de poder que se estabelecem quando se escolhe apenas textos considerados canônicos por pertencerem às culturas idealizadas onde se fala a língua alvo.

Em consonância com a visão de Ramos (2005), Belcher (2009) reafirma a forte relação do Inglês para Fins Específicos com os propósitos e necessidades dos alunos. Para a autora, o profissional envolvido com esta abordagem deve se comprometer com três pontos principais. Primeiramente, com as análises de necessidades que são fundamentais para compreender o que os alunos já “sabem” e quais metas se almeja atingir. Portanto, elas devem ser incluídas antes do início do curso (na fase de planejamento, por exemplo), durante a execução do curso e também ao final, que, no nosso caso, foi substituída por uma entrevista onde os alunos puderam revelar suas impressões do projeto, dizer de que maneira ele trouxe contribuições à sua

aprendizagem, quais estereótipos desconstruíram e que sugestões teriam para os próximos projetos – conforme será explicitado na análise dos dados.

Concordo que este termo “necessidades do aluno” pode remeter a uma visão mecanicista do ensino de LI, porém, considero como necessidades do aluno não apenas a capacidade de repetir frases na língua alvo que estejam adequadas com a prática social na qual esteja engajado, mas sim, ser capaz de refletir criticamente, de perceber que existem várias interpretações para um mesmo texto – oral ou escrito – e que o contexto histórico e social é que vai definir quais as interpretações possíveis e também os significados que estão presentes no não-dito.

Ramos (2005) também sugere que os professores engajados com essas práticas pedagógicas se comprometam com a utilização de materiais didáticos e metodologias que “respondam” às necessidades apontadas e reforça sua preferência por materiais didáticos preparados sob medida, contudo não descarta a utilização dos comerciais. A relevância dos materiais didáticos e do envolvimento com as comunidades profissionais são uma constante nas pesquisas da área. Paltridge (2009, p. 292), comentando os trabalhos de Hyland (2002; 2004) e de Hyland e Bondi (2006) com produção escrita no meio acadêmico, aponta que o Inglês para Fins Específicos possui “uma visão muito situada (LAVE e WENGER, 1991) de linguagem [...] e, ao mesmo tempo, ligada às comunidades de prática (BARTON e TUSTING, 2005, e WENGER, 1998)”<sup>117</sup> na qual a língua é utilizada e onde o professor / designer de curso busca seus materiais.

No caso do projeto de IV que deu origem a esta pesquisa, deixando um pouco de lado o uso de materiais didáticos voltados a práticas de funções comunicativas específicas para futuras situações profissionais, conforme rege a ementa da disciplina de Inglês 1, buscamos trazer a oportunidade de deixar em aberto para que, tanto os alunos brasileiros como os internacionais, pudessem fazer uso livre da língua, buscando o que precisassem para dar conta de uma comunicação real onde o foco não seriam aspectos da língua e nem vocabulário, e sim a comunicação em si, que permitiria expressar ideais, discuti-las, contestar e negociar, sempre com foco nas atividades que os levariam a pensar em um produto novo a ser lançado no mercado do outro país e em como fazer com que tivesse uma boa aceitação levando-se em conta aspectos culturais e identitários daquele país, no caso Brasil e EUA. Portanto, embora acredite na relevância de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, penso que há diversas

---

<sup>117</sup> [...] *a very situated (Lave & Wenger, 1991) [...] e [...] and one that is tightly bound up with the community of practice (Barton & Tusting, 2005; Wenger, 1998) in which the language is used.*

situações em que se pode e se deve fazer uso de outros recursos com o intuito de trazer novas propostas de comunicação e de reflexão.

Outro aspecto sobre o qual concordo é sobre a importância de um posicionamento social crítico de forma que professores/designers de curso estejam “bem situados para refletir criticamente sobre e ajudar aos outros a considerar como a comunidade pode promover uma participação mais inclusiva<sup>118</sup>” (BELCHER, 2009, p. 13). Assim como fizemos em nosso projeto de IV, acredito que práticas situadas voltadas a aspectos que levem em conta o contexto local em comparação com o contexto global pode ampliar grandemente a maneira de alunos e profissionais perceberem o mundo e a maneira como criamos nossa realidade a partir dessas percepções e das práticas sociais que estabelecemos.

Portanto, considero que os três pontos citados são de extrema importância e serão retomados ao longo deste trabalho. Porém, dada a tradição na área e a importância para minha análise, aprofundarei um pouco mais a discussão sobre análise de necessidades.

### 2.3.3 Análise de necessidades

Com relação à importância de se realizar uma análise de necessidades ao desenhar um curso de Línguas para Fins Específicos, concordo com Long (2005, p. 1) quando mostra uma oposição clara às abordagens generalizantes que visam servir a todos os aprendizes (*one-size-fits-all*) e quando afirma a importância de conhecermos “as tarefas, gêneros e práticas discursivas que os aprendizes de língua encontram nos diversos domínios nos quais eles precisam atuar<sup>119</sup>”. O autor complementa que “língua, habilidades e textos<sup>120</sup>” variam entre comunidades discursivas já que os “papéis [...] crenças, práticas, maneiras de falar e culturas” dos indivíduos destas comunidades são diferentes (LONG, 2005, p. 2).

Outro autor que enfatiza a importância da análise de necessidades é Brown (2009, p. 269), que considera que, na esfera educacional, esta análise auxilia a identificar o que o aluno irá precisar para atuar nas comunidades de prática nas quais irá interagir, tanto em sua vida

---

<sup>118</sup> [...] *are especially well positioned to critically reflect on and help others consider how a community can promote more inclusive participation.*

<sup>119</sup> [...] *tasks, genres and discourse practices that language learners encounter in the varied domains in which they must operate.*

<sup>120</sup> [...] *language, skills and texts e roles [...] beliefs, practices, ways of speaking, and cultures* (este trecho em itálico no original)

profissional quanto pessoal, e concordo com o autor que os resultados destas análises devem ser convertidos em objetivos de ensino, e estes, por sua vez, são a base para a constituição de “materiais didáticos, atividades pedagógicas<sup>121</sup>” e avaliações.

Assim, a análise de necessidades, vista como um ponto inicial do desenvolvimento curricular, pode ser definida como a “coleta e análise sistemáticas de toda a informação necessária para a definição de um programa de curso defendível<sup>122</sup>”, ou seja, um programa que atenda aos requisitos educacionais identificados junto a alunos, professores e instituições. Ramos (2005, p. 122) alerta que, devido à marcante influência das instituições governamentais no cenário nacional, o conceito de necessidades precisa ser melhor definido em termos de “quem” ou “que” está se falando: “Do aluno? Da instituição? Do que está prescrito nos documentos oficiais”.

O conceito de análise de necessidades passou por uma evolução, conforme aponta Basturken (2010, p. 18), baseada em West (1997). A autora mostra que o período inicial foi um momento cujo foco estava nas “necessidades objetivas<sup>123</sup>” almejadas para os aprendizes, como, por exemplo, a compreensão e produção oral que se espera, digamos, de um taxista servindo visitantes estrangeiros desembarcando em um aeroporto internacional. Em um momento seguinte, o conceito expandiu-se para o que a autora chama de “análise de deficiências<sup>124</sup>”, que utiliza as lacunas (*lacks* ou *gaps*) entre as práticas que o aluno já é capaz de fazer naquela língua e naquelas situações e as práticas que se espera que ele/ela atinja, bem como uma “análise de estratégias (as abordagens e métodos preferidos no ensino-aprendizagem)<sup>125</sup>” como ponto de partida para o processo de criação do programa de ensino (Basturken, 2010, p. 18).

Posteriormente, o conceito de análise de necessidades incorporou uma “análise dos meios (uma identificação das restrições e oportunidades na situação de ensino)<sup>126</sup>” que considera a cultura do ambiente educacional e os “perfis dos professores<sup>127</sup>” (Basturken, 2010, p. 18), o que já se aproxima um pouco de uma visão mais ampla e crítica sobre os novos objetivos e características do ensino de línguas para fins específicos, não deixando de lado os aspectos culturais e a construção da cidadania – temas que considero de fundamental

---

<sup>121</sup> [...] *teaching materials, learning activities* [...]

<sup>122</sup> [...] *the systematic collection and analysis of all information necessary for defining a defensible curriculum.*

<sup>123</sup> [...] *objective needs* [...]

<sup>124</sup> [...] *‘deficiency analysis’* [...]

<sup>125</sup> [...] *‘strategy analysis’ (the preferred approaches and methods in teaching and learning)* [...]

<sup>126</sup> [...] *‘means analysis’ (identification of the constraints and opportunities in the teaching situation)* [...]

<sup>127</sup> [...] *teacher profiles* [...]

importância com base nos estudos de multiletramentos, e que buscou-se levar em conta no projeto que deu origem a esta pesquisa.

Ainda de acordo com Basturken (2010, p. 19), a perspectiva atual utiliza, de diferentes maneiras e modos, os parâmetros apresentados acima, contudo a análise de necessidades passou a **integrar** o processo de design dos cursos de maneira contínua desde a concepção, realização, adaptações, até a avaliação destes (ver Belcher, 2009, acima).

Uma última questão em relação à análise de necessidades é seu caráter subjetivo. Tanto Vandermeeren (2005) como Brown (2009) deixam claro que todos os envolvidos devem estar cientes da subjetividade envolvida nas decisões tomadas pelo professor/designer de curso. Benesch (2001, p. 57), ao discutir Inglês para Fins Acadêmicos, expande esta questão a partir de questões identitárias, críticas e éticas, e sugere que se deve auxiliar o aprendiz a “articular e formalizar suas formas de resistência<sup>128</sup>” para que ele possa se posicionar frente a tarefas inadequadas, sem objetivo claro ou explicadas de maneira confusa. A autora sustenta que o horizonte contextual dos professores/designers de curso necessita incluir requisitos cognitivos e linguísticos e abranger também “questões sociais e [de] identidades<sup>129</sup>”, conforme sugeri anteriormente, pois, sem uma perspectiva crítica, a autora acredita que professores e designers de curso podem assumir erroneamente que os “requisitos externos” e os “desejos dos alunos<sup>130</sup>” estejam unidos em perfeita consonância (BENESCH, 2001, p. 101).

A criticidade dos alunos deve, portanto, a meu ver, ser incentivada a perpassar todos os âmbitos, começando por um olhar reflexivo sobre o próprio curso, ou seja, sobre a maneira como foi desenhado, sobre os materiais didáticos escolhidos, sobre a condução adotada pelos professores e sobre as práticas propostas em sala de aula, fazendo um paralelo com suas expectativas do curso e sobre como ele está ou não preparando este aluno para as práticas sociais nas quais irá se engajar fora do ambiente acadêmico.

Com base nesse olhar mais crítico para o desenho dos cursos, creio ser ainda importante aprofundar um pouco mais a discussão sobre Inglês para Fins Específicos. Por isso, a seguir, busco relacionar alguns dos pontos principais levantados nesta discussão, começando pelo conceito de comunidades de prática.

Conforme já mencionado brevemente, o conceito de comunidades de prática, definido como grupos de “pessoas que engajam em um processo de aprendizado coletivo em um domínio

---

<sup>128</sup> [...] *articulate and formalize their resistance* [...]

<sup>129</sup> [...] *social issues and identities* [...]

<sup>130</sup> [...] *external requirements and*

compartilhado de uma empreitada humana” (TRAYNER e WENGER-TRAYNER, 2015)<sup>131</sup>, mostra-se bastante importante, uma vez que auxilia a delimitar claramente a situação de ensino-aprendizagem em foco. Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) indicam que as comunidades de práticas têm três características: domínio, comunidade e prática. Para entender melhor cada um desses pilares, o domínio é estabelecido pelo projeto em que alunos e professores participam, pois confere identidade e permite que os participantes demonstrem seu comprometimento e compartilhem suas competências. A comunidade, por sua vez, é estabelecida conforme os participantes “engajam em atividades e discussões conjuntas, auxiliam uns aos outros e compartilham informações”<sup>132</sup> (TRAYNER e WENGER-TRAYNER, 2015) por meio das relações construídas. Por fim, a prática ocorre à medida que os participantes “desenvolvem um repertório comum de recursos: experiências, histórias, ferramentas, [e] maneiras de lidar com problemas recorrentes”<sup>133</sup>.

Refletindo acerca de algumas interações que ocorreram entre os alunos brasileiros e os alunos estrangeiros no projeto analisado nesta pesquisa, concluo que o foco exclusivo nas línguas escrita e falada não é suficiente para capturar mais amplamente os contornos da interação, portanto as análises de necessidades e as descrições de corpora, típicas da abordagem de Inglês para Fins Específicos, devem, a meu ver, incorporar em suas considerações a multimodalidade presente nas produções das comunidades de prática.

Nessa linha, Basturken (2010, p.144-145) sugere que, além de um aprofundamento nas pesquisas etnográficas, uma vez que “somente a análise do texto não é suficiente”, sejam feitas descrições das regularidades e da utilização da língua nas “comunidades de prática e disciplinas”. Concordo com o autor, uma vez que notei, ao longo da pesquisa, que os aspectos culturais têm grande influência sobre a utilização da língua, tanto por parte dos falantes nativos quanto dos não nativos, e fazem uma grande diferença na maneira como cada um se expressa nas práticas sociais nas quais se engaja.

De forma semelhante, Prior (2013, p. 521) afirma que favorecer uma visão que considera a comunidade de prática, seus registros e gêneros específicos em detrimento de uma visão de uma “competência geral da linguagem”<sup>134</sup>, postulada nas bases teóricas do Inglês para Fins Específicos, deveria ter chamado a atenção dos pesquisadores para a multimodalidade,

---

<sup>131</sup> [...] *people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor* [...]

<sup>132</sup> [...] *engage in joint activities and discussions, help each other, and share information.*

<sup>133</sup> [...] *develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems* [...]

<sup>134</sup> [...] *general language competence* [...]

porém, nesse contrafluxo, “as características da língua no texto<sup>135</sup>” escrito continuam sendo a principal prioridade das pesquisas, ignorando-se aspectos culturais e linguísticos importantes que se pode notar nas comunidades de prática.

Plastina (2013) corrobora a posição de Prior (2013) e, em sua pesquisa, aponta os benefícios da introdução de uma pedagogia multimodal, com base em uma abordagem semiótica, que coloca o aluno e a interação social no centro do processo de ensino-aprendizagem, conforme procuramos fazer no projeto de IV desta pesquisa. Ainda segundo a autora, baseada em Jewitt (2001), dados os ambientes tecnológicos e imagéticos que nos circundam, a criação de sentidos não mais pode ser concebida unicamente por meio das linguagens escrita e falada, daí a importância de considerarmos as “representações multimodais da informação<sup>136</sup>” (Plastina, 2013, p. 392), ou seja, a importância do não-verbal nas práticas de letramento.

O projeto de IV desenvolvido entre o Centro Universitário e o *Community College*, apesar de não ter sido concebido com o intuito inicial de práticas linguísticas, gerou situações parecidas com ambientações profissionais que um tecnólogo em Gestão Empresarial encontra em seu ambiente de trabalho, e sua verificação oferece subsídios às análises de necessidades conduzidas durante o ciclo de vida dos cursos de língua inglesa voltados a este público, além da possibilidade de reflexão dos alunos no pós-projeto, relatando o que consideraram importante nas trocas com os alunos estrangeiros – material que discuto na análise de dados.

Ao focarmos nessa comunidade de prática sob os aspectos dos Multiletramentos e do Inglês para Fins Específicos, conforme discutido até o momento, pudemos notar a importância da análise de necessidades, mencionada acima, que acompanha a transformação do curso em algo mais significativo para os alunos e mantém uma visão prospectiva, e não somente reativa, dos potenciais cenários em que os alunos estão e estarão inseridos. Cenários compostos pela multimodalidade e pelo convite ao desenho de sentidos mutáveis, demandando colaboração e interação constantes, e principalmente um olhar crítico e bem informado sobre as influências culturais em todos os âmbitos sociais e profissionais.

Qualquer enfoque é sempre subjetivo e traz consigo diversas perspectivas, inclusive do viés do professor que, em seu papel social, deve prever no *design* do curso oportunidades para que o alunado se posicione criticamente a ponto de alterar as práticas pedagógicas em uso.

---

<sup>135</sup> [...] *language feature of texts* [...]

<sup>136</sup> [...] *multimodal representations of information* [...]

A seguir completo o quadro teórico proposto com uma reflexão sobre interação, ensino híbrido e a virtualidade.

## **2.4 Interação, ensino híbrido e virtualidade**

Neste momento, descreverei algumas mudanças importantes no contexto de ensino onde o projeto que deu origem a esta pesquisa se desenvolveu. Conforme discutido acima, a partir da introdução do projeto de IV na disciplina de Administração Geral, houve uma mudança significativa nas formas de interação entre alunos e professores para a realização de tarefas. Anteriormente, as interações ocorriam face a face em sala e em português ou virtualmente por meio do e-mail da turma<sup>137</sup>, Facebook ou WhatsApp. Com a introdução do projeto, a realização das tarefas propostas continuou a ser resolvida das maneiras mencionadas acima, porém a interação online, mediada por meio de dispositivos eletrônico-digitais como o computador ou o celular, ganhou, pelo menos, dois novos contornos: a necessidade premente de interagir virtualmente, uma vez que havia a impossibilidade do contato face a face com os colegas da instituição americana e a necessidade de se realizar a interação estritamente em inglês, uma vez que os colegas não falavam português.

Percebi, então, que nosso projeto estava não apenas propiciando a comunicação em língua inglesa com alunos de outra cultura, mas também contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de letramento digital juntos aos alunos – letramento que também se mostra extremamente relevante quando se fala de um ensino multimodal, já que o ensino formal pode trazer aos alunos a oportunidade de realizar práticas sociais digitais diferentes daquelas que eles já estão habituados a realizar nas mídias sociais, por exemplo – tema que também discutirei mais a fundo na análise de dados.

Para a resolução das barreiras espaciais e linguísticas na comunicação, os alunos do projeto de IV empregaram dispositivos eletrônico-digitais que, segundo Barbosa e Silva (2010), baseados em Kammergaard (1988), podem se relacionar com os seres humanos de quatro formas diferentes. Na figura 19 vemos a pessoa que utiliza linguagens de programação para interagir com a máquina e produzir os resultados esperados. Temos também uma outra situação em que o usuário interage com programas (*chatbots*) que emulam conversas como se fossem

---

<sup>137</sup> Conta de e-mail compartilhada por todos os alunos da turma que facilita o envio e recebimento de arquivos, notas e mensagens entre todos.

seres humanos. Em uma terceira situação, a pessoa utiliza o computador como uma mídia para interagir com outras pessoas. E, por fim, temos a utilização como ferramenta em que o computador é utilizado para realização de tarefas, como, por exemplo, traduzir palavras e textos (ver abaixo figura dos autores). No âmbito deste trabalho, a interação com os dispositivos eletrônico-digitais ocorreu somente nas maneiras relatadas na terceira e quarta situações.

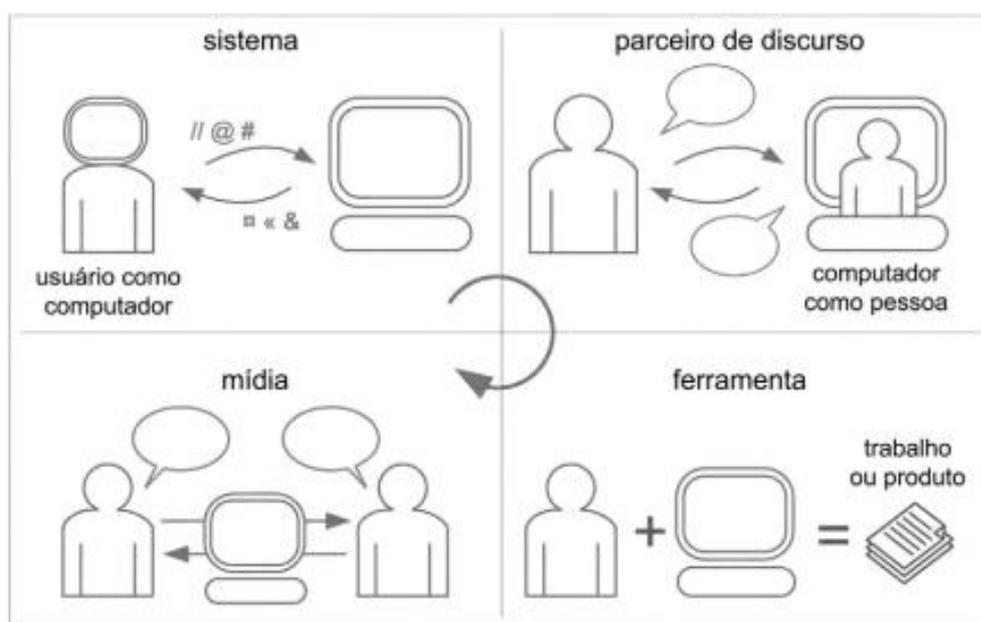


Figura 19 - Barbosa e Silva (2010, p. 21) explicam as “perspectivas de interação usuário-sistema”

Estudos clássicos anteriores à expansão da Internet, como os de Goffman (2011, p. 9), priorizaram as situações face a face e, assim, a interação foi em algum momento definida como “a classe de eventos que ocorre durante a copresença e por causa da copresença”. Na Linguística Aplicada, o conceito foi amplamente pesquisado e um dos mais relevantes estudos foi concebido na forma da Hipótese da Interação. Em sua versão revisada, Long (1996) coloca a interação no centro do debate sobre aprendizagem, quando afirma que o processo de negociação de sentido, especialmente quando há adaptações (*adjustments*) na interação com o aprendiz, auxiliam, apesar de não serem suficientes para o aprendizado de uma língua adicional – conceito que levamos em conta na elaboração do projeto de IV aqui discutido.

Signorini e Cavalcanti (2010, p. 420) alertam para a importância de incorporarmos os componentes “midiáticos e relacionais” nas pesquisas de Linguística Aplicada que

tradicionalmente utilizam apenas a “linguagem verbal” e desconsideram as outras linguagens oriundas da mediação tecnológica massivamente presente na sociedade contemporânea. Além disto, as autoras consideram que a metáfora utilizada para a interface entre seres humanos e dispositivos eletrônico-digitais deva ir além de uma visão simplista que reduz a interação a algo lógico e matemático para algo que considere o contexto histórico e social e as diversas “camadas de linguagem” que constituem a situação (SIGNORINI e CAVALCANTI, 2010, p. 427) – aspecto que levamos em conta no projeto de IV proposto na instituição que foi contexto de investigação desta pesquisa.

Argumentando em linhas semelhantes, Thorne (2003, p. 58) considera que a percepção dos dispositivos eletrônico-digitais está circunscrita a “fatores culturais, individuais e coletivos<sup>138</sup>” e que esta pode afetar a relação dos níveis de interação e até mesmo “o potencial de autenticidade no processo comunicativo<sup>139</sup>”.

