



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

EXPERIÊNCIAS DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS EM MOBILIDADE ACADÊMICA:
REFLEXÕES SOBRE CURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUA INGLESA

SÃO CARLOS
2016



Universidade Federal de São Carlos

Talita Aparecida de Oliveira

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

EXPERIÊNCIAS DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS EM MOBILIDADE
ACADÊMICA: REFLEXÕES SOBRE CURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUA
INGLESA

TALITA APARECIDA DE OLIVEIRA
Bolsista CAPES

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

Orientador: Prof(a). Dr(a). Eliane
Hércules Augusto-Navarro

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48e Oliveira, Talita Aparecida de
Experiências de universitários brasileiros em
mobilidade acadêmica : reflexões sobre cursos e
materiais didáticos em língua inglesa / Talita
Aparecida de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
169 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Idiomas sem fronteiras. 2. Inglês para
mobilidade acadêmica. 3. Materiais didáticos locais.
I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Talita Aparecida de Oliveira, realizada em 19/02/2016:



Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro
UFSCar



Profa. Dra. Carla Alexandra Ferreira
UFSCar



Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan
UFES

À minha mãe, melhor amiga e conselheira, quem sempre acreditou que eu seria capaz de alcançar todos meus sonhos,

Ao meu pai e meus irmãos, pelo apoio incondicional, pela força nos momentos mais difíceis, por me darem motivos para querer melhorar sempre,

Ao Marcelo, pelo amor e companheirismo, pela paciência e ajuda, por me dar motivos para sorrir todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, dedico este trabalho à **Deus**. Os desafios que vivenciei ao longo dos últimos anos fortaleceram ainda mais minha fé em Seu amor. Só tenho razões para agradecer!

À minha orientadora, Eliane, não somente pela orientação deste trabalho, mas por todas as oportunidades de aprendizagem que tem me proporcionado desde 2009.

À minha mãe e meu pai, por acreditarem em mim até mesmo nos momentos em que deixei de acreditar. Pelo amor, pelo carinho e pela fé. Pelos conselhos e palavras amigas de sempre. **Amo vocês.**

Aos meus irmãos, Lucas, Julia, Matheus e Gabriel, que trazem a inocência, a alegria e o amor mais sincero de todos para os meus dias.

Ao Marcelo, **meu amor**, por toda paciência e compreensão, pelo companheirismo e por me apoiar incondicionalmente.

Às professoras Cláudia e Carla, pelas correções essenciais para o momento de fechamento deste trabalho. Vocês são muito mais que uma banca avaliadora, são também professoras que nos inspiram a buscar o melhor de nós. **OBRIGADA!**

À minha família, pela torcida e pelo amor de vocês mesmo quando estive distante para poder me dedicar aos meus sonhos. Amo vocês.

À professora Denise Abreu-e-Lima, pela participação em minha qualificação, pelos valiosos conselhos que puderam me ajudar e me ensinar tanto.

Ao meu tio Henrique, um verdadeiro anjo que se aproximou quando mais precisei. Muito obrigada!

Às amigas queridas de mestrado, Duane e Paulinha, pelo aprendizado, pelas conversas, conselhos, risos e lágrimas. Vocês são um verdadeiro **presente** ao longo dessa caminhada.

Aos amigos que pude conhecer ao longo da graduação e projetos de extensão, Gabriel, Ana Cecília, Paty, Marina, Guilherme e Thiago. Obrigada por tornarem minha vida mais feliz.

Às amigas e aos amigos (irmãs e irmãos por escolha) que mesmo fisicamente distantes, sempre estão presentes em meus pensamentos, Carol, Wesley, Talita, Diene, Rebeca e Té.

Aos meus queridos amigos de Bariri, que mesmo tendo convivido comigo por tão pouco tempo, são sempre tão carinhosos e queridos – Jeff, Carina, Angélica, Paulinho, Jé e Daya.

Aos meus alunos queridos, em especial aos funcionários da universidade que, além de alunos, hoje posso afirmar com todo carinho que são meus amigos.

Aos participantes desta pesquisa, sem os quais nada teria sido possível.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

There is nothing like looking, if you want to find something. You certainly usually find something, if you look, but it is not always quite the something you were after.

The Hobbit, TOLKIEN, J.R.R.

RESUMO

Programas de mobilidade acadêmica internacionais se intensificaram no Brasil nos últimos anos. Em 2015, uma dessas iniciativas, o programa Ciência sem Fronteiras (CsF) enviou 100 mil alunos para programas acadêmicos internacionais, 78% destes graduandos. Desde o início dessa ação governamental em 2011, a necessidade de desenvolver a proficiência de estudantes brasileiros em língua inglesa ficou evidente, o que deu início ao projeto nacional de ensino de língua inglesa (LI), Idiomas sem Fronteiras (IsF), criado em 2012. Neste trabalho, desenvolvemos uma análise de materiais didáticos produzidos localmente, por equipe pedagógica que engloba professores de LI em formação, para alunos que desejam participar de programas de mobilidade acadêmica em países falantes da língua inglesa. Partindo de um estudo de caso avaliativo (MERRIAM, 2007), acompanhamos a experiência de 6 graduandos que, após terem frequentados cursos IsF no Brasil, tornaram-se participantes do programa CsF. Por meio de entrevistas semiestruturadas e o desenvolvimento de um grupo virtual com os participantes, analisamos situações vivenciadas por eles e identificamos desafios linguísticos e pragmalinguísticos, estes dizem respeito às escolhas linguísticas apropriadas que o falante realiza durante situações comunicativas (KASPER e ROSE, 2001; HINKEL, 2012). A análise demonstra, à luz de princípios de desenvolvimento de materiais didáticos (TOMLINSON, 2010), que os materiais locais causaram impactos positivos na experiência dos intercambistas. Questões como desenvolvimento da autonomia, oportunidades extensivas de ouvir falantes em situações de comunicação e o trabalho com gêneros foram identificadas. O estudo revela, ainda, que há questões que necessitam de atenção especial em materiais de ensino-aprendizagem de LE, que visem a preparar alunos para estágio acadêmico no exterior, como a sensibilização sobre o contato com falantes que também têm inglês como segunda língua e o uso de estratégias ao frequentar ambientes novos.

Palavras chave: Idiomas sem Fronteiras, Inglês para mobilidade acadêmica, Materiais didáticos locais

ABSTRACT

International academic mobility programs have been intensified in Brazil in the last few years. In 2015, one of these initiatives, Science without Borders (SwB), achieved its goal of sending 100 thousand students for academic programs, 78% being undergraduate students. Since the beginning of this governmental action in 2011, the need for developing Brazilian students' proficiency in English became evident, which led to the establishment of the national program Languages without Borders (LwB) in 2013. In this research, we developed an analysis of locally produced teaching materials used in courses for students who wanted to participate in academic mobility programs in English speaking countries. These material have been designed by the local IsF team, with the participation of student teachers. Through an evaluative case study (MERRIAM, 2007), we analysed 6 undergraduate students' experience after taking courses LwB in Brazil and becoming participants of the SwB program. Using semi-structured interviews and developing a virtual group with the participants, we analysed situations that they have experienced and identified linguistic and pragmalinguistic challenges, the latter are related to appropriate linguistic choices that the speaker makes during communicative situations (KASPER e ROSE, 2001; HINKEL, 2012). The analysis demonstrates, based on principles of teaching materials development (TOMLINSON, 2010), that the materials had a positive impact on the students' experiences. Issues like autonomy development, extensive opportunities of listening speakers in communicative situations and study of genres were identified. This study reveals that there are aspects to be closely considered in ELT materials for exchange students, such as developing students' awareness about communication with other speakers of English as a second language and using strategies in new environments.

Key words: Languages without Borders, English for academic mobility, Local teaching materials

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico sobre o programa CsF	19
Figura 2 - Representação da gradação nos cursos de IPE	35
Figura 3 - Imagem do grupo virtual criado para esta pesquisa.....	68
Figura 4 - Localização dos participantes da investigação	70
Figura 5 - Recorte do MD DHLCS (Unidade 2 - Living abroad, p.17)	93
Figura 6 - Recorte do MD IPA (Lesson 3 - Cultural Differences in Academic Life, p.16).....	93
Figura 7 - Trechos da atividade 6 do MD IPA – Lesson 1: Differences between classes.....	96
Figura 8 - Recorte do MD DHLCS (Unidade 5 – Culture, p. 35)	98
Figura 9 - Recorte do MD IPA (Unidade 6 – Accents, p. 47).....	104
Figura 10 - Recorte do MD DHLCS (Unidade 3 – Health, p. 20).....	106
Figura 11 - Recorte do MD DHLCS (Unidade 3 – Health, p. 23).....	107
Figura 12 - Recortes do MD IPA (Lesson 1, Differences between classes, p. 18-19).....	110
Figura 13 - Recorte do MD IPA (Unit 2 – Attending classes, p. 18) - Trecho de atividade em que são discutidas as diferenças entre lectures, seminars e tutorials.....	117
Figura 14 - Recorte do MD DHLCS (Unidade 4 – Eating habits, shopping and currency, p. 31-33)	121
Figura 15 - Recorte do MD DHLCS - Unit 1 - Documents, Immigrations and Airport, p. 8-9	124
Figura 16 - Recorte do MD IPA – (Lesson 3 – Writing assignments, p.56-57).....	127
Figura 17 - Recorte do material IPA (Lesson 1 – Reading academic papers, p. 48).....	131

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos específicos das perguntas de pesquisa	25
Quadro 2 - Princípios de aquisição de línguas e de desenvolvimento de MDs.....	40
Quadro 3 - Princípios de ensino de línguas e de desenvolvimento de MDs	41
Quadro 4 - Aspectos distintivos de materiais locais por López-Barrios e Villanueva de Debat (2014)	47
Quadro 5 - Características de estudos de caso por Merriam (2007).....	58
Quadro 6 - Temas do MD Inglês para Propósitos Acadêmicos	61
Quadro 7 - Temas do MD Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social.....	62
Quadro 8 - Propósitos dos instrumentos de coleta de dados	65
Quadro 9 - Informações sobre os participantes obtidas por meio da Entrevista 1	67
Quadro 10 - Informações sobre curso e ano de graduação dos participantes.....	72
Quadro 11 - Nível MEO dos participantes, nota no TOEFL ITP e classificação no Quadro Comum Europeu.....	74
Quadro 12 - Tempo de programa acadêmico dos participantes	75
Quadro 13 - Cursos IsF frequentados pelos participantes	77
Quadro 14 - Maior desafio para os participantes antes do programa acadêmico	86
Quadro 15 - Questões e temas mencionados pelos participantes como relevantes nos cursos	87
Quadro 16 - Questões e temas mencionados pelos participantes como relevantes nos MDs	88
Quadro 17 - Sobre pronúncia	90
Quadro 18 - Sobre compreensão auditiva.....	91
Quadro 19 - Comparações entre Brasil e país do programa acadêmico	92
Quadro 20 - Sobre comportamentos em sala de aula	95
Quadro 21 - Sobre avaliações que fazem dos brasileiros	97
Quadro 22 - Sobre percepções culturais	100
Quadro 23 - Sobre sotaques.....	102
Quadro 24 - Sobre comunicação (de forma geral)	105
Quadro 25 - Sobre MDs	108
Quadro 26 - Questões/temas didatizados nos cursos e MDs.....	111
Quadro 27- Questões/temas sugeridos para os cursos e MDs.....	111
Quadro 28- Estratégias/habilidades didatizadas nos cursos e MDs	111
Quadro 29 - Estratégias/habilidades sugeridas para os cursos e MDs	111
Quadro 30 - Data de início do programa de mobilidade acadêmica e data da entrevista final	112
Quadro 31 - Informações sobre cursos frequentados no programa de mobilidade acadêmica	115
Quadro 32 - Principais aspectos que os participantes recordam ter estudado nos cursos IsF frequentados.....	116
Quadro 33 - Avaliação dos participantes sobre os MDs dos cursos IsF.....	119
Quadro 34 - Desafios em situações específicas fora de sala de aula mencionados pelos participantes.....	129
Quadro 35 - Temas e conteúdos que deveriam estar presentes em cursos para mobilidade acadêmica, segundo os participantes deste estudo	135
Quadro 36 - Questões/temas previstos nos cursos considerados relevantes/desafiadores	137

Quadro 37 - Novas questões/temas sugeridos para os cursos	137
Quadro 38 - Questões/temas previstas nos MDs considerados relevantes/desafiadores.....	137
Quadro 39 - Novas questões/temas sugeridos para os MDs.....	138
Quadro 40 – Questões que devem ser consideradas em cursos de LE específicos para mobilidade acadêmica	140

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	151
Apêndice 2 - Roteiro da primeira entrevista.....	152
Apêndice 3 - Roteiro da primeira entrevista – Versão piloto	153
Apêndice 4 - Questões do grupo virtual	154
Apêndice 5 - Roteiro da segunda entrevista	158
Apêndice 6 - Roteiro da segunda entrevista 2 – Versão piloto	159

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Ementa do Curso Inglês para Propósitos Acadêmicos	160
Anexo 2 - Ementa do curso Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social	161
Anexo 3 – Traduções.....	162
Anexo 4 - Versão em inglês dos comentários selecionados para análise (grupo virtual)	166
Anexo 5 – Parecer do comitê de ética	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CsF - Ciência sem Fronteiras

DHLCS – Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social

ETA - English Teaching Assistant

IPA - Inglês para Propósitos Acadêmicos

IPE - Inglês para Propósitos Específicos

IsF - Inglês sem Fronteiras

IsF - Idiomas sem Fronteiras

LA - Linguística Aplicada

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

MDs - Materiais Didáticos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. Tema da pesquisa.....	18
2. Justificativa da Pesquisa	22
3. Motivação	22
3. Objetivo da Pesquisa.....	23
4. Perguntas de Pesquisa.....	23
5. Estrutura da Dissertação	26
CAPÍTULO 1. EMBASAMENTO TEÓRICO	27
1.1. Inglês para Propósitos Específicos	27
1.1.1 Origens do Inglês para Propósitos Específicos (IPE).....	27
1.1.2 Definições de análise de necessidades	29
1.1.3 Análise da situação-alvo.....	33
1.2 Considerações sobre materiais didáticos	35
1.2.1 Definição de material didático	36
1.2.2 Princípios de aquisição e desenvolvimento de materiais didáticos.....	37
1.2.3 Questões atuais sobre materiais didáticos	42
1.2.4 Materiais globais vs. materiais locais.....	43
1.2.5 Aspectos distintivos de MDs locais	44
1.3 Cultura e pragmalinguística	48
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA DE PESQUISA	53
2.1 Pesquisa Qualitativa em Linguística Aplicada	53
2.2 Natureza da pesquisa	54
2.3 Estudo de caso Merriniano	56
2.3.1 Estudo de caso avaliativo	58
2.4 Contexto de pesquisa	59
2.4.1 A universidade e o motivo de sua escolha	59
2.4.2 O curso de inglês – Idiomas sem Fronteiras	60
2.4.3 Inglês para propósitos acadêmicos.....	60
2.4.4 Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social	61
2.5 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.....	62
2.5.1 Instrumentos para a coleta de dados.....	62
2.5.2 Procedimentos para a coleta de dados.....	65
2.5.3 Escolha dos participantes de pesquisa	66

2.5.4 Grupo virtual	67
2.5.5 Participantes da entrevista final.....	69
CAPÍTULO 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
3.1 Análises dos dados coletados.....	71
3.1.1 Entrevista semiestruturada inicial	72
3.2 Grupo virtual.....	88
3.2.1 Categorização e subcategorização dos comentários realizados no grupo virtual	89
3.3 Entrevista semiestruturada final.....	112
3.4 Respondendo às perguntas de pesquisa	138
CONCLUSÃO.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
APÊNDICES	151
ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

Nesta seção de introdução apresentamos o tema, a justificativa, a motivação e os objetivos para o desenvolvimento desta pesquisa, assim como explicitamos as questões de pesquisa norteadoras do trabalho proposto.

1. Tema da pesquisa

Sabe-se que no contexto acadêmico nos últimos anos, alunos de universidades públicas brasileiras passaram a ter maiores oportunidades de candidatar-se a programas de estudos no exterior. Esses programas de mobilidade acadêmica são parte importante do processo de internacionalização das ciências.

O termo internacionalização, de acordo com Knight (2004), não é novo e tem passado por diversas modificações ao longo dos anos, tendo seu uso intensificado no âmbito educacional no início dos anos 80. Para a autora, a internacionalização da educação superior pode ser definida como *o processo de integração da dimensão internacional, intercultural e global aos propósitos, funções (ensino, pesquisa e serviços), e oferta da educação superior em níveis institucionais e nacionais.*¹ (KNIGHT, 2008, p. 11). Para De Wit (2010), a definição proposta pela autora traz dois componentes importantes: atividades realizadas no país para auxiliar alunos a desenvolver uma compreensão internacional e habilidades interculturais, e, por outro lado, a internacionalização com foco na mobilidade de estudantes, equipe, projetos e programas das universidades. Destacamos, com base nos autores mencionados, que os programas de mobilidade acadêmica internacional podem ser compreendidos como uma das principais estratégias para a realização da internacionalização, mas não devem ser confundidos com a internacionalização em si.