Na concepção do projeto aqui discutido, a plataforma de aprendizagem Moodle vista de forma “plana” como a caracterização de Barbosa e Silva (2010) anterior serviria tanto de mídia para a comunicação entre os grupos como de ferramenta para repositório de tarefas. Porém, os alunos brasileiros e americanos não partilhavam a mesma percepção que os criadores do projeto de IV e, conforme sugerido por Thorne (2003), o Moodle não possibilitou interação significativa alguma. Já a rede social online Facebook, que havia sido incorporada simplesmente como um espaço a mais para os alunos se conhecerem, possibilitou mais interações. Tanto que, a partir da edição seguinte à nossa análise (4ª), a designer de cursos americana, frente aos resultados insatisfatórios com o Moodle, sugeriu que as tarefas e todas as comunicações fossem realizadas por meio do Facebook.

Minha análise sobre esse fator é a de que a maior familiaridade dos alunos com a rede social do Facebook, bem como seu interesse constante à época por esta rede, que detém diversos recursos para a comunicação com um grande número de pessoas ao redor do mundo, bem como a exposição de ideias e aspectos da vida pessoal, além de uma grande funcionalidade para a troca de comentários e mensagens, fez com que os alunos não se interessassem pela utilização da plataforma do Moodle, a qual oferece, na visão dos alunos, um único intuito a troca de informações sobre cursos e questões educacionais de maneira geral, não contando com o mesmo apelo que a rede social detém. E esse foi o motivo pelo qual aderimos ao movimento

---

<sup>138</sup> [...] cultural, individual and collective historical factors [...]

<sup>139</sup> [...] the potential for authenticity in the communicative process [...]

dos alunos e instituímos a ferramenta do Facebook como o principal meio de comunicação entre os alunos.

Para tomar esta decisão, levamos em conta a importância que a rede social online pode ter localmente, como pôde ser notado durante as manifestações apoiando a deposição do governo de Hosni Mubarak em 2011 no Egito, quando ficou clara essa penetração e relevância (WILSON, GOSLING e GRAHAM, 2012). Tal fato tem atraído a atenção de pesquisadores que buscam, nos dados gerados pelo Facebook, compreender as tendências do que ocorre dentro das fronteiras de um país, assim como aquelas manifestações de amplitude global (ibidem). Em uma das mais compreensivas revisões sobre as pesquisas realizadas com base nos dados do Facebook, Wilson, Gosling e Graham (2012, p. 203) identificam, dentre outras quatro categorias, o interesse dos pesquisadores no “papel do Facebook nas interações sociais<sup>140</sup>”.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, a rede social online passou a um papel de destaque, pois, corroborando a posição de Dias e Aragão (2014, p. 383), acredito que “aprendemos nas linguagens” e os recursos/funcionalidades do Facebook buscam primordialmente a “interação entre os pares”, que permite a percepção e o diálogo sobre e ao redor da cultura do outro.

Moreira e Januário (2014, p. 74) reiteram que, conquanto haja propósitos pedagógicos definidos, as redes sociais virtuais podem auxiliar na “criação e desenvolvimento de comunidades de prática”, auxiliar na aprendizagem, instigar um sentimento de pertencimento ao grupo, além de funcionar como alternativa à sala de aula tradicional, ainda focada primordialmente no texto escrito em papel ou em recursos como apresentações visuais – como arquivos confeccionados por professores e alunos, utilizando-se ferramentas como o Power Point – e que permanecem fechadas dentro daquela sala de aula.

Este equacionamento do “processo pedagógico de forma diferente”, porém, demanda que as relações dentro do contexto acadêmico sejam reestruturadas e o professor assuma o papel de “orientador de aprendizagens” (MOREIRA e JANUÁRIO, 2014, p. 81), uma vez que as maneiras de aprender têm sofrido mudanças muito significativas com o advento dos multiletramentos e os professores agora assumem papéis diferentes do que tinham no ensino tradicional, atuando muito mais como orientadores e facilitadores, auxiliando seus alunos a desenvolver estratégias de busca coerente de informações, maneiras de transformar essas informações em conhecimento e em construção de sentidos, e formas de atuar ativamente nas práticas sociais que envolvem a linguagem, de uma maneira mais livre e múltipla.

---

<sup>140</sup> [...] the role of Facebook in social interactions [...]

## 2.5 Facebook

Dentro do tema de Letramento Digital e Multiletramentos, nota-se um crescente uso de sites de redes sociais na vida pessoal, profissional e acadêmica. Dois pontos principais que impulsionam os usuários, em geral, à utilização de redes sociais são a busca por notícias (BOULIANNE, 2015) e, no caso do Facebook, o entretenimento (FERREIRA, ARRUDA FILHO e LIMA, 2014). Lane e Menzies (2015, p. 94) apontam que as “comunidades acadêmicas do Facebook oferecem aos alunos um fórum acessível e interativo para discutir necessidades sociais relevantes e aquelas relacionadas à disciplina<sup>141</sup>”. Já Bloch (2013) aponta que empresas utilizam o Facebook e o Twitter na comunicação tanto com seus clientes como com seus funcionários e, considerando o cenário das novas tecnologias no ensino de Inglês para Fins Específicos, indica que o professor ou designer de curso pode utilizá-los não só como uma ferramenta extra para o processo de aprendizagem, mas também como forma de melhor conhecer as comunidades profissionais em foco.

A lista de autores favoráveis à utilização do Facebook em situações pedagógicas é longa. Por exemplo, Castilho et al. (2014, p. 61) confirmam a viabilidade do Facebook como “suporte na [*sic*] prática pedagógica” das disciplinas de língua inglesa; Moreira e Januário (2014, p. 81) destacam que o site pode facilitar a conexão entre pessoas, além de “equacionar o processo pedagógico de forma diferente”; e Dogoroti e Pange (2014, p. 254) atribuem ao Facebook a possibilidade de “reforçar as habilidades comunicativas<sup>142</sup>” e “apoiar a participação e o aprendizado colaborativo<sup>143</sup>”, preenchendo algumas lacunas deixadas pela ferramenta de cursos online Moodle.

No projeto de IV que foi objeto deste trabalho, a utilização do Facebook teve a intenção de aumentar as oportunidades de contato social (KURATA, 2011) entre os alunos brasileiros e americanos para além dos chats ineficientes do Moodle, das discussões realizadas nos pequenos grupos e das atividades em sala de aula realizadas com a presença do professor. O pesquisador, que atuava como professor de inglês dos alunos, esperava que os brasileiros formassem laços de amizade com os americanos e, como consequência, houvesse maior interesse pela cultura e pelo uso da língua inglesa.

Ficou claro que o Facebook impõe “seus próprios desafios e oportunidades” (BLOCH,

---

<sup>141</sup> Facebook communities provide students with an accessible and interactive forum for discussion on relevant social and discipline related needs.

<sup>142</sup> reinforce communication skills

<sup>143</sup> support participation and collaborative learning

2013, p. 392). E, mais ainda, como reporta Kurata (2011, p. 1) em sua pesquisa com redes sociais, “não basta que professores de idiomas encorajem os alunos a fazer amizade com falantes nativos e comunicar-se com eles usando a L2 como um meio de promover aprendizado de L2<sup>144</sup>”, é fundamental que os alunos tenham apoio de professores e falantes nativos para superar as dificuldades, para aproveitar as oportunidades e para estabelecer esse contato com objetivos claros de trocas efetivas entre alunos de diferentes culturas.

No caso do projeto aqui analisado, havia, da minha parte como pesquisador, o interesse em perceber nuances culturais e visões de mundo e de si mesmos que pudessem ser manifestas em posts, em curtidas, em comentários ou na ausência deles, e este foi um dos instrumentos de análise, conforme será discutido no próximo capítulo ao longo da análise de dados.

## 2.6 Vamos combinar: *blended learning*<sup>145</sup>, cursos híbridos e semipresencialidade

*O modelo blended é o modelo básico da educação nesses próximos anos (MORAN, 2014)*

O professor brasileiro e o professor americano participantes desta pesquisa discutiram a inserção do projeto de IV no planejamento de suas respectivas disciplinas e a utilização de sua avaliação como parte da composição da nota final dos alunos. Assim, as disciplinas de *Principles of Management* e de Administração Geral, que eram originariamente oferecidas de modo presencial, adquiriram características de semipresencialidade<sup>146</sup>.

Ao refletir sobre a inserção de atividades online em cursos presenciais, Moran (2003, p. 48) afirma que o professor/designer de curso não deve “perder de vista a integração dos dois

---

<sup>144</sup> it is not enough for language teachers to encourage students to make friends with native speakers (NSs) and to communicate with them using an L2 as one of the ways to promote L2 learning.

<sup>145</sup> Há uma prevalência do termo *blended learning* em detrimento de outros como modalidades misturadas e combinado (Moskal, Dziuban e Hartman, 2013). Na revisão dos autores, busquei manter o termo como no original, porém, neste trabalho utilizarei ensino ou curso híbrido como Snart (2017).

<sup>146</sup> A Portaria nº 4.059/2004 define no § 1º a modalidade semipresencial como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota”. Em tempo, Tori (2009) relata que a portaria nº 2.253/2001, que permite a inserção de atividades não-presenciais, deu fôlego à criação de atividades híbridas.

espaços – presencial e o virtual” e considerar a importância de se “fazer transições suaves entre ambos” – que foi o que se buscou ao longo do projeto de IV.

Os dois ambientes “que historicamente se desenvolveram de maneira separada” mais e mais se convergem e a combinação de “atividades de aprendizagem face a face com ações desenvolvidas a distância, em geral online”, tem sido chamada de “‘cursos híbridos’ e *blended learning*” (TORI, 2009, p. 121).

Oliver e Trigwell (2005, p. 18-21) fazem uma análise de como os pesquisadores utilizam *blended learning* e argumentam que, na base do termo, há a mistura (*mix*) de duas coisas ou mais. Estas coisas podem ser uma mistura de:

- *e-learning* com aprendizagem tradicional;
- aprendizagem à distância (*online learning*) com aprendizagem presencial (*face-to-face*);
- mídias;
- contextos;
- teorias de aprendizagem;
- objetivos de aprendizagem;
- pedagogias.

Os autores chegam a sugerir o descarte de uma vez por todas do termo *blended learning*, em face de tantas interpretações possíveis, contudo ressaltam que há um fio condutor em todas as definições: a variação. Segundo Oliver e Trigwell (2005, p. 22-23), baseados na Teoria da Variação<sup>147</sup>, aprendemos quando discernimos entre os “aspectos críticos de variação<sup>148</sup>” do “objeto da aprendizagem” e de outras experiências “mais ou menos diferentes”<sup>149</sup>. Desta forma, as condições criadas pelo processo de *blended learning* demonstram, segundo os autores, favorecer o aprendizado.

Garrison e Vaughan (2008, p. 5) detalham um pouco mais a combinação do presencial com o virtual em cursos superiores e afirmam que esta deve ser feita “cuidadosamente”, deve remodelar o desenho do curso com vistas a “otimizar o engajamento do estudante<sup>150</sup>” e

---

<sup>147</sup> Holmqvist, Gustavsson e Wernberb (2008, p. 114) explicam que para a pessoa aprender a experimentar as coisas de uma maneira nova é necessária uma “estrutura de relevância” (“consciência do propósito, suas demandas e informações sobre onde estas o levarão”) e variação para que se “possa discernir os aspectos críticos”. No original em inglês, “structure of relevance”, “awareness of purpose, its demands, and information about where they will lead” e “possible to discern critical aspects”.

<sup>148</sup> [...] *critical aspects of variation* [...] e [...] *object of learning* [...]

<sup>149</sup> [...] *more or less diferent*. [...]

<sup>150</sup> [...] *thoughtfully* [...] e [...] *optimize student engagement* [...]

reconsiderar os momentos de contato face a face. Concordo com os autores que é preciso haver esse cuidado para que a interação virtual faça sentido e não seja apenas uma repetição de práticas tradicionais com uma roupagem nova, ou seja, que a prática virtual proposta traga interações típicas da virtualidade, e diferentes do que se faria em encontros presenciais.

Já Nicolson e Warnecke (2011, p. 167) acreditam que “aspectos do ambiente presencial não mudam<sup>151</sup>” no semipresencial, contudo o mesmo não é verdade para o processo de ensino-aprendizagem. Os autores apontam que a participação maior dos alunos e a possibilidade de maior controle sobre as fases do processo levam o aprendiz a refletir mais sobre seu próprio aprendizado e o auxiliam a ter mais consciência sobre o próprio progresso nas atividades pedagógicas realizadas. A esse respeito, defendo que, tanto no ambiente virtual quanto no presencial, é possível engajar os alunos a terem o mesmo grau de participação e de responsabilidade nos processos de aprendizagem, sendo também possível um trabalho híbrido que conjuga esses dois tipos de prática de uma forma que faça sentido ao que se está propondo aos alunos.

Snart (2017) defende a utilização do ensino híbrido nos *Community Colleges*<sup>152</sup> americanos principalmente pela flexibilidade de oferecer apoio presencial àqueles que não têm a preparação educacional necessária e, ao mesmo tempo, oferecer a conveniência de estudar à distância para aqueles que não podem comparecer ao campus. Apesar de o autor estar discutindo uma situação mais abrangente, que envolve a articulação das disciplinas para os programas de estudos dos alunos, é possível fazer um paralelo com os cursos híbridos. Em projetos híbridos, como o que é discutido neste trabalho, a distância física impede que alunos de diferentes países se encontrem face a face, porém, há o apoio local de colegas de sala e professor reforçando, assim, conforme proposto por Nicolson e Warnecke (2011), que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser repensado, redesenhado e levar em consideração as potencialidades (*vantagens*) da semipresencialidade.

Tori (2009, p. 123-128) considera que o maior benefício do *blended learning* é a possibilidade de dosagem das “ações educacionais” que transitam entre as modalidades presencial (“máxima proximidade”) e à distância (“proximidade zero”). Para tanto, o professor/designer de curso deve ter em mente que as dimensões “espaço, tempo e

---

<sup>151</sup> [...] aspects of the face-to-face environment will not change [...]

<sup>152</sup> Uma característica que difere os *Community Colleges* americanos das instituições de ensino superior no Brasil é que não é necessário fazer vestibular para ter acesso a este tipo de educação. Assim, o caráter “portas abertas” do sistema sempre suscita ações de apoio e suporte àqueles que não se encontram nos patamares educacionais esperados. Ver Brock (2010), citado em Snart (2017, p.60-61) para uma análise completa.

interatividade”, vistas como *continua*<sup>153</sup>, servem a este propósito. Na dimensão espaço, os dois extremos - ambiente real e virtual - tornam-se entrecortados pela realidade misturada, ou seja, a combinação da realidade aumentada com a virtualidade aumentada. Em termos de dimensão temporal, as atividades podem ser planejadas de forma síncrona e assíncrona, sendo que, quanto mais curto foi o tempo de resposta, mais próximos nos sentimos de nossos interlocutores. E, por fim, a dimensão da interatividade também oferece um *continuum* de alternativas que vai do passivo (“não interativo”) ao interativo (“interatividade máxima”) – questões que foram levadas em conta no projeto aqui discutido.

Em termos de implementação e acompanhamento de cursos tipo *blended learning*, Zacharis (2015) defende que o engajamento do aluno nas atividades online é crucial para se garantir o sucesso, especialmente quando há pessoas com dificuldades. O autor sugere o monitoramento das atividades realizadas ou não pelos alunos, tanto por meio de sistemas de gestão da aprendizagem (*learning management system*), por exemplo o Moodle ou o Blackboard, como por meio de atividades em redes sociais. São considerados, também, como fatores importantes para aumentar as chances de sucesso de um curso, “uma estrutura de conteúdos clara, instruções e objetivos sem ambiguidade, tarefas desafiadoras e *feedback* oportuno”<sup>154</sup> – aspectos estes que deveriam ter sido melhor considerados no desenho do projeto que é foco desta tese, pois, notei, apenas a posteriori, no momento de análise dos dados, que restou uma lacuna no *feedback* que poderia ter sido realizado sobre a interação dos alunos nas redes sociais – interações estas que poderiam ter sido discutidas em sala de aula, e incentivadas a ter uma continuidade – o que teria produzido um insumo mais aprofundado para se analisar de que forma os aspectos culturais influenciam na visão que os alunos demonstram em suas interações virtuais – aspecto que sugiro ser retomado em futuras pesquisas sobre este tema.

A inserção de um projeto de IV dentre as atividades de uma disciplina demanda, como os autores acima atestam, um olhar clínico e crítico para o processo de ensino-aprendizagem, para o design das atividades pedagógicas e para todas as “novas” peças em jogo. De interesse especial no caso do projeto aqui discutido, é a clara transição, mistura, conflito e combinação entre as interações presenciais e as realizadas à distância em relação ao tempo e espaço (TORI, 2009). E, diferentemente de uma das premissas de Nicolson e Warnecke (2011), o ambiente presencial foi alterado pelas discussões realizadas online e vice-versa, conforme discuto no próximo capítulo, na análise de dados. Porém, o alerta para um repensar pedagógico

---

<sup>153</sup> Plural de *continuum*

<sup>154</sup> [...] *Clear content structure, unambiguous instructions and goals, challenging tasks and timely feedback* [...]

diferenciado sobre a situação semipresencial permanece e pode ser foco de futuras pesquisas nesta área que ganha proporções cada vez maiores.

Encerro aqui as discussões acerca do aporte teórico desta tese e inicio no próximo capítulo a análise de dados, recorrendo aos autores quando necessário.

## **CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Início o capítulo de análise dos dados com uma breve apresentação dos resultados do Exame de Nivelamento aplicado no início do semestre, conforme explicitado na Introdução desta tese, e que foi utilizado com o intuito de “garantir” ao menos um aluno mais proficiente na composição das equipes. Naquele momento inicial do projeto, a questão da proficiência ainda nos parecia bastante importante para o andamento dos projetos. Percebi, posteriormente, que esse agrupamento, colocando um aluno mais proficiente em cada grupo, não foi o que possibilitou a interação, já que alguns alunos menos proficientes demonstraram mais estratégias de busca e de adaptação ao contexto do que alguns dos alunos mais proficientes – o que também me ajudou a concluir que, ao invés do foco linguístico, o foco no desenvolvimento de estratégias para uso da língua parece mais adequado em projetos como este.

Após a apresentação dos dados do exame, busco apresentar alguns dados obtidos a partir dos comentários feitos no questionário inicial, bem como das respostas às quatro perguntas da Fase 1, e também das interações na rede social online Facebook. Sob a ótica das teorias discutidas, utilizo as entrevistas que realizei com as seis equipes e com o grupo de líderes para complementar e enriquecer a análise e discussão dos resultados. Por fim, busco resumir os resultados respondendo às perguntas de pesquisas lançadas na introdução da tese.

### **3.1 Exame de nivelamento e questionário inicial**

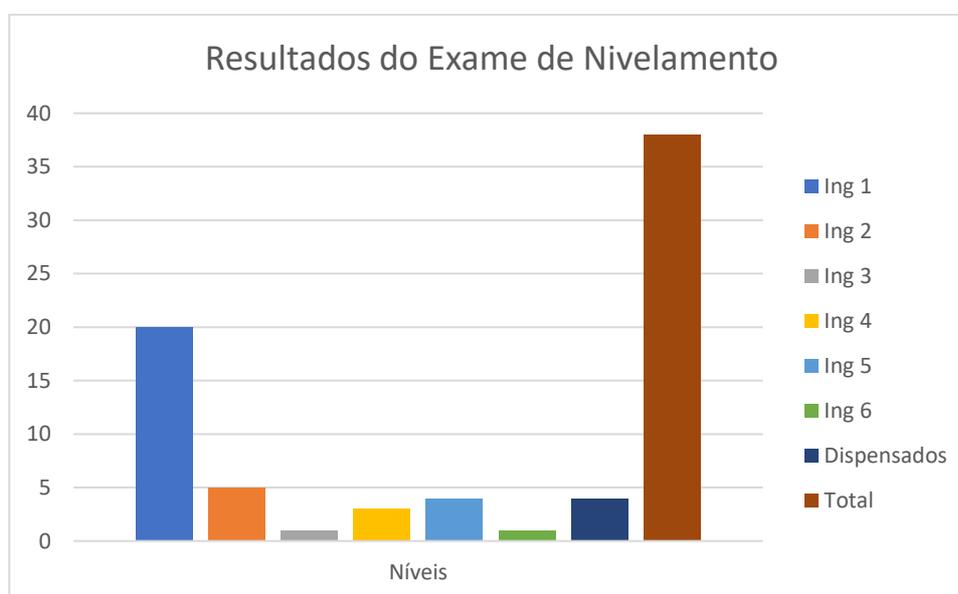
Mesmo tendo consciência de que exames de nivelamento são medidores que apresentam um certo grau de subjetividade e que a tentativa de mensurar de forma padronizada os conhecimentos que um aluno construiu em seu processo de contato com a língua-alvo é muito complexa, sentimos a necessidade desse exame para fazer um melhor agrupamento para as equipes. Os professores responsáveis pelo IV, então, optaram por, naquele momento inicial das atividades, avaliar os resultados do Exame de Nivelamento e utilizá-lo como parâmetro para a formação das equipes, reunindo ao menos um aluno mais proficiente em cada uma delas.

Certamente essa escolha trouxe resultados que considerei adequados e outros nem tanto, uma vez que muitos dos alunos que tinham menos conhecimento da língua terminaram por se apoiar em demais nos pares que detinham maior conhecimento, e isso acabou limitando sua participação, tanto no que tange ao uso da língua em si quanto nas próprias interações de

discussão para a realização das tarefas e para as interações extraclasse – tema que também será aprofundado ao longo desta análise – mas era o que nos parecia mais adequado naquele momento.

Os resultados desta turma no Exame de Nivelamento indicaram dentro do que o teste se propõe a mensurar, uma semelhança com grupos anteriores (ver Gráfico 1). Foi possível notar que os alunos do Centro Universitário da turma de Gestão Empresarial geralmente chegam ao ensino superior com uma proficiência baixa em língua inglesa. Notamos que 66% do total de 38 alunos avaliados encontravam-se nos dois primeiros níveis (Inglês 1 e 2) e somente 25% nos dois últimos níveis (Inglês 5 e 6) ou foram dispensados da disciplina.

Gráfico 1 - Resultados do Exame de Nivelamento da turma



Contudo, conforme mencionei no início desta sessão, os resultados devem ser considerados com cautela, pois não foram determinantes da participação e tampouco do sucesso no processo de comunicação com os pares americanos. A aluna, Suzane, por exemplo, não foi dispensada de qualquer disciplina de Inglês e se candidatou a líder da equipe 1, o que significava interagir continuamente com o líder americano. Segundo ela, em diálogo com os colegas e com o pesquisador durante entrevista, com o auxílio do software de tradução Google Tradutor<sup>155</sup> e da colega de grupo proficiente, foi possível organizar as tarefas da equipe, comunicar-se e dirimir os problemas existentes – fator que corrobora para a percepção de que medir a

<sup>155</sup> Disponível em <<https://translate.google.com/?hl=pt-BR>>. Acesso em 23 de maio 2016.

proficiência é algo subjetivo e que não é esse fator especificamente que irá determinar uma maior ou menor participação do aluno nas interações, uma vez que a intensidade dessa participação depende de outros fatores relevantes, como o engajamento do/a aluno/a, a maior ou menor abertura para se expor perante os colegas, independentemente da língua, as habilidades de lidar com situações desafiadoras, como o uso das ferramentas de tradução, entre outros fatores.