Esses programas de mobilidade acadêmica são de extrema relevância para os alunos, pois possibilitam o contato com instituições renomadas no mundo e o aperfeiçoamento de línguas estrangeiras. Sabe-se que essas oportunidades são frequentes para pós-graduandos brasileiros, mas intensificaram-se também para estudantes em cursos de graduação. Assim, desde o ano de 2012, houve um aumento nos investimentos nessa área, com a instituição do programa *Ciência sem Fronteiras* (CsF), que segundo informações fornecidas por sites governamentais previa:

¹ Tradução nossa: “process of integrating an international, intercultural, and global dimension into the purpose, functions (teaching, research, and service), and delivery of higher education at the institutional and national levels.”

(...) a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior.²

Como afirma Aveiro (2014, p. 7), o objetivo do programa CsF é:

(...) além de tornar o aluno fluente no idioma, propiciar essa experiência curricular no exterior e garantir-lhe a chance de cursar disciplinas diferentes das oferecidas no Brasil, bem como a oportunidade de vivenciar um ambiente científico diferenciado e de manter contato com uma empresa de ponta.

Aveiro (2014) discute que a procura por bolsas por alunos de graduação foi grande, o que levou ao aumento de bolsas nessa modalidade. No ano de 2015, o governo divulgou que a meta de 101 mil bolsas foi atingida. Em dados atualizados até março de 2015, é possível observar que as bolsas para graduação foram prioridade no programa:



Figura 1 - Gráfico sobre o programa CsF³

² Disponível no site oficial do programa: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em 15 de janeiro de 2014.

³ Imagem disponibilizada no site do planalto do governo (<http://www2.planalto.gov.br/noticias/2015/05/bolsas-implementadas-csf-grafico.jpg/view>). Acesso em 16 de agosto de 2015.

No entanto, o CsF enfrentou um grande desafio para que pudesse cumprir as metas estabelecidas: a proficiência no idioma do país para o qual o aluno fosse selecionado, como discute Aveiro (2014):

Em um primeiro momento, observou-se grande número de inscritos para a graduação, mas a concessão de bolsas foi abaixo daquela prevista pelo programa. Isso ocorreu principalmente devido à dificuldade dos estudantes brasileiros em cumprir com o requisito do nível mínimo linguístico para a admissão em universidade no exterior. (AVEIRO, 2014, p. 9)

Esse desafio quanto à proficiência dos participantes tornou-se ainda mais evidente quando, no início do programa, o destino mais procurado por alunos-candidatos foi Portugal (por tratar-se de um país falante de língua portuguesa), ou ainda pelo fato de que universidades internacionais passaram a ofertar cursos de língua antes do início do intercâmbio acadêmico para que os alunos pudessem alcançar ou adquirir um nível de proficiência em língua inglesa (LI) suficiente para acompanhar as aulas nos cursos das respectivas universidades. Em relação à procura por Portugal no ano de 2012, um dos sites que orienta alunos, a respeito de Universidades, aponta que:

De acordo com levantamento da Agência Brasil, Portugal é o principal destino dos estudantes brasileiros de graduação bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras. Do total de 12.193 alunos graduandos incluídos no programa, aproximadamente um em cada cinco optou por cursar parte do ensino superior em uma instituição lusitana.⁴

Diante dessas constatações, o governo federal deu início a um projeto de ensino de língua inglesa de âmbito nacional no ano de 2012 – o *Inglês sem Fronteiras* (IsF), que de acordo com informações do site oficial na época de acesso:⁵

(...) foi elaborado a partir da necessidade de se aprimorar a proficiência em língua inglesa dos estudantes universitários brasileiros, com o objetivo de proporcionar-lhes oportunidades de acesso a universidades de países anglófonos por meio do Programa Ciência sem Fronteiras. Para atender tal demanda, suas ações incluem a oferta de cursos a distância e cursos presenciais de língua inglesa, além da aplicação de testes de proficiência.⁶

⁴ Disponível no site <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/portugal-principal-destino-alunos-graduacao-ciencia-fronteiras-725251.shtml> Acesso em 19 abril de 2014

⁵ Essa informação estava disponível no website no ano de 2014. No entanto, foi modificada quando o programa se tornou Idiomas sem Fronteiras. Atualmente o programa ampliou seu foco e não tem como foco apenas a preparação para programas de mobilidade acadêmica. O foco passou a ser questões mais amplas de internacionalização.

⁶ Disponível no site oficial do programa: <http://isf.mec.gov.br/oque1.html> - Consulta realizada no ano de 2014.

Desde seu estabelecimento, esse programa tem ofertado cursos presenciais nas universidades federais do Brasil e no ano de 2014, passou a ser chamado de *Idiomas sem Fronteiras* (IsF)⁷, tendo início a ampliação de cursos presenciais e online para outras línguas. Nesta pesquisa nos referimos ao programa com a sigla IsF, porém esclarecemos que nosso foco são as questões de língua inglesa.

Aproveitando o momento de estabelecimento desses dois projetos governamentais – CsF e IsF –, realizamos, no ano de 2013, um Trabalho de Conclusão de Curso no qual investigamos quais conhecimentos, habilidades linguísticas (produção oral, produção escrita, compreensão auditiva e leitura) e pragmáticas (tais como polidez e adequação ao registro) se faziam necessários para que universitários brasileiros pudessem estar envolvidos em programas e projetos de universidades de diferentes países falantes de língua inglesa.

Por meio desse trabalho exploratório inicial, pudemos identificar necessidades/interesses e até mesmo desafios vivenciados por alunos que estavam realizando intercâmbio acadêmico e pudemos considerar alguns pressupostos para organizar cursos de Inglês para Propósitos Específicos (IPE) voltados para esse público e para produzir materiais didáticos (MDs).

Como tivemos a oportunidade de dar início a alguns desses cursos de IPE no projeto IsF, consideramos que seja relevante e necessário dar continuidade a esses estudos. Dessa forma, o foco nesta pesquisa está nos cursos e no papel dos MDs localmente desenvolvidos, que foram produzidos por um grupo de professores em formação (inicial e pós-graduada) de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo, do qual a autora desta pesquisa faz parte.⁸ Faz-se importante mencionar que os professores em formação envolvidos no processo de desenvolvimento desses cursos e MDs têm conhecimento sobre teorias da área. Todos cursaram, em algum momento de sua formação, uma disciplina da graduação em que o foco está nas teorias de desenvolvimento de MDs. Muitos também possuem experiência no desenvolvimento de MDs devido a sua atuação em diferentes projetos de extensão ofertados pela universidade em que estudaram/estudam.

Para compor o arcabouço teórico desta pesquisa, selecionamos trabalhos que tratam dessa área de estudos e podem ancorar a análise e a avaliação dos MDs. Em um trabalho sobre desenvolvimento de materiais didáticos, Harwood (2010) afirma que são necessários estudos que foquem nas reações dos alunos e na compreensão de materiais de sala de aula, bem como na interpretação dos professores sobre os materiais já elaborados. O foco deste trabalho está no primeiro aspecto mencionado pelo

⁷ Destacamos que o programa passou a ser chamado de Idiomas sem Fronteiras a partir da Portaria Nº 973. Disponível em http://download.inep.gov.br/imprensa/2014/portaria_n_973.pdf Acesso em 01 de janeiro de 2016.

⁸ Esclareço que fui professora no programa mencionado, porém não atuei nos cursos focados nesta pesquisa. Atuei apenas na elaboração de duas lições do material didático do curso de Inglês para Propósitos Acadêmicos. Os materiais didáticos analisados nesta pesquisa foram idealizados pela coordenadora pedagógica do programa, também orientadora deste trabalho, e foram desenvolvidos sob sua orientação/supervisão por uma equipe de professores do Núcleo de Língua Inglesa da universidade mencionada.

autor. Tomlinson (2010), que também apresenta discussões sobre o desenvolvimento efetivo de materiais didáticos, discute que materiais coerentes não deveriam ser criados a partir de repertórios de professores, tampouco de cópias de materiais com grande vendagem, mas devem seguir teorias de aquisição e desenvolvimento de língua, princípios de ensino, conhecimento atual de como a língua alvo é utilizada, resultados de observação sistemática e avaliação de materiais em uso. Esta pesquisa está, assim, em consonância com questões apontadas por ambos os autores como relevantes e carentes de investigação. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é compreender, considerando teorias de ensino e aprendizagem de LE, em combinação com a experiência dos participantes deste estudo de caso, quais as características desejáveis em MDs que visem a preparar estudantes brasileiros para estágio acadêmico em países de língua inglesa.

A seguir, apresentamos a justificativa e a motivação para a realização deste trabalho.

2. Justificativa da Pesquisa

A princípio, este trabalho justifica-se por considerar algo que se tornou parte da vida acadêmica de universitários brasileiros – a mobilidade acadêmica internacional, visto que o governo federal realizou grandes investimentos nessas oportunidades. Considerando que surgiu a necessidade de pensar em planejamento e desenvolvimento de cursos para esse público, tornou-se também importante pensar em materiais didáticos e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme aponta Tomlinson (2010) em seus estudos sobre MDs, muitos autores experientes tomam como base intuições sobre o que “funciona” e fazem uso frequente de atividades de seu repertório que parecem estar de acordo com seus objetivos. Poucos autores consideram pressupostos baseados em questões de aprendizagem, o que avaliamos ser de extrema relevância ao produzir MDs.

Além das informações expostas anteriormente, o fato de estarmos vivenciando numerosas oportunidades de mobilidade acadêmica internacional representa um momento rico para investigar questões que poderão contribuir significativamente para o ensino de língua inglesa em nosso país. A seguir, apresentamos a motivação para a realização desta pesquisa.

3. Motivação

Assim como Kaneko-Marques (2007), adoto, neste momento do trabalho, a primeira pessoa do singular para tratar de minha perspectiva pessoal. Minha motivação para a realização deste trabalho

pode ser explicada pelo envolvimento que estabeleci durante a graduação com teorias e práticas relacionadas à produção de materiais didáticos. Desde meu primeiro ano da graduação, pude fazer parte de projetos de extensão coordenados pela orientadora desta pesquisa, em que os professores em formação atuavam de forma engajada na produção de MDs, o que nessas oportunidades iniciais despertou meu interesse. O tema me levou a desenvolver dois projetos de pesquisa, uma iniciação científica em 2011 e um trabalho de conclusão de curso em 2013, também supervisionados pela orientadora desta pesquisa, nos quais continuei a me dedicar a essa área e pude começar a compreender algumas de suas limitações. Por essas razões, decidi que meus estudos na pós-graduação envolveriam esse tema e que estariam diretamente relacionados aos projetos de extensão em que continuei a atuar. No próximo item, passamos aos objetivos desta investigação.

3. Objetivo da Pesquisa

Considerando os aspectos supramencionados acerca de nossas justificativas para a realização desta pesquisa, explicitamos que o objetivo deste trabalho é o de compreender possíveis impactos de cursos e do uso de MDs localmente desenvolvidos em experiências de universitários brasileiros em mobilidade acadêmica internacional, assim como verificar a relação estabelecida entre MDs e cursos disponibilizados aos participantes e suas vivências (pragmalinguísticas durante estágio acadêmico no exterior⁹). A partir de considerações teóricas sobre MDs somadas aos depoimentos dos próprios estudantes após terem feito cursos em que esses MDs foram adotados, visamos melhor compreender algumas questões que podem guiar o desenvolvimento desses cursos e MDs, bem como contribuir para os estudos nessa área. No item a seguir, apresentamos nossas perguntas de pesquisa.

4. Perguntas de Pesquisa

A seguir, apresentamos nossas perguntas de pesquisa e os objetivos específicos de cada uma.

⁹ Por habilidades pragmalinguísticas, entendemos que seja a opção que o falante tem de fazer escolhas linguísticas que sejam adequadas e apropriadas nas mais diversas situações sociais de uso da língua. Trataremos desse tema mais detalhadamente em 1.3.

1. Como alunos que frequentaram cursos de LI em uma instituição federal de ensino superior e participaram de programas de mobilidade acadêmica avaliam:

A. Os cursos ofertados?

B. Os MDs utilizados?

2. Com base nas reflexões advindas deste estudo de caso, quais questões deveriam ser consideradas para o desenvolvimento de materiais didáticos de cursos de LE específicos para mobilidade acadêmica?

No quadro a seguir, apresentamos os objetivos específicos relacionados a cada pergunta de pesquisa.

Perguntas de pesquisa	Objetivos específicos
<p>1. Como alunos que frequentaram cursos de LI em uma instituição federal de ensino superior e participaram de programas de mobilidade acadêmica avaliam:</p> <p>A. Os cursos ofertados?</p> <p>B. Os MDs utilizados?</p>	<p>Discutir a compreensão e avaliação de alunos sobre cursos de sensibilização que tenham como objetivo prepará-los para programas de mobilidade acadêmica.</p> <p>Discutir a compreensão e avaliação de alunos sobre os MDs desenvolvidos para esses cursos de sensibilização.</p>
<p>2. Com base nas reflexões advindas deste estudo de caso, quais questões deveriam ser consideradas para o desenvolvimento de materiais didáticos de cursos de LE específicos para mobilidade acadêmica?</p>	<p>Apresentar e compreender como foram abordados interesses e necessidades de alunos em materiais didáticos para fins de programa de mobilidade acadêmica. Investigar o que ainda precisa ser considerado no planejamento e desenvolvimento de materiais didáticos para melhorar cursos com esse objetivo.</p>

Quadro 1 - Objetivos específicos das perguntas de pesquisa

Definidas nossas perguntas de pesquisa, esclarecemos que este trabalho se caracteriza como um estudo de caso avaliativo (MERRIAM, 2007), porque se propõe a analisar e avaliar um sistema delimitado de forma ampla, no caso, a experiência de alunos que frequentaram cursos IsF numa universidade pública específica e que se tornaram participantes de um programa de mobilidade internacional. A seguir, apresentamos a estrutura de organização deste trabalho.

5. Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

Na **Introdução**, apresentamos um breve panorama do contexto de internacionalização do ensino em que o Brasil se encontra e abordamos os programas governamentais que intensificaram esse processo. Apresentamos também a motivação desta pesquisa, a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa, além de informarmos a natureza do estudo.

No **capítulo 1**, refletimos sobre as teorias que embasam o desenvolvimento deste trabalho. Discutimos estudos sobre Inglês para Propósitos Específicos (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 2010; LONG, 2007, RAHMAN, 2015, dentre outros); teorias sobre o Desenvolvimento de Materiais Didáticos (HARWOOD, 2010, TOMLINSON, 2011, 2012; GARTON e GRAVES, 2014, dentre outros); e questões Pragmáticas/Culturais/Pragmalinguísticas (KASPER e ROSE, 2001; HINKEL, 2012).

No **capítulo 2**, apresentamos a metodologia desta pesquisa (MERRIAM, 2007) discutindo sua natureza, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, o contexto da pesquisa, bem como a definição e seleção dos participantes.

No **capítulo 3**, analisamos os dados coletados com o objetivo de responder nossas questões de pesquisa e identificar, por meio dos depoimentos de nossos participantes, o que foi possível fazer para auxiliá-los durante cursos de sensibilização para participação em programas acadêmicos internacionais e o que ainda é preciso considerar no desenvolvimento de MDs com propósitos semelhantes.

Finalizamos este trabalho com as **Considerações Finais**, em que também apresentamos encaminhamentos para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1. EMBASAMENTO TEÓRICO

“We are all special purpose teachers and special purpose learners”

(Christopher N. Candlin)

Neste capítulo, apresentamos os estudos que sustentam o arcabouço teórico desta pesquisa. Inicialmente, discutimos o histórico do Inglês para Propósitos Específicos, abordamos o conceito de análise de necessidades e destacamos a análise da situação-alvo. Em seguida, discutimos teóricos que dedicam seus estudos à compreensão/avaliação de materiais didáticos. Por fim, exploramos conceitos relacionados à cultura, pragmática e pragmalinguística, a fim de melhor compreendermos teoricamente experiências de estudantes em contexto de mobilidade acadêmica internacional.

1.1. Inglês para Propósitos Específicos

Nesta subseção do trabalho, discutimos questões centrais sobre o ensino de Inglês para Propósitos Específicos. Consideramos que este seja um ponto chave desta pesquisa, em que buscamos compreender e avaliar cursos e MDs que têm como pressuposto atender a necessidades e interesses de aprendizes de língua inglesa que têm um propósito específico: realizar estágio acadêmico internacional.

1.1.1 Origens do Inglês para Propósitos Específicos (IPE)

Para que seja possível compreender particularidades da análise de necessidades e interesses de aprendizes, faz-se necessário retomar brevemente o contexto em que as necessidades dos aprendizes passaram a ter destaque – o contexto de surgimento do IPE.¹⁰ Hutchinson e Waters (1987) explicam que o IPE surge como um movimento gerado, principalmente, por três tendências convergentes.