Passarei, agora, aos dados do questionário inicial que realizei com o intuito de ter parâmetros sobre quem seriam os alunos participantes do projeto – faixa etária, experiência com a língua inglesa, visão de si mesmo/a como aprendiz, entre outros fatores – para poder traçar os perfis destes alunos e compreender melhor suas interações, suas visões de mundo, sua maneira de trabalhar conjuntamente com os colegas – brasileiros e americanos – para dar conta das tarefas propostas, bem como para realizar sua interação informal nas redes sociais.

Um acidente nos servidores da instituição americana fez com que os questionários respondidos pelos alunos do *Community College* fossem inadvertidamente apagados, assim contamos apenas com os dados provenientes das respostas dos brasileiros.

Em termos demográficos, a idade dos 33 alunos que responderam ao questionário inicial variou entre 18 e 41 anos. Mais especificamente, tivemos 39% dos alunos com idade entre 18 e 20 anos, 18% com idade entre 21 e 25 anos, 11% entre 26 e 30 anos e 12% com idade acima de 30 anos. E, reforçando o caráter local da instituição, trata-se de um grupo constituído por pessoas que nasceram, em sua maioria (57%), na cidade<sup>156</sup> onde se localiza a unidade do Centro Universitário e quase todos (90%) vivem lá. A grande maioria (42%) estudou inglês somente no Ensino Médio, um quarto (24%) já passou por um instituto de idiomas, 9% já fizeram intercâmbio para um país cujo idioma oficial era inglês e as outras categorias, todas com 6%, demonstraram que há autodidatas e pessoas que aprendem com jogos online.

Corroborando uma das impressões do professor da disciplina de inglês, os alunos chegam ao ensino superior com uma visão global de que são capazes de aprender a língua inglesa conquanto que haja o que eles denominam de “ensino de qualidade” e também um bom empenho por parte deles próprios. Neste questionário, 73% se classificou como um “bom aprendiz” ou um “aprendiz razoável”, enquanto 6% se considera um “excelente aprendiz” e o mesmo número se denominou como um “péssimo aprendiz”. Interessante notar que 15% afirmam nunca terem estudado a língua a sério e, portanto, não foi possível fazer um perfil tão

---

<sup>156</sup>Para efeito de dados demográficos, a cidade vizinha e a cidade em que o Centro Universitário se localiza foram consideradas como uma só.

acurado quanto à sua experiência com a língua inglesa. Em conversas informais, os alunos repetidamente atribuem a baixa proficiência à deficiência das situações educacionais encontradas no Ensino Médio, à falta de oportunidades para praticar o idioma e ao alto preço das escolas de idiomas.

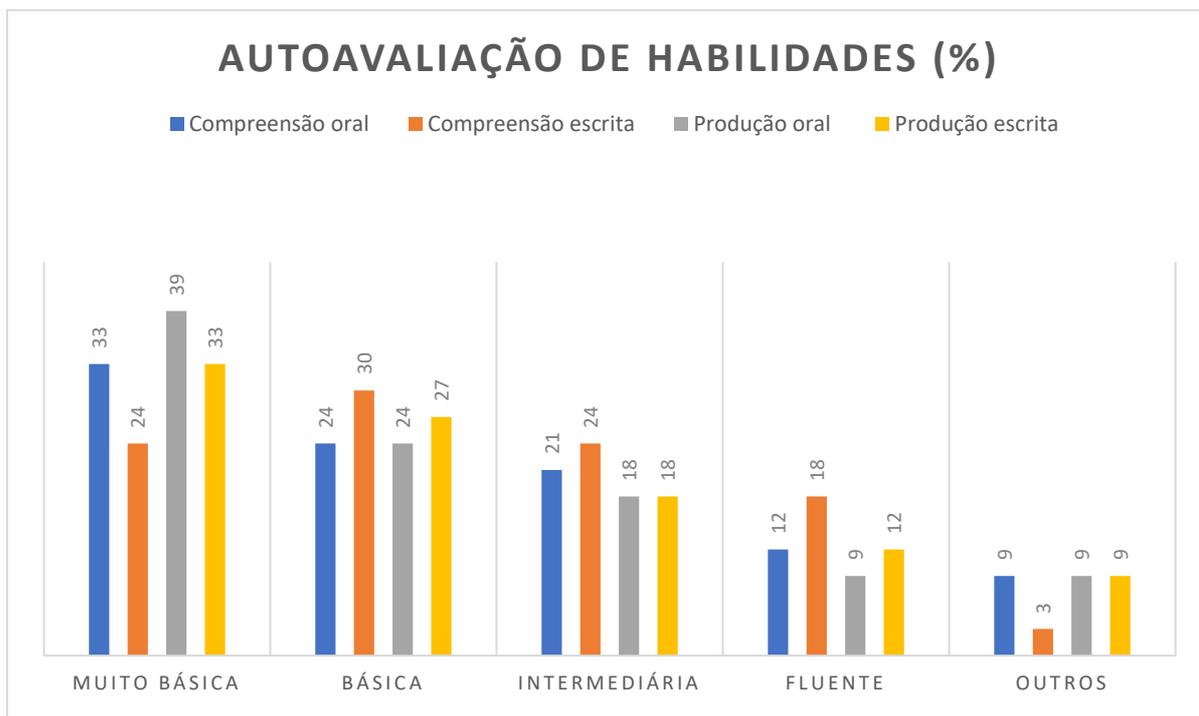
Ao serem questionados mais especificamente sobre as quatro habilidades: compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, 39% dos alunos reportaram que sua produção oral era “muito básica” (ver Gráfico 2 abaixo), enquanto somente 24% expressaram a mesma avaliação para a compreensão escrita<sup>157</sup>. Na mesma linha, 18% afirmaram ter fluência na compreensão escrita e somente 9% na oral. Julgando pelas autoavaliações, a produção oral é comparativamente mais difícil ou menos estudada que a compreensão escrita – fato que se pode explicar pela ênfase que os documentos oficiais costumam dar ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita na língua estrangeira no ensino formal, para dar conta de tarefas de cunho acadêmico, como ler artigos e livros nesta língua, produzir textos, realizar testes etc., em detrimento de práticas que privilegiem o ensino oral, já que este foco costuma ser mais abordado pelos institutos de idiomas, os quais “vendem” uma preparação para situações menos acadêmicas e mais cotidianas, como viagens, entrevistas de emprego, entre outras práticas sociais das quais os alunos possam vir a fazer parte em algum momento de sua vida pessoal e profissional.

Desiree, integrante da equipe 2, foi dispensada de todas as disciplinas de Inglês com exceção à última. Na entrevista ela afirma “é difícil, não sei falar nada”. A avaliação oral que realizei com Desiree mostrou uma discrepância grande entre sua produção oral e a capacidade desenvolvida para a compreensão escrita, corroborando o quadro que descrevi acima sobre o foco do ensino formal em leitura e escrita.

---

<sup>157</sup>Em alguns casos, as categorias criadas pelo pesquisador parecem não ter dado conta de algumas situações e o aluno optou por “outros” como, por exemplo, um aluno que se avaliou como “péssimo” nas quatro habilidades e uma aluna que se avaliou como tendo “nenhuma” habilidade para compreensão e produção oral.

Gráfico 2 - Autoavaliação das habilidades dos alunos



Com relação ao conhecimento de uma terceira língua, apenas uma aluna (o que representa 3% dos entrevistados) reportou que português era sua segunda língua. Ela, também, informou que estudava a língua de herança por si mesma, assim como outros 5 alunos (15%) estavam estudando um outro idioma de formas diversas, inclusive por meio de aplicativo e assistindo a novelas mexicanas.

Os dados deste questionário nos levam à próxima seção, onde discutirei essas questões de domínio da língua ou falta dele, e de que maneira a crença dos alunos de que é isso que possibilita ou impede as interações com alunos de outros países influenciou no projeto aqui discutido.

O questionário inicial, portanto, pode ser considerado como muito revelador, uma vez que foi possível, por meio de perguntas estratégicas, ter acesso inicial às percepções dos alunos brasileiros sobre os pares americanos, como veremos nas próximas sessões.

### 3.2 Questões de Língua e Estratégias Comunicativas

Referindo-me, agora, ao tema do uso da língua em si e das estratégias comunicativas dos alunos, vários deles justificaram suas poucas postagens e poucas interações nas postagens

dos colegas afirmando que se percebem como “incompetentes” no uso da língua. Porém, notei que este não era o único motivo, e, sim, muito provavelmente, o medo de se expor publicamente e de ser julgado/a pelos colegas, tanto brasileiros quanto americanos.

Esse foi provavelmente um dos motivos pelos quais, logo no início do projeto, quando ainda estávamos utilizando a plataforma Moodle para um quebra-gelo entre os alunos, os brasileiros fizeram apresentações bastante curtas e sucintas, não falando muito de si, enquanto que os americanos fizeram apresentações bem mais longas, fornecendo vários detalhes de sua vida pessoal, conforme veremos nos exemplos abaixo.

**Fase 1 / Phase 1**



**Conhecendo os colegas**

**23 de fev a 08 de mar**

- Conheça os colegas das equipes
- O professor apresentará o objetivo do projeto e a proposta geral
- O professor apresentará o panorama geral do processo administrativo
- O "quebra-gelo" / 4 perguntas iniciais
  - O que você faz nas suas horas de lazer?
  - O que te estressa?
  - O que seria uma "boa vida" para você?
  - O que é mais importante?

Cada grupo é incentivado a se comunicar por meio das redes sociais, tais como o Facebook.

Figura 20 - Captura de tela da Fase 1

Ao compararmos as respostas dadas por brasileiros e americanos às quatro perguntas, nota-se que os alunos americanos utilizaram um número bem maior de palavras em suas respostas, conforme nos mostram as figuras 21 e 22 – o que demonstra a sensação de dificuldade com a língua, mas que também pode significar uma diferença cultural na forma de se apresentar.

Analisando essa diferença, ponderei que, independentemente da questão da língua – que foi um dificultador para os alunos brasileiros – os americanos já costumam ter mais práticas

sociais em que precisam se apresentar de maneira mais completa e costumam fazer isso dentro de uma gama de temas que abordam além dos dados pessoais, tais como, hobbies, atividades favoritas, visões que têm sobre determinados temas cotidianos, experiências pessoais, entre outros temas que consideram importantes.

Brasileiros, por sua vez, mesmo em português – onde não têm a dificuldade com a língua, costumam se apresentar de forma mais sucinta e passam a falar mais de si e de suas escolhas e visões de mundo conforme as conversas têm continuidade, conforme podemos notar em fóruns e redes sociais, como também ficou bastante claro no exemplo que a figura 21 nos mostra a seguir.

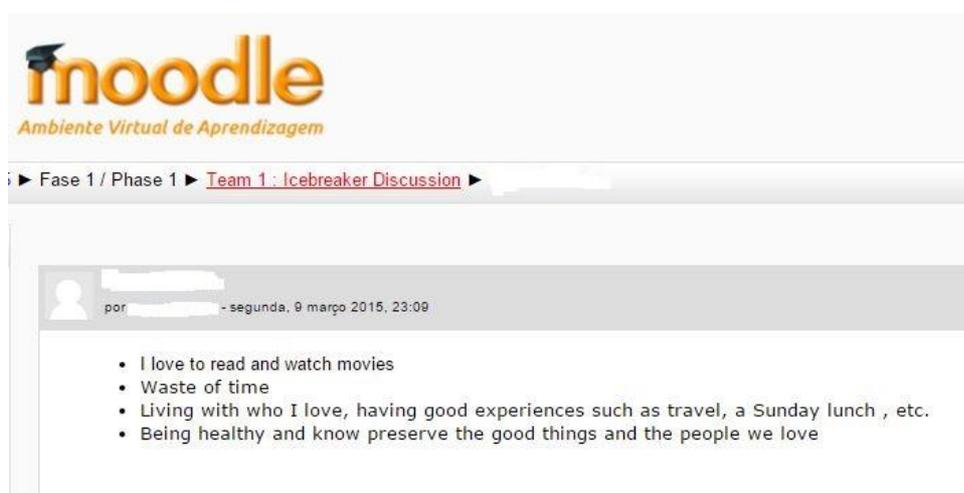


Figura 21 - Exemplo de resposta dada por aluno do Centro Universitário

**What is "the good life"/What is most important?**  
 por [nome] - domingo, 8 março 2015, 13:24

I think the "good life" is having no stress. Whether it's stress at work, at home or school. Somehow, getting around the stress I am stressed really easily, so often, the "good life" is very hard for me to obtain. I try to work on it and try to not get so stressed out about things, but it's hard. At work, if there are customers treating me badly, I try to just shake it off, because at the end of the day, you may not see that person ever again, so why does it matter how they treat you at that very moment? At home, I try to get stressed out with all that I have to do-homework, cleaning, trying to have fun. If things don't go the right way for me, I get very upset. But I have realized, slowly, that getting upset doesn't change anything. So if you are upset, nothing will get done so I try to snap out of being upset as quickly as possible in order for things to get done. At school, I really don't get too stressed because I enjoy learning. But when there is a test or quiz, I am of course nervous and get stressed about how well I'm going to do. I try to prevent my nerves by studying as hard as I can and being prepared.

What is most important to me is happiness. Everyone is on a journey to happiness. Not everyone's happiness is the same. Mine is and more, I am finding that my happiness is more so making everyone around me happy. I am happier giving than receiving. It may be considered a downfall, because I am not putting myself first in a lot of things, but I find more happiness in the happiness of others. So as long as the people around me are happy: job promotions, engagements, new baby-I am happy. I rarely have "good" things happen to me, so I think I kind of live vicariously through every one else's "good" things. Although this might seem a bit skewed, this is how I am and how I feel. I wonder if anyone else feels the same?

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Respostas](#)

Figura 22 - Exemplo de resposta dada por aluno do *Community College*

Os exemplos acima são bastante ilustrativos das demais apresentações dos alunos brasileiros e americanos que participaram do IV. E, refletindo mais a respeito, notei que essa característica de apresentação é bastante presente nos cursos de língua inglesa como uma característica cultural dos falantes de língua inglesa – principalmente quando se enfoca os americanos – pois é bastante comum professores de língua inglesa incentivarem seus alunos a seguirem esse “roteiro” de apresentação. Tal comparação poderia ter sido explorada juntos aos alunos justamente para se falar mais sobre essas diferenças culturais ao se apresentar, já que essa é uma prática social bastante comum nas interações virtuais das quais os alunos hoje participam em sua vida cotidiana. Esse me parece, portanto, um tema interessante a ser explorado em novas pesquisas.

Com relação a esta diferença no tipo de respostas, em conversas informais no início do IV, alguns alunos brasileiros demonstraram preocupação pelo tipo de comentários que eles iriam receber do grupo, já que suas respostas eram muito curtas quando comparadas às dadas pelos americanos. E, conseqüentemente, temiam ser vistos como menos inteligentes. Interessante notar que os brasileiros reportaram, dentro da visão negativa de si mesmos, usam palavras como “acomodado”, “ignorante” e “indisciplinado”, enquanto que, como visão positiva para os americanos, eles utilizaram adjetivos como “responsável”, “comprometido” e “organizado”.

A situação acima releva um padrão brasileiro já conhecido e já pesquisado em estudos sobre construção identitária (Hall, 2000), que demonstra uma supervalorização da cultura do

outro e da forma de se comportar do outro – sendo esse outro principalmente advindo de países considerados “mais desenvolvidos”, como é o caso dos EUA. Aqui também percebi posteriormente uma rica oportunidade para explorar essa “baixa autoestima” brasileira com relação a estrangeiros de um modo geral.

De qualquer forma, a questão da dificuldade com a língua inglesa é algo que não podemos deixar de levar em conta ao compararmos o tamanho das respostas. Mesmo que brasileiros costumem se apresentar de maneira mais sucinta, a dificuldade com a língua pode ter tornado essas apresentações ainda mais reduzidas. A proficiência dos alunos americanos, por sua vez, permitiu que eles estendessem suas explicações e utilizassem um léxico mais refinado. Porém, não devemos deixar de considerar a tradição educacional americana que presa pelos “essays” (composições ou textos descritivos, explicativos ou analíticos) muito usados em avaliações tanto no ensino médio como no superior – o que também corrobora para essa cultura de escrever textos mais extensos, tanto os mais formais quanto os menos formais.

O outro fator que apontei nesta análise – que seria o potencial sentimento de inferioridade ou de uma suposta ignorância em comparação com os estrangeiros, ou mesmo a falsa ideia de que brasileiros não levam uma vida tão interessante quanto os americanos – corroborada por filmes, seriados, videocliques e outras produções midiáticas – pode ter contribuído para essa diferença nas respostas e pode também ser resultado de sistemas e demandas educacionais diferentes, já que as ideologias presentes em uma cultura influenciam todos os seus aspectos, desde o pessoal até o político, o educacional, entre outros. O site da Educational Testing Services<sup>158</sup>, responsável pelo Test of English as a Foreign Language – TOEFL, por exemplo, indica que a parte de produção escrita de seu teste demanda que o aluno escreva respostas em estilo “essay” baseadas nas tarefas de leitura e compreensão oral, pedindo que o aluno “justifique uma opinião por escrito<sup>159</sup>.”

Portanto, percebo que, ao analisar diferenças nas interações realizadas por alunos de diferentes países, temos que levar em conta não apenas aspectos culturais referentes a um determinado estilo de vida, mas também, e principalmente, aspectos que envolvem todo o sistema educacional daquele país, e que, portanto, constroem maneiras de interagir nas diversas práticas sociais dentro e fora do país em questão – tema que retomarei em outros momentos da análise.

---

<sup>158</sup> Disponível em <<http://www.ets.org/toefl/ibt/about/content/>>. Acesso em 19 mai 2017.

<sup>159</sup> *Write essay responses based on reading and listening tasks; support an opinion in writing.*

Com base nessa percepção, analiso o caso de Suzane, que mesmo tendo a iniciativa de fazer uso das ferramentas de tradução – ou seja, mesmo tendo estratégias de busca já desenvolvidas – assim como quase todos os alunos que se consideravam menos proficientes, evitou postagens no Facebook. Tal situação, a meu ver, explica-se, talvez, pela hesitação ou insegurança em se expor em público, ainda mais em uma outra língua, e em meio a falantes nativos em um ambiente menos controlado em que teriam que discorrer sobre algo de suas vidas pessoais ou defender sua opinião, ou seja, mesma situação que se deu com a questão da apresentação inicial na plataforma Moodle.

A dificuldade com a língua foi, portanto, a maior justificativa dos alunos para sua pouca exposição em determinadas tarefas. Luzia, por exemplo, membro da equipe 5, relatou na entrevista com o grupo focal que “conseguia entender muito do que eles falam, mas pra mim chegar e falar alguma coisa é mais complicado”. A fala da aluna demonstra um receio que foi percebido no comportamento de diversos outros alunos, que é o medo de ser julgado/a inadequado/a em seus comentários, e esse receio se intensifica ao terem que fazer isso em uma língua que estão aprendendo, diante de falantes nativos. Tal receio poderia ter sido discutido e talvez amenizado pelos professores que participaram do projeto se tivessem lembrado aos alunos que os seus pares americanos provavelmente têm conhecimento quase nulo da língua portuguesa, e que os brasileiros estariam, então, em vantagem, por conseguirem se comunicar em duas línguas, e não apenas em sua língua materna – tema que pode ser melhor explorado em futuras pesquisas deste tipo.

Apesar de os projetos de IV do Centro Universitário não terem o ensino de línguas como objetivo principal, claramente este se encontra entre os mais importantes, em conjunto com o desenvolvimento de habilidades interculturais, a promoção do letramento digital, a busca por atividades pedagógicas e formas de apresentação de conteúdos diferenciadas. No IV em análise, ficou claro que, conforme discutido anteriormente, há a necessidade de que o design dos futuros projetos de IV passem a considerar as atividades regulares inerentes às disciplinas, os momentos propícios à inserção de discussões críticas sobre cultura e, também, como exposto abaixo, que sejam considerados o perfil dos alunos brasileiros e as oportunidades de interação visando a melhoria de sua competência linguística.

Durante a entrevista com as equipes, levantei a questão do papel da língua no IV e, de forma geral, as respostas indicaram quatro considerações principais que, em minha opinião, são relevantes ao processo de planejamento e, em especial, aos professores da área de línguas. Elas estão relacionadas ao cuidado com o design das atividades, às justificativas pela pouca

participação no IV, à “motivação” em aprender o inglês e ao processo reflexivo decorrente do contato com os pares internacionais.

Acredito que, muito mais que a língua em si, outros fatores se interpuseram para que as interações não fossem tão frequentes quanto esperávamos. Um grupo de alunos revelou que a interação principal com os pares internacionais ocorreu principalmente em um determinado momento do projeto e, o que se viu a seguir, foram somente trocas de mensagens visando o encaminhamento de tarefas, porém sem qualquer interação sobre vida pessoal, visões de mundo ou aspectos culturais. Como exemplo, temos a fala de um aluno da equipe 5 que, em continuidade à resposta da colega na entrevista, diz: “Sim, mesma coisa. Depois que acabou o quebra-gelo, a gente não conversou”. A fala do aluno demonstra que as atividades previstas no quebra-gelo propiciaram oportunidades apenas para um diálogo inicial entre os pares brasileiros e americanos, porém não houve continuidade de trocas nesse nível.

A fala do aluno sobre não terem dado prosseguimento às conversas também corrobora minha visão de que o aprendizado de idiomas se dá na interação com os pares e o diálogo deve ser parte integrante dessa interação. Porém, como o design do IV não previu a manutenção e exploração de oportunidades para a prática do idioma, houve um direcionamento, quase que exclusivo, para atividades focadas no acompanhamento do IV e uma quebra na interação focada naquilo que mais causa interesse aos alunos - conhecer mais sobre seus pares e seus respectivos estilos de vida. Sugiro, portanto, que, em futuros projetos desse tipo, já se tenha claro se a continuidade das interações é importante e o design seja realizado de maneira a tornar isso possível – uma vez que, como se trata de uma situação de aprendizado e não de trocas espontâneas entre amigos, é preciso suscitar as interações e incentivá-las o tempo todo para que continuem ocorrendo.

Buscando justificar sua pouca participação nas interações com os pares americanos, um outro grupo de alunos também alegou a falta de conhecimento da língua inglesa, que, segundo eles, seria decorrente, principalmente de um histórico de experiências ruins no ensino médio, que os havia deixado sem “base” para o projeto de IV. No excerto abaixo, que foi retirado da entrevista com o grupo 3, temos um aluno comentando sobre sua dificuldade:

<b>Aluno 1</b>	Eu no inglês, que eu estive no inglês sempre foi muito fraco mesmo. Eu nunca aprendi nada de inglês basicamente, eu sou um burro de inglês.
<b>Pesquisador</b>	Você é um burro do inglês?( <i>repetindo a frase do aluno em tom de surpresa e incredulidade</i> )
<b>Aluno 1</b>	É eu tenho uma dificuldade tremenda.
<b>Aluno 2</b>	E do que que você acha que é essa dificuldade?
<b>Aluno 1</b>	Eu acho que é de base mesmo. Foi de base porque as disciplinas que eu tive boa base eu levei tranquilo [...] nunca tive base nenhuma de inglês e agora depois de velho mais difícil vai ficar para mim.

Meu tom de surpresa e incredulidade teve a intenção de mostrar ao aluno que culpar apenas a si mesmo por não ter aprendido inglês não condiz com a realidade, e que isso seria apenas uma percepção sua, causada por uma autocrítica que desconsidera o contexto de ensino e diversos outros fatores. E percebi que essa tática aparentemente teve algum efeito, pois, após meu questionamento, o aluno retirou a “culpa” de si mesmo, deixando de se autointitular “burro”, e passou a olhar para esses outros fatores, como a maneira como foi conduzida essa aprendizagem, o que fica claro quando utiliza o termo “boa base”.

Da mesma forma que o aluno 1 coloca quando se refere a essa “boa base”, vários outros alunos disseram que as experiências com a disciplina de inglês haviam sido permeadas por “professores despreparados”, “aulas teóricas” que não tinham aplicação no dia a dia e professores que frequentemente faltavam às aulas, ocasionando o que foi resumido de maneira geral como “falta de base” e, o que, segundo eles, resultou na dificuldade de participação no IV.

As colocações dos alunos revelam, segundo a percepção deles, um grave problema no ensino da língua inglesa no ensino médio, mas também notamos a importância da questão identitária em dois momentos distintos, que passo a explorar a seguir.

Por um lado, alguns alunos se sentem inaptos ao aprendizado por se considerarem desprivilegiados e inferiorizados por diversas questões sociais e pelo que chamam de “estudo de baixa qualidade” ou, então, por se sentirem “velhos para isso” ou “sem talento” e, por conseguinte, não parecem conseguir visualizar alternativas para reverter o ciclo negativo ou implementar ações de estudo autodidatas, por exemplo. Notei também, na fala do aluno 1, uma tentativa de desarmar os argumentos do professor. Quando ele se declara “burro de inglês”, ele restringe a sua dificuldade à disciplina de língua inglesa, ou seja, não parece se sentir

incompetente em outras disciplinas e, concomitantemente, eu, como pesquisador, e como seu professor atual de inglês, fui também preservado porque, segundo o aluno, a dificuldade é antiga e a disciplina oferecida no Centro Universitário estaria em um nível superior em comparação ao conteúdo coberto no ensino médio.

Já dois outros alunos, que parecem ter uma visão semelhante à que discutida acima, também afirmam não ter facilidade no aprendizado de inglês, porém atribuem a origem da dificuldade a fatores emocionais, que demonstram por meio das expressões “um pouco de ódio [...] rola um rancor<sup>160</sup> pessoal meu (aluno da equipe 1)” e “em relação à cultura por que eu não sou admiradora dos Estados Unidos, não tenho essas paixões assim (aluna da equipe 5)”.

Conforme discutido anteriormente, notei, ao longo do projeto, que as questões que envolvem a dimensão cultural necessitam ser endereçadas nas discussões com os alunos de forma que estereótipos e questões identitárias possam ser desconstruídas – tema que discutirei na próxima seção com maiores detalhes. A desconstrução possibilita que o aluno reformule tanto a visão de si como do outro e da própria aprendizagem e, neste caso, possam talvez minimizar seus preconceitos e visões simplistas com relação ao aprendizado da língua.

Ainda durante as respostas sobre a questão da língua no projeto de IV, vários alunos mais proficientes atribuíram sua capacidade de interagir com os pares internacionais não somente ao seu domínio da língua devido às oportunidades educacionais que tiveram além do ensino médio como escolas particulares ou intercâmbios, mas também ao seu interesse e “motivação” para o aprendizado. O líder da equipe 3 relata que seu aprendizado sempre esteve relacionado aos seus interesses e que séries e músicas serviram para lhe dar fluência no idioma<sup>161</sup>.

No excerto abaixo, enquanto pesquisador, busquei aprofundar o entendimento de como se dava o processo de aprendizado:

---

<sup>160</sup> Perguntei ao aluno em um momento posterior a que tipo de ódio e rancor ele se referia e ele disse que estava relacionado aos Estados Unidos e à atitude de “quem manda no mundo” dos americanos – tema que poderíamos ter explorado mais a fundo em discussões críticas.

<sup>161</sup> Em conversa posterior com o aluno, ele relatou que, além das séries e música, ele frequentava um bar em que havia muitos coreanos e o inglês era fundamental para eles se comunicarem – ou seja, trata-se de uma situação real em que a língua é necessária no cotidiano, fora das práticas pedagógicas que a instituição cria e que não são exatamente o que o aluno encontrará em seu cotidiano.

<b>Aluno 1</b>	[...] Eu tive aula de inglês na escola a vida toda, mas eu consegui aprender mais assistindo série, filme ou ouvindo música [...]
<b>Pesquisador</b>	E você aprendeu a maior parte do inglês que você tem hoje é de séries ou de músicas.
<b>Aluno 1</b>	Sim
<b>Pesquisador</b>	E qual a sua série favorita?
<b>Aluno 1</b>	Fico com vergonha. Eu estou assistindo ativamente o RuPaul's Drag Race.
<b>Pesquisador</b>	RuPaul?
<b>Aluno 1</b>	É uma competição... eu não vou falar. Não vou falar. É uma competição de <i>drag queen</i> .

Em sua fala, o aluno não descarta a importância do ensino recebido na escola, mas enfatiza a importância de ele ter buscado assuntos e situações do seu interesse para melhorar seus conhecimentos – o que vai ao encontro da teoria de Gee (2004) de aprendizagem *on demand*, ou seja, quando aquele conteúdo é necessário em situações cotidianas reais, e não apenas em práticas de sala de aula. O autor explica, por meio dessa teoria, os motivos pelos quais os alunos adolescentes conseguem compreender instruções de um jogo de computador em inglês, por exemplo, e têm dificuldade com uma prática de sala de aula – justamente porque, no primeiro caso, existe uma situação real que os motivam a conseguir fazer as inferências e pesquisas necessárias para dar conta daquela demanda e poderem realizar um desejo (no caso, jogar videogame), enquanto que nas práticas de sala de aula, as quais não são práticas reais do cotidiano e não costumam despertar esse mesmo interesse, os alunos não lançam mão dessas estratégias.

Voltando à interação, o próprio aluno enfatizou que o aprendizado situado o auxiliou na comunicação com os pares internacionais – corroborando a teoria de Gee (2004). Um dado curioso sobre a interação dele é que, quando perguntei o nome da série que interessava ao aluno sem considerar o que isto poderia revelar sobre o perfil identitário junto à sua equipe, dentro da qual ainda não se conheciam muito bem, uma vez que estavam no primeiro semestre do curso de Gestão Empresarial. O aluno hesitou várias vezes antes de revelar que a série envolve uma competição entre *drag queens*, mas decide se posicionar, talvez pela pressão do pesquisador e do grupo, o que se mostra como uma boa oportunidade para falar sobre desconstrução de estereótipos – tema da próxima sessão.

Voltando ao tema da língua, contradizendo o que a maioria dos alunos com menor proficiência na língua relatou a respeito de sua baixa participação ser por conta das dificuldades com o idioma e dos problemas com a disciplina de inglês no ensino médio, uma aluna da equipe 2 nos ofereceu outro ângulo para a análise. Ela disse:

*“Eu acho que na verdade o [nome do projeto], no caso da língua, serviu para incentivar a gente a começar a buscar, muitas coisas que estavam enferrujadas, a pessoa não está acostumada a ver e começou a ver por causa disso, porque a gente teve que correr atrás do Google Tradutor, de traduzir slide, então isso, na verdade, foi um incentivo, para mim.”*

A aluna indicou que o projeto de IV a motivou a procurar formas de conseguir se comunicar – questão do desenvolvimento de estratégias que venho discutindo como mais importante do que aspectos linguísticos em si. Há, porém, dois fatos importantes a serem adicionados à nossa análise. Interpreto que, no caso dela, havia um movimento interno de interesse que criou aquilo que Gee (2004) chama de *demand*, levando-a a buscar esse conhecimento e a fazer uso de todas as ferramentas possíveis – inclusive criando novas estratégias– para se comunicar.

No entanto, aparentemente, houve um outro fator relevante para o envolvimento e o interesse em se comunicar com os pares internacionais por parte das integrantes da equipe 2: a participação ativa e o interesse demonstrado por um dos colegas americanos. No excerto abaixo, extraído da entrevista com as integrantes da equipe 2, uma das alunas concordou com o que a colega havia acabado de comentar e disse:

*“No meu caso também com o [nome do aluno americano] porque ele é bem atencioso, eu tive dificuldade com um outro membro do grupo porque ele entrava menos, ele trabalhava mais tempo. E nesse caso o Forest foi o que ficava mais conectado e que conversava mais e eu consegui conhecer mais por causa dele.”*

O aluno americano, que a aluna brasileira relatou como “atencioso”, “com tempo disponível”, “interessado em conversar com os alunos brasileiros” e “cuidadoso em sua busca

por compreender e corrigir<sup>162</sup>, quando necessário, as falantes não-nativas”, auxiliou na desconstrução do estereótipo de povo “frio” e “não muito abertos à amizades<sup>163</sup>”. Ele não apenas deu continuidade às interações, conforme planejado na atividade quebra-gelo, mas também demonstrou interesse pela cultura brasileira e, como resultado, buscou ferramentas para suprir sua carência linguística e se comunicar com o par internacional, mostrando que o aspecto linguístico em si não é o principal para uma boa interação.

Com relação à líder brasileira da equipe 2 (Natália), ela não interagiu com o grupo como um todo por meio do Facebook, contudo foi muito ativa na condução das atividades relacionadas à sua equipe. Além do aluno americano “atencioso”, mencionado acima, a líder americana também estava disposta a resolver as atividades propostas, enquanto aprendia um pouco mais sobre o estilo de vida dos brasileiros – demonstrando sua capacidade de desenvolver estratégias comunicativas e de aprendizagem. O entrosamento entre as duas foi tanto que, em determinado momento, passaram a realizar videoconferências por Skype, fato que só ocorreu com essa equipe. Em meio à constante necessidade de resolução de atividades e às conversas com os falantes nativos para conhecerem-se melhor, a líder brasileira conseguiu refletir sobre a sua própria condição de aprendiz. Ela diz:

*“[...] no inglês que eu faço, particular, eu sou considerada um nível<sup>164</sup>, só que no [nome do projeto] na prática eu falei para a minha professora: “eu não estou preparada, eu não estou nesse nível que você fala que eu estou”. Porque na hora de você falar usar termos técnicos como a gente usou, você vê que enrosca, então isso também faz com que você se enxergue”.*

Claramente engajada para participar do IV, ela parece buscar um denominador comum entre os esforços dela para aprender o idioma, a forma como a escola de inglês particular a classifica e a experiência real de interação com os pares internacionais. Uma possível análise apoia-se no construto de investimento discutido por Norton (2013). Segundo a autora, investimento “busca criar uma conexão significativa entre o desejo e compromisso do aprendiz de aprender uma língua e sua identidade complexa e mutável<sup>165</sup>” (NORTON, 2013, p. 6).

---

<sup>162</sup> Uma das alunas relata que utilizou uma palavra de forma diferente do que um falante nativo utilizaria. O colega americano, ao invés de repreendê-la, falou novamente a sentença com a palavra adequada e perguntou se aquilo era o que ela pretendia dizer. Professores de idiomas frequentemente usam essa técnica chamada de *recasting*.

<sup>163</sup> Características citas no questionário inicial.

<sup>164</sup> Mais à frente na entrevista a aluna diz que ela está no nível “intermediário avançado”.

<sup>165</sup> Em inglês: “seeks to make a meaningful connection between a learner’s desire and commitment to learn a language, and their complex and changing identity”.

Podemos interpretar a fala da aluna como uma tentativa de reconciliação com a identidade abalada pela frustração de alguém que ainda se “enrosca” com o inglês, apesar de todo o “investimento”. Mais ainda, Norton (2013, p. 6) afirma que o investimento visa “adquirir [...] recursos simbólicos (língua, educação, amizade) e recursos materiais (bens de capital, propriedades, dinheiro) [...]”<sup>166</sup>. O processo de reflexão sobre seu desempenho linguístico pode ter causado uma necessidade de “recalcular” seu grande investimento para obter um recurso simbólico como a língua.

Não de forma tão aprofundada e, talvez, pelo fato de sua interação com os pares internacionais ter sido menos frustrante, uma aluna da equipe 5 também analisou o seu investimento na aprendizagem da língua e afirmou: “funcionava (...) o que você tinha aprendido funcionou”. Apesar do grande investimento em escolas particulares e em um curso de Letras, ela estava satisfeita com os resultados obtidos nas interações como os pares internacionais.

Portanto, tanto os alunos quanto eu, na condição de pesquisador, percebemos, ao final do projeto, fazendo a avaliação e a reflexão sobre como se deram as interações e tarefas, que a questão é menos linguística do que estratégica. Notamos que, muito mais do que trabalhar aspectos linguísticos isolados, como vocabulário, funções comunicativas e coisas dessa ordem, faz mais sentido desenvolver estratégias para lidar com a língua e com as situações de interação, e é isso que sugiro para futuros projetos nessa mesma linha.

Mais do que preocupar-se em agrupar alunos por nível de proficiência ou tentar garantir um conhecimento mínimo de vocabulário, expressões e funções, sugiro se trabalhar com os alunos suas estratégias de busca de informação, maneiras inteligentes de utilizar os tradutores online, outras formas de se comunicar através de imagens, textos multimodais, e até mesmo palavras na língua materna que os estrangeiros possam inferir, e assim por diante. Portanto, considero que o saldo foi positivo no sentido de nos trazer esta percepção, que agora pode ajudar na reflexão com relação a futuras pesquisas e projetos como este.

Passarei agora a discutir o tema que terminou por se tornar o mais importante na pesquisa – os aspectos culturais e a desconstrução de estereótipos.

---

<sup>166</sup> Em inglês: “acquire [...] symbolic resources (language, education, friendship) and material resources (capital goods, real estate, money) [...]”

### 3.3 Aspectos culturais e desconstrução de estereótipos

Iniciarei o tema da desconstrução de estereótipos aproveitando o tema anterior, com relação a essa visão dos alunos brasileiros de que são “incompetentes” nos estudos de língua inglesa. Considero agora fundamental, após o processo reflexivo deste trabalho, desconstruir estereótipos como este de que brasileiros precisariam se envergonhar de seu pouco conhecimento de uma língua estrangeira enquanto falantes nativos desta língua costumam deter quase que nenhum conhecimento das línguas dos falantes com quem interagem em língua inglesa.

Kátia, membro da equipe 5, a exemplo de Suzane, cursava a disciplina Inglês 1 e, portanto, poderia ter se sentido impedida de interagir por estar no início da aprendizagem da língua; todavia, ela marcou presença por duas vezes no Facebook - o qual decidimos utilizar para que os alunos pudessem interagir em uma plataforma que já conhecem bem e que é atrativa para eles. A primeira de suas interações ocorreu ao responder a um post político de Ramona e, em outra ocasião, postando um comentário sobre amizade. A efetividade da comunicação em ambos os casos perpassou por problemas na hora de verter palavras do português para o inglês e pelo fato de a aluna assumiu que o grupo americano tinha conhecimento de certos pressupostos culturais. Portanto, não é apenas a língua em si que influencia a comunicação entre alunos de países diferentes, mas também, e principalmente, as questões culturais, as quais, para o aluno nativo daquele país, parecem óbvias, quando na verdade não o são – e é nesse ponto que projetos desse tipo podem trazer práticas mais significativas se houver um aprofundamento crítico com relação a temas culturais e locais.

A referida aluna, na entrevista, disse que, no passado, não tinha interesse em aprender a língua inglesa porque tudo era “muito teórico” e havia “pouca conversação”. Parte de sua crítica provém do fato que ela é agora professora de ensino médio, mas ainda assim, reconhece a importância da língua para seu futuro profissional, relata uma certa dificuldade em aprender e, principalmente, afirmou sua falta de interesse em conhecer a cultura americana, apesar de ressaltar sua apreciação pelas culturas de outros países de fala inglesa como a Inglaterra, a Escócia e a Irlanda. Ficou claro para esta aluna, a meu ver, que aquilo a que um estrangeiro tem acesso na cultura do outro – filmes, músicas, livros, etc. – não é suficiente para realmente entender como as pessoas dentro daquela cultura constroem suas visões de mundo e, portanto, como pensam, como interpretam, como interagem entre si e com os outros. Tivemos, portanto, neste IV, algumas oportunidades para que os alunos chegassem a essa percepção, mas teríamos







A mesma sensação de inferioridade que os alunos relataram ao falar de sua dificuldade com a língua, conforme já discutido anteriormente, foi notada, na escolha dos adjetivos para definir como viam os americanos – “organizados”, “pontuais”, entre outros adjetivos que consideraram positivos, em comparação com a autocrítica ao “jeitinho brasileiro”, falando do atraso comum aos brasileiros tanto em horários de compromissos quanto na entrega de tarefas.

Alguns desses fatores foram, posteriormente, vistos pelos próprios alunos como estereótipos, quando se deram conta de que os alunos americanos não se mostraram tão “organizados”, “responsáveis”, “pontuais” e “comprometidos” quanto acreditavam que seriam. Da mesma forma, sentiram-se alvo de estereótipos quando notaram que os alunos americanos os consideravam “não-pontuais” e “não-comprometidos”, ao se referirem aos brasileiros como aqueles que utilizam o “jeitinho brasileiro”, quando, na verdade, foram, segundo eles, mais pontuais, organizados e comprometidos com as tarefas e os prazos do que os alunos americanos.

Hoje percebo que teria sido bastante significativo mostrar esses mapas de palavras no final do projeto e perguntar o quanto disso os alunos passaram a perceber como estereótipos dos dois lados, tanto nos fatores que consideravam “positivos” quanto nos “negativos”. Mesmo assim, houve algumas desconstruções de estereótipos e considero isso significativo como reflexão para futuros projetos dessa ordem.

Já com relação às questões profissionais, uma parte pequena dos alunos (15%) relatou que não tinha experiência profissional alguma e um número semelhante encontrava-se desempregado (18%). O restante ou trabalhava em período integral (30%) ou trabalhava meio período (36%). Nas situações profissionais, 88% dos alunos reportam que ou não trabalhavam ou não tinham contato com americanos. Somente uma aluna afirmou ter contato constante com estrangeiros, mas nenhum dos alunos relatou ter tido antes este tipo de contato com americanos.

Dos alunos que responderam ao questionário, 73% relataram que tiveram algum tipo de experiência que consideraram “positiva” na interação com estrangeiros e, deste grupo, 25% afirmam que o contato “positivo” ocorreu por meio das atividades iniciais do módulo híbrido. Somente 15% dos alunos responderam que tiveram algum tipo de experiência que consideraram “negativa” com os estrangeiros – fatores que aprofundarei mais adiante na análise de dados.

As respostas sobre a importância da cultura no aprendizado de idiomas tiveram quatro grandes perspectivas que, por vezes, se combinavam no comentário do mesmo autor. Na primeira, a cultura é vista como algo que auxilia a entender melhor o outro. Em uma das

respostas do questionário inicial, Luzia disse: “Hoje em dia temos que fazer negócios com pessoas de todo o mundo e temos que saber como lidar com elas.”

Uma segunda perspectiva reforça a cultura como algo que agrega conhecimento para o aprendiz e instiga o interesse. Mércia, por exemplo, diz: “muito importante, pois agrega muitos valores e conhecimentos, além de ser muito interessante”. Já Ygnácio afirma que “ao saber mais sobre a cultura, pode-se despertar novos interesses por aquele idioma [...]”.

Lúcio e Geisa, respectivamente, apontam a cultura como auxílio na aprendizagem e compreensão da língua, como podemos verificar em suas respostas: “Faz com que o aprendizado se torne mais fácil e mais compreensível” e “Compreender o contexto cultural nos faz entender melhor a língua e como podemos nos comunicar melhor e com eficácia com os estrangeiros”.

Uma última perspectiva, representada pelas falas de Natália e Desiree, ressalta a conexão entre língua e cultura: “Há uma ligação muito profunda entre aprender um novo idioma em relação à(s) cultura(s) em que ele está inserido [...]” e “Acho que aprender apenas o idioma sem entender a cultura dos falantes é o mesmo que nada [...]”

Em termos de percepção de traços culturais em séries, filmes e músicas, os respondentes reforçaram alguns dos pontos positivos e negativos discutidos acima, tais como a “[...] a parte do patriotismo [...]” (fala de Joaquim), “ar de superioridade” (Tales) e “extremamente narcisistas” (Lupércio). Porém, os alunos também demonstraram estar atentos às questões culturais, dentre as quais destaco o gosto por “fast food” (Izilda), o “humor (bem diferente do humor brasileiro). [...]” (Patrícia), “O ‘desligamento’ dos jovens da família [...]” (Laís) e as “maneiras despojadas e sempre dizendo as coisas mais abertas sem medo de “censuras” de outras pessoas.” (Lúcio).

Mais da metade dos alunos (61%) atribuiu a mesma avaliação para a relação com o grupo brasileiro e com o grupo americano. Deste grupo, 70% considerou as relações como “boa”. O restante percebeu a relação com o grupo brasileiro mais positivamente que a com o grupo americano e, no caso de Ivair, a discrepância foi grande, uma vez que ele atribuiu “excelente” para o grupo brasileiro e “ruim” para o americano.

Percebo que as respostas dos alunos com relação à importância da cultura e de se discutir aspectos culturais em um projeto de IV como este trazem conceitos rasos e típicos do senso comum, sem um maior aprofundamento ou percepção de que os aspectos culturais não se restringem às manifestações culturais ou artísticas, ou às características ou aos comportamentos, e sim a tudo que está por trás das formas de pensar de todo um povo. E foi

justamente nesse aspecto que o projeto deixou a desejar ao não aproveitar essas oportunidades de aprofundamento e reflexão, que poderiam ter ampliado a visão dos alunos acerca de como a cultura influencia em nossas decisões sem que muitas vezes nos demos conta disso – conforme discutirei mais adiante.