A primeira dessas tendências diz respeito à expansão científica, tecnológica e econômica dos países pós Segunda Guerra Mundial, que fez surgir a necessidade de uma língua internacional. Pela força econômica que os Estados Unidos passaram a ter nesse momento histórico, a LI acabou

¹⁰ Tradução de ESP (English for Specific Purposes) – Inglês para Propósitos Específicos. Sabe-se que outros termos têm sido utilizados na literatura disponível na área, tais como Inglês Instrumental. No entanto, consideramos que no contexto brasileiro, por vezes, o termo é confundido apenas com o ensino de leitura. Dessa forma, optamos pelo termo Inglês para Propósitos Específicos.

assumindo esse papel. Se antes se aprendia uma língua por motivos não bem definidos, essa mudança fez com que aprender uma língua tivesse justificativa própria, como afirmam os autores:

(...) conforme Inglês se tornou a língua internacional da tecnologia e do comércio, foi criada uma nova geração de aprendizes que sabiam especificamente porque eles estavam aprendendo uma língua. (HUTCHINSON E WATERS, 1987, p. 6).¹¹

O segundo fator citado pelos autores está relacionado às mudanças na linguística. Se antes os estudos tinham seu foco em questões de descrição de regras da língua, nesse momento surgiram estudos que voltaram a atenção para aspectos de uso da língua em situações de comunicação real (WIDDOWNSON, 1978). Faz-se importante destacar que esse processo não foi imediato e que métodos provenientes da abordagem estrutural ainda estão presentes no contexto de ensino de línguas. No entanto, essas mudanças que tiveram início na época destacada pelos autores contribuíram para uma percepção crescente de que a língua que falamos e escrevemos varia de um contexto para o outro. Dessa forma, o princípio guia do IPE se tornou “Me diga para que você precisa de Inglês e lhe direi de que Inglês você precisa¹²” (HUTCHINSON E WATERS, 1987, p. 8).

O terceiro aspecto enfatizado pelos autores surgiu no âmbito da psicologia e diz respeito à importância que o aprendiz e suas atitudes passaram a ter. Nota-se que necessidades e interesses dos aprendizes influenciam em sua motivação para aprender e em seu próprio aprendizado e, dessa forma, são questões imprescindíveis. Esses três aspectos convergentes deram início ao movimento do IPE e apontaram para a necessidade crescente de uma especialização no aprendizado de língua.

Como lembra Augusto-Navarro (2015)¹³, citando Rahman (2015:125), além dos 3 fatores destacados anteriormente, outro fator que impulsionou o desenvolvimento do IPE foi o crescente número de estudantes internacionais que passaram a se envolver em programas acadêmicos no Reino Unido, Estados Unidos e Austrália. Essa questão, como aponta a autora, reforça o fato de que, desde o início dos estudos de IPE, o público acadêmico estava envolvido.

Para melhor compreender o IPE, Dudley-Evans e St John (2010) retomam e comentam definições de outros autores e propõem uma definição própria. A primeira definição retomada pelos autores é a de Hutchinson e Waters (1987), em que o foco é justamente a resposta para a seguinte

¹¹ Tradução nossa: (...) as English became the accepted international language of technology and commerce, it created a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language. (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 6)

¹² Tradução nossa: Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need. (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.7).

¹³ Vídeo de Augusto-Navarro (2015) intitulado: Análise de necessidades/interesses no ELFE: Foco na gradação da especificidade

questão: “Por que o aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira? ”. A resposta para essa questão, segundo os autores, estabelece uma primazia da necessidade no IPE.

Dudley-Evans e St John (2010) retomam Strevens (1988) explicitando que o autor distingue características absolutas e variáveis do IPE, que o fazem ser, por exemplo, desenvolvido para atender necessidades específicas do aprendiz e relacionado em conteúdo (temas e tópicos) a disciplinas, profissões e atividades específicas, dentre outras características.

Os autores retomam também a definição proposta por Robinson (1991), que aceita a primazia das necessidades e destaca a importância de que a análise de necessidades possa identificar o mais próximo possível o que os aprendizes precisarão fazer ao usar a língua.

Para Dudley-Evans e St John (2010), essas definições têm pontos fortes e fracos e, a partir de suas considerações, os autores propõem uma definição com características absolutas e variáveis:

Características absolutas:

- IPE é desenvolvido para atender às necessidades específicas do aprendiz.
- IPE faz uso de metodologias e atividades subjacentes das disciplinas que o embasam.
- IPE é centrado na língua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados a essas atividades.

Características variáveis:

- IPE pode estar relacionado a disciplinas específicas;
- IPE pode utilizar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente daquela utilizada para IPG.
- IPE é mais comumente designado para atender adultos universitários ou profissionais. Entretanto, pode atender aprendizes do ensino médio.
- IPE é, geralmente, designado a atender aprendizes de nível intermediário ou avançado. A maioria dos cursos considera um conhecimento básico da língua por parte dos alunos, mas é possível atender iniciantes. (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010, p. 4-5).¹⁴

Para Rahman (2015), essa definição proposta pelos autores auxilia na compreensão do que é ou não IPE, por isso, consideramos que nos ajude a compreender melhor o contexto desta pesquisa.

A seguir, discutimos o conceito de análise de necessidades, foco deste trabalho.

1.1.2 Definições de análise de necessidades

Para determinar a especificidade no contexto do IPE, é essencial que seja realizada a análise de necessidades. Para Dudley-Evans e St John (2010), as principais fontes para determinar o que é específico são: os aprendizes, pessoas trabalhando ou estudando a situação-alvo, ex-alunos, documentos importantes para o público focado, aqueles que estão envolvidos com o contexto

¹⁴ Traduções de trechos maiores estão anexadas (Anexo 3).

específico (empregadores, professores, instituições de ensino, instituições de fomento) e pesquisas relacionadas ao IPE. Os principais instrumentos para a realização dessa análise, como retoma Augusto-Navarro¹⁵ (2015), são questionários, entrevistas, análise de textos autênticos, observações e avaliações sobre o conhecimento dos aprendizes.

Long (2007) e Hutchinson e Waters (1987) defendem que nenhum curso deveria ser feito sem uma análise de necessidades prévia. No entanto, como questionam Hutchinson e Waters (1987), o que então diferencia um curso de IPE de um curso de Inglês para Propósitos Gerais?

Na tentativa de responder essa questão, os autores definem o que seria análise de necessidades. Para eles, o que diferencia esses dois tipos de curso é uma *consciência*¹⁶ das necessidades. Os autores explicitam que se aprendizes, patrocinadores e professores do curso souberem porquê os alunos precisam aprender a LI, essa consciência influenciará o conteúdo que será aceitável e potenciais poderão ser explorados.

Similarmente, Rahman (2015) busca diferenciar cursos de Inglês para Propósitos Gerais e cursos de IPE. Para o autor, a diferença está nos alunos e em seus propósitos para aprender a língua. Além disso, o foco da instrução também difere. No ensino de Inglês Geral todas habilidades (produção oral, produção de texto, compreensão de textos e compreensão auditiva) são igualmente focadas. Já nos cursos de IPE, o autor afirma que:

é uma análise das necessidades que determina que habilidades da língua são mais necessárias para os aprendizes, e a ementa é produzida em conformidade com essas habilidades. Por exemplo, um programa de IPE pode enfatizar o desenvolvimento de habilidades de produção escrita para estudantes que estão se preparando para pós-graduação em Administração de Negócios. Um programa de IPE pode promover o desenvolvimento de habilidades de produção oral para estudantes que estudam inglês para se tornarem guias de turismo.¹⁷ (RAHMAN, 2015, p.24)

Hutchinson e Waters (1987) buscam melhor definir necessidades tratando de três aspectos que não podem ser desconsiderados: necessidades, lacunas e desejos – que estariam incluídos no que podemos chamar de necessidades alvo. Necessidades, para os autores, abrangem o que o aprendiz precisa saber para funcionar de forma efetiva na situação-alvo. Lacunas incluem compreender o que o aprendiz já sabe, para que então seja possível decidir que necessidades faltam para ele. O último

¹⁵ Vídeo de Augusto-Navarro (2015) intitulado: Análise de necessidades/interesses no ELFE: Foco na gradação da especificidade.

¹⁶ Tradução do termo *awareness*.

¹⁷ Tradução nossa: it is a needs analysis that determines which language skill are most needed by the learners, and the syllabus is designed accordingly. For example, an ESP program might emphasize the development of writing skills in students who are preparing for graduate work in Business Administration. An ESP program might promote the development of spoken skills in students who are studying English in order to become tourist guides. (RAHMAN, 2015, p. 24).

desses aspectos, desejos, diz respeito aos possíveis conflitos que podem ocorrer entre o que desenvolvedores de cursos, patrocinadores, professores e aprendizes entendem por necessidades, em outras palavras, o aluno pode desejar aprender algo que não é visto como necessidade por outros envolvidos nesse processo.

Os autores destacam que é de extrema importância entender que a análise de necessidades é um processo contínuo que deve passar por checagens e reavaliações ao longo do processo. A seguir, apresentamos a estrutura proposta pelos autores para que sejam identificadas as situações-alvo:

Por que se precisa da língua?

- para estudo;
- para trabalho;
- para treinamento;
- para uma combinação destes;
- para outro propósito, por exemplo: status, exame, promoção.

Como a língua será usada?

- meio: produção oral, compreensão de textos, produção escrita, etc;
- canal: Por exemplo: telefone, face a face;
- Tipos de texto ou discurso: Por exemplo: textos acadêmicos, aulas, conversas informais, manuais técnicos, catálogos.

Quais serão as áreas do conteúdo?

- Assuntos: Por exemplo: Medicina, biologia, arquitetura, navegação, comércio, engenharia;
- Nível: Por exemplo: Técnico, (...), pós-graduação, nível médio.

Com quem o aprendiz usará a língua?

- Falantes nativos ou não-nativos;
- Nível de conhecimento do destinatário: Por exemplo: especialista, leigo, estudante;
- Relacionamento: Por exemplo: Colega, professor, cliente, superior, subordinado.

Onde a língua será usada?

- Local físico: Por exemplo: escritório, local de aula, hotel, oficina, biblioteca;
- Contexto humano: Por exemplo: sozinho, encontros, demonstrações, ao telefone;
- Contexto linguístico: Por exemplo: No próprio país, no exterior.

Quando a língua será usada?

- Junto ao curso de IPE ou depois;
- Frequentemente, raramente, em pouca quantidade, em muita quantidade.

(HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 60).¹⁸

Dudley-Evans e St John (2010) explicitam que análise de necessidades não é algo de exclusividade de cursos IPE. No entanto, é o pilar desse tipo de ensino e algo que o faz produzir cursos muito focados. Os autores destacam que as informações obtidas de estudantes serão tão boas quanto as questões que são feitas e quanto a análise dessas questões. Dessa forma, é importante considerar que aqueles que praticam o IPE precisam ter sistematicidade para realizar a análise de necessidades considerando o conhecimento já disponível na área a ser analisada.

¹⁸ Traduções de trechos maiores estão anexadas (Anexo 3).

Dudley-Evans e St John (2010, p. 125) propõem uma definição mais ampla de análise de necessidades, abrangendo questões que foram estudadas e consideradas desde seu surgimento, que são:

- A. Informação pessoal sobre os aprendizes: tarefas e atividades para as quais os aprendizes usarão inglês – análise da situação-alvo e necessidades objetivas
- B. Informação pessoal sobre os aprendizes: fatores que podem afetar o modo como aprendem tais como experiências de aprendizagem, informação cultural, razões para fazer o curso e expectativas, atitude em relação a LI – desejos, meio, necessidades subjetivas
- C. Informação sobre a LI dos aprendizes: quais são suas habilidades e uso atual da língua – análise da situação presente – que nos permite avaliar D
- D. O que falta aos aprendizes: a lacuna entre C e A – lacunas
- E. Informação de aprendizado da língua sobre A: conhecimento de como a língua e as habilidades são usadas na situação-alvo – análise linguística, análise de discurso, análise de gênero
- G. O que se quer do curso
- H. informação sobre o ambiente em que o curso acontecerá – análise do meio¹⁹

Para Rahman (2015), a definição proposta por Dudley-Evans e St John pode ser considerada a mais compreensível para a investigação das necessidades em cursos de IPE. É também, segundo o autor, uma das mais recentes.

Considerando a importância dessa definição, esclarecemos alguns conceitos presentes no excerto supracitado e que têm sido discutidos ao longo dos anos na literatura do IPE: análise da situação-alvo (*Target Situation Analysis*), análise da situação atual (*Present Situation Analysis*), análise da situação de aprendizagem (*Learning Situation Analysis*) e análise do meio (*Means Analysis*). Para Rahman (2015), esses conceitos são componentes diferentes da análise de necessidades, sendo, portanto, fundamentais. Dudley-Evans e St John (2010) definem a *análise da situação-alvo* como aquela que considera as tarefas e atividades em que os aprendizes farão uso da LI. Já a *análise da situação de aprendizagem*, para os autores, abrange necessidades subjetivas (relacionadas, portanto, a processos cognitivos e afetivos) e orientadas ao processo (originadas no momento da aprendizagem). Quanto à *análise da situação presente*, é definida pelos autores como uma avaliação dos pontos fortes e fracos dos aprendizes em relação à língua, habilidades e experiências de aprendizagem, ou seja, os conhecimentos que o aprendiz já apresenta em relação ao que necessita. Por fim, a *análise do meio*, abrange o ambiente em que o curso ocorrerá, incluindo, para Dudley-Evans e St John (2010), uma compreensão sobre o que pode funcionar ou não em determinado contexto, e que envolve, portanto, tempo, recursos e condições disponíveis para cursos.

¹⁹ Traduções de trechos maiores estão anexadas. (Anexo 3).

A seguir, tratamos mais detalhadamente do conceito análise da situação-alvo, por ser foco desta pesquisa.

1.1.3 Análise da situação-alvo

Se desejamos melhor compreender desafios vivenciados por participantes de programas de mobilidade acadêmica internacional, um de nossos focos nesta investigação está, necessariamente, na questão da análise da situação-alvo, que, como anteriormente mencionado, diz respeito às tarefas e atividades em que aprendizes estarão em contato com a língua. Dessa forma, buscamos explorar aspectos teóricos envolvidos nessa questão.

Robinson (1991) define análise da situação-alvo como *uma análise de necessidades que foca nas necessidades dos alunos ao final de um curso de língua*²⁰ (ROBINSON, 1991, p.8). Para a autora, Munby (1982) foi o autor que melhor estruturou maneiras de realizar uma análise da situação-alvo por meio da identificação de necessidades comunicativas e do estabelecimento de um conjunto de parâmetros que nos permitam traçar a situação-alvo dos alunos.

De acordo com Robinson (1991), Munby (1989) traz uma importante questão em seus estudos: a percepção de que, dependendo da razão para a qual o aluno precisará utilizar a língua, diferentes níveis de proficiência podem ser requisitados.

Robinson (1989, p. 402) também trata de questões sobre a análise da situação-alvo em um de seus artigos, e afirma que quem conduz essa forma de análise:

(...) está preocupado com o que os alunos precisarão fazer ao final de um curso de língua: o objetivo ou alvo para o qual o curso de língua os está equipando. Como o objetivo de um aluno de IPE não é primariamente aprender a língua, mas realizar diversas tarefas por meio do inglês, o analista deve primeiro descobrir quais são essas tarefas.²¹

Considerando questões de língua, a autora menciona que é necessário saber de quais das 4 habilidades será feito uso, quais funções da linguagem e que formas da língua serão importantes. Uma das grandes críticas ao trabalho desenvolvido por Munby (1989) e, conseqüentemente, à análise da situação-alvo, é ter focado nas necessidades alvo e ter desconsiderado outros aspectos. Como mencionam Flowerdew and Peacock (2001, p. 178) ao citar Hutchinson e Waters (1987):

²⁰ Tradução nossa: “(...) a needs analysis which focus on students’ needs at the end of a language course (...). (ROBINSON, 1991, p.8).

²¹ Tradução nossa: “(...) is concerned with what students have to do at the end of the language course: the goal or target for which the language course is equipping them. As the goal of an ESP student is not primarily to learn language but to perform various tasks through the medium of English, the analyst must first find out what these tasks are. (ROBINSON, 1989, p. 402).

Ela deveria também considerar *lacunas* dos aprendizes – isto é, o que eles realmente requerem, considerando aquilo que já sabem – e seus *desejos* – aquilo que desejam aprender.²²

Retomamos esse comentário dos autores para esclarecer que estamos conscientes da complexidade da análise de necessidades, ainda que nosso foco nesta investigação seja a análise da situação-alvo de participantes de estágio acadêmico internacional.

Faz-se importante esclarecer que as discussões anteriores sobre IPE, análise de necessidades e análise da situação-alvo foram abordadas por considerarmos que os cursos investigados no contexto desta pesquisa são, necessariamente, cursos de IPE.