Retomando, então, o tema das publicações no Facebook e de que maneira elas abordaram temas culturais e contribuíram – ou não, em alguns momentos – para a desconstrução de estereótipos, analiso agora uma das primeiras publicações, em que o funcionário da instituição brasileira postou algumas fotos da cidade americana e pediu para que os alunos locais ajudassem a explicá-las e compartilhem outras fotos interessantes sobre o lugar. Em resposta ao pedido, Sean publicou o excerto abaixo (figura 27), que obteve 62 visualizações, 15 curtidas e um comentário:



Figura 27 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "local"

O texto diz:

<b>Post de Sean</b>	<i>Here are some pictures of the beautiful scenery in the [nome do local nos EUA]!</i>	<i>Aqui estão algumas fotos do belo cenário de [nome do local nos EUA]!</i>
<b>Comentário de Carmen</b>	<i>Just awesome!</i>	<i>Simplemente fantástico!</i>

Em todas as situações em que os americanos postaram fotos de sua comunidade, os alunos brasileiros comentaram, mesmo que brevemente. O reverso não foi verdadeiro. A única postagem que recebeu dois comentários foi em uma situação em que Cullen disse que gostaria de ver como era o Brasil na primavera (outono aqui) e Lais, da equipe 6, postou fotos de uma temporada na praia. Geisa, da equipe 1, havia reportado na entrevista com o grupo focal que os americanos permanecem “dentro da bolha” e Ivair, na mesma linha, disse “é eles<sup>168</sup> e pronto!”, em tom de desaprovação, insinuando que os americanos, em geral, só conseguem enxergar sua própria realidade, desconhecendo outras realidades ou vendo-as de maneira estereotipada (eu retomo esta parte quando falo sobre língua... só precisamos ver depois em que lugar fica melhor).

A respeito do tema “administração”, um exemplo dessa categoria advém da publicação em que o funcionário da instituição brasileira informou que o Google Tradutor poderia ser utilizado para auxiliar na comunicação em língua estrangeira, conforme o excerto seguinte (figura 28), que foi visualizado por 62 pessoas e não obteve nem curtidas e nem comentários:



Figura 28 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "administração"

O texto diz:

**Post de César** *Hi folks!*

*Here's a tip for help you around here: for communicating in this group, we recommend you to use your own native language. When you see something written in a different language, you can use an*

*Oi pessoal!*

*Aqui vai uma dica para te ajudar por aqui: para se comunicar neste grupo, nós recomendamos que você use sua língua nativa. Quando você ver alguma coisa escrita em uma língua diferente, você pode*

<sup>168</sup> Texto transcrito conforme o original.

<i>English-Portuguese</i>	<i>or</i>	<i>usar um tradutor online de inglês- português ou português-inglês. Um que você pode experimentar é o do Google em http://translate.google.com/#en/pt/</i>
<i>Portuguese-English</i>	<i>online</i>	
<i>translator to understand it. One</i>		
<i>you can try is Google's at</i>		
<i>http://translate.google.com/#en/pt/</i>		

Sem muita reflexão acerca de como seria o desdobramento do projeto caso se utilizasse apenas a língua inglesa como ferramenta de comunicação entre os dois grupos, o professor da disciplina de Administração Geral e o professor de Inglês decidiram que esta seria a língua oficial utilizada para a comunicação dentro do projeto, porém, para não penalizar os alunos brasileiros que tinham pouco conhecimento da língua inglesa, todas as instruções para as tarefas seriam bilíngues. A decisão parecia óbvia para um grupo que pretendia estudar os conteúdos da área de Gestão e de Inglês concomitantemente. Quando César, funcionário da instituição, postou a sugestão acima, foi no sentido de instrumentalizar os alunos brasileiros com uma ferramenta que auxiliaria no uso da língua inglesa.

Naquele momento em que fizemos tal escolha, não havíamos refletido que, caso tivéssemos optado pelo bilinguismo, ou mesmo incluído algumas mensagens em português, poderíamos ter aberto mais espaço para a interação entre os alunos ou até mesmo ajudado a diminuir um pouco a hegemonia dos falantes de inglês no projeto. Portanto, em futuros trabalhos de intercâmbio virtual entre alunos brasileiros e estrangeiros, sugiro que se opte pelo bilinguismo, atribuindo igual importância às duas línguas, e também trazendo sempre à pauta para discussão crítica os motivos pelos quais a língua inglesa é considerada uma língua internacional que possibilita a comunicação entre povos de diversos países, falando sobre hegemonia cultural, colonialismo e outros temas que desnaturalizam a escolha pela língua e ajudam a diminuir as diferenças e a sensação de superioridade dos falantes nativos de inglês e a sensação de inferioridade dos falantes não nativos.

Outro tema que atraiu vários comentários foi sobre “clima”. Uma das explicações possíveis para a popularidade do tópico pode ter sido o comentário inicial do funcionário da instituição brasileira, que publicou a seguinte provocação:

O texto diz:

<b>Post de César</b>	<i>This is a question that always drives a lot of interesting</i>	<i>Essa é uma pergunta que sempre gera muitos comentários</i>

*comments: how's is the weather like in your region? Too cold? Too hot? Would you like it differently? Let's see what you have to share!*

*interessantes: como está o tempo na sua região? Muito frio? Muito calor? Você gostaria que estivesse diferente? Vamos ver o que vocês acham!*

Uma outra razão para a popularidade pode estar relacionada aos opostos climáticos em que os dois países se encontravam: no Brasil, um calor avassalador, e nos Estados Unidos, um frio terrível. No excerto a seguir (Figura 29), o post de Kent recebeu 62 visualizações, 13 curtidas e 9 comentários:



Figura 29 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "clima"

O texto diz:

**Post de Kent** *Hi,  
Weather seems to be the topic so I thought I'd start off sharing this:), Brrrr!*

*Olá,  
Parece que o clima é o tópico então eu pensei em começar compartilhando isto:), Brrrr!.*

**Comentário de Carmen** *OMG! Hahah  
Ours*

*Vish! Hahah  
O nosso*

<b>Geisa</b> <i>But here It's not cloudy at all..lol<sup>169</sup></i>	<i>Mas aqui não está nublado de jeito nenhum...hahaha</i>
<b>Carmen</b> <i>That's true!! And also it feels more like 31 than 29. It's a little messed.</i>	<i>É verdade! E também a sensação é mais de 31 do que de 29. Está um pouco bagunçado.</i>
<b>Kent</b> <i>Lol- you win 29 is a much better number</i>	<i>Hahaha – você ganhou 29 é um número muito melhor.</i>
<b>Sean</b> <i>Do you guys measure degrees in Celsius or Fahrenheit?</i>	<i>Vocês (brasileiros) medem em graus Celsius ou Fahrenheit?</i>
<b>Carmen</b> <i>Celsius, Sean. I forgot that detail.</i>	<i>Celsius, Sean. Eu me esqueci desse detalhe.</i>
<b>Sean</b> <i>cool! our high today would be around -6 Celsius</i>	<i>legal! nossa temperatura máxima deverá ser próxima de -6 Celsius</i>
<b>Carmen</b> <i>Wow! We can't even imagine how cold it feels like</i>	<i>Uau! A gente não consegue nem imaginar um frio desse.</i>

O diálogo demonstra uma troca expressiva de informações sobre o clima dos dois locais e, mais ainda, aponta para um conhecimento sobre as diferenças regionais com relação a esse fator, que faz uma grande diferença nas questões culturais, pois o clima influencia em diversas escolhas com relação a comportamento, vestuário, comidas e bebidas, entre outros fatores – tema que poderia ter sido explorado mais a fundo junto aos alunos. No caso do referido post, Sean questiona qual a escala de temperatura usada e Carmen reconhece que esqueceu de mencionar que no Brasil utilizamos Celsius.

---

<sup>169</sup> Na figura postada pela aluna anterior, mostrava-se a temperatura de 29°C e o tempo predominantemente nublado.

Além disso, há uma interpelação sobre a figura da temperatura local, quando Geisa aponta que não havia nuvens no céu naquele momento, e Carmen afirma que a temperatura parece ainda mais alta – tema que pode ser mais explorado na questão de letramentos digitais, por exemplo, pois os ícones e imagens utilizadas para falar sobre o clima são bastante difundidos e pode haver diferenças entre países e culturas, uma vez que no Brasil, por exemplo, não se utilizam ícones de neve, enquanto que nas regiões mais frias dos EUA, há ícones diversificados para as diferentes densidades de neve.

Em uma das sugestões para a melhoria do projeto, tema que abordarei mais adiante e que serve de reflexão para futuros projetos como este, consta o monitoramento das interações entre os alunos como parte do design do IV e da análise de necessidades. Caso houvesse um planejamento para o acompanhamento deste tipo de situação, a interação poderia ter sido conduzida de forma a introduzir novos desafios, tais como, “Por que será que os EUA optaram pela escala Fahrenheit e de que forma isso impacta na maneira de falar sobre o clima e compará-lo com o clima em locais que usam a escala Celsius?”, ou ainda, “Quais palavras são utilizadas em português e em inglês para relatar eventos climáticos e em quais delas podemos perceber as influências locais?” Ou seja, chamar a atenção dos alunos para o fato de que em português existe apenas um termo para neve enquanto que em inglês existem diversos, cada um se referindo a uma qualidade de neve. Em outras palavras, o design não deve estar restrito a tarefas e objetivos simplesmente, e sim considerar todos os aspectos culturais, sociais e históricos que influenciam todas as práticas sociais – inclusivas as práticas propostas em projetos como este.

Dando continuidade aos temas discutidos nessas interações na rede social, outra categoria popular foi a de “comida”, como no exemplo do post de Cullen, em que o aluno americano fala sobre um prato preparado por ele com molho *pesto*. Houve 62 visualizações, 13 curtidas e nenhum comentário (figura 30).



Figura 30 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "comida"

O texto diz:

<p><b>Post de Cullen</b> <i>My poor excuse for chicken pesto pasta. It was my first time. After I took the picture, I added Olive oil and some parmesan cheese. Came out okay. I'll get better! I have a pesto addiction!</i><sup>170</sup> 🍝</p>	<p><i>Minha imitação barata de macarrão ao molho pesto e frango. Foi minha primeira vez. Depois que eu tirei a foto, adicionei azeite de oliva e um pouco de queijo parmesão. Saiu legal. Eu vou melhorar! Eu sou viciado em molho pesto!</i> 🍝</p>
---	---

<sup>170</sup>Minha imitação de macarrão ao molho pesto e frango. Foi minha primeira vez. Depois que eu tirei a foto, adicionei azeite de oliva e um pouco de queijo parmesão. Saiu legal. Eu vou melhorar! Eu sou viciado em molho pesto.

As 62 visualizações podem demonstrar um interesse dos alunos em saber que tipo de refeição um aluno americano prepararia e as 13 curtidas podem ser um indicador de que os alunos viram esta opção como interessante, prática e talvez não tão diferente do que um brasileiro prepararia, mesmo porque a tradição das massas não vem de nenhum dos dois países, mas é bem aceita em ambos. É interessante notar que o aluno americano se desculpa logo no início do post, utilizando a expressão “My poor excuse for chicken pesto pasta. It was my first time”. Uma pena que ele não explicou o motivo do pedido de desculpas e não houve comentários a esse respeito, mas, muito provavelmente, o aluno estava se desculpando por postar um prato tão simples e cujo visual pode não ter alcançado o que ele pretendia por ser sua primeira vez.

Poderia ter sido bastante produtivo trazer esse post para discutir em sala de aula com os grupos os possíveis motivos desse pedido de desculpas e perguntar ao aluno americano que fez o post se os motivos que surgissem na discussão eram ou não os que ele tinha em mente. Novamente, essa situação e o pós atividade trouxeram a compreensão de que interações que parecem algo simples e sem profundidade podem ser o gatilho para discussões muito profundas e interessantes a respeito de cultura, autoimagem cultural e individual, estereótipos e outros temas, como já abordei há pouco.

Houve um momento em que este assunto abriu espaço para uma pequena “discussão” virtual. Ayrton<sup>171</sup>, um dos alunos brasileiros, recebeu 62 visualizações e 4 curtidas pelo seguinte post:



Figura 31 - Captura de tela do Facebook demonstrando uma “discussão” virtual

---

<sup>171</sup> Ayrton era o único do grupo de brasileiros que já havia visitado ou morado em um país de língua inglesa que não era fluente no idioma.

O texto diz:

<b>Post de Ayrton</b>	<i>My distraction, my love.</i>	<i>Minha distração, meu amor.</i>
	<i>Dinner time</i>	<i>Hora do jantar.</i>

Em seguida, o mesmo aluno, Ayrton, recebeu 62 visualizações, 13 curtidas e 4 comentários no post da figura 32:



Figura 32 - Captura de tela do Facebook dando continuidade ao post anterior

O texto diz:

<b>Post de Ayrton</b>	<i>Rice, beans<sup>172</sup>, twisted eggs with bacon and azeitonas and abóbora (pumpkin) with bacon</i>	<i>Arroz, feijão, ovos mexidos com bacon e azeitonas e abóbora com bacon</i>
<b>Lindomar</b>	<i>I like it !! Hahaha</i>	<i>Eu gosto !! Hahaha</i>
<b>Ayrton</b>	<i>To be honest, is pretty nice 😊</i>	<i>Para ser sincero, está muito legal</i>

<sup>172</sup> Texto transcrito conforme o original. Ayrton soletra erroneamente “beans”, utiliza uma palavra inadequada para ovos mexidos (ovos torcidos), deixa a palavra azeitona em português e mantém abóbora e sua tradução “pumpkin”.

*Lindomar* Kkkkk<sup>173</sup>

Kkkk

*Ayrton* 😊

😊

Conseguimos perceber que os dois alunos brasileiros comunicaram-se em inglês e, mesmo com os erros gramaticais e de vocabulário de ambas as partes (ver nota), houve uma comunicação, que poderia ser facilmente compreendida tanto pelos alunos brasileiros quanto pelos americanos, e essa interação se deu de maneira leve, divertida, mostrando um pouco dos hábitos alimentares brasileiros e, dessa forma, um pouco mais da cultura, inclusive na escolha das palavras em ambas as línguas – o que atende um dos objetivos do IV, que era justamente a troca de informações culturais, impressões, situações do dia-a-dia de ambos os grupos em língua inglesa.

Acredito que não houve mais comentários talvez pelo fato de que alguns dos alunos viam essa interação como uma “obrigação” do projeto, sem de fato ter um engajamento de interesse genuíno – o que também poderia ter sido melhor trabalhado trazendo esses tópicos e posts para conversas informais e mesmo divertidas nos momentos de interação por chamada de vídeo, por exemplo.

No dia seguinte ao referido post, um aluno americano, Iggy, recebeu o mesmo número de visualizações e curtidas, mas sem comentários, com uma nova publicação sobre o mesmo tema, conforme veremos a seguir.



Figura 33 - Captura de tela do Facebook demonstrando a continuação da “discussão” virtual

<sup>173</sup> Texto transcrito conforme o original. As risadas sendo simbolizadas por Kkkkk não fazem sentido em inglês.

O texto diz:

<p><b>Post de Iggy</b> <i>We have the best food in America living close to the culinary institute of America</i></p>	<p><i>Nós temos a melhor comida dos Estados Unidos morando próximo ao culinary institute of America.</i></p>
--	--

O fato de Iggy ter chamado esses pratos de “the best food in America” nos leva a crer que ele tinha, com este post, a intenção de mostrar o que se come no dia-a-dia americano e como esses pratos se apresentam visualmente. Podemos ver nesses pratos carnes, massas, doces, não muito diferentes do que se come no Brasil, entretanto com uma apresentação visual mais elaborada, já que as fotos foram provavelmente tiradas no contexto do instituto, enquanto as fotos dos brasileiros foram tiradas em contexto familiar, mostrando uma apresentação visual mais simples. Não há como definir se houve ou não alguma sensação de superioridade ou de inferioridade entre os alunos com relação aos pratos, uma vez que não houve comentários nem na rede social e nem nas interações que aconteceram durante a realização das tarefas.

E, por fim, o aluno brasileiro, Ayrton, recebendo na semana seguinte o mesmo número de visualizações e de curtidas que o post de Iggy havia obtido, fez o seguinte comentário:



Figura 34 - Captura de tela do Facebook demonstrando a última parte da “discussão” virtual

O texto diz:

<i><b>Post de Ayrton</b></i>	<i>The real barbecue with beer, picanha and samba!</i>	<i>O verdadeiro churrasco com cerveja, picanha e samba.</i>
<i><b>Fúlvio</b></i>	<i>Ahhh mlk (moleque)</i>	
<i><b>Ayrton</b></i>	<i>Tá difícil cara, não aguento mais essa vida.</i>	

Interessante notar que, ao escrever “the real barbecue”, Ayrton parecia estar, nas entrelinhas, afirmando que as carnes postadas por Iggy não representam o verdadeiro churrasco brasileiro, o qual, notadamente é elogiado pelos próprios brasileiros como sendo mais saboroso do que as carnes servidas em outros países. Entretanto, novamente, aqui teria sido um ponto interessante para discussão a respeito do orgulho que brasileiros e americanos demonstram com relação a seus pratos típicos e até mesmo falar sobre como eles costumam ser utilizados como demonstrações identitárias bastante fortes em ambos os países.

Outro ponto interessante de se notar é que, ao invés de realizarem comentários no primeiro post de Ayrton, ambos os alunos optam por dar continuidade às apresentações das comidas em posts separados, como se um ignorasse a existência do outro, ou seja, Iggy não comentou sobre os posts de Ayrton e vice-versa, porém, postaram pratos que podem ser considerados bastante similares. Ainda aprofundando um pouco mais sobre os posts de Ayrton, parece-me que o aluno insistiu em mostrar o lado caseiro, mas feliz, típico do “jeitinho brasileiro”, porém de uma maneira elogiosa dos sabores da comida, diferentemente do “jeitinho brasileiro” com conotação negativa, que foi mencionado entre os pontos considerados negativos acerca dos brasileiros no questionário inicial.

Além disso, Ayrton, em seu post, deixa marcas claras da fala coloquial do português brasileiro e, talvez “malandramente”, tenha “pervertido” a língua inglesa com palavras soletradas erroneamente e inserções de português como se estivesse “trazendo” Iggy para o lado “desconfortável” de se sentir estrangeiro ao olhar para uma picanha e não saber exatamente que corte de carne é aquele. Já Iggy optou por mostrar o lado sofisticado da culinária e a exuberância de várias fotos profissionais, conforme mencionei anteriormente, dentro do contexto do

instituto de culinária, com ar “territorialista” e talvez “superior”, corroborando aqui com os pontos considerados “negativos” levantados no início da pesquisa pelos alunos brasileiros com relação ao povo americano.

De caráter puramente especulativo, é uma tentativa de explicação quanto ao fato de Ayrton haver morado nos Estados e não ser fluente no idioma. Ele foi a pessoa que chamou a minha atenção, enquanto professor da disciplina de Inglês, para os hábitos de caça de Ramona e, naquele momento, interpretei como se ele estivesse inconformado com a naturalidade com que a cultura americana encarava esse ato que ele considerava “selvagem”, assim como muitas outras pessoas o consideram. Talvez, o contato com os pares internacionais no projeto IV, tenha suscitado desconfortos antigos e não resolvidos quanto à sua identidade e quanto à relação com uma cultura junto à qual ele provavelmente se sentia inferior. Na entrevista com a equipe 3, quando perguntados sobre a língua e o conhecimento de inglês, ele disse:

*“[Eu] Dava<sup>174</sup> aula para gerente da [nome de uma empresa multinacional americana que atua na região], na época daí para cima. Só que com o tempo que eu fiquei parado depois que eu tive filho eu não tive tempo para estudar e não tive tempo para praticar e você perde muita coisa. Você desaprende. Não é como andar de bicicleta.”*

No momento do IV, ele já não trabalhava mais para a empresa americana e estava desempregado, além de aparentemente estar com dificuldades em lidar com a paternidade. Havia voltado à escola para melhorar suas oportunidades profissionais e, logo em seu primeiro semestre, ele se deparou com um projeto em que ele poderia se sobressair, contudo, segundo ele, inglês “não é como andar de bicicleta” e ele não tinha mais naquela momento a fluência que havia desenvolvido quando “dava aula” para os altos funcionários da empresa.

Portanto, a partir dessa reflexão com relação aos posts de Ayrton, à sua história de vida e à influência do inglês em seu contexto, cheguei à conclusão de que, em um projeto assim, para promover reflexões mais aprofundadas junto aos alunos envolvidos, é importante conhecer brevemente a história de vida de cada aluno e sua relação com a língua inglesa, pois essa relação influencia diretamente no uso que a pessoa fará da língua, em seu engajamento ao utilizá-la, em sua visão a respeito de todo o processo e em muitos outros fatores que fazem muita diferença

---

<sup>174</sup> Texto transcrito conforme o original. Busquei manter a coloquialidade da transcrição.

nas interações que ocorrem entre os alunos – mostrando, mais uma vez, que língua, cultura e contexto social são indissociáveis.

No próximo grupo de assuntos, notei que alguns alunos, conforme os professores haviam planejado no design do IV, interpretaram que o grupo fechado do Facebook seria uma oportunidade para apresentar atividades de interesse pessoal, assim como para discutir algo culturalmente interessante aos pares internacionais. No excerto seguinte (figura 35), que recebeu 62 visualizações, 9 curtidas e 4 comentários, Kent dá continuidade ao tópico sobre o clima, porém ressalta que uma de suas atividades prediletas é cuidar e passear em seu barco a vela e compartilha com o grupo:



Figura 35 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "atividades"

O texto diz:

	<i>This is what I really think of</i>	<i>Isso é o que eu realmente penso</i>
<b>Post de Kent</b>	<i>during the winter! Boating is one of my favorite hobbies, I built this one a few years ago!</i>	<i>durante o inverno! A vela é um dos meus esportes favoritos, eu construí esse aí há alguns anos.</i>
<b>Comentário de Ynácio</b>	<i>Nice boat!</i>	<i>Belo barco!</i>
<b>Ramona</b>	<i>Wow cool!</i>	<i>Uau legal!</i>
<b>Laís</b>	<i>Nice skills!! I wish I could do something like this!!</i>	<i>Quanta habilidade! Eu gostaria de poder fazer alguma coisa como essa!!</i>
<b>Kent</b>	<i>Thanks!</i>	<i>Obrigado!</i>

Especulando sobre as intenções do aluno ao postar a foto do barco construído por ele mesmo, podemos inferir que o principal motivo se deve ao contexto local, ou seja, ao fato de que a região em que Kent vive ser repleta de lagos e várias pessoas vivem em regiões rurais, estando acostumadas a realizar tarefas manuais em suas casas, automóveis e tratores. Outrossim, há traços na cultura americana que valorizam o “do it yourself<sup>175</sup> (DIY)” (faça você mesmo) como um estilo de vida, como uma forma de desprendimento dos objetos produzidos em massa. Tal perspectiva permite que visões múltiplas de cultura auxiliem na construção de sentidos sobre a postagem e seus motivos, e evitem a manutenção de uma visão simplista da sociedade americana como sendo unicamente consumista. Permite, também, notar que existe, dentro desse funcionamento social, uma outra alternativa que recruta as pessoas a, ao invés de comprar algo pronto ou pagar para que seja feito, possam construir seus próprios objetos, e ferramentas, e até mesmo barcos ou casas.