Consideramos que seja relevante destacar, como aponta Augusto-Navarro²³ (2015), que existe uma gradação no IPE, ou seja, uma gradação sobre o que é mais ou menos específico em termos de escolhas linguísticas para uso na situação-alvo. Para a autora, essa gradação dificulta, por vezes, determinar se um curso pode ou não ser caracterizado como IPE. Para facilitar esse processo, a autora esclarece que a questão linguística pode, em cursos específicos, ser **bastante definida, medianamente explícita** ou **menos previsível**. Exemplos citados por ela são: diálogos entre motoristas de táxi e passageiros internacionais, comandos básicos para telefonistas, interação entre hóspedes e recepcionistas de um hotel (bastante definidas); elaboração de relatórios de manutenção em equipamentos²⁴, preparação para apresentações de trabalhos científicos (oral, pôsteres, slides), redação de abstracts (medianamente explícitas); participação em programas de mobilidade acadêmica, que inclui assistir aulas, interação com professores e colegas, usar a biblioteca da universidade (menos previsível). Esclarecemos que essa discussão nos parece de extrema relevância para compreender como esta pesquisa está incluída no contexto do IPE. Para Augusto-Navarro (2015), pode-se destacar que, em todos exemplos mencionados, existe a necessidade de planejar cursos específicos quando o aprendiz ainda não possui o nível de conhecimento linguístico de que necessita para atuar nas situações que vivenciará e, além desse fator, há também a limitação de tempo e/ou recursos para alcançar seus objetivos.

A seguir, apresentamos uma ilustração em que buscamos representar o conceito de gradação em IPE.

²² Tradução nossa: “It should also consider learners’ lacks – that is, what they actually require, taking to account what they already know – and their wants – what they themselves wish to learn.” (FLOWERDEW e PEACOCK, 2001, p. 178).

²³ Vídeo de Augusto-Navarro (2015) intitulado: Análise de necessidades/interesses no ELFE: Foco na gradação da especificidade.

²⁴ Esclarecemos que tanto a autora deste trabalho quanto a orientadora tiveram experiências com o ensino de IPE para uma empresa de manutenção de aeronaves. Portanto, desenvolveram conhecimentos sobre a especificidade nesse contexto.

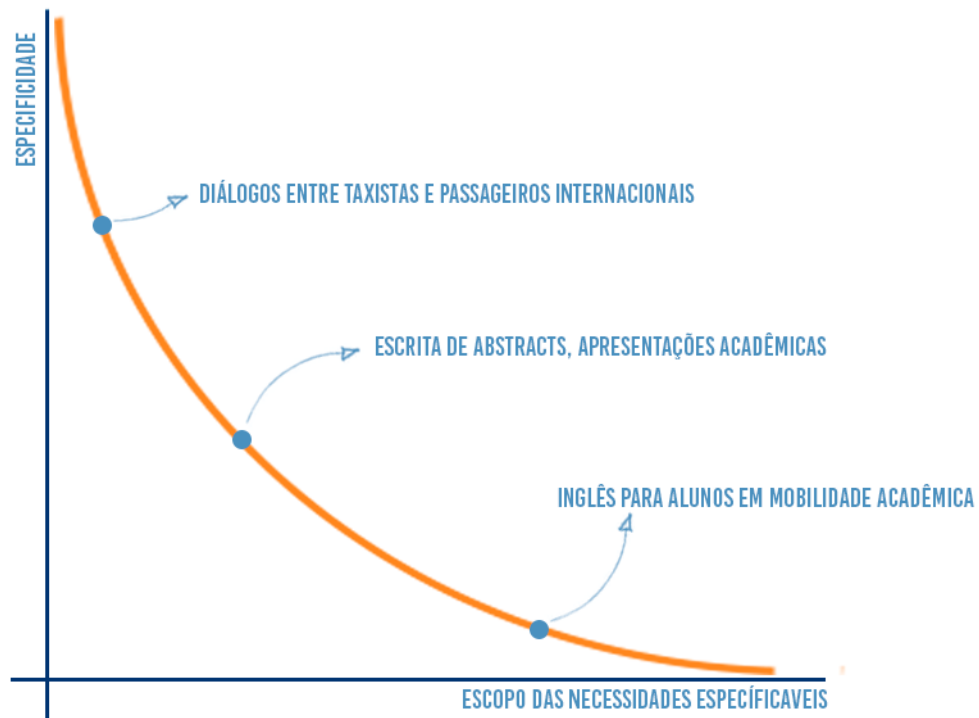


Figura 2 - Representação da gradação nos cursos de IPE

Pode-se observar que quanto mais claras e em menor escopo forem as necessidades, maior será a especificidade do curso. Dessa forma, essas necessidades serão mais especificáveis e passíveis de um planejamento mais fechado e previsível, conforme defendido por Augusto-Navarro (2015).

Discutidas questões que consideramos essenciais para a compreensão dos cursos e MDs focados nesta pesquisa, abordamos, na subseção seguinte, questões teóricas sobre materiais didáticos, também foco desta investigação.

1.2 Considerações sobre materiais didáticos

Neste momento, apresentamos teorias sobre materiais didáticos que são basilares para este trabalho. Focalizamos principalmente as discussões de Tomlinson (2010, 2011), visto que há anos o autor tem buscado compreender diversos aspectos imbricados no desenvolvimento de materiais didáticos.

1.2.1 Definição de material didático

Como um dos principais focos deste trabalho está no papel que MDs podem desempenhar, faz-se necessário defini-los e compreender quais conceitos são explorados nessa área de estudos.

Para Tomlinson (2011), a maioria das pessoas costuma associar materiais de aprendizagem de língua a livros de cursos de idiomas, tendo essa sido a principal experiência de uso de materiais. Porém, o autor define MDs de forma ampla:

(...) refere-se a qualquer coisa que seja usada por professores ou aprendizes para facilitar o aprendizado de uma língua. Materiais podem obviamente ser vídeos, DVDs, e-mails, Youtube²⁵, dicionários, livros de gramática, livros de estudo ou exercícios fotocopiados. Eles também podem ser jornais, embalagens de comida, fotos, palestras dadas por falantes nativos, instruções dadas por um professor, tarefas escritas em cartões ou discussões entre aprendizes.²⁶ (TOMLINSON, 2011, p.2)

Similarmente, Harwood (2010, p. 3), autor que também se dedica à compreensão de questões sobre MDs, cita Brown (1995) e Mishan (2005) e define materiais como:

(...) um termo usado para abarcar tanto textos quanto tarefas de aprendizagem de língua: textos apresentados ao aprendiz impressos, em áudio, ou de forma visual, e/ou exercícios e atividades construídas em torno desses textos. Essa definição é intencionalmente ampla para incluir *handouts* produzidos localmente que um professor utiliza em uma única aula, assim como livros didáticos produzidos por grandes editoras e distribuídos globalmente.²⁷

Para Garton e Graves (2014), a definição dada por Tomlinson (2011) é mais ampla que a definição de Harwood (2010). No entanto, mesmo com definições amplas que são geralmente aceitas, as autoras afirmam que livros didáticos globalmente comercializados ainda são muito populares e estão presentes na maioria dos contextos e situações de ensino-aprendizagem de línguas. Como neste trabalho nosso foco está em MDs locais e não globais, propomos, no subitem 1.2.4, uma discussão sobre o tema.

Ao definir materiais de forma ampla, Tomlinson (2011) considera que seja possível auxiliar desenvolvedores de materiais a utilizar muitas fontes de insumo e ajudar professores a perceber que

²⁵ Entendemos que o autor se refere ao uso de vídeos do *Youtube*.

²⁶ Tradução nossa: (...) refer to anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language. Materials could obviously be videos, DVDs, emails, Youtube, dictionaries, grammar books, readers, workbooks or photocopied exercises. They could also be newspapers, food packages, photographs, live talks by invited native speakers, instructions given by a teacher, tasks written on cards or discussions between learners. (TOMLINSON, 2011, p.2)

²⁷ Tradução nossa: "(...) a term used here to encompass both texts and language-learning tasks: texts presented to the learner in paper-based, audio, or visual form, and/or exercises and activities built around such texts. This definition is intentionally broad in order to include locally produced handouts a teacher uses with a single class, as well as the textbooks produced by major publishing houses and distributed globally. (HARWOOD, 2010, p.3).

também são desenvolvedores de materiais e, portanto, também responsáveis pelos materiais usados pelos aprendizes.

Em mais um de seus estudos, Tomlinson (2012) afirma que materiais podem ser *informativos*, *experienciais*, *provocadores* e *exploratórios*. *Informativos* no sentido de informar o aprendiz sobre a língua alvo. *Experienciais* refere-se a fornecer ao aluno a experiência de uso da língua. *Provocadores* diz respeito a encorajar o aprendiz a usar a língua. Por fim, *exploratórios* está relacionado a ajudar o aluno a fazer descobertas sobre a língua. Segundo o autor, MDs ideais deveriam contemplar todos esses pressupostos. No entanto, o que prevalece nos materiais didáticos comercializados é o foco em informar os alunos sobre aspectos da língua e guia-los para praticar esses aspectos, ou seja, são apenas informativos e experienciais.

Além da definição de MD, consideramos que outros conceitos como desenvolvimento e avaliação de MDs também são de extrema importância para compreendermos os materiais que nos propomos a analisar. Tomlinson (2011) define desenvolvimento de materiais como um campo de estudo e, ao mesmo tempo, uma prática.

Como campo de estudo, envolve princípios e procedimentos da elaboração, implementação e avaliação de MDs no ensino de línguas. Já como prática, refere-se ao trabalho desenvolvido por professores e aprendizes em sala de aula com o objetivo de estimular o aprendizado da língua. De acordo com o autor, desenvolvimento de MDs como área e como prática, idealmente, deveriam interagir para que os estudos teóricos informem a produção de MDs e, concomitantemente, que esses mesmos estudos sejam informados pelo desenvolvimento e uso de MDs nas salas de aula.

Na subseção seguinte deste trabalho, exploramos mais detalhadamente como se dá, para o autor, essa maneira informada de desenvolver MDs.

Ao tratar da avaliação de materiais didáticos, Tomlinson (2011) a define como tentativas de medir o valor dos materiais. Para ele, muitas vezes esse processo é feito de forma impressionista e consiste na busca por compreender se MDs funcionam ou não, se os aprendizes os utilizam com facilidade e se apreciam a experiência de uso. Para ele, essa forma de avaliar é vaga e subjetiva e devem ser propostas abordagens mais sistemáticas e reveladoras.

No próximo subitem, exploramos alguns princípios desenvolvidos por Tomlinson que, a nosso ver, constituem uma das formas de tornar tanto o desenvolvimento como a avaliação de MDs um processo informado teoricamente, baseado em princípios derivados dos estudos que têm sido feitos na área de ensino-aprendizagem de línguas.

1.2.2 Princípios de aquisição e desenvolvimento de materiais didáticos

Como mencionamos no subitem anterior, Tomlinson (2010) busca, em seus estudos, esclarecer questões teóricas sobre MDs que possam embasar o processo de desenvolvimento destes. Dessa forma, organizamos o seguinte quadro que contém os **6 princípios de aquisição de língua** apresentados pelo autor, acompanhados de princípios de desenvolvimento de MDs que derivam dos primeiros.

<p>Princípio de aquisição de língua 1²⁸ Um requisito para a aquisição de língua é que aprendizes sejam expostos a insumo rico, significativo e compreensível da língua em uso (Krashen 1985, 1993, 1999; Long 1985). (...)</p>	<p>Princípios de desenvolvimento de materiais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Garantir que os materiais contendam muitos textos escritos e orais que forneçam uma vasta experiência da língua sendo usada para alcançar resultados em uma variedade de tipos e gêneros em relação aos tópicos, temas, eventos e locais que possam ser significativos para os aprendizes alvo. 2. Garantir que a língua a qual os aprendizes são expostos seja autêntica no sentido de representar como a língua é tipicamente usada. (...) 3. Garantir que o insumo de língua seja contextualizado. O uso da língua é determinado e interpretado em relação ao contexto de uso. (...) 4. Garantir que os aprendizes sejam expostos a amostras suficientes de língua em uso autêntico para fornecer reciclagem natural de itens linguísticos e aspectos que possam ser úteis para que o aprendiz adquira.
<p>Princípio de aquisição de língua 2 Para que os aprendizes maximizem sua exposição à língua em uso, eles precisam estar engajados afetivamente e cognitivamente na experiência da língua (Tomlinson, 1998; Arnold, 1999). (...)</p>	<p>Princípios de desenvolvimento de materiais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Priorizar o comprometimento potencial, por exemplo, baseando uma unidade em um texto ou tarefa que possa atingir envolvimento afetivo e cognitivo ao invés de um ponto de ensino selecionado de uma ementa. 2. Utilizar atividades que façam os aprendizes pensarem sobre o que estão lendo e ouvindo e a responder de forma pessoal. 3. Utilizar atividades que levem os aprendizes a pensar e sentir antes, durante e depois de usar a língua alvo para comunicação.
<p>Princípio de aquisição de língua 3 Aprendizes de língua que alcançam afeto positivo têm mais chances de atingir a competência comunicativa do que aqueles que não alcançam (Tomlinson, 1998; Arnold, 1999). (...)</p>	<p>Princípios de desenvolvimento de materiais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Garantir que os textos e tarefas sejam interessantes, relevantes e agradáveis tanto quanto possível para que exerçam influência positiva nas atitudes dos aprendizes quanto à língua e ao processo de aprendê-la. 2. Estabelecer desafios alcançáveis, que ajudam a aumentar a autoestima dos alunos quando o sucesso é alcançado. 3. Estimular respostas emotivas por meio de música, canções, literatura, arte e outros, por meio de textos controversos e provocativos, por meio de personalização, e por meio de um convite aos alunos para que articulem seus sentimentos sobre um texto antes de pedir que o analisem.
<p>Princípio de aquisição de língua 4 Aprendizes de segunda língua podem se beneficiar ao usar recursos mentais que tipicamente usam quando estão</p>	<p>Princípios de desenvolvimento de materiais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer uso de atividades que encorajem os aprendizes a visualizar e/ou usar discurso interno antes, durante e depois de experienciar um texto escrito ou oral. 2. Fazer uso de atividades que encorajem os aprendizes a visualizar e/ou usar discurso interno antes, durante e depois de usar a língua por eles mesmos. 3. Fazer uso de atividades que ajudam os aprendizes a refletir sobre sua atividade mental durante uma tarefa e então tentar fazer uso de mais estratégias mentais em uma tarefa similar.

²⁸ Apresentamos o texto original de Tomlinson (2010) no Anexo 3.

adquirindo e usando sua primeira língua. (...)	
<p>Princípio de aquisição de língua 5 Aprendizes de língua podem se beneficiar de atenção focada²⁹ a aspectos salientes do insumo (Schmidt and Frota, 1986; Tomlinson, 2007; Ellis, 2010). (...)</p>	<p>Princípios de desenvolvimento de materiais 1. Usar uma abordagem experiencial (Kolb, 1984), em que os aprendizes, primeiro, passam por uma experiência que os envolva holisticamente. A partir dessa experiência, eles aprendem implicitamente sem focar conscientemente sua atenção a nenhum aspecto particular da experiência. Mais tarde, eles revisitam e refletem sobre a experiência e prestam atenção consciente aos seus aspectos para alcançar aprendizagem explícita. (...) 2. Ao invés de chamar a atenção dos alunos para um aspecto particular do texto e fornecer informação explícita sobre seu uso, é muito mais poderoso ajudá-los (preferencialmente em colaboração) a fazer descobertas por si mesmo.</p>
<p>Princípio de aquisição de língua 6 Aprendizes precisam de oportunidades para usar a língua para atingir propósitos comunicativos (...)</p>	<p>Princípios de desenvolvimento de materiais 1. Proporcionar muitas oportunidades para que o aprendiz produza língua para alcançar resultados pretendidos. 2. Garantir que essas atividades de produção sejam desenvolvidas para que os aprendizes usem a língua ao invés de somente praticar aspectos especificados. 3. Desenvolver atividades de produção que ajudem os aprendizes a desenvolver sua habilidade de se comunicar fluentemente, com acuidade, apropriadamente e efetivamente. 4. Garantir que as atividades de produção sejam totalmente contextualizadas para que aprendizes respondam a estímulos autênticos (por exemplo, um texto, uma necessidade, um ponto de vista, um evento), que tenham destinatários específicos e que tenham um resultado pretendido em mente. 5. Tentar assegurar que as oportunidades de feedback sejam construídas nas atividades de produção e que sejam fornecidas posteriormente aos aprendizes.</p>

Quadro 2 - Princípios de aquisição de línguas e de desenvolvimento de MDs

(TOMLINSON, 2010, p. 87-94)

Organizamos também o seguinte quadro em que apresentamos os **4 princípios de ensino de línguas** levantados pelo autor, respectivamente acompanhados por princípios de elaboração de MDs.

²⁹ Tradução proposta por Augusto-Navarro (comunicação pessoal) para o termo *noticing*.

<p>Princípios de ensino de língua 1³⁰ O conteúdo e a metodologia de ensino devem ser consistentes com os objetivos do curso e devem atender às necessidades e desejos dos aprendizes</p>	<p>Princípios de desenvolvimento de materiais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para qualquer curso em que o objetivo principal seja ajudar os aprendizes a desenvolver sua competência comunicativa em inglês, é importante que o inglês ao qual os aprendizes são expostos seja usado de forma que represente ou replique a realidade de uso da língua em discurso em inglês típico. Isso implica que a maioria dos textos e tarefas devam ser autênticos no sentido de não ter sido alterados para propósitos de ensino de língua (Gilmore, 2007, Mishan, 2005) e que sejam “tão similares quanto possíveis às futuras aplicações de aprendizagem” (James, 2006:153). (...) 2. Os materiais devem ser escritos de forma que o professor possa usá-los como um recurso e não os seguir como um roteiro. Deve haver uma flexibilidade interna ao curso, que ajude os professores e aprendizes a tomar decisões informadas sobre textos, tarefas, pontos de aprendizagem, abordagens e rotas em relação às necessidades e desejos dos aprendizes.
<p>Princípios de ensino de língua 2 O ensino deve ser desenvolvido para ajudar os aprendizes a alcançar desenvolvimento da língua e não apenas aquisição da língua (Tomlinson, 2007). (...)</p>	<p>Princípios de desenvolvimento de materiais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As atividades devem, a partir dos níveis mais iniciantes em diante, envolver e encorajar o uso de habilidades de alto nível como criar imagens, usar discurso interno, fazer conexões, prever, interpretar, avaliar e aplicar (...). Isso não apenas ajuda a preparar aprendizes para se tornar comunicadores mais efetivos, como também os ajuda a atingir processamento profundo exigido para aprendizagem a longo prazo. 2. As atividades não devem estar restritas à prática de funções e formas da língua, mas devem fornecer oportunidades para usar a língua alvo para atingir resultados pretendidos em uma variedade de gêneros e tipos de textos para uma variedade de objetivos. 3. Os materiais devem ajudar o professor a avaliar os aprendizes e a dar feedback construtivo em relação ao alcance dos resultados pretendidos.
<p>Princípios de ensino de língua 3 O ensino deve ser desenvolvido para fornecer aos aprendizes oportunidades de aprendizagem que irão ajudá-los a se desenvolver educacionalmente no sentido de se tornar mais maduros, mais criticamente astutos, mais criativos, mais construtivos, mais colaborativos, mais capazes, e mais confiantes como resultado do curso.</p>	<p>Princípios de desenvolvimento de materiais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os materiais devem ser transcurreculares no sentido de se relacionar a outras áreas de estudo e não ser focados estreitamente na aprendizagem de língua. 2. Os materiais devem incluir alguns elementos do ensino temático (Snow, 2005), para que os aprendizes aprendam mais sobre uma área de conhecimento que seja de interesse particular ou de valor para eles. 3. As atividades devem ajudar os alunos a desenvolver habilidades que possam transferir para outras matérias de estudo e/ou para objetivos profissionais ou de lazer (por exemplo, criativo, analítico, avaliativo, organizacional, coordenação, e habilidades de liderança).
<p>Princípios de ensino de língua 4 O professor precisa ser capaz de personalizar e localizar os materiais (McKay 1992; Tomlinson 2006) e relacioná-los de formas diferentes às necessidades, interesses e preferências de estilos de aprendizagem de aprendizes individuais (Anderson, 2006).</p>	<p>Princípios de desenvolvimento de materiais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os materiais devem fornecer ao professor ideias (e talvez até bancos de materiais) para localizar e personalizar atividades genéricas. 2. Os materiais devem ajudar o professor a sugerir formas por meio das quais indivíduos possam fazer suas próprias escolhas e trabalhar em seu próprio nível e velocidade.

Quadro 3 - Princípios de ensino de línguas e de desenvolvimento de MDs

³⁰ Apresentamos o texto original de Tomlinson (2010) no Anexo 3.

(TOMLINSON, 2010, p. 95-97)

Consideramos que esses princípios elaborados por Tomlinson (2010) são de importância para este trabalho. Por meio destes, buscamos direcionar teoricamente nosso olhar para os MDs que analisamos. No entanto, optamos por chamar esses princípios de pressupostos nesta pesquisa. Essa escolha terminológica se justifica ao identificarmos que algumas das possíveis definições de princípio podem trazer a ideia errônea de que se trata de uma regra incontestável.³¹ No subitem a seguir destacamos questões atuais que têm sido levantadas acerca de MDs.

1.2.3 Questões atuais sobre materiais didáticos

As possibilidades de pesquisa quando se trata de MDs são inúmeras. No entanto, mesmo sendo algo de importância, Tomlinson (2012), em um artigo estado-da-arte sobre MDs,³² destaca que se trata de uma área de estudo que até recentemente recebia pouca atenção na literatura em LA (Linguística Aplicada). Da mesma forma, Garton e Graves (2014) concordam que essa era uma área negligenciada e mesmo com o aumento das produções nos últimos anos, nota-se que ainda é um campo subpesquisado.

Para Garton e Graves (2014), tal afirmação se justifica porque muitos dos livros publicados têm como base pesquisa e teoria, especialmente em aquisição de segunda língua, mas que ainda não são baseados em pesquisas diretamente em MDs. As autoras chamam a atenção do leitor para a falta de estudos empíricos, por poucas serem as exceções de trabalhos com esse foco (são citados pelas autoras os estudos de Harwood, 2010; Tomlinson e Masuhara, 2010; Tomlinson, 2013). No entanto, segundo as autoras, mesmo trabalhos citados como exceções “tendem a ser baseados em relacionar teorias de língua e de aprendizagem de língua para o desenvolvimento de materiais ao invés de pesquisa nos próprios materiais ou em seu uso” (GARTON e GRAVES, 2014, p. 2).³³

Garton e Graves (2014) destacam ainda que a maioria das publicações sobre MDs de ensino de LI focam em determinados aspectos, tais como seu design e desenvolvimento, avaliação e adaptação, processo de escrita e tipos de materiais. Porém, mais uma vez, o uso parece ser

³¹ Como vê-se no dicionário online Michaelis: princípio pode ser definido como “Característica determinante de alguma coisa; Regra ou lei exemplificada em fenômenos naturais, na construção ou no funcionamento de uma máquina ou mecanismo, na efetivação de um sistema etc.”. Já pressuposto traz consigo sentidos de algo que se supõe e de hipóteses que se pode ter a respeito de algo.

³² Para aqueles que desejam aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento de estudos sobre materiais didáticos, indicamos a leitura desse artigo estado-da-arte – Tomlinson, 2012.

³³ (...) they tend again to be based on relating theories of language and language learning to materials development rather than research into the materials themselves or their use. (GARTON e GRAVES, 2014, p.2).

negligenciado. Ao tratar mais especificamente sobre materiais e seus usuários, as autoras destacam que “há surpreendentemente pouco escrito sobre usuários de materiais. (...). Ainda assim, qualquer discussão que veja materiais independentemente de seus usuários, professores e alunos em uma variedade de contextos, pode apenas ser parcial” (GARTON e GRAVES, 2014, p. 7).³⁴

Concordamos com as autoras sobre a importância tanto da pesquisa nos MDs em si como sobre a importância de considerar os usuários, para que a análise e avaliação destes possam ser realizadas de forma mais completa. Além de considerar a relevância dos usuários - no caso desta pesquisa, os alunos -, é necessário compreender que há muitas diferenças entre materiais desenvolvidos globalmente e localmente. Na subseção seguinte, exploramos essa diferenciação, considerando que o foco desta pesquisa são materiais locais.

1.2.4 Materiais globais vs. materiais locais

Neste subitem exploramos as diferenças entre materiais considerados globais e materiais considerados locais baseando-nos em López-Barrios e Villanueva de Debat (2014). Para iniciar a discussão sobre como diferenciá-los, os autores incluem características: do público ao qual os MDs se direcionam, a localização dos cursos e o contexto institucional em que estes serão usados. Ao tratar das características dos grupos, os autores mencionam sua homogeneidade ou heterogeneidade quanto a variáveis como língua materna, idade e *background* sociocultural. Em termos de localização, são considerados o país ou região em que o MD será usado. Já o contexto institucional diz respeito ao contexto específico, como escolas em que o MD será adotado.

Para melhor discutir as questões teóricas ao fazer essas diferenciações, López-Barrios e Villanueva de Debat (2014) mencionam os termos utilizados por diferentes autores para falar desses tipos de MDs. Tomlinson (1998b), por exemplo, utiliza os termos *global* e *local*. Já Gray (2002), também citado pelos autores, inclui o termo *glocal*³⁵. Outros autores mencionados utilizam *internacional*, *local* e *glocal*, tais como Arnold e Rixon (2008). Os próprios autores (LÓPEZ-BARRIOS, VILLANUEVA de DEBAT e TAVELLA, 2008) utilizam termos como *internacional*, *local* e *localizado*³⁶. Neste trabalho, optamos por considerar os MDs produzidos como **locais ou localmente desenvolvidos**.

³⁴ Tradução nossa: “(...) there is surprisingly little written about materials users (...). Yet any discussion that sees materials independently of their users, the learners and teachers in a variety of learning contexts, can only be partial. (GARTON e GRAVES, 2014, p. 7)

³⁵ Informamos que o termo *glocal* refere-se aos materiais globais que são adaptados para uso local.

³⁶ Por materiais localizados os autores entendem materiais globais adaptados para adequarem-se ao *background* dos aprendizes e a um currículo nacional.

Citando Tomlinson (1998), López-Barrios e Villanueva de Debat (2014) definem um MD internacional ou global como um livro que não foi produzido para uma cultura ou país específico, mas sim que é direcionado a qualquer grupo de aprendizes. Já um material local, segundo os próprios autores “é ‘especificamente produzido para um país ou região e baseia-se em currículo nacional e nas experiências de aprendizes ao incluir referências de personalidades locais, lugares, etc’”³⁷ (LÓPEZ-BARRIOS, VILLANUEVA de DEBAT e TAVELLA (2008, p. 300 *apud* LÓPEZ-BARRIOS e VILLANUEVA de DEBAT, 2014, p. 39).

Segundo os autores, Tomlinson (2003) defende a localização de materiais globais e trata da necessidade de que possam se adequar ao público e aos ambientes em que são utilizados. No entanto, como neste trabalho nosso foco está nos materiais produzidos localmente, destacamos depoimentos de López-Barrios e Villanueva de Debat (2014) sobre esse tipo de MDs, sendo que para os autores, estes “podem ter um impacto positivo para os contextos educacionais ao qual são destinados, com destaque para escolas, podem ser agentes de inovação” (LÓPEZ-BARRIOS e VILLANUEVA de DEBAT, 2014, p. 39).³⁸

Como podemos observar, os autores acreditam no potencial dessa forma de MDs, mas destacam, ao citar novamente Tomlinson (2003), que há questões mercadológicas envolvidas na força que os MDs globais têm, pois locais não geram o lucro que globais geram e esta é, segundo o autor, uma das razões para que MDs globais continuem a ser o principal recurso utilizado no ensino de LI no mundo.

Para que melhor possamos definir aspectos distintivos de materiais locais e localizados, o que é o caso dos MDs focados neste trabalho, apresentamos, a seguir, uma discussão mais completa dos autores sobre o tema.

1.2.5 Aspectos distintivos de MDs locais

Como forma de distinguir materiais locais de MDs globais, López-Barrios e Villanueva de Debat (2014) propõem a consideração de 4 aspectos principais: **contextualização, contrastes linguísticos, reflexão intercultural e facilitação da aprendizagem**. Para os autores, o

³⁷ Tradução nossa: “(...) is one ‘specifically produced to a country or region and draw[s] on a national curriculum and on the learners’ experiences by including references to local personalities, places, etc’.” (LÓPEZ-BARRIOS, VILLANUEVA de DEBAT E TAVELLA (2008, p. 300 *apud* LÓPEZ-BARRIOS E VILLANUEVA de DEBAT, 2014, p. 39)

³⁸ Tradução nossa: “(...) can have a positive impact on the educational contexts for which they are intended, notably schools, they can be agents of innovation. (LÓPEZ-BARRIOS E VILLANUEVA de DEBAT, 2014, p. 39)

desenvolvimento do Ensino Comunicativo de Línguas e da Pedagogia Crítica foi crucial para as reflexões sobre a necessidade de produzir MDs que atentassem para essas questões.

No que diz respeito à **contextualização**, os autores consideram que esta é composta por três aspectos. O primeiro destes é a personalização, que inclui (ao citar Tomlinson, 2003, p. 171) conectar os materiais ao mundo real dos aprendizes. Uma forma de contemplar essa característica é abranger referências locais como personalidades, fatos, lugares e outros que façam sentido para os aprendizes. O segundo aspecto diz respeito ao conteúdo em termos de ser sensível às normas socioculturais da sociedade específica. Já o terceiro aspecto da contextualização, apropriação pedagógica, trata da harmonia entre o MD e as práticas educacionais que se adequam ao contexto de ensino e ao currículo nacional da escola.

Quanto à caracterização dos **contrastes linguísticos**, López-Barrios e Villanueva de Debat (2014) os definem como a oportunidade de reflexão dos aprendizes sobre forma, significado e uso de aspectos linguísticos da língua alvo em uma relação de contraste com sua língua materna. Para os autores, apesar de muitos estudos indicarem que há benefícios nessa prática, ainda há a crença generalizada de que a língua materna afeta negativamente o processo de aprendizagem. No entanto, os autores destacam a possibilidade, nos MDs locais, de explorar as similaridades e diferenças entre as línguas.

Em relação ao terceiro aspecto, **reflexão intercultural**, os autores mencionam o Conselho da Europa e a definem como uma consciência da relação entre a cultura da língua materna (que podemos chamar de Cultura 1 ou C1) e a cultura da língua a ser aprendida (Cultura 2 ou C2). Essa reflexão pressupõe, para López-Barrios e Villanueva de Debat (2014), uma confrontação crítica de fatos sobre a cultura estrangeira e a cultura da língua materna, ao invés do consumo de informações sobre a C2. Para os autores, muitos MDs cometem o erro de induzir os aprendizes a interpretar a C2 como algo padronizado e monocromático, e é necessária uma intervenção para que isso não ocorra. Concordamos com os autores e por considerarmos que este seja um dos pontos centrais a incluir em MDs, dedicamos a seção 1.3 deste trabalho para tratar mais detalhadamente desse tópico. Como dizem López-Barrios e Villanueva de Debat (2014, p. 44), “(...) tarefas deveriam ser incluídas para levar os aprendizes além de impressões superficiais e engajá-los em atividades em que estereótipos são desafiados e sua visão de mundo é alterada ou desfamiliarizada”.³⁹

Quanto ao último aspecto focado pelos autores, a **facilitação da aprendizagem**, há a compreensão de que seja a inclusão de características que promovam a autonomia do aprendiz. Para

³⁹ Tradução nossa: “(...) tasks should be included that make the learners go beyond the mere surface impressions and engage them in activities whereby stereotypes are challenged and their world view is altered or defamiliarised. (LÓPEZ-BARRIOS E VILLANUEVA de DEBAT, 2014, p. 44)

os autores, esse aspecto está relacionado, por exemplo, à inclusão da língua materna de forma a auxiliar alunos quando sua competência em L2 ainda é muito limitada.

Esses quatro aspectos apresentados, segundo as autoras, deveriam ser considerados como critério de qualidade por aqueles que desenvolvem materiais locais ou localizados ou mesmo por professores que selecionam os MDs a serem utilizados. Para sumarizar a discussão apresentada e facilitar sua compreensão, apresentamos, a seguir, a tradução de um quadro proposto pelos autores com características relevantes.

Aspecto	Definição	Características
Contextualização	Conexão do material com o mundo do aprendiz e relação com as práticas pedagógicas e currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão de referências locais: lugares, personalidades, etc. • Conteúdo sensível ao contexto • Escolha de tópicos controversos • Harmonia com as práticas educacionais locais • Conformidade com o currículo da escola
Contrastes Linguísticos	Levar os alunos a refletir sobre forma, significado e uso de características da L2 contrastivamente	Comparação entre aspectos divergentes da L1 e da L2 em níveis diferentes: fonológico, morfológico, lexical e textual
Reflexão Intercultural	Consciência da relação entre o local de origem e as culturas alvo	Aprendizes devem ir além de impressões superficiais e estar engajados em atividades que desafiam estereótipos e alteram sua visão de mundo
Facilitação da aprendizagem	Inclusão de aspectos que contribuem para a autonomia dos estudantes	Inclusão da L1 nas rubricas e contextualizar, clarificar e treinar aprendizes.

(LÓPEZ-BARRIOS e VILLANUEVA de DEBAT, 2014, p. 45)

Discutidos os aspectos distintivos de materiais locais, esclarecemos que concordamos com muitos dos pontos levantados pelos autores, tais como a importância de conectar o material ao mundo do aprendiz e o desenvolvimento de uma consciência sobre a relação entre a cultura de língua estrangeira e materna. Já em relação aos aspectos *Levar os alunos a refletir sobre forma, significado e uso de características da L2 em relação de contraste com a L1 e Inclusão de aspectos que contribuem para a autonomia dos estudantes*, em que os autores focam em questões de língua materna, consideramos que seja relevante para nosso contexto de pesquisa propor adaptações com foco em questões mais culturais para o primeiro caso, e adaptações em que o desenvolvimento da autonomia ocorra em relação à L2, não necessariamente incluindo questões de língua materna. Tratamos mais detalhadamente dessas adaptações no capítulo de análise de dados.

A seguir, discutimos mais detalhadamente questões culturais que têm destaque neste trabalho.