Considero importante que os alunos brasileiros tenham contato com esse movimento americano do *DIY* e notem que, dentro de uma mesma cultura, existem diversas outras culturas,

---

<sup>175</sup>Uma notícia chamou minha atenção para a existência do DIY Bar em Portland, Oregon nos Estados Unidos. Disponível em <<http://www.hypeness.com.br/2017/07/este-bar-tematico-foi-todo-pensado-para-apaixonados-pela-cultura-diy>>. Acesso em 03jan 2020.

ou seja, diversas outras maneiras de pensar e agir que não são exatamente iguais ao que a maioria faz ou ao que é comumente veiculado na mídia que consumimos . Aqui seria uma oportunidade de instigarmos os alunos brasileiros a refletir se rupturas como esta acontecem na sociedade brasileira e de que forma. Poderíamos ter perguntado, por exemplo, se consideram que atitudes como reciclagem de lixo, arte produzida com materiais reciclados e outros movimentos como estes ainda são considerados uma ruptura com o sistema ou se já representariam pensamento corrente da população, preocupada com o meio ambiente. Mais ainda, a partir dessa discussão, outras discussões interessantes poderiam surgir a respeito de movimentos que rompem com o senso comum – reflexões que sugiro em novos projetos de IV, principalmente aqueles que se propõem a um trabalho multimodal e crítico.

Dando continuidade à análise e entrando no próximo grupo de assuntos, vemos a rede social sendo utilizada para comentar temas relacionados ao próprio IV. No excerto abaixo (figura 36<sup>176</sup>), que foi visualizado por 54 pessoas, recebeu 21 curtidas e três comentários, o professor brasileiro, Cristian, parabeniza os alunos pela interação que havia ocorrido naquela manhã. As equipes, com o monitoramento dos professores e a participação da designer de curso e de mim como pesquisador, apresentaram-se por meio do software Skype<sup>177</sup>.

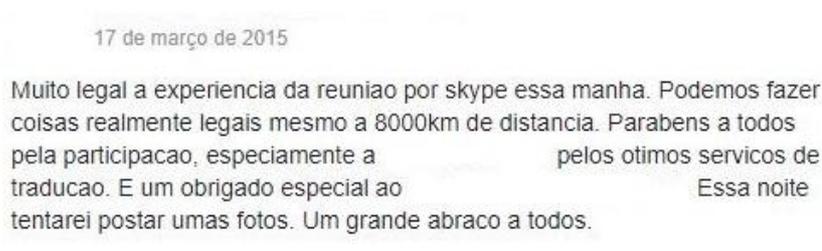


Figura 36 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "IV"



O texto diz:

*Muito legal a experiência da reunião por Skype essa manhã. Podemos fazer coisas realmente legais mesmo a 8000 km de distância. Parabéns a todos pela*

<sup>176</sup>A versão para o inglês foi realizada pelo próprio professor brasileiro.

<sup>177</sup>O Skype é um software que permite a comunicação por voz ou por vídeo. Disponível em: <<https://www.skype.com/pt-br/>>. Acesso em: 07jan 2020

*participação, especialmente a Geisa pelos ótimos serviços de tradução. E um abraço a todos.*

**Posts de Cristian** obrigado especial ao Royce. Essa noite tentarei postar umas fotos. Um grande abraço a todos.

*Thank you american<sup>178</sup> students for the amazing session yesterday!!!!*

**Comentário de Geisa** *So nice this experience<sup>179</sup>*

**Royce** *This project is excellent, thanks to everyone, I hope that we will have a good job in this semester*

**Meire** *Gostei muito...foi uma experiência mto<sup>180</sup> boa e q vou levar sempre comigo...mto simpáticos os americanos..*

*Muito obrigado alunos americanos pela sessão (Skype) de ontem.*

*Muito legal essa experiência*

*Este projeto é excelente, obrigado a todos, eu espero que façamos um bom trabalho neste semestre*

Interessante notar que, de forma similar ao exemplo das respostas à primeira fase do projeto, em que os alunos americanos utilizaram mais palavras que seus colegas brasileiros para se apresentar, o professor brasileiro, Cristian, mesmo ao realizar sua própria tradução, optou por resumir em inglês e expandir em português. Geisa e Royce, que foram mencionados na mensagem respondem ao agradecimento, e Meire, que cursava Inglês I, sente-se segura ao participar, mas o faz em português.

Notei que, da parte dos alunos americanos, houve, pelo menos aparentemente, um desinteresse pela língua portuguesa e pelas questões levantadas pelos brasileiros. Proponho, então, o seguinte questionamento: será que o mesmo poderia ter ocorrido com um aluno brasileiro? Do meu ponto de vista como professor, pesquisador e designer de curso, permanece

---

<sup>178</sup> Texto transcrito conforme o original.

<sup>179</sup> Texto transcrito conforme o original.

<sup>180</sup> Texto transcrito conforme o original.

a dúvida de como instigar a agência, ou seja, instigar a participação em que os alunos coloquem suas vozes e, conjuntamente, estimular a curiosidade dos alunos pelo outro. Este item também se encontra no grupo de subsídios a serem consideradas para as próximas edições das disciplinas de língua inglesa e também para os próximos projetos de IV.

Tocando agora em outro tema que procuramos trazer à discussão, o assunto “música” não foi muito explorado nem nesta e nem em nenhuma outra edição do projeto, contrariamente às minhas expectativas como pesquisador e como professor. No excerto abaixo (figura 37), que recebeu duas curtidas e foi visualizado por todos os membros do grupo, os alunos discutem música e dança.

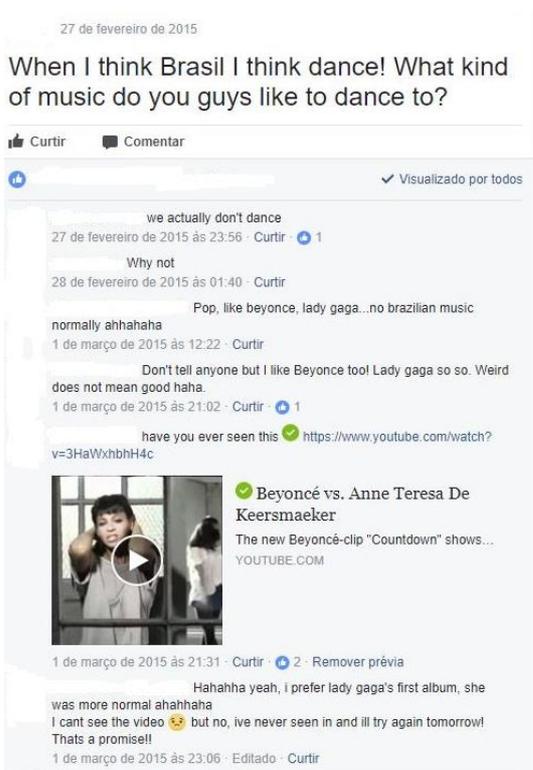


Figura 37 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "música"

O texto diz:

<b>Post de Ramona</b>	<p><i>When I think Brasil<sup>181</sup> I think dance! What kind of music do you guys like to dance to?</i></p>	<p><i>Quando eu penso no Brasil eu penso em dança! Que tipo de música vocês gostam de dançar?</i></p>
-----------------------	---	---

<sup>181</sup> Texto transcrito conforme o original A aluna soletra Brasil erroneamente em inglês, mas com a grafia do português. Será que ela está procurando demonstrar uma tentativa de aproximação da cultura brasileira?

<b>Comentário de Mateus</b>	<i>we actually don't dance</i>	<i>na verdade a gente não dança</i>
<b>Noelle</b>	<i>Why not</i>	<i>porque não</i>
<b>Laís</b>	<i>Pop, like beyonce, lady gaga...no brazilian music normally ahahaha</i>	<i>Música pop, como beyonce, lady gaga... normalmente nada de música brasileira ahahaha</i>
<b>Ramona</b>	<i>Don't tell anyone but I like Beyonce too! Lady gaga so so. Weird does not mean good haha.</i>	<i>Não diga a ninguém mas eu gosto da Beyonce também! A Lady Gaga mais ou menos. Estranho não quer dizer bom haha.</i>
<b>Ramona</b>	<i>have you ever seen this <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3HaWxhbhH4c">https://www.youtube.co m/watch?v=3HaWxhbhH4c</a></i>	<i>you já viu este <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3HaWxhbhH4c">https://www.youtube.com/watch?v =3HaWxhbhH4c</a></i>
<b>Laís</b>	<i>Hahahha yeah, i prefer lady gaga's first album, she was more normal ahahaha I cant see the video 😞:( but no, ive never seen in and ill try again tomorrow! Thats a promise!!</i>	<i>hahahha yeah, eu prefiro o primeiro álbum da lady gaga, ela era mais normal ahahaha Não consigo ver o vídeo 😞:( mas não, eu nunca vi nele e eu vou tentar de novo amanhã! Eu prometo</i>

A situação acima foi a única em que Ramona conseguiu propor um assunto e obter respostas dos membros do grupo. Mateus respondeu secamente, dizendo que “nós (brasileiros) não dançamos”. Noelle buscou entender a resposta de Mateus e Laís, por sua vez, explicou a resposta do colega, dando continuidade à conversa com Ramona. Este tema me parecia propício a estimular a interação entre os alunos, tanto brasileiros quanto americanos, por ser de interesse dos jovens dessa faixa etária.

Apesar de ter propiciado uma breve interação, novamente, acredito que este tema não

tenha sido bem explorado por, pelo menos, dois motivos: 1) um deles se refere ao fato de que, por mais que buscássemos desenhar situações que simulassem situações “reais”, ainda estávamos dentro de uma prática pedagógica restrita às demandas do projeto de IV, com tarefas a serem cumpridas. Ou seja, a urgência das atividades a serem entregues se sobrepôs ao “papo” descontraído com os pares internacionais; e 2) faltou, a meu ver, da minha parte enquanto idealizador do projeto, e da parte dos professores das disciplinas de conteúdo, acompanhar mais de perto as discussões e incentivá-las. As postagens poderiam, talvez, ser discutidas em sala de aula, propiciando oportunidades para os alunos analisarem suas próprias interações, conversarem sobre o motivo de alguns assuntos e postagens terem mais repercussão que outras, e, assim, com as discussões das práticas culturais dentro e fora da instituição escolar, criar uma sinergia maior entre as considerações locais e globais.

Lewis (2007, p. 230) afirma que “novas tecnologias oferecem potencialidade de novas práticas<sup>182</sup>”, mas o foco do interesse dos pesquisadores deveria estar nas práticas em si e nos contextos em que elas ocorrem. Esse olhar *a posteriori* para as práticas<sup>183</sup> revelaram temas interessantes, além de características importantes sobre o grupo de alunos envolvidos com o projeto de IV. Como em qualquer outra interação humana, neste IV havia assuntos que propiciaram maior engajamento dos alunos, como o clima, a música e os tipos de comidas, enquanto outros temas foram implícita ou explicitamente ignorados.

Com relação aos assuntos ignorados, chamo a atenção para o fato de a designer de curso americana ter provavelmente buscado incitar os alunos a participar mais efetivamente nas interações da rede social com a postagem do artigo “The Brazilian middle class faces an uncertain future”<sup>184</sup>, que tratava da situação econômica e do cenário político brasileiro e foi visualizado por 59 participantes. A designer de curso, Hazel, participava das reuniões entre mim e os professores, brasileiro e americano, para os ajustes no projeto de IV; porém, nem os alunos americanos, nem os brasileiros a conheciam de maneira próxima, e, talvez, este seja um dos motivos pelo qual seu comentário não tenha tido nenhuma contribuição.

Apesar de a recepção à participação não ter sido expressiva, já que não houve nem curtidas e nem comentários, este tipo de silêncio virtual é excelente para que os professores

---

<sup>182</sup> Em inglês, “*new technologies afford new practices*”. Ver a nota anterior sobre a tradução da palavra “*afford*”.

<sup>183</sup> Apesar do alerta de Lewis (2007), acredito que também devemos manter um olhar atento às ferramentas tecnológicas, pois as preferências dos alunos também mudam. Por exemplo, o Facebook era amplamente utilizado por alunos à época da coleta de dados e, hoje, o mesmo não é verdadeiro com a ascensão crescente do Instagram.

<sup>184</sup> A classe média brasileira enfrenta um futuro incerto. Disponível em: <<https://www.marketplace.org/2015/02/26/world/six-routes/brazilian-middle-class-faces-uncertain-future>>. Acesso em: 20 maio 2016.

envolvidos se perguntem se a análise de necessidades está condizente com os anseios de seus alunos e se os modos de comunicação utilizados, os assuntos e o “timing” são adequados. É claro que o número de curtidas é também um medidor subjetivo, já que diversos podem ser os motivos para uma publicação ter interações ou não, mas, de qualquer forma, este não deixa de representar uma espécie de termômetro de como está o engajamento dos alunos no projeto e nas propostas que ele traz (ver figura 38 abaixo).



Figura 38 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "política"

O texto diz:

*Post de Hazel* Item on the radio for folks to discuss...

Matéria do rádio para o pessoal discutir.

Também podemos especular que, talvez, os alunos brasileiros não tenham se interessado em ler ou comentar este post porque sabiam que estariam sendo retratados em uma matéria estrangeira de forma provavelmente estereotipada. Refleti, posteriormente, que este também teria sido um excelente momento para ler a matéria juntamente com os alunos brasileiros e

perguntar a eles se reconheciam ali algum estereótipo, algum preconceito, alguma visão pré-concebida que o autor da matéria, americano, teria deixado transparecer ao escrever sobre a crise que afetava nosso país naquele momento. Sugiro, em futuros projetos, a leitura e a discussão de textos estrangeiros sobre o Brasil justamente para refinar a interpretação crítica e propiciar essa investigação sobre como somos vistos fora do país e de que maneiras poderíamos quebrar alguns desses estereótipos e preconceitos, da mesma forma que precisamos quebrá-los quando analisamos uma outra cultura.

Por vezes, torna-se difícil considerar o que ocasiona a falta de interação entre os alunos. Na postagem descrita abaixo, o assunto “política”, conforme mostrado acima, não suscitou participação, contudo, a pessoa quem faz a postagem pode, também, ser alvo de “suspeita” no grupo. Ramona foi uma das pessoas mais ativas no Facebook. Ela postou fotos sobre o clima de sua cidade, sobre um trabalho realizado em equipe para outra disciplina da área de Gestão Empresarial, mostrou curiosidade sobre se os brasileiros gostavam de dançar e buscou discutir política como mostra o post da figura 39:

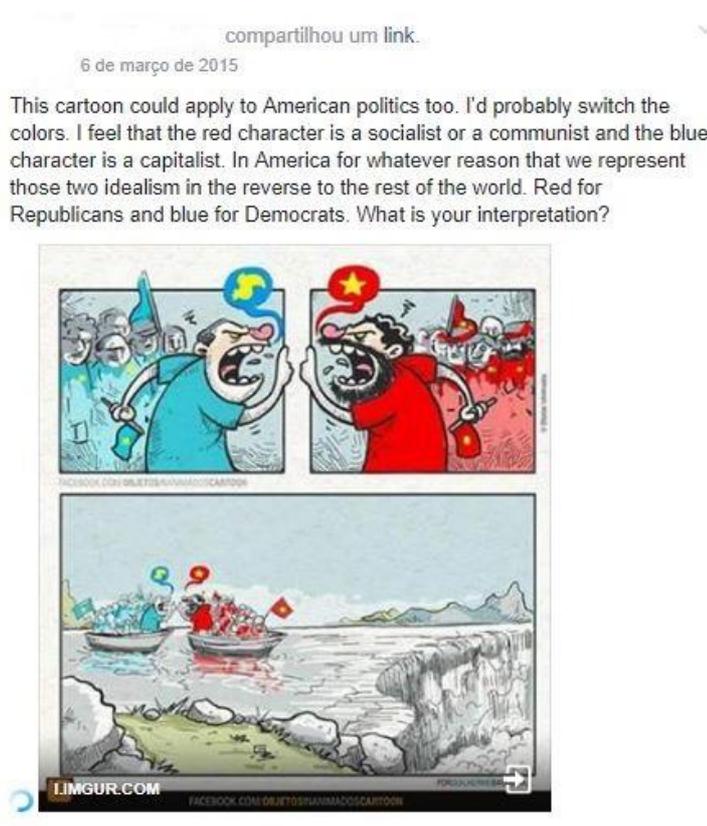


Figura 39 - Captura de tela do Facebook com cartoon de Guilherme Bandeira postado por Ramona

O texto diz:

<p><b>Post de Ramona</b> <i>This cartoon could apply to American politics too. I'd probably switch the colors. I feel that the red character is a socialist or a communist and the blue character is a capitalist. In America for whatever reason that we represent those two idealism<sup>185</sup> in the reverse to the rest of the world. Red for Republicans and blue for Democrats. What is your interpretation?</i></p>	<p><i>Esta tirinha poderia ser aplicada à política americana também. Eu provavelmente inverteria as cores. Eu sinto que o personagem vermelho é um socialista ou comunista e o azul é um capitalista. Nos Estados Unidos por alguma razão nós representamos os dois idealismos de forma reversa que o resto do mundo. Vermelho para os Republicanos e azul para os Democratas. Qual é a sua interpretação?</i></p>
<p><b>Comentário de Kátia</b> <i>I believe both vying<sup>186</sup> for power. Only power and glory. I do not see much altruism in all this. Does "Scandal" the show there? Will the Brazilian soap operas express the Brazilian reality?</i></p>	<p><i>Eu acredito que ambos estão competindo pelo poder. Somente poder e glória. Não vejo muito altruísmo nisso tudo. Será que o "Escândalo" fica claro (compreensão prejudicada por uso do tradutor eletrônico). Será que as novelas brasileiras vão expressar a realidade brasileira?</i></p>

Ramona criou um contexto para a discussão sobre política nos dois países, demonstrou sensibilidade cultural ao reconhecer que o vermelho era utilizado por um partido mais à direita nos EUA, enquanto que, na maior parte dos outros países, os partidos de esquerda é que se

---

<sup>185</sup> Texto transcrito conforme o original.

<sup>186</sup> Texto transcrito conforme o original.

utilizam dessa cor e lançou uma pergunta para os participantes: “Qual é a sua interpretação?”. A única resposta vem de Kátia, que desqualifica o debate e ressalta os interesses pessoais dos políticos. Então, ocorre uma quebra de comunicação, pois os leitores, inclusive os brasileiros, perdem o referencial de “Escândalo”<sup>187</sup>, pois não sabemos “Ao quê” se referia Kátia. Ao absurdo que estaria levando o país à beira do abismo? À ganância por poder dos políticos? A algum fato político ocorrido recentemente no Brasil? Por fim, Kátia questiona o papel das telenovelas no “Escândalo”, ou seja, a palavra foi vertida corretamente para o inglês, contudo o imbricamento do cotidiano brasileiro nas novelas, os posicionamentos políticos das grandes emissoras, o sensacionalismo de beijos homossexuais ou orgasmos femininos (Hamburger, 2011) se perdem no “soap operas”. Mais ainda, Ramona abandona a discussão sem buscar esclarecimento, sem tentar estabelecer um espaço para a interação (Kramsch, 1993).

Até aquele momento não havia um conflito aparente entre Ramona e o grupo, talvez somente uma tênue tensão, que reapareceria adiante de forma inusitada. Em todas as edições anteriores do projeto de IV, os alunos brasileiros e americanos se reuniram por meio de uma sessão de Skype e, acompanhados pelo professor brasileiro no violão, cantavam a música “Imagine” de John Lennon. O intuito sempre foi de oferecer um fechamento aos trabalhos que apontasse para a interculturalidade, para o trabalho conjunto e para o respeito às diferenças. Em meio à cantoria e quase despercebida ao grupo brasileiro, Ramona saiu da sala de aula e, após alguns momentos, postou o seguinte:



12 de maio de 2015

"Imagine" by John Lennon is communist propaganda and I wouldn't be caught dead singing it.

Figura 40 - Comentário sobre a música "Imagine" de John Lennon

O texto diz:

<p><b>Post de Ramona</b> “Imagine” by John Lennon is communist</p>		<p>“Imagine” de John Lennon é propaganda comunista e nem morta</p>
--	--	--

<sup>187</sup>A interpretação abaixo não visa buscar culpados ou julgar as participantes, mas problematizar a navegação no inglês como recurso internacional de comunicação que precisa ser discutido no ensino para “não nativos” e junto àqueles que têm o idioma como língua-mãe, questões culturais e de interação online em meios multimodais.

	<i>propaganda and I wouldn't be caught dead singing it.</i>	<i>você me pegaria cantando essa música.</i>
<b>Ygnácio</b>	<i>I see the lyrics as a solidarity icon, not as a political ideology.</i>	<i>Eu vejo a letra como um ícone de solidariedade, não como uma ideologia política</i>
<b>Ygnácio</b>	<i>and I'm sorry for bad english<sup>188</sup></i>	<i>e me desculpe pelo meu inglês ruim.</i>

Ramona interpretou a letra da música como sendo “propaganda comunista”, enquanto que Ygnácio<sup>189</sup> tenta argumentar sob uma perspectiva mais alinhada com o senso comum de que se tratava de um “ícone da solidariedade”, e ainda pede desculpas pela qualidade do seu conhecimento de inglês. Apesar de Ygnácio não estar presente à entrevista com os componentes da equipe 3, a discussão mostrou os diversos momentos de tensão que ocorreram entre os alunos. Lindomar entendeu a posição de Ramona como sendo preconceituosa já que, segundo ele, os americanos entendem que “toda América Latina é um pouco comunista”. Ayrton aproveita e comenta que um aluno americano do grupo 5 disse “Eu não apoio minha bandeira ser fabricada na China” sendo que havia alunos de origem asiática no grupo. Lindomar adiciona que “quando eles são radicais, são muito mais radicais do que aqui”. Mateus opina “como só tem dois partidos políticos, não existe meio termo para eles”. Ayrton diz “achei um cara imbecil, um cara desse”, referindo-se ao aluno americano. Por fim, Mateus afirma que Ramona era republicana e que havia fotos dela até caçando no Facebook<sup>190</sup>, em outras palavras, as redes sociais forneciam outros tipos de informações sobre o perfil dos alunos, não percebidas pelos professores, e estas informações eram utilizadas para formar uma imagem dos pares internacionais.

Os comentários acima evocam questões relacionadas a estereótipos, visão de cultura<sup>191</sup> e identidade. Na área de ensino de idiomas, há uma extensa literatura devotada à interculturalidade que toma corpo no esteio do Quadro Europeu Comum de Referência e

<sup>188</sup> Texto transcrito conforme o original.

<sup>189</sup> Ygnácio havia sido dispensado das quatro primeiras disciplinas de Inglês.