1.3 Cultura e pragmatolinguística

Ao considerarmos universitários que estão em contexto acadêmico internacional, sabemos que inúmeras podem ser as situações que envolvam língua e cultura que estes vivenciarão. No entanto, sabe-se que tratar de questões culturais não é algo simples. Para Hinkel (2014), cultura é um termo de difícil definição. Quando se considera a pesquisa realizada em ensino-aprendizagem de língua, cultura tem definições diversas que a relacionam a formas de atos de fala, comportamentos socioculturais, organizações sociais, construtos de conhecimento e formas de transmitir e obter conhecimento. Cultura também é, por vezes, identificada com outros aspectos, tais como noções de espaço pessoal, linguagem corporal, contato visual, dentre outros. Concordamos com a autora quando diz que, especificamente tratando de aprendizes de uma língua, sua compreensão “(...) de conceptualizações e construtos de uma segunda cultura é crucialmente afetada por suas visões de mundo, crenças, suposições e pressuposições.”⁴⁰ (HINKEL, 2012, p. 2). Em outras palavras, os conhecimentos que o aprendiz carrega consigo sobre sua própria cultura impactam e influenciam seus conhecimentos de uma segunda língua ou língua estrangeira.

Em outro de seus trabalhos, Hinkel (2012) afirma que a comunicação efetiva depende de que o aprendiz seja proficiente tanto em língua como na cultura da língua alvo. Com isso, a autora não pretende dizer que o aprendiz deva ser como um falante nativo, mas que deva ter uma consciência

⁴⁰ Tradução nossa: (...) conceptualizations and constructs in second culture is fundamentally affected by his or her culturally defined worldviews, beliefs, assumptions and presuppositions.” (HINKEL, 2011, p. 2).

das normas culturais da segunda língua e que, a partir dessa consciência, possa fazer escolhas informadas.

Hinkel (2012) discute que a falta de proficiência cultural, somada à falta de proficiência linguística, pode fazer com que aprendizes percam oportunidades educacionais e profissionais. Se considerarmos o contexto do programa CsF, participantes que não sejam minimamente proficientes em língua e cultura podem enfrentar diversas dificuldades, já que são inseridos na vida acadêmica de uma universidade do exterior e precisam estar preparados para cursar disciplinas e fazer estágios.

Em busca de compreender como aprendizes podem alcançar essa proficiência cultural, Hinkel (2012) retoma os objetivos originais de ensinar cultura de segunda língua ou língua estrangeira que, segundo a autora, foram propostos por Ned Seelye (1988). Para a autora, esses objetivos têm sido reexaminados ao longo dos anos, mas permanecem basilares. A autora resume que, ao ensinar cultura, espera-se que os aprendizes possam desenvolver as seguintes habilidades/perspectivas:

Uma compreensão de que, em todas as sociedades, pessoas exibem comportamentos culturalmente condicionados.

Uma percepção de que, em todas línguas, variáveis sociais como idade, sexo, papel social e status social determinam as formas pelas quais as pessoas falam e interagem.

Uma consciência de que, em todas sociedades, pessoas demonstram usos convencionados de língua e comportamentos em situações comuns (ou típicas).

Uma consciência das conotações culturais de palavras e frases em L2/LE.

Uma habilidade de avaliar e refinar generalizações (e estereótipos) sobre cultura de L2/LE, baseada em evidência e experiência da vida real.

Habilidades para pesquisar sobre outra cultura, por exemplo, como localizar, organizar e avaliar novas informações sobre outra cultura.

Curiosidade intelectual sobre a cultura de L2/LE, assim como *insight*, respeito e outras atitudes positivas em relação aos membros de outras culturas. (HINKEL, 2012, p. 46).⁴¹

A autora explica que críticas foram feitas ao modelo de Seelye, tais como:

Alguns metodologistas notam que o modelo de Seelye não foi suficientemente específico para o ensino em sala de aula e que forneceu poucas técnicas para atingir esses objetivos pedagógicos.⁴² (HINKEL, 2012, p. 46)

No entanto, apesar dessa e outras críticas (como não ter considerado que em contextos de língua estrangeira o professor, muitas vezes, também não dispõe de muita experiência em outra cultura), concordamos com a autora sobre a importância de ter mencionado os pontos tratados pelo autor, já que o modelo proposto serviu de base para a publicação de pesquisas futuras. O que Hinkel

⁴¹ Traduções de trechos maiores estão anexadas (Anexo 3).

⁴² Tradução nossa: some methodologists noted that Seelye's model was not sufficiently specific for classroom teaching and that it provided few techniques for achieving these pedagogical objectives.

procura fazer em muitos de seus trabalhos, e que também objetivamos nesta pesquisa, é justamente pensar nessas questões pedagógicas que não foram exploradas pelo autor.

Hinkel (2012) discute a importância de que os professores forneçam aos aprendizes as ferramentas necessárias para que reconheçam que estão fazendo escolhas quando empregam determinados aspectos da língua, e que essas escolhas terão impacto na comunicação. Consideramos que essa seja a definição de pragmalinguística, fazer escolhas linguísticas que sejam adequadas e apropriadas nas mais diversas situações sociais de uso da LI.

Concordamos com a autora quando afirma que “(...) aprendizes de L2 não são capazes de fazer o melhor possível de oportunidades profissionais, sociais e interacionais até que se tornem familiarizados com conceitos e construtos fundamentais da cultura da L2” (HINKEL, 2012, p. 47).⁴³

Em busca de melhor explorar a importância do ensino de cultura, Hinkel (2012, p. 2) exemplifica a noção de polidez, que para a autora:

(...) é considerada um aspecto universal do uso da língua em organizações sociais, mas suas realizações pragmáticas, linguísticas, sociais, intencionais e conceituais variam substancialmente em diferentes línguas e/ou culturas. Mesmo falantes de uma mesma língua ou falantes de diferentes dialetos podem pertencer a diferentes subculturas e, portanto, ter diferentes conceitos do que significa ser polido e de como polidez deveria ser realizada no discurso e no comportamento.⁴⁴

Consideramos que a polidez seja um dos aspectos pragmalinguísticos que podem ter destaque nas experiências de participantes de programas acadêmicos internacionais e que, por isso, deveriam ser abordados e discutidos em qualquer curso e materiais didáticos que se proponham a preparar esse público. Um exemplo sobre polidez fornecido por Hinkel (2012, p. 3) esclarece a relação entre o uso da língua e questões culturais/pragmáticas:

para se tornarem comunicadores proficientes e efetivos, aprendizes devem desenvolver competência sociocultural em segunda língua (L2). Saber como dizer obrigado, por exemplo, não confere automaticamente o conhecimento de quando dizer obrigado, com que frequência dizer obrigado, e se alguma ação adicional é necessária. Razoavelmente, aprendizes tendem a aplicar os padrões que existem nas comunidades de sua primeira língua ou língua nativa em que foram socializados.⁴⁵

⁴³ Tradução nossa: “(...) L2 learners cannot always make the best of their professional, social, and interactional opportunities until they become familiar with fundamental L2 cultural concepts and constructs.” (HINKEL, 2012, p.47)

⁴⁴ Tradução nossa: “(...) is considered to be a universal feature of language use in social organizations, but its pragmatic, linguistic, social, intentional, and conceptual realizations vary substantially across different languages and/or cultures. Even speakers of the same language or speakers of different dialects may belong to different subcultures and thus have different concepts of what it means to be polite and how politeness should be realized in speech and behavior.” (HINKEL, 2012, p.3).

⁴⁵ Tradução nossa: “(...) to become proficient and effective communicators, learners need to attain second language (L2) socio-cultural competence. Knowing how to say thank you, for example, does not automatically confer the knowledge of when to say thank you, how often to say thank you, and whether any additional action is called for.

Como vê-se no exemplo simples que se refere a um agradecimento, não saber quais são as escolhas adequadas em determinadas situações pode prejudicar o falante, ainda que não se trate diretamente de um desconhecimento puramente linguístico. Como afirma Hinkel (2012), o objetivo principal do ensino, neste caso, é permitir que o aprendiz possa ter sucesso em uma comunidade nacional ou internacional.

Em estudos anteriores, Crystal (1997) define pragmalinguística como “o estudo da língua a partir do ponto de vista dos usuários, especialmente das escolhas que fazem, restrições que encontram na interação social e nos efeitos que seu uso da língua tem sobre outros participantes do ato de comunicação⁴⁶” (CRYSTAL, 1997, p. 301). Kasper e Rose (2001) concordam com a definição proposta pelo autor e afirmam que a pragmalinguística é “o estudo da ação comunicativa em seu contexto sociocultural⁴⁷” (KASPER e ROSE, 2001, p.3).

Para que seja possível melhor apreender esse conceito, Kasper e Rose (2001) consideram que a ação comunicativa não só abrange atos de fala (como pedir desculpas, fazer reclamações, cumprimentar, dentre outros) como também inclui tipos diferentes de discurso e a participação em atos de fala com duração e complexidade variadas.

Consideramos que as definições propostas por Hinkel (2012) se aproximam de Kasper e Rose (2001) e podem auxiliar no entendimento dos diversos fatores envolvidos ao fazer escolhas linguísticas na interação social. Para esses autores, é de extrema importância que o falante esteja consciente das consequências ao realizar escolhas pragmaticalinguísticas, mas a escolha em si de como agir de determinada forma é e deve ser do falante.

Ainda tratando da complexidade que é ensinar cultura de uma segunda língua, Hinkel (2012) destaca a questão de que cultura não representa um domínio separado das habilidades de uma língua, como é o caso da produção oral ou escrita, por exemplo. No entanto, o aprendizado da cultura e de suas manifestações é aquilo que permitirá ao aprendiz se tornar um melhor comunicador, pois essa mesma cultura se manifestará em todos domínios da L2. Faz-se necessário destacar, como faz a autora, que mesmo aprendizes mais avançados de uma língua ainda mantêm suas crenças e comportamentos predominantemente ligados à cultura da primeira língua. Para a autora, os objetivos

Quite reasonably, learners first tend to apply the standards that exist in the first or native language (L1) communities where they were socialized.” (HINKEL, 2012, p.3).

⁴⁶ Tradução nossa: “The study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication.” (CRYSTAL, 1997, p. 301).

⁴⁷ Tradução nossa: “(...) the study of communicative action in its sociocultural context.” (KASPER e ROSE, 2001, p.3).

dos aprendizes para alcançar a proficiência linguística podem também orientar suas necessidades quanto ao aprendizado de cultura.

Algumas das formas citadas por Hinkel (2012) para o trabalho com questões culturais são, por exemplo, a identificação de fatores fundamentais que devem ser considerados nas interações, tais como o sexo dos falantes ou ouvintes, idade, similaridades e disparidades em seu status social, propósitos do evento de fala, tempo para a interação e localização física em que a interação ocorre. A autora explica que “Em suas investigações, aprendizes devem prestar atenção cuidadosa a rotinas de polidez, expressões e frases que são empregadas pelos falantes e ouvintes, e então identificar as razões do uso desses dispositivos linguísticos” (HINKEL, 2012, p.10).⁴⁸

Consideramos que o mesmo termo que é utilizado em inglês para tratar, por exemplo, de foco em questões linguísticas – atenção focada, pode ser pensado para questões culturais. Essa atenção focada para comportamentos e uso da língua de forma apropriada é o que Hinkel (2012) considera ser de extrema importância para que o aprendiz saiba como fazer suas escolhas informadas em L2.

Hinkel cita Celce-Murcia e Olshtain (2000) para destacar mais cuidadosamente que a pragmática lida, de forma explícita, com o estudo das relações entre formas linguísticas e os seres humanos que as utilizam. Para a autora, esses dois autores consideram que a pragmática se preocupa com as intenções, crenças, objetivos e tipos de ações que os falantes realizam ao usar a língua. A preocupação também se estende aos contextos e situações em que tais usos ocorrem. Para Hinkel (2012), a chave para um ensino produtivo de cultura e pragmática é fornecer aos aprendizes ferramentas para que estes estejam conscientes das normas culturais que estão por trás dos modos de falar de uma determinada comunidade.

Consideramos que as questões teóricas sobre análise de necessidades e interesses, aspectos sobre MDs e discussões sobre cultura e pragmalinguística apresentadas neste trabalho nos permitem melhor avaliar os MDs utilizados nos cursos que serão investigados em nosso capítulo de análise e apresentar reflexões sobre aspectos que devem ser cuidadosamente considerados no planejamento e desenvolvimento de MDs voltados ao ensino-aprendizagem de LE a aprendizes que almejem participar de estágios internacionais.

No capítulo seguinte, destacamos questões metodológicas deste trabalho e explicitamos particularidades do contexto em que esta investigação foi realizada.

⁴⁸ Tradução nossa: “In their investigations, learners should pay careful attention to politeness routines, expressions, and phrases that are employed by speakers or hearers, and then identify the reasons for the use of these language devices.” (HINKEL, 2012, p.10)

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA DE PESQUISA

“Research is a quest, an attempt to better understand the complex worlds we live in.”

(Robert A. Croker)

Neste capítulo apresentamos a metodologia desta pesquisa, os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta de dados, o contexto, os participantes, assim como os procedimentos utilizados para a análise de dados.

2.1 Pesquisa Qualitativa em Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada, para Croker (2009), é uma área de estudo interdisciplinar ampla, com foco no uso da língua, nas conexões entre nosso conhecimento sobre línguas e na compreensão de como elas são usadas no mundo real. Para o autor, dentre as possíveis áreas de pesquisa em que pode atuar o linguista aplicado estão a aquisição de segunda língua, ensino de inglês como segunda língua, identidade e gênero linguístico, dentre outras.

Ao tratar da pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, Croker (2009) expõe que esta consiste na coleta e análise interpretativa de dados. Trata-se de uma metodologia de pesquisa complexa, que tem raízes em diversas disciplinas, tais como a antropologia, sociologia e filosofia, e que é usada na atualidade em quase todos os campos da ciência social.

O autor destaca que como o pesquisador qualitativo acredita que o sentido é socialmente construído, o foco da pesquisa está nos participantes, em como estes interagem com um fenômeno em um dado período e em um contexto específico, bem como os múltiplos sentidos que o fenômeno pode ter para estes. O interesse está nos mundos diários dos participantes – onde vivem, trabalham e estudam.

Croker (2009) fornece um exemplo de pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, comparando-a à pesquisa quantitativa. Enquanto pesquisadores quantitativos em LA poderiam medir ganhos de proficiência em um período de tempo, pesquisadores qualitativos teriam como foco o processo, buscando compreender como esses ganhos aconteceram, o que os participantes pensaram sobre melhorar sua proficiência e como o contexto e pessoas envolvidas influenciaram esses participantes. Por ser complexa, a pesquisa qualitativa geralmente é longitudinal – estende-se por um longo período de tempo e exige um foco intensivo e mais detalhado de cada participante, o que faz

com que o número de participantes seja reduzido e cuidadosamente escolhido. A seguir, abordamos a natureza deste trabalho.

2.2 Natureza da pesquisa

Um dos possíveis caminhos que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador é o estudo de caso. Para Hood (2009), a pesquisa qualitativa está interessada em material humano rico, real e único, e os estudos de caso fornecem precisamente formas de analisar esse tipo de material.

O autor explicita que, assim como a pesquisa qualitativa e a LA, estudos de caso também tiveram origem em diversas áreas de conhecimento, como a antropologia, a história e a psicologia, e em 1960 começaram a ser utilizados na educação. Até hoje essa forma de fazer pesquisa é marcada pela aplicação de métodos originados em áreas diversas para as preocupações educacionais.

Hood (2009) define, ao citar autores como Stake (1995) e Merriam (1988), que um caso pode ser definido como um “sistema delimitado” ou uma entidade ou indivíduo definido (como um estudante, programa, escola, instituição) que o pesquisador deseja explorar. Portanto, consideramos que este trabalho seja um estudo de caso por termos como foco uma instância específica, participantes do programa CsF que frequentaram cursos do programa IsF no contexto de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo.

Para o autor, o estudo de caso pode permitir o aprofundamento que se deseja alcançar sobre determinado objeto de estudo, e é desejável que haja várias fontes e tipos de dados para colaborar com a triangulação de dados. Para Hood (2009), o estudo de caso pode permitir mapear territórios não explorados, trazer para o foco questões antes não vistas e fenômenos não compreendidos, bem como auxiliar a responder questões que estudos quantitativos não puderam responder.

Para Zaidah (2007), estudos de caso permitem que questões complexas sejam exploradas e compreendidas, trata-se de um método de pesquisa robusto que pode ser utilizado quando algo necessita ser analisado de forma holística e profunda. Segundo o autor, uma das razões do reconhecimento dessa forma de pesquisa foi a percepção dos pesquisadores sobre as limitações de métodos quantitativos para a compreensão de problemas sociais e comportamentais. Como afirma o autor, estudos de caso não são exclusividade de uma única área de estudo, tendo sido adotados em campos como sociologia, medicina e direito.

Zaidah (2007, p. 1-2) define estudo de caso como algo que:

possibilita que um pesquisador examine de perto dados no escopo de um contexto específico. Na maioria das vezes, um método de estudo de caso seleciona uma área geográfica pequena ou um número limitado de indivíduos como sujeitos do estudo. Estudos de caso, em sua essência, exploram e investigam fenômenos da vida real contemporânea por meio da análise contextual de um número limitado de eventos e condições e suas relações.⁴⁹

Ao citar Yin (1984), Zaidah (2007) destaca que o estudo de caso é uma forma única de analisar determinado fenômeno, e por essa forma única pode-se compreender que somente uma área geográfica pequena ou um número limitado de sujeitos será examinado de forma mais cuidadosa. Enquanto o foco da pesquisa quantitativa está no macro, pode-se considerar que o foco do estudo de caso esteja no micro.

Uma das possíveis críticas aos estudos de caso citadas por Zaidah (2007) é a impossibilidade de fazer generalizações quando o estudo foi pensado de forma a considerar um único caso. No entanto, assim como Hood (2009), a autora discute que uma forma de superar esse problema é a triangulação do estudo para assegurar a validade do processo.

Zaidah (2007) discute a importância do desenvolvimento cuidadoso do estudo de caso e, ao citar Tellis (1997), afirma que o estudo de caso precisa provar que:

1. É o único método viável para elicitare dados implícitos e explícitos dos sujeitos.
2. É apropriado para a pergunta de pesquisa.
3. Segue um conjunto de procedimentos com aplicação apropriada.
4. As convenções científicas usadas nas ciências sociais são estritamente seguidas.
5. Uma cadeia de evidência, seja de forma quantitativa ou qualitativa, é sistematicamente gravada ou arquivada particularmente quando entrevistas ou observação direta realizadas pelo pesquisador são fontes principais de dados.
6. O estudo de caso é relacionado a uma estrutura teórica. (TELLIS, 1997 *apud* ZAIDAH, 2007, p. 2)⁵⁰

Dentre as vantagens de estudos de caso mencionadas por Zaidah (2007), consideramos importante citar que o detalhamento que ele produz ajuda tanto a explorar ou descrever dados de ambientes da vida real como a explicar questões complexas que poderiam não ser exploradas da

⁴⁹ Tradução nossa: “enables a researcher to closely examine the data within a specific context. In most cases, a case study method selects a small geographical area or a very limited number of individuals as the subjects of study. Case studies, in their true essence, explore and investigate contemporary real-life phenomenon through detailed contextual analysis of a limited number of events or conditions, and their relationships.”

⁵⁰ Tradução nossa: “i. it is the only viable method to elicit implicit and explicit data from the subjects
 ii. it is appropriate to the research question
 iii. it follows the set of procedures with proper application
 iv. the scientific conventions used in social sciences are strictly followed
 v. a ‘chain of evidence’, either quantitatively or qualitatively, are systematically recorded and archived particularly when interviews and direct observation by the researcher are the main sources of data
 vi. the case study is linked to a theoretical framework” (TELLIS, 1997 *apud* ZAIDAH, 2007, p. 2)

mesma forma em pesquisa experimental ou em *surveys*.⁵¹ Algumas das desvantagens mencionadas por Zaidah ao citar Yin (1984) são a falta de rigor que, por vezes, pode ocorrer em trabalhos em que o pesquisador não foi cuidadoso; a falta de fornecimento de base para generalizações já que o número de sujeitos de pesquisa é reduzido; a quantidade de dados produzidos, que pode ser muito grande, porém este só se torna problemático se os dados não são gerenciados e organizados de forma sistemática.

Nunan (1992) retoma algumas definições já feitas na literatura sobre estudos de caso para aprofundar seu entendimento, das quais consideramos importante retomar a de Schramm (1971), que define esse estudo como uma tentativa de iluminar uma decisão ou conjunto de decisões e compreender por que e como foram tomadas e quais foram os resultados. Já a definição de Merriam (1988), também retomada pelo autor, define estudo de caso como uma análise intensa e holística de algo como uma única entidade, fenômeno ou unidade social.

Nunan (1992) menciona vantagens apontadas em estudos de Adelman *et al* (1976) ao adotar o estudo de caso como método de pesquisa: “força da realidade” que traz o estudo de caso, o que pode ajudar aqueles que o adotam a identificar questões e preocupações que chamarão sua atenção; pode representar múltiplos pontos de vista e oferecer suporte para diferentes interpretações; se apresentados de forma apropriada, podem ser reinterpretados por outros pesquisadores; questões encontradas podem ser colocadas em uso imediato; costuma ser mais acessível do que pesquisas convencionais e, por essa razão, podem servir a diversos públicos.

Após definirmos aspectos gerais sobre estudos de caso, exploramos, na próxima subseção, o tipo de caso adotado nesta investigação e a perspectiva teórica escolhida (MERRIAM, 2007).

2.3 Estudo de caso Merriniano

Há três autores citados por Yazan (2015) que se destacam ao tratar mais detalhadamente sobre estudos de caso em pesquisas qualitativas: Stake (1995), Yin (2002) e Merriam (2007). Para Yazan (2015, p. 134):

(...) Yin, Merriam e Stake são três autores seminais que fornecem procedimentos a seguir ao conduzir pesquisa de estudo de caso (Creswell, Hanson, Plano e Morales, 2007), que ajudam pesquisadores educacionais a construir um mapa de sua utilização de estudo de caso.⁵²

⁵¹ Optamos por não traduzir o termo *Survey* por ser uma forma de pesquisa conhecida no Brasil e por desconhecermos termos em português que possam representa-lo. Trata-se de uma pesquisa sondagem, geralmente realizada por meio de enquetes.

⁵² Tradução nossa: “Yin, Merriam and Stake are the three seminal authors who provide procedures to follow when conducting case study research (Creswell, Hanson, Plano, & Morales, 2007) which aid educational researchers to construct a roadmap in their utilization of case study. (YAZAN, 2015, p. 134).

Para aqueles que desejam melhor compreender a perspectiva de cada autor, recomendamos os trabalhos completos de Brown (2008), Simons (2008), Duff (2014) e Yazan (2015). Para este trabalho, explicitamos que adotamos a perspectiva Merriniana, visto que a autora tem uma visão construtivista, enquanto Yin aborda estudos de caso de forma positivista e Stake, os aborda por um viés existencialista. Essa terminologia não significa que os autores se distanciem em todas as considerações teóricas, há também pontos de aproximação. No entanto, para que nossa pesquisa possa ser encaminhada de forma consistente e coerente, consideramos apropriado optar por um desses caminhos.

Em uma de suas discussões teóricas, Merriam (2007, p. 26-43) trata sobre a importância de um capítulo específico que tenha como foco apresentar o estudo de caso como um tipo de pesquisa qualitativa, porque ainda há, segundo a autora, dúvidas nos estudos realizados sobre como essa forma de pesquisar é realizada. A autora discute que há uma forma de avaliar a delimitação do estudo de caso, algo que nos permite ter certeza de que estamos diante de um caso. Ela afirma que:

Uma técnica para avaliar a delimitação do tópico é se perguntar quão finita a coleta de dados seria, isto é, se há um limite para o número de pessoas envolvidas que poderiam ser entrevistadas ou uma quantidade finita de tempo para observações. Se não há fim, de forma real ou teoricamente, para o número de pessoas que poderiam ser entrevistadas ou observações que poderiam ser conduzidas, então o fenômeno não é delimitado o suficiente para ser qualificado como um caso (MERRIAM, 2007, p. 27-28).⁵³

Consideramos que o foco de nossa pesquisa seja claramente delimitado, por estarmos lidando com um grupo específico de participantes que frequentaram cursos IsF em nosso contexto, estudam na mesma universidade pública do interior do Estado de São Paulo e tornaram-se participantes de programas de mobilidade internacional. A delimitação do caso estudado nesta pesquisa ficará mais clara assim que tratarmos mais detalhadamente do contexto e participantes nas próximas subseções.

Para que seja possível melhor compreender a perspectiva de Merriam (2007) sobre estudos de caso, indicamos que a autora define aspectos “especiais” que podem auxiliar a compreensão destes. Para ela, **todos** estudos de caso são *particularistas*, *descritivos* e *heurísticos*. A seguir, organizamos um quadro em que essas características são resumidas:

⁵³ Tradução nossa: “One technique for assessing the boundedness of the topic is to ask how finite the data collection would be, that is, whether there is a limit to the number of people involved who could be interviewed or a finite amount of time for observations. If there is no end, actually or theoretically, to the number of people who could be interviewed or to observations that could be conducted, then the phenomenon is not bounded enough to qualify as a case.” (MERRIAM, 2007, p.27-28).

Particularista	Descritivo	Heurístico
Foca em uma situação, evento, programa ou fenômeno particular;	Gera como produto uma rica e densa descrição do fenômeno estudado;	Ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado;
O caso importa pelo que revela sobre o fenômeno e sobre o que este pode representar.	Inclui o máximo de variáveis possíveis e retrata suas interações, frequentemente de um período de tempo.	Relações antes desconhecidas podem emergir de estudos de caso como uma forma de repensar o fenômeno estudado (Stake, 1981).

Quadro 5 - Características de estudos de caso por Merriam (2007)

Compreendidas essas características consideradas pela autora como fortes ao realizar um estudo de caso, definimos, no seguinte subitem, o tipo de estudo de caso que conduzimos.

2.3.1 Estudo de caso avaliativo

Merriam (2007) busca melhor definir estudos de caso considerando os objetivos gerais de cada tipo. A autora propõe, por exemplo, questionarmos se o estudo tem como objetivo ser amplamente descritivo, interpretativo, se pretende construir teoria ou apresentar julgamentos sobre um programa. Dentre os tipos de estudo de caso discutidos pela autora, consideramos que este trabalho seja um estudo de caso avaliativo, definido como estudos que

envolvem descrição, explicação e julgamento. (...) Guba e Lincoln (1981) concluem que o estudo de caso é a melhor forma de reportar avaliações. Para eles, estudo de caso é o melhor porque fornece descrição rica, fundamentada, é holístico e realista, simplifica os dados a ser considerados pelo leitor, ilumina significados, e pode comunicar conhecimento tácito (MERRIAM, 2007, p. 39).⁵⁴

⁵⁴ Tradução nossa: “(...) involve description, explanation, and judgment. (...) Guba and Lincoln (1981) conclude that case study is the best reporting form for evaluations. For them, case study is best because it provides thick

Além dos argumentos previamente apresentados, Merriam (2007) cita Kenny e Grotelueschen (1980), autores que afirmam que estudo de caso é uma forma apropriada de desenvolver uma melhor compreensão sobre a dinâmica de um programa. Dessa forma, esclarecemos que essa é a metodologia adotada neste trabalho. A seguir, apresentamos informações mais detalhadas sobre o contexto desta pesquisa.

2.4 Contexto de pesquisa

Como mencionamos na introdução deste trabalho, uma das motivações para realizar esta pesquisa foi resultado da realização de um Trabalho de Conclusão de Curso anterior (OLIVEIRA, 2013), em que buscamos levantar pressupostos para o desenvolvimento de cursos e materiais didáticos para alunos-candidatos a oportunidades de participação em programas acadêmicos em universidades de países estrangeiros. Após termos concluído a pesquisa mencionada e desenvolvido cursos e materiais didáticos nos baseando nesse estudo, era de nosso interesse prosseguir o estudo com alunos que passassem pelos cursos mencionados e utilizassem os MDs que desenvolvemos para que pudessemos investigar se o trabalho realizado permitiu auxiliar esse público. Dessa forma, escolhemos manter nosso contexto de pesquisa, que descrevemos no subitem a seguir.

2.4.1 A universidade e o motivo de sua escolha

Os participantes desta pesquisa são graduandos de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo.⁵⁵ De acordo com Aveiro (2014), alunos de graduação constituem a maior parte do público abarcado pelo programa CsF. No início do programa, foram previstas 64.000 bolsas para essa modalidade, número que foi atingido e ampliado até o fim do ano de 2014, segundo a autora.

Na instituição mencionada, no ano de 2015, são oferecidos 60 cursos de graduação presenciais e 5 cursos a distância distribuídos em 4 campi de diferentes cidades. Os cursos de graduação estão divididos nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Exatas e de Tecnologia, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Educação e, Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade.⁵⁶ No subitem a seguir, apresentamos os cursos de Inglês que fazem parte do contexto deste trabalho.

description, is grounded, is holistic and lifelike, simplifies the data to be considered by the reader, illuminates meanings, and can communicate tacit knowledge. (MERRIAM, 2007, p.39).

⁵⁵ Embora o programa IsF atenda também alunos de pós-graduação, não foi possível manter a participação engajada de pós-graduandos nesta pesquisa. Por esse motivo, nosso foco permaneceu em alunos de graduação.

⁵⁶ As informações sobre o contexto de pesquisa foram retiradas do site oficial da universidade mencionada.

2.4.2 O curso de inglês – Idiomas sem Fronteiras

O programa que está diretamente relacionado ao contexto desta pesquisa – *IsF* –, teve início na universidade mencionada no ano de 2013, período em que a coordenadora pedagógica reuniu uma equipe de professores (incluindo graduandos em Letras e pós-graduandos com pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas), que antes do início dos cursos, estudou o perfil dos futuros alunos e os conteúdos que seriam focados.

No final de 2013, a primeira oferta de cursos foi planejada e divulgada, seguindo o calendário nacional do programa. Mais professores foram convidados a participar do projeto e estiveram engajados na elaboração dos materiais didáticos que seriam utilizados. Durante o ano de 2014, os três principais cursos oferecidos na universidade que temos como contexto foram, *Preparatório para exames de proficiência*, *Inglês para propósitos acadêmicos* e *Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social*, dos quais dois são foco desta pesquisa e, portanto, serão detalhados nos próximos subitens. O programa tem como principal público graduandos e pós-graduandos de qualquer curso da universidade, preferencialmente alunos que desejam participar de programas de internacionalização como o *Ciência sem Fronteiras*. Por essa razão, os cursos e MDs têm como um de seus principais objetivos preparar alunos-candidatos a programas internacionais de intercâmbio acadêmico. Nos próximos subitens, detalhamos os cursos Inglês para Propósitos Acadêmicos e Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para Convívio Social.

2.4.3 Inglês para propósitos acadêmicos

O curso Inglês para propósitos acadêmicos⁵⁷ tem sido ofertado no programa *IsF* da universidade mencionada desde janeiro de 2014. Tem duração de 16 horas, porém o trabalho de sensibilização realizado não se limita à sala de aula, os alunos são incentivados a participar ativamente realizando pesquisas e apresentando informações sobre os países onde desejam realizar estágio acadêmico. A seguir, apresentamos os títulos das unidades do material utilizado que, posteriormente, serão mais detalhadamente estudados em nossa análise de dados:

⁵⁷ Disponibilizamos a ementa completa do curso no Anexo 1.

Unit 1 Academic experiences abroad

Lesson 1: Differences between undergraduate courses

Lesson 2: Academic Year: Summer Courses and Volunteering

Lesson 3: Cultural Differences in Academic Life

Unit 2 Attending classes

Lesson 1: Differences between classes

Lesson 2: Group-work, meeting and E-learning

Unit 3 Different genres, different skills

Lesson 1: Reading academic papers

Lesson 2: Presentations

Lesson 3: Writing Assignments

Lesson 4: Attending lectures

Unit 4 Writing emails, CVs and resumes

Lesson 1: Writing emails

Lesson 2: Writing CV and Resumé in English

Quadro 6 - Temas do MD Inglês para Propósitos Acadêmicos

2.4.4 Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social

Assim como o curso de Inglês para Propósitos Acadêmicos, o curso Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para Convívio Social⁵⁸ tem sido ofertado desde janeiro de 2014 e tem 16 horas de duração. Enquanto o foco do curso anterior está nos conhecimentos e habilidades necessárias para a convivência em uma universidade internacional, o curso para convívio social tem seu foco em questões da vida cotidiana e nos conhecimentos que um estudante pode necessitar de forma mais geral para se adaptar a um país estrangeiro. A seguir, apresentamos os conteúdos do material utilizado:

⁵⁸ Disponibilizamos a ementa completa do curso no Anexo 2.

Unit 1 Documents, immigration and airport

Unit 2 Living abroad

Unit 3 Health

Unit 4 Eating habits, shopping and currency

Unit 5 Culture

Unit 6 Accents

Quadro 7 - Temas do MD Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social

Após termos apresentado os cursos contexto desta pesquisa, passamos aos instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.

2.5 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Nos próximos subitens, apresentamos os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa. Por meio dessa organização, buscamos apresentar os meios de coleta de dados e, nos subitens seguintes, explorar como cada instrumento foi utilizado.

2.5.1 Instrumentos para a coleta de dados

Com o objetivo de coletar os dados para a realização desta pesquisa, utilizamos 3 instrumentos de coleta: uma entrevista inicial presencial com alunos que tivessem frequentado cursos IsF, um grupo virtual criado na rede social *Facebook*⁵⁹ para que fosse possível manter contato constante com os

⁵⁹ *Facebook* é um site e rede social em que é possível estabelecer contato rápido com muitas pessoas. Desde o ano de 2012 é considerada a maior rede social do mundo. Para esta pesquisa, utilizamos a criação de um grupo fechado entre os participantes.

participantes já em contexto de estágio acadêmico no exterior e uma entrevista final por meio da rede social *Skype*⁶⁰.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas, visto que estas poderiam nos possibilitar mais opções para explorar informações a partir das respostas dos participantes. Para Vieira-Abrahão (2006), entrevistas semiestruturadas são caracterizadas por uma estrutura geral, porém permitem maior flexibilidade. O pesquisador pode tanto preparar questões orientadoras como procurar ter direções gerais que o orientem. Não é necessário que a ordem das questões seja fixa e podem surgir tópicos e temas não esperados. De acordo com a autora, é o “instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223).