<sup>190</sup> Ramona tem no seu perfil público fotos que indicam uma vida no campo, perto da natureza, com caminhadas em trilhas, pesca e uma foto empunhando um rifle em meio à neve.

<sup>191</sup> Ver Salomão (2015) para uma discussão aprofundada do componente cultural no contexto brasileiro.

encontra algumas das mais importantes contribuições no trabalho de Michael Byram, especialmente no que tange o aspecto etnográfico das observações e descrições relacionadas à cultura (CORBETT, 2010). O Conselho da Europa (2011, p. 19) antevê a potencial tensão de encontros entre pessoas de culturas distintas e estabelece o propósito de sua abordagem cultural e as ações desejáveis para professores e aprendizes, conforme o trecho seguinte:

Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido.

Apesar das interessantes incursões teóricas, a visão do Conselho da Europa e do grupo de Michael Byram precisam ser considerados com cuidado, pois trata a visão de cultura a partir da coalização (Phillipson, 1992) europeia e não deve ser desvinculada das ideologias que subjazem às propostas.

A tensão que permeou a condução do projeto de IV por conta de diferenças culturais, pessoais, institucionais e de visão de mundo aflora com a saída de Ramona da sala de aula, após seguidas participações na rede social online.

Embora Ramona não tenha sido explicitamente rechaçada na rede social, acredito que o distanciamento dos alunos brasileiros tenha sido causado pelo fato de ela trazer à tona algumas práticas típicas de uma parcela da população americana, que são mal vistas pela maior parte dos alunos brasileiros – como a caça de animais selvagens, o patriotismo exacerbado e a repugnância por alguns movimentos de esquerda – conforme explicitarei em outros momentos da análise de dados. E, com base nisso, refleti, posteriormente, que é comum entre os brasileiros, de forma geral, demonstrar seu desafeto por pessoas que realizam ou incentivam práticas com as quais não concordam, já que brasileiros costumam colocar uma grande carga afetiva não apenas em interações que envolvam assuntos pessoais, mas também em interações dentro dos contextos acadêmico e profissional.

Dentre os assuntos que categorizei como “outros” entre as postagens, tivemos temas isolados, conforme veremos abaixo. Com 59 visualizações, seis curtidas e nenhum comentário,

a aluna brasileira Kátia postou o seguinte excerto<sup>192</sup> (Figura 40):



Figura 40 - Captura de tela do Facebook demonstrando o assunto "outros"

O texto diz:

<p><b>Post de Kátia</b> <i>We always strive to have a moment with friends.</i></p>		<p><i>Nós sempre nos esforçamos para ter um momento com os amigos.</i></p>
--	--	--

O post de Kátia, a meu ver, perde-se comunicativamente, uma vez que já há um pequeno problema com a palavra “stride” (nos esforçarmos?) e não há contexto para compreendermos a situação que ela quis mostrar com essa foto e essa frase. Muito provavelmente, a aluna procurou estabelecer uma conexão com a cultura americana, mostrando que também consumimos alimentos dessa cultura – já que tanto a Coca-Cola quanto o Mac Donald’s são originalmente americanos. Porém, precisaríamos ter explorado com mais detalhes este post, o qual também trazia um grande potencial de discussões culturais que poderia ser explorado.

A respeito dos temas que surgiram ao longo do IV, ao revisitar as falas da entrevista, reflito que o professor de idiomas que esteja preocupado com a conscientização sobre a dimensão cultural, além de um olhar constantemente alerta às possibilidades de discutir as experiências anteriores dos alunos com aquele grupo e aprofundar o processo reflexivo, deve

---

<sup>192</sup>Provavelmente a utilização do Google Tradutor.

também, ao desenhar projetos de IV como este, buscar mapear anteriormente quais serão os momentos mais propícios a explorar o conhecimento e a percepção dos alunos. Muito embora não seja possível prever com exatidão o desenrolar do projeto, é importante que, ao propor as atividades, o professor já se antecipe a respeito de quais temas e momentos podem trazer reflexões mais profundas e preparar-se para trazer questionamentos e discussões críticas nesses pontos, e também em situações que se mostrarem importantes ao longo do processo.

Com relação aos estereótipos percebidos durante o processo de completar a tarefa de gestão proposta, conforme explicitado anteriormente, as equipes deveriam decidir se iam divulgar um produto brasileiro nos EUA ou vice-versa<sup>193</sup>. A equipe 1, composta por 11 alunos das duas instituições, optou por importar um produto americano. No excerto extraído da entrevista, Suzane, líder brasileira da equipe 1, Geisa, CEO brasileira, e eu, como pesquisador, discutimos o processo de seleção do produto americano a ser comercializado no Brasil.

<b>Suzane</b>	<i>A gente ia importar... eles iam manda<sup>194</sup> de lá. Daí eles vieram propor filtro</i>
<b>Pesquisador</b>	<i>Filtro de?</i>
<b>Suzane</b>	<i>Filtro de água, sabe. Eu fiquei... eu achei um absurdo por que (risadas de vários participantes)</i>
<b>Geisa</b>	<i>Como se a gente não tivesse filtro de água</i>
<b>Suzane</b>	<i>É... eu acho que eles pensam que a gente bebe água (ininteligível) sei lá</i>
<b>Pesquisador</b>	<i>Ahhh entendi</i>
<b>Suzane</b>	<i>Ai foi uma coisa que me causou um pouco de indignação. [...]</i>
<b>Geisa</b>	<i>Ah tem uma coisa ai de ficá dentro da bolha.</i>

Suzane classifica como um “absurdo” e demonstra indignação contra a sugestão feita pelos parceiros americanos de exportarem filtros de água para os universitários brasileiros. Na percepção da aluna, a visão de que o Brasil não tem infraestrutura básica de saneamento e, conseqüentemente, precisa de filtros para tornar a água potável é “inadmissível” e ela expressa uma certa revolta quanto à atitude de um “país desenvolvido” tentando suprir as carências do “país em desenvolvimento”. Geisa que, além de CEO, é professora de inglês, redireciona o discurso de indignação e ressalta a falta de conhecimento dos alunos americanos ou a falta de

<sup>193</sup> Há na realidade dois processos de decisão. Primeiramente, as 6 equipes precisam decidir quais 3 trabalharão com produtos ou serviços brasileiros a serem comercializados no mercado universitário americano e quais outras 3 trabalharão com produtos ou serviços americanos a serem comercializados no Brasil. Decidido isto, cada equipe deve selecionar o produto/serviço com o qual irá trabalhar.

<sup>194</sup> Texto transcrito conforme o original. Busquei manter a coloquialidade da transcrição.

visão para além de suas fronteiras e afirma que, segundo sua visão, eles vivem “dentro da bolha”, ou seja, eles demonstram pré-conceitos com relação a países que consideram menos desenvolvidos que o seu próprio país – daí, segundo ela, a sugestão dos filtros de água como um produto que se mostraria necessário e de certo modo inovador no Brasil.

O conceito de “viver dentro de uma bolha”, portanto, foi utilizado pelos alunos brasileiros para demonstrar que interpretaram essa sugestão de produto como uma ofensa pessoal ao seu grupo, que poderia, por exemplo, questionar a decisão comercial de oferecer um produto caro e sem muito apelo ao público universitário.

Porém, a “bolha” também se estende ao grupo brasileiro quando não considera a perspectiva do outro. Minha experiência pessoal, durante minhas estadias enquanto estudante e professor no nordeste dos Estados Unidos, me fez considerar três aspectos frequentemente suscitados em relação à água. Tentando não incorrer na estereotipação das culturas e pessoas americanas, lembro-me do orgulho demonstrado pelas pessoas na água da torneira de suas cidades.

Lembro-me de várias cenas em que as pessoas me convidavam a tomar a água da cidade e destacavam as qualidades daquela água com orgulho, ou seja, podemos interpretar que as coisas não são tão simplistas como os alunos brasileiros interpretaram, pois, como para os americanos, a qualidade da água é essencial, eles poderiam estar apenas sugerindo algo que valorizam e não necessariamente estar vendo o Brasil de forma estereotipada como um país onde não se teria água potável de qualidade com facilidade, embora problemas de saneamento e abastecimento de água no Brasil tenham sido já destaques de jornais internacionais. De qualquer forma, não podemos de imediato interpretar as sugestões do outro como uma crítica baseada em estereótipos sem dialogar e perguntar o porquê daquela sugestão para, então, perceber se há ou não estereótipos e ir notando-os e desconstruindo-os durante o processo – atitude que sugiro para projetos futuros com essas características e objetivos.

Outra lembrança que me vem à mente a respeito de minha experiência inserido na cultura americana é a da água da torneira servida com muito gelo nos restaurantes, antes dos pedidos e sem cobrança extra. Se tal cena ocorresse no Brasil, provavelmente seria olhada com desconfiança. Aparentemente, há uma crença, neste momento atual do Brasil, de que a água engarrafada é mais adequada ao consumo do que a da torneira, apesar de escovarmos os dentes e fazermos comida com ela.

Ainda com relação a este assunto, há uma busca intensa por viagens internacionais para os Estados Unidos e, via de regra, os viajantes costumam verificar alertas governamentais sobre

situação social, política e da infraestrutura do país estrangeiro. Os Centros para o Controle de Doenças<sup>195</sup>, órgão ligado ao Departamento de Saúde dos Estados Unidos, por exemplo, aponta para a importância de um cuidado extremo ao se beber água em países em desenvolvimento<sup>196</sup>. A partir de uma perspectiva mais informal, por meio de uma rápida busca pela internet, que talvez tenha sido a atitude do aluno americano, não encontrei sites governamentais que alertem para a qualidade da água no Brasil em específico. No entanto, sites de viajantes como o Hay Days<sup>197</sup> citam a presença de muitos produtos químicos na água e as más condições dos encanamentos no Brasil e, assim, recomendam a água engarrafada para consumo – fato que pode ou não ter influenciado na sugestão dos alunos americanos, mas cuja conclusão não podemos garantir já que não houve uma discussão mais profunda guiada pelo professor para desconstruir uma primeira interpretação dos alunos brasileiros como tendo sido uma sugestão ofensiva. Vejo hoje que teria sido importante partir de uma visão mais aberta para compreender a sugestão do outro, que fala a partir de outra cultura, de outro contexto e, portanto, de outras interpretações de mundo.

Em suma, o excerto nos auxilia a reconsiderar o design de projetos de IV de forma a antevermos momentos propícios à discussão e à reflexão sobre assuntos da dimensão cultural. Tal planejamento, pode propiciar ao professor, informações extras para o preparo das atividades, conforme demonstrado acima.

Toda a argumentação sobre a possível perspectiva dos alunos americanos não pode ser reconstruída nem com uma revisão detalhada das falas, ou uma conexão com a experiência pessoal do professor e pesquisa sobre o assunto – precisaríamos ter aprofundado os questionamentos juntos aos alunos dos dois grupos no momento do ocorrido para de fato compreendermos se havia ou não estereótipos e os reais motivos para tal sugestão de produto para o mercado brasileiro.

Além disso, o posicionamento do professor deve buscar estimular a desconstrução e, conseqüentemente, a quebra de estereótipos culturais com base no espaço entre a vivência real

---

<sup>195</sup>Center for Disease Control. Disponível em <<https://wwwnc.cdc.gov/travel/page/food-water-safety>>. Acessado em 27 jan 2020.

<sup>196</sup> A água da torneira: na maioria dos países em desenvolvimento, a água da torneira provavelmente não deva ser bebida, mesmo em cidades. Isto inclui engolir água durante o banho ou a escovação dos seus dentes. Em algumas áreas, é aconselhável escovar seus dentes com água engarrafada. A água de torneira pode ser desinfetada ao ser fervida, filtrada ou quando submetida a tratamento químico com cloro, por exemplo. No original em inglês temos: “*Tap water: In most developing countries, tap water should probably not be drunk, even in cities. This includes swallowing water when showering or brushing your teeth. In some areas, it may be advisable to brush your teeth with bottled water. Tap water can be disinfected by boiling, filtering, or chemically treating it, for example with chlorine.*”

<sup>197</sup>Disponível em <<http://thekaydays.com/9-things-you-should-know-before-traveling-in-brazil/>>. Acessado em 27 jan 2020.

e imaginada pelos alunos e os fatos que se apresentam no contato com os pares internacionais. O que o aluno traz para o processo de discussão - real, imaginado ou produto de ficção hollywoodiana - precisa ser suscitado e comparado ao que está sendo percebido, com um diálogo claro onde se pergunte os motivos para cada sugestão, para que haja de fato um processo reflexivo – tema que retomarei em outros momentos da análise.

Passo a seguir para as Considerações Finais desta tese, onde pretendo resumir as percepções e reflexões mais importantes acerca de tudo que este projeto de IV nos trouxe de amadurecimento acadêmico, tanto como professor quanto como pesquisador, e que espero que inspire outros professores e/ou pesquisadores em suas reflexões a respeito de projetos como este.

## Considerações finais

Utilizando o inglês como língua internacional e tendo como base os conteúdos relacionados à área de Gestão Empresarial, o projeto de IV descrito neste trabalho, com o auxílio de olhares renovados decorrentes das bases teóricas aqui empregadas, apresentou elementos que possibilitam enriquecer as pesquisas e reflexões tanto na modalidade presencial como na semipresencial e à distância.

Na proposta dos Multiletramentos encontramos uma perspectiva que possibilita reunir de forma coesa o furor da revolução tecnológica que vivemos, o retorno da multimodalidade, a inspiração do desenho na construção de sentidos e a consciência crítica sobre a multiplicidade cultural e os processos de globalização. E, com o fio condutor baseado na preocupação com o mundo profissional, o Ensino de Inglês para Fins Específicos, ponto de partida para este projeto, traz a reflexão das análises de necessidades e a flexibilidade na utilização de diferentes abordagens de ensino para atingir os objetivos traçados com foco em uma aprendizagem mais significativa para os alunos e em sua realidade mais imediata.

A conjunção híbrida proporcionada pelo IV mostra-se aberta à confraternização com várias bases teóricas e apresenta um grande desafio aos pesquisadores interpretativistas da área de Linguística Aplicada que podem se perguntar: como compreender e analisar elementos que outrora aparentavam uma certa estabilidade, como as linguagens e a cultura, frente à globalização e a dispersão de dados em várias plataformas e dispositivos proporcionada pela “tecnologicidade” presentes em nossas vidas?

Por conta das características ontológicas e epistemológicas desta pesquisa, a generalização de qualquer uma das análises encontradas aqui dificilmente terá eco igual em outras situações educacionais – característica inerente às pesquisas qualitativas, cujo objetivo não é generalizar ou aplicar soluções prontas em outros contextos, e sim contribuir com reflexões que precisam ser reconsideradas em cada situação local. Dessa forma, devo alertar o leitor que, além do contexto específico, restrito àquela interação entre o Centro Universitário e o *Community College*, há outras limitações para esta pesquisa. Uma das principais, conforme mencionada acima, esbarra no acesso, seleção e análise da multiplicidade de dados gerados nas trocas presenciais e a distância realizadas por alunos e professores durante o projeto de IV. Claramente, se esta pesquisa tivesse buscado acesso às interações por meio de ferramentas como Skype ou WhatsApp, as seleções, análises e até mesmo as interpretações poderiam ter um outro viés.

Assim, dado o seu caráter exploratório, este trabalho sustenta a intenção de oferecer subsídios para a continuidade de um diálogo necessário às áreas educacionais que mesclam de diversas formas o ato híbrido do ser e estar tanto na modalidade presencial como à distância para a realização de um projeto de IV. Sob o título de “Subsídios de um projeto híbrido internacional para o ensino de inglês na tecnologia de gestão empresarial: cenários verossímeis”, este trabalho teve dois objetivos principais, orientados por meio das perguntas de pesquisa que retomo abaixo.

Um dos objetivos principais, o qual não estava presente entre os objetivos iniciais, mas que se mostrou essencial ao longo do projeto, e que tem como pano de fundo os temas de língua e cultura, foi o de explorar os estereótipos e ideias pré-concebidas que ocorreram em certas trocas, disponíveis a mim como pesquisador, entre alunos de um Centro Universitário brasileiro e um *Community College* americano durante a realização de um IV focado na área de Gestão Empresarial. Já o segundo objetivo, que também não estava nos planos iniciais do projeto, mas que se fez fundamental conforme fui tendo mais consciência do processo como um todo, consolidou-se no processo de autocrítica, a partir da minha perspectiva como pesquisador, sobre o meu posicionamento na desconstrução desses estereótipos e ideias pré-concebidas.

Com base neste intuito, procuro agora alinhar algumas ideias que estão presentes ao longo desta tese e que neste momento de considerações posso unir de uma forma mais clara.

Meu “feeling” inicial como pesquisador apontava inicialmente para um percurso focado em questões de língua e de proficiência, vendo-as como um empecilho ou um dificultador às trocas entre os alunos. E esse “feeling” foi sendo lentamente desviado para a importância da criação de oportunidades pedagógicas que oferecessem aos alunos a possibilidade de desconstrução e de reflexão sobre estereótipos identitários culturais. Ou seja, meu foco deixou de ser puramente linguístico para se tornar mais amplo, levando em consideração questões culturais e vendo a língua como prática social inserida em contextos culturais e, portanto, como instrumento tanto para a perpetuação de estereótipos quanto para a possibilidade de desconstruí-los.

Notei que a comunicação verificada entre as equipes de alunos envolvidos nos IV foi sempre além do que tradicionalmente nomeamos de línguas “escritas e faladas”. As evidências trazidas, especialmente pela rede social Facebook, mostram um universo simbólico que pedagogicamente não pode mais estar atrelado e discutido somente no âmbito do tradicional livro impresso, corroborando o que Lankshear e Knobel (2011) discutem a respeito de uma nova linguagem construída a partir das mudanças nas práticas sociais trazidas pelas novas

tecnologias, que, por consequência, também trouxeram mudanças às línguas em si, tanto no sentido do léxico quanto do registro e vários outros aspectos linguísticos, que são reflexos dos aspectos culturais e sociais – o que pude notar claramente ao longo do projeto.

Repetidamente, contrariando meu receio inicial com relação à baixa proficiência dos estudantes na língua inglesa, alunos de diversos níveis de proficiência conseguiram obter sucesso na interação com os pares americanos lançando mão dos recursos tecnológicos, de suas percepções linguísticas e, principalmente, da agência ligada ao interesse de conhecer e se comunicar com o “outro”, corroborando aqui o que Gee (2006) explica sobre aprendizagem sob demanda (*on demand*), ou seja, que o engajamento, o interesse e a necessidade dos aprendizes de dar conta de algo naquela língua faz com que busquem por si próprios ferramentas para conseguir fazer isso – diferentemente do que ocorre por vezes nas salas de aula tradicionais, onde o que é proposto geralmente não se apresenta aos alunos como algo interessante, necessário e engajador. Tal situação pode levar o professor a ter uma falsa sensação de que os alunos não conseguem aprender e nem construir conhecimento, quando, na verdade, o motivo das dificuldades está na falta do engajamento, o qual se deu naturalmente nesse projeto por conta do interesse dos alunos de ambos os países em se comunicarem com estrangeiros, falando mais de si e conhecendo mais do outro.

Agência que, aliás, mostrou-se crucial para os dois lados de um processo mútuo de envolvimento interacional que contempla nativos da língua elegida para ser o instrumento das trocas entre os alunos (Kubota, 2001) e não-nativos nessa língua. A esse respeito, as participantes da Equipe 2 afirmam ter tido “sorte” com o parceiro americano, ou seja, segundo elas, haviam encontrado um parceiro nativo consciente da importância das trocas e diálogos interculturais para além das diferenças linguísticas e disposto a interagir em um nível mais amplo do que simplesmente desenvolver as atividades de gestão propostas dentro do projeto de IV.

Da mesma forma, as líderes das equipes 1 e 2, em situações opostas, demonstraram agência na condução das atividades e na condução de processos introspectivos de reflexão sobre a própria proficiência. Por um lado, Suzane, líder da Equipe 1, classificada no Exame de Nivelamento como nível 1, interagiu sem problemas aparentes com a líder americana e auxiliou na resolução das tarefas propostas. Segundo ela, faltou-lhe conhecimento linguístico para conversas paralelas, mas, com a ajuda da ferramenta Google Tradutor, e de Geisa, uma colega mais proficiente na equipe, ela conseguiu coordenar o lado brasileiro e interagir com o americano nas atividades do IV.

Já a líder da equipe 2, Natália, havia sido classificada pelo instituto de idiomas que ela frequentava em um nível acima do que ela acreditava ser real ao realizar suas primeiras interações com a líder americana. Ela questionou o instituto de idiomas e refletiu sobre o “gap” que havia entre suas expectativas e a realidade que ela encontrou no IV. Segundo ela, seria necessário “dar seus pulos” para realizar as atividades colaborativamente com a colega americana.

Ainda com relação a essa questão da proficiência, que a princípio pareceu a mim como pesquisador e também ao professor-colaborador e aos alunos brasileiros como algo que definiria a participação deles no projeto, mostrou-se como uma medição infrutífera, uma vez que não foi o conhecimento da língua que influenciou a maior ou menor participação de cada aluno, e sim seu engajamento e sua disposição em fazer uso de ferramentas que lhes auxiliariam em dizer o que pensavam ser relevante em cada momento de interação – o que corrobora o conceito de “aprendizagem sob demanda” (*learning on demand*) de Gee (2006), e que pode pautar futuros estudos sobre projetos de IV, levando muito mais em conta o engajamento e as estratégias do que o conhecimento da língua em si.

Tal percepção me levou a refletir sobre a importância de um olhar sempre atento não só ao desenho e cumprimento das atividades mas também ao que as equipes estão realizando, como o estão realizando, quais artefatos digitais estão sendo usados e, especialmente, como as pessoas estão interagindo, ou seja, quais estratégias e ferramentas estão utilizando para comunicar o que desejam comunicar e como os professores podem facilitar a construção de conhecimento para o grupo como um todo.

Analisando agora o ambiente e os meios de comunicação, o espaço híbrido parece oferecer maiores oportunidades de participação e interação, já que os indivíduos conseguem percorrer um espaço tradicional de construção de conhecimento e socialização como a sala de aula e, ao mesmo tempo, um ambiente virtual que, dependendo das potencialidades (*affordances*) das ferramentas tecnológicas empregadas, podem proporcionar situações semelhantes àquelas que conhecemos em situações presenciais; porém, essa multiplicidade de espaços de interação cria uma dificuldade maior para o designer de curso ou o professor, que precisam, na medida do possível, observar participativamente todas essas potencialidades digitais (KRESS et al., 2001).

O conjunto de possibilidades multiplicou-se imensamente e requer de designers de cursos e de professores planejamento e acompanhamento diferenciados, além de uma constante triangulação das diversas fontes de informação para compreendermos as diversas dinâmicas de

interação que estão em operando no desenvolvimento de um projeto de IV. Neste trabalho ficou claro que a conversa após a aula com o aluno e a verificação das interações na rede social Facebook poderiam ter sido utilizadas para a exploração pedagógica de atividades que auxiliassem os alunos a refletir sobre suas respectivas participações, identidades, estereótipos e visões de mundo.

Apesar de estar fora do escopo desta pesquisa, cabe também mencionar a importância de um projeto de IV para os estudantes de Gestão Empresarial dada a sua similaridade com as atividades profissionais de um futuro profissional. A profissão demanda negociação constante por meio de interações face a face, assim como por meio de ambientes virtuais em que se fala português ou não. Desse modo, o projeto de IV pôde auxiliar direta ou indiretamente em uma parte relevante da formação daqueles que futuramente irão atuar com negócios nacionais e internacionais.

A segunda pergunta de pesquisa que busquei responder neste trabalho visa a contribuir com um olhar crítico sobre as possibilidades de tornar as disciplinas de Inglês mais significativas aos alunos, e essa pergunta me levou a reflexões que merecem aprofundamento. Tais reflexões servem primordialmente como pontos de partida a diversas incursões em áreas de pesquisa que podem ser exploradas em trabalhos futuros.

Como parte dos processos de internacionalização do ensino superior brasileiro, notamos algumas iniciativas oriundas de órgãos governamentais, a exemplo do Portal Capes, para aproximar o Brasil da produção acadêmica-cultural de parceiros internacionais. Contudo, a participação de professores de idiomas e pessoas experientes nas áreas de relações internacionais como agentes de consolidação locais dessas iniciativas ainda é amplamente subestimada. Nesta pesquisa, a competência indiscutível e a persistência dos professores da área de Gestão Empresarial poderiam ter sido minadas pelos entraves linguísticos iniciais do docente brasileiro e pelas claras diferenças de perspectivas pedagógicas entre brasileiros e americanos. A bagagem pedagógica, linguística e cultural que professores de idiomas podem trazer para a discussão sobre os rumos da internacionalização nas instituições de ensino superior brasileiras necessitam ser mais bem pesquisadas e, principalmente, reconhecidas como parte estratégica do acervo de conhecimentos das instituições.

Um segundo ponto de reflexão refere-se à metáfora da “liquidez” na cultura (BAUMAN, 2007). Discorri extensamente sobre a presença de trocas em que os estereótipos afluíam com frequência em um universo volátil de interações híbridas – presenciais e a distância, mas há também várias ocorrências de fluidez cultural em que alunos formavam

grupos não por serem brasileiros ou americanos, mas por compartilharem interesses específicos. Colocado de outra forma, mesmo com a dificuldade em se estabilizar conceitos e identidades em um grupo culturalmente diverso como este, havia um senso de pertencimento que não se associava mais somente a uma comunidade uma de brasileiros ou americanos. Láis, por exemplo, posta uma foto antiga montando um cavalo em uma festividade anterior ao acontecimento de um grande rodeio na cidade brasileira. Imediatamente, Mateus critica a crueldade dos rodeios, Leopoldo mostra seu descontentamento com a proibição do desfile equestre naquele ano e o aluno americano, Kent, comenta sobre como sua mãe amava passeios a cavalo. Ao olhar inadvertido, o comentário de Mateus soou seco e rude, da mesma maneira como ele havia feito em um outro momento quando Ramona falava sobre música, no entanto, há uma preocupação clara de todos os participantes dessa conversa com o bem-estar animal. O ponto que busco ressaltar é que a minha experiência pessoal anterior e presente com o design, implementação e acompanhamento de projetos de IV indica a importância da preparação de professores e alunos para uma visão mais aberta em relação às semelhanças culturais e menos ácida às aparentes diferenças para que o senso de pertencimento possa auxiliar a consolidação das parcerias online.

Caso contrário, o movimento constante entre comunidades culturais pode causar um efeito do tipo “backlash” em que certas pessoas se agarraram a estereótipos construídos socialmente sem conseguir desconstruí-los ou mesmo refletir sobre o assunto. Conforme apresentamos neste trabalho a atitude de Ramona de deixar a sala ao ouvir professores e colegas cantando “Imagine” de John Lennon, considerada por muitos um hino à fraternidade entre os povos, por não querer pactuar com algo que, segundo ela, era uma apologia ao comunismo demonstra como se torna importante professores e alunos buscarem entendimento e reflexões colaborativamente. Aparentemente, o que vemos, ouvimos e sentimos não são mais fotos da realidade e sim “selfies” instantâneas que podem fluir em direções diversas, causando polaridades improdutivas, daí o alerta, especialmente aos recém-iniciados nas trocas linguísticas e culturais, para optar por flexibilidade e readaptação ao navegar o universo multimodal.

Um último aspecto nos leva a considerar uma pequena incursão pela relevância das pedagogias utilizados nos projetos de IV. Partindo-se do pressuposto que a interação é elemento básico para a aprendizagem das linguagens, ela não pode estar engessada por atividades desenhadas de modo linear e com expectativa de resultados pré-estabelecidos. As atividades, enquanto regem a orquestração dos diversos universos multimodais, devem ter espaço

suficiente para acomodar um fluxo intenso de interações e na dissonância auxiliar a criação de contextos mais amplos para análises crítica e, ao mesmo tempo, empáticas das situações da mesma forma que tentamos fazer no dia a dia do convívio social. Posto de outra forma, as atividades nos projetos de IV devem almejar ser tão verossimilhantes quanto as comunidades profissionais que buscam representar.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, S. D. J.; SILVA, B. S. DA. **Interação humano-computador**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2010.
- BASTURKMEN, Helen. **Developing courses in English for specific purposes**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2010.
- BELCHER, Diane D. 8. Trends in Teaching English for Specific Purposes. **Annual review of applied linguistics**. Nova Iorque: Cambridge University Press (CUP), 2004. v. 24, nº 1, p. 165-186.
- BELCHER, Diane. What ESP is and can be: an introduction. In: BELCHER, Diane (Ed.). **English for specific purposes in theory and practice**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009. p. 1-20.
- BENESCH, Sarah. **Critical English for Academic Purposes: theory, politics, and practice**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- BERNS, Margie. World Englishes, English as a lingua franca, and intelligibility. **World englishes**, Londres, v. 27, nº 3/4, p. 327-334, ago/nov. 2008.
- BIJNENS, H. et al. **European cooperation in education through virtual mobility: a best-practice manual**. Heverlee: Europace IVZW, 2006.
- BISOL, C. A. Estratégias de pesquisa em contextos de diversidade cultural: entrevistas de listagem livre, entrevistas com informantes-chave e grupos focais. *Estudos de Psicologia*, n. 29 (Supl), p. 719–726, outubro-dezembro 2012.
- BLOCK, D. Language education and globalization. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Encyclopedia of language and education**. Nova Iorque: Springer, 2008. v. 1 – Language policy and political issues in education. p. 31–43.
- BRUTHIAUX, Paul. Dimensions of globalization and applied linguistics. In: TAN, Peter K. W.; RUBDY, Rani (Ed.). **Language as commodity: global structures, local markets**. Londres: Continuum International Publishing Group, 2008. cap. 1. p. 16-20.
- CANAGARAJAH, A. Suresh. Negotiating the local in English as a Lingua Franca. **Annual review of applied linguistics**, Cambridge, v. 26, p. 197-218, jan. 2006.
- CHOI, J.; JUNG, J.; LEE, S. W. What causes users to switch from a local to a global social network site? the cultural, social, economic, and motivational factors of Facebook's globalization. **Computers in human behavior**, v. 29, nº 6, p. 2665-2673, 2013.
- COELHO, M. Uma outra maneira de aprender uma língua estrangeira: a aprendizagem integrada de conteúdos e de língua (AICL / CLIL - Content and language integrated learning. III Seminário de I&DT. **Anais...**Porto Alegre: 2012.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **New learning**: transformational designs for pedagogy and assessment. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/kalantzis-and-cope>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

de WIT, Hans. COIL: Virtual mobility without commercialisation. **University world news**. Londres. Disponível em: <<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130528175741647>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

DIAS, I. A.; ARAGÃO, R. C. Multiletramentos, Facebook e ensino de inglês na escola pública. **Calidoscópio**, v. 12, nº 3, p. 380-389, 26 dez. 2014.

DUDLEY-EVANS, Tony; JOHN, Maggie Jo St. **Developments in ESP**: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

EL-OJEILI, C.; HAYDEN, P. **Critical theories of globalization**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006.

FIRTH, Allan. The discursive accomplishment of normality: on "lingua franca" English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics**, Filadélfia, v. 26, nº 2, p. 237-259, ago. 1996.

GARRETT, Peter. Meanings of "Globalization": East and West. In: COUPLAND, Nikolas (Ed.). **The Handbook of language and globalization**. Chichester: Blackwell Publishing Ltd, 2010. p. 447-474.

GARRISON, D. R.; VAUGHAN, N. D. **Blended learning in higher education**: framework, principles, and guidelines. São Francisco: Jossey-Bass, 2008.

GEE, J. P. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Nova Iorque: Routledge, 2004.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisas. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

GU, Yongqi. Language Learning Strategies: an EIL perspective. In: ALSAGOFF, Lubna et al (Ed.). Principles and practices for teaching English as an international language. Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 318-334.

HALL, S. A Identidade cultural na Pós-Modernidade. In: HALL, S; HELD, D.; MCGREW, T. **Modernity and its futures**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacyra Lopes Louro, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HELD, D. (Ed.) **A Globalising World?** Culture, Economics, Politics. Londres: Routledge, 2000.

HELD, David; MCGREW, Anthony. The great globalization debate: an introduction. In: HELD, David; MCGREW, Anthony. **The global transformations reader**: an introduction to the globalization debate. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 2003. p. 1-50.

HELLER, M. The Commodification of Language. **Annual review of anthropology**, v. 39, nº 1, p. 101-114, 21 out. 2010.

HOLMQVIST, Mona; GUSTAVSSON, Laila; WERNBERG, Anna. Variation Theory: An Organizing Principle to Guide Design Research in Education. In: KELLY, Anthony E.; LESH, Richard A.; BAEK, John Y. (Ed.). **Handbook of design research**: Methods in Education Innovations in Science, Technology, Engineering and Mathematics Learning and Teaching. Nova Iorque: Routledge, 2008. cap. 6. p. 111-130.

HOUSE, Juliane. English as a global lingua franca: a threat to multilingual communication and translation? **Language teaching**, Cambridge, v. 47, nº 3, p. 363-376, jul. 2012.

HÜLMBAUER, Cornelia; BÖHRINGER, Heike; SEIDLHOFER, Barbara. Introducing English as a lingua franca (ELF): precursor and partner in intercultural communication. **Synergies Europe**, Rouen, v. 3, p. 25-36, ago. 2008.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for a specific purpose**: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 35, n. 2, p. 115-121, 2001.

INTRODUCTION TO THE CONCEPT OF LITERACIES. Apresentação de Mary Kalantzis e Bill Cope. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/literacies/chapter-1/introduction-to-the-concept-of-literacies>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

JENKINS, Jennifer. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **Tesol quarterly**, Alexandria, v. 40, nº 1, p. 157-181, mar. 2006.

JENKINS, Jennifer; COGO, Alessa; DEWEY, Martin. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language teaching**, Cambridge, v. 44, nº 3, p. 281-315, jun. 2011.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classrooms. **Review of research in education**, v. 32, nº 1, p. 241-267, 1 fev. 2008.

KACHRU, Braj B.. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, H. G. (Ed.). **English in the world**: teaching and learning the language and literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-32.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KRAMSCH, Claire; A'NESS, Francine; LAM, Wan Shun Eva. Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of literacy. **Language learning & technology**, East Lansing, v. 4, p. 78-104, set. 2000.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. Londres: Routledge, 2003.

KU, H.; ZUSSMAN, A. *Lingua franca*: The role of English in international trade. **Journal of economic behavior & organization**, v. 75, n° 2, p. 250-260, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: everyday practices and social learning. 3. ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.

LEWIS, C. New Literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). **A new literacies sampler**. Nova Iorque: Peter Lang, 2007, p. 229–238.

LONG, Michael H.. A rationale for needs analysis and needs analysis research. In: LONG, Michael H. (Ed.). **Second language needs analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 1-18.

MARINGE, Feliz; FOSKETT, Nick (Ed.). Introduction: Globalization and Universities. In: MARINGE, Felix; FOSKETT, Nick. **Globalization and Internationalization in higher education**: theoretical, strategic and management perspectives. Londres: Continuum, 2010. p. 01-16.

MARLINA, Roby. The pedagogy of English as an International Language (EIL): more reflections and dialogues. In: MARLINA, Roby; GIRI, Ram Ashish (Ed.). **The pedagogy of English as an international language**. Suíça: Springer, 2014. p. 1-19.

MARTINS, Raphael. O corte do Ciência Sem Fronteiras em números. **Exame.com**. São Paulo. 08 ago. 2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/o-corte-do-ciencia-sem-fronteiras-em-numeros/>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

MAURANEN, Anna. Features of English as a lingua franca in academia. **English studies**, Helsinki, v. 6, p. 5-28, mar. 2010.

MCKAY, Sandra Lee. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. **International Journal of Applied Linguistics**, Nova Jersey, v. 13, n° 1, p. 1-22, 2003.

MEIERKORD, Christiane. **Interactions across Englishes**: linguistic choices in local and international contact situations. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**: Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Subsidia os atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica (presencial). INEP, Brasília: 2014.

MOITA LOPES, L. P. DA. linguagem, Interação e Formação do Professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 17, n° 179/180/181, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo . Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MORAN, José Manuel (Org.). Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.

MORAN, José Manuel. **Tendências em tecnologia educacional e educação a distância**: Episódio 3 – A educação semipresencial. Entrevista a João Mattar em 14 abr. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GRVoSvUuw-U>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, nº 1, p. 60-92, 1996.

O'DOWD, Robert. Emerging Trends and New Directions in Telecollaborative Learning. **Calico Journal**, [s.l.], v. 33, n. 3, p.291-310, 17 maio 2016. Equinox Publishing. <http://dx.doi.org/10.1558/cj.v33i3.30747>.

OLIVER, M.; TRIGWELL, K. Can “blended learning” be redeemed? **E-Learning**, v. 2, nº 1, p. 17-26, 2005.

ORTIZ, R. A cultura no mundo contemporâneo. In: **Seminário – Cultura, Arte e Poder 2013**, 09 – out- 2013, Rio de Janeiro. Disponível em <[http://artecultpoder.org/v7/?page\\_id=1429](http://artecultpoder.org/v7/?page_id=1429)>. Acesso em 06-jul-2014.

PALTRIDGE, Brian. Where have we come from and where are we now? In: BELCHER, Diane (Ed.). **English for Specific Purposes in theory and practice**. Ann Harbor: Michigan University Press, 2009. p. 289-296.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourses of colonialism**. Londres: Routledge, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 31, n. 3, p.521-539, dez. 2005. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022005000300013>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300013&script=sci_arttext). Acesso em: 17 mar. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O "World English": um fenômeno mal compreendido. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; KADRI, Michele Salles El (Org.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011. p. 45-57.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010. p. 21-24.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p.109-123.

RIYAMI, T. AL. Main Approaches to Educational Research. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, v. 2, n. 5, p. 412–416, 2015.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da. World English no contexto do ensino fundamental I público. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 253-292.

ROMAINE, S. (2009). Language, culture, and identity across nations. In: BANKS, J. A. (Ed.). **The Routledge international companion to multicultural education**. Nova Iorque: Routledge, 2009. p. 373–384.

SAYER, P. Ambiguities and tensions in English language teaching: portraits of EFL teachers as legitimate speakers. Nova Iorque: Routledge, 2012.

SCHNITZER, Eve. English as an international language: implications for interculturalists and language educators. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 19, n. 2, p.227-236, 1995.

SEARGEANT, Philip. Naming and defining in World Englishes. **World Englishes**, Londres, v. 29, n° 1, p .97-113, mar. 2010.

SEEDHOUSE, Paul; WALSH, Steve. Learning a second language through classroom interaction. In: SEEDHOUSE, Paul; WALSH, Steve; JENKS, Chris. **Conceptualising 'learning' in applied linguistics**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2010. cap. 8. p. 127-146.

SEIDLHOFER, Barbara. English as a lingua franca. **ELT Journal**, Oxford, v. 59, n° 4, p. 339-341, out. 2005.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. LÍNGUA, LINGUAGEM E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 49, n° 2, p. 419–440, 2010.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010. p. 87-115.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010. p. 25-52.

STREET, Brian. The Implications of the 'New Literacy Studies' for Literacy Education. **English in Education**, [s.l.], v. 31, n. 3, p.45-59, set. 1997. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>.

STREVEENS, Peter. Learning English better through more effective teaching: six postulates for a model of language learning/teaching. **World Englishes**, [s.l.], v. 7, n. 1, p.51-61, mar. 1988. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-971x.1988.tb00214.x..>

TERESEVICIENE, M.; VOLUNGEVICIENE, A.; DAUKSIENE, E. Fostering Internationalisation in Higher Education by Virtual Mobility. **Acta technologica dubnicae**, v. 3, n° 2, p. 1-15, 2013.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. p. 121-128.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. **Introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses**. 2015. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

WIDDOWSON, Henry G. EIL, ESL, EFL: global issues and local interests. **World Englishes**, Londres, v. 16, n° 1, p.135-146, mar. 1997.

WILLIAMS, C. The future of ESP studies: building on success, exploring new paths, avoiding pitfalls. **ASp**, n. 66, p. 137-150, 1 nov. 2014.

WILSON, R. E.; GOSLING, S. D.; GRAHAM, L. T. A Review of Facebook Research in the Social Sciences. *Perspectives on Psychological Science*, v. 7, n° 3, p. 203-220, 2012.

ZACHARIS, N. Z. A multivariate approach to predicting student outcomes in web-enabled blended learning courses. **The Internet and Higher Education**, v. 27, p. 44-53, out. 2015.

## APÊNDICE

Este questionário foi desenvolvido pelo prof. Osvaldo Succi Junior e faz parte de uma pesquisa sobre aprendizagem de idiomas. Caso você não queira responder a uma pergunta ou se sentir ofendido/invadido em sua privacidade, você pode deixar de responder a qualquer momento sem nenhum prejuízo acadêmico.

- 1) Qual é o seu nome completo?
- 2) Qual é a sua idade?
- 3) Em que cidade você nasceu?
- 4) Em que cidade você mora?
- 5) Você trabalha?
  - ( ) Não, nunca trabalhei.
  - ( ) Não, estou desempregado.
  - ( ) Sim, meio período.
  - ( ) Sim, período integral
  - ( ) Outros
- 6) Português é:
  - ( ) minha primeira língua
  - ( ) minha segunda língua
- 7) Além das aulas no Ensino Médio, eu
  - ( ) nunca estudei inglês
  - ( ) estudei/estudo inglês em um instituto de idiomas
  - ( ) participei de um intercâmbio estudantil para um país de fala inglesa.
  - ( ) estudei/estudo com professor particular.
  - ( ) estudei/estudo por minha conta (autodidata)
  - ( ) aprendi/aprendo inglês jogando.
  - ( ) outros
- 8) Você fala outra língua que não seja o inglês e o português?
  - ( ) Não.
  - ( ) Sim, estudei/estudo em um instituto de idiomas.
  - ( ) Sim, participei de um intercâmbio estudantil para este país.
  - ( ) Sim, estudei/estudo com um professor particular.
  - ( ) estudei/estudo por minha conta (autodidata)
  - ( ) aprendi/aprendo essa língua jogando.
  - ( ) outros
- 9) Em termos de aprendizagem de língua estrangeira, eu me considero
  - ( ) um excelente aprendiz.
  - ( ) um bom aprendiz.
  - ( ) um aprendiz razoável.
  - ( ) um péssimo aprendiz.
  - ( ) não sei, pois nunca estudei para valer.
  - ( ) outros.
- 10) Eu considero que a minha habilidade de ler em inglês (por exemplo, lendo *e-mails* ou mensagens do Facebook) seja

- muito básica.
  - básica.
  - intermediária.
  - fluente.
  - outros.
- 11) Eu considero que a minha habilidade de escrever em inglês (por exemplo, escrevendo *e-mails* ou postando no Facebook) seja
- muito básica.
  - básica.
  - intermediária.
  - fluente.
  - outros.
- 12) Eu considero que a minha habilidade de compreender inglês (por exemplo, entendendo meus colegas americanos) seja
- muito básica.
  - básica.
  - intermediária.
  - fluente.
  - outros.
- 13) Eu considero que a minha habilidade de falar inglês (por exemplo, discutindo o projeto) seja
- muito básica.
  - básica.
  - intermediária.
  - fluente.
  - outros.
- 14) Você tem contato com americanos em seu dia a dia profissional?
- Eu não trabalho.
  - Não, não tenho contato.
  - Raramente.
  - Às vezes.
  - Sempre.
  - Outros.
- 15) Caso você tenha contato, em que língua vocês interagem?
- Eu não trabalho.
  - Em português.
  - Em inglês.
  - Outros.
- 16) Você tem contato com outros estrangeiros em seu dia a dia profissional?
- Eu não trabalho.
  - Não, não tenho contato.
  - Raramente.
  - Às vezes.
  - Sempre.

- ( ) Outros.
- 17) Caso você tenha contato, em que língua vocês interagem?
- ( ) Eu não trabalho.  
( ) Em português.  
( ) Em inglês.  
( ) Outros.
- 18) Você teve alguma experiência com um estrangeiro(a) que o(a) marcou positivamente? Explique.
- 19) Você teve alguma experiência com um estrangeiro(a) que o(a) marcou negativamente? Explique.
- 20) Liste três pontos positivos sobre brasileiros. O povo brasileiro, em geral, é...
- 21) Liste três pontos negativos sobre brasileiros. O povo brasileiro, em geral, é...
- 22) Liste três pontos positivos sobre americanos. O povo americano, em geral, é...
- 23) Liste três pontos negativos sobre americanos. O povo americano, em geral, é...
- 24) Para você, qual a importância da cultura no aprendizado de um idioma? Explique.
- 25) Ao assistir filmes, seriados ou mesmo ouvindo música americana é possível captar traços da cultura. Para você, quais são as características mais aparentes da cultura americana nestas situações?
- 26) Como você classifica a sua relação com os alunos brasileiros de seu grupo de trabalho no Projeto?
- ( ) Excelente.  
( ) Boa.  
( ) Ruim.  
( ) Péssima.  
( ) Outros.
- 27) Como você classifica a sua relação com os alunos americanos de seu grupo de trabalho no Projeto?
- ( ) Excelente.  
( ) Boa.  
( ) Ruim.  
( ) Péssima.  
( ) Outros.
- 28) Até o momento, quais foram os pontos mais interessantes dessa experiência internacional?"
- 29) Até o momento, quais foram os pontos mais negativos dessa experiência internacional?
- 30) Você gostaria de fazer mais algum comentário que possa nos ajudar a pensar a relação do Projeto com o ensino-aprendizagem de idiomas? Explique.

31) Você estaria disposto a participar de uma entrevista com o professor para aprofundar alguns dos temas discutidos acima?"