Quanto ao grupo virtual, consideramos que este nos possibilitou melhor triangular nossos dados. Para Boyd e Ellison (2008), o *Facebook* é um *Site de Rede Social* (SRS) e pode ser definido como:

um serviço baseado na Web que permite que indivíduos (1) construam um perfil público ou semi-público em um sistema delimitado, (2) articulem uma lista de outros usuários com os quais têm conexão e (3) vejam e cruzem suas listas de conexões e listas feitas por outros que façam parte desse sistema.⁶¹ (BOYD e ELLISON, 2008, p.211)

Para as autoras, sites como esse têm atraído milhões de usuários, integrando parte da vida de muitas pessoas. Observamos que têm sido desenvolvidas pesquisas que buscam incluir o uso dessa ferramenta para os mais diversos objetivos. Como exemplo, podemos mencionar o trabalho de SILVA (2013), em que o *Facebook* foi utilizado como Ambiente Virtual de Aprendizagem para alunos do curso de Letras. Destacamos que o autor percebeu que o uso do site foi significativo para a experiência destes.

Destacamos que, por meio do uso dessa ferramenta, pudemos estabelecer contato semanal com os participantes, estes puderam ler sobre experiências dos outros e compartilhar situações vivenciadas à medida em que estas aconteciam, com maior proximidade temporal.

No quadro seguinte apresentamos os instrumentos utilizados e seus propósitos:

⁶⁰ *Skype* é um *software* que permite, por meio do uso da internet, comunicação via mensagens de texto, vídeo e voz.

⁶¹ Tradução nossa: (...) web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. (BOYD, 2008, p.211)

	Instrumentos	Propósitos
I N S T R U M E N T O S	Entrevista 1⁶²	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o histórico dos participantes em LI (tempo de estudo e nível de proficiência). • Identificar quais cursos IsF foram frequentados pelo participante. • Obter informações sobre o contexto em que o participante realizaria o programa de mobilidade acadêmica. • Investigar primeiras impressões dos participantes sobre os cursos e MDs.
	Grupo virtual⁶³	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer contato frequente com os participantes. • Saber sobre suas experiências e desafios relacionados à LI no país do estágio acadêmico. • Investigar qual a avaliação dos participantes sobre os MDs utilizados no Brasil nos cursos IsF.
	Entrevista 2⁶⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar mais detalhadamente os desafios vivenciados pelos participantes no país do estágio acadêmico. • Investigar qual a avaliação dos participantes sobre os MDs utilizados no Brasil nos cursos IsF. • Investigar o que ainda precisa ser feito para auxiliar alunos que desejam participar de programas semelhantes.

⁶² O roteiro da entrevista 1 está disponível no Apêndice 2.

⁶³ Todas as questões do grupo virtual estão disponíveis no Apêndice 4.

⁶⁴ O roteiro da entrevista 2 está disponível no Apêndice 5.

Quadro 8 - Propósitos dos instrumentos de coleta de dados

Nos próximos subitens, apresentamos os procedimentos para a coleta de dados deste trabalho.

2.5.2 Procedimentos para a coleta de dados

A coleta de dados deste trabalho se realizou ao longo de 9 meses e em três momentos diferentes. Cada um desses momentos foi guiado por um instrumento de pesquisa específico, como apresentado no subitem anterior: Coleta 1 (entrevista semiestruturada inicial), Coleta 2 (grupo virtual) e Coleta 3 (entrevista semiestruturada final).

A fim de entrar em contato com os participantes, obtivemos ajuda da Secretaria do IsF da universidade para ter acesso aos e-mails dos alunos que haviam se inscrito nos cursos de *Inglês para Propósitos Acadêmicos* e *Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social* até o mês de maio de 2014, já que a entrevista seria realizada em junho de 2014. Dessa forma, enviamos um e-mail a todos esses alunos que frequentaram cursos IsF (102 inscritos no curso Inglês para Propósitos Acadêmicos e 54 inscritos no curso *Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social*) para convidá-los a participar de uma pesquisa envolvendo o uso da língua inglesa para fins de mobilidade acadêmica internacional. Nesse e-mail, explicamos aos alunos que o requisito para participar seria estar próximo de viajar por meio de programas acadêmicos de internacionalização.

Obtivemos resposta de 8 alunos que se encaixavam no perfil que buscávamos para esta pesquisa e, dessa forma, agendamos para o mês de junho a entrevista individual que nos permitiria conhecê-los melhor, saber sobre o curso ou cursos IsF que frequentaram, bem como obter informações sobre seu conhecimento de língua inglesa, país para o qual viajariam e expectativas em relação ao programa de pesquisa no exterior.

Para que pudéssemos assegurar maior confiabilidade para as entrevistas semiestruturadas desta pesquisa, consideramos realizar entrevistas pilotos. Participaram da primeira entrevista piloto 8 alunos que estavam frequentando uma turma IsF de *Preparatório para Exames de Proficiência*, visto que este curso não seria foco desta pesquisa. Esclarecemos que apesar de os alunos que responderam o piloto não terem sido alunos dos mesmos cursos que são focados nesta pesquisa, eles representam um grupo bastante semelhante, por também ser formado por alunos que pretendiam candidatar-se a programas acadêmicos internacionais. Nossa decisão de realizar o piloto com esse grupo foi tomada com base no fato de que se pilotássemos com alunos dos mesmos cursos que investigariamos,

poderíamos perder futuros participantes deste estudo.⁶⁵ Com base na pilotagem, pudemos avaliar que o instrumento estava de acordo com nossos objetivos de pesquisa. No entanto, percebemos a necessidade de acrescentar duas questões (2. *Por quanto tempo você estudou até hoje? Em que condições?* 3. *Em que nível de proficiência você se classificaria?*). Sem as questões mencionadas não poderíamos acessar informações detalhadas sobre o *background* de estudo da LI dos participantes.

Quanto ao piloto da segunda entrevista, foram participantes 1 doutoranda e 1 mestrando da área de Linguística Aplicada, ambos estudando, na época da coleta, em universidades dos Estados Unidos, e uma participante em programa acadêmico internacional pelo programa CsF na Inglaterra.⁶⁶ Consideramos que houve limitações ao pilotar o questionário com dois participantes que não haviam frequentado cursos no Brasil. Porém, por serem pós-graduandos que têm pesquisas na área de LA, suas contribuições foram coerentes para este trabalho. No caso da participante do programa CsF, informamos que esta frequentou no Brasil um curso com proposta semelhante aos cursos ofertados no IsF, tendo sido aluna da pesquisadora deste estudo.

Por meio da pilotagem, foram realizadas 5 modificações na versão final da entrevista. A primeira destas ocorreu na questão 2, que foi desmembrada, passando a ter item B e C (*B. O que você estudou/tem estudado?*, *C. Quais são os materiais didáticos utilizados?*), para que não houvesse o risco de que os participantes não a respondessem. A questão 4 presente na versão piloto (*4. Quais foram o (s) curso (s) IsF frequentado (s) por você?*) foi retirada da versão final, já que pelo contato frequente com os participantes essa informação não precisaria ser retomada. Na questão 5 da versão final foi acrescentada uma frase (*Favor, exemplificar.*) para que a pergunta não pudesse ser respondida apenas com uma afirmação ou negação. O texto da questão 6 foi alterado para que não influenciasse os participantes (*6. E o que você acha que não havia em seu curso e que deveria ser acrescentado?/ 6. O que você acha que deveria ser acrescentado?*). Por fim, a questão 13 da versão piloto passou a ser item B da questão 10 na versão final, por tratar-se do mesmo tema e por questão de organização.

A seguir apresentamos informações mais detalhadas sobre os participantes desta investigação.

2.5.3 Escolha dos participantes de pesquisa

Alunos dos cursos IsF que responderam ao e-mail que enviamos aos inscritos nas primeiras ofertas de cursos IsF na universidade mencionada eram os possíveis participantes desta investigação.

⁶⁵ Disponibilizamos, no apêndice 2, a versão final da entrevista inicial; e no apêndice 3, a versão pré pilotagem.

⁶⁶ Disponibilizamos, no apêndice 5, a versão final da segunda entrevista; e no apêndice 6, a versão pré pilotagem.

Portanto, não houve pré-seleção de candidatos. Foi possível fazer a primeira entrevista com 8 candidatos a participante, no mês de junho de 2014; estes serão apresentados por meio de nomes fictícios para que possamos preservar suas identidades.

Apresentamos, a seguir, um quadro com as principais informações sobre as 8 pessoas que fizeram parte da entrevista inicial:

Candidatos	Idade	Curso	Cursos IsF⁶⁷	País destino	Universidade
Alex	22	Engenharia de Materiais	DHLCS	Alemanha	RWTH Aachen
Aline	21	Química	DHLCS	Estados Unidos	DePaul University
Denis	20	Engenharia Civil	DHLCS e IPA	Estados Unidos	University of Nebraska
Márcio	23	Medicina	DHLCS	Estados Unidos	Southern Illinois University
Miguel	22	Engenharia Química	DHLCS e IPA	Inglaterra	University of Birmingham
Pedro	24	Química	DHLCS e IPA	Estados Unidos	Minnesota State University

Quadro 9 - Informações sobre os participantes obtidas por meio da Entrevista 1

No próximo subitem, apresentamos informações sobre o grupo virtual criado para esta pesquisa.

2.5.4 Grupo virtual

O grupo virtual teve início em julho de 2014, mês em que a maioria dos candidatos já teria viajado para o país de destino, e foi finalizado em fevereiro de 2015. A princípio, mantivemos a participação das 8 pessoas com os quais fizemos a primeira entrevista, porém dois destes não

⁶⁷ Identificamos os cursos por siglas, sendo DHLCS (Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para Convívio Social) e IPA (Inglês para Propósitos Acadêmicos).

participaram das discussões propostas pela pesquisadora e, por conseguinte, foram retirados da análise. Portanto, nosso foco incide em 6 participantes. A seguir apresentamos uma imagem do grupo virtual, que foi intitulado *Discussion Group - Language and Culture*.⁶⁸



Figura 3 - Imagem do grupo virtual criado para esta pesquisa

Consideramos importante esclarecer que, a princípio, não havíamos pensado em encaminhar as discussões no grupo virtual em LI. No entanto, os próprios participantes expuseram, desde a primeira interação no grupo, que desejavam compartilhar suas experiências sempre em LI, o que representaria mais uma oportunidade de intensificar seu contato com o idioma. O grupo foi uma forma efetiva de não perder contato com os participantes e de assegurar que estes participariam da entrevista final desta pesquisa. As discussões eram iniciadas pela autora desta pesquisa, envolvendo tanto questões relacionadas ao objetivo deste trabalho quanto estratégias para manter os participantes ativos. Quando as interações tiveram início, consideramos convidar duas ETA's (English Teaching Assistants) e uma intercambista alemã para fazer parte das discussões online. Esclarecemos que

⁶⁸ Endereço do grupo na rede social Facebook: <https://www.facebook.com/groups/775676352494623>. No apêndice 4, apresentamos as perguntas que foram discutidas no grupo.

ETA's⁶⁹ são intercambistas dos Estados Unidos que, por um período de 9 meses, auxiliam professores e alunos no ensino de LI em diversos cursos/programas brasileiros. No caso mencionado, as ETA's ficaram no ano de 2014 auxiliando no contexto de nossa pesquisa (programa IsF). No entanto, notamos que não houve grandes momentos de interação entre os participantes e as intercambistas. Houve apenas uma interação inicial para apresentações e duas interações ao decorrer do período em que o grupo foi conduzido pela pesquisadora desta investigação. O objetivo ao ter convidado as intercambistas era estabelecer mais uma forma de manter participação ativa de todos nas interações virtuais. No entanto, não consideramos que a não adesão das duas partes tenha prejudicado o andamento das discussões.

No subitem seguinte, tratamos dos participantes do terceiro momento de coleta de dados.

2.5.5 Participantes da entrevista final

Por meio do grupo virtual foi possível manter 6 participantes ativos e, por conseguinte, na análise de dados dos três momentos de coleta mantivemos esses 6 participantes. Tivemos, assim, como critério de seleção a participação ativa no grupo virtual realizada por aqueles que demonstraram maior interesse e envolvimento como participantes deste trabalho.

Os participantes selecionados são alunos dos seguintes cursos de graduação: engenharia de materiais, engenharia química, engenharia civil, química e medicina. Quanto aos países em que o estágio acadêmico internacional se deu, destacamos que são Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha. Consideramos que ter incluído um participante de um país que não tem a LI como primeira língua pode enriquecer esta pesquisa, trazendo a perspectiva de Inglês como língua internacional.

A entrevista final foi realizada em fevereiro de 2015, durante a primeira e a segunda semanas do mês. Para realizá-la, agendamos horários com os participantes e nos utilizamos da ferramenta *Skype*, que possibilita chamadas de vídeo gratuitas.

⁶⁹ ETA's são assistentes enviadas pelo Núcleo Gestor IsF e são também bolsistas CAPES/Fulbright.

A seguir, apresentamos um mapa para melhor visualização da localização dos participantes:



Figura 4 - Localização dos participantes da investigação

Alex	Aachen, Renânia do Norte – Alemanha
Aline	Chicago, Illinois – Estados Unidos
Denis	Lincoln, Nebraska – Estados Unidos
Márcio	Carbondale, Illinois - Estados Unidos
Miguel	Birmingham, Condado de Midlands – Reino Unido
Pedro	Mankato, Minnesota – Estados Unidos

Apresentadas as questões metodológicas desta pesquisa, passamos, a seguir, para o capítulo de análise de dados.

CAPÍTULO 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos e analisamos os cursos e MDs focados nesta pesquisa em relação comparativa aos dados coletados com os participantes que frequentaram cursos IsF na universidade mencionada. Dessa forma, retomamos as perguntas de pesquisa que orientam esta análise:

1. Como alunos que frequentaram cursos de LI em uma instituição federal de ensino superior e participaram de programas de mobilidade acadêmica avaliam:
 - A. Os cursos ofertados?
 - B. Os MDs utilizados?
2. Com base nas reflexões advindas deste estudo de caso, quais questões deveriam ser consideradas para o desenvolvimento de materiais didáticos de cursos de LE específicos para mobilidade acadêmica?

Para que possamos avaliar de maneira mais completa os cursos e MDs mencionados e analisar relações entre as teorias que embasam esta pesquisa e práticas/vivências de nossos participantes com base em seus depoimentos, analisamos informações fornecidas por eles sobre os cursos frequentados e sobre os MDs utilizados, bem como apresentamos temas trabalhados nas unidades dos MDs e recortes de atividades/tarefas que os compõem. Buscamos identificar, principalmente, as possíveis relações entre as vivências e desafios enfrentados pelos participantes, questões/temas estudados nos MDs e nos cursos frequentados e princípios teóricos desenvolvidos por Tomlinson (2010).

Os momentos de nossa análise foram guiados pelos 3 momentos de coleta de dados – análise da entrevista inicial semiestruturada, categorização dos comentários realizados no grupo virtual e análises da segunda entrevista semiestruturada, conforme apresentamos no capítulo **Metodologia**.

3.1 Análises dos dados coletados

Apresentamos, a seguir, análises das informações obtidas na realização da entrevista semiestruturada inicial com os participantes no mês de junho de 2014. Para o encaminhamento desta análise, apresentamos recortes que consideramos mais relevantes para responder às questões desta pesquisa.

3.1.1 Entrevista semiestruturada inicial

Iniciamos a primeira entrevista semiestruturada buscando melhor conhecer a área de estudo de nossos participantes e em que momento do curso de graduação estes se encontravam.

1. Qual é o seu curso e em que ano está?

Consideramos que esse aspecto pode, por exemplo, influenciar na maturidade acadêmica do participante e justificar determinadas diferenças em relação ao que este esperaria ou não da futura experiência acadêmica no exterior. Apresentamos, a seguir, um quadro em que informamos o ano da graduação dos participantes, informados na entrevista.

Participante	Curso	Ano da graduação
Alex	Engenharia de Materiais	3º ano
Aline	Química	4º ano
Denis	Engenharia Civil	2º ano
Márcio	Medicina	5º ano
Miguel	Química	5º ano
Pedro	Engenharia Química	5º ano

Quadro 10 - Informações sobre curso e ano de graduação dos participantes

Observamos que, exceto pelo participante Denis, todos encontram-se em momentos mais avançados de seu curso de graduação.

Na segunda questão de nossa entrevista, perguntamos aos participantes sobre a experiência destes com o estudo da LI.

2. Por quanto tempo você estudou inglês até hoje? Em que condições?

Alex afirmou ter pouco tempo de estudo formal da língua, destacou seu contato com o idioma durante os anos de estudo em escola pública e durante 3 meses de curso de idiomas em escola particular. Aline estudou o idioma por cerca de 4 anos, com aulas particulares. Denis afirmou que seu contato também foi durante a escola, o que considera ter sido fraco, e que pôde melhorar seus

conhecimentos por meio de filmes, séries e sites como *9gag*.⁷⁰ Márcio nos informou que estudou por 2 anos em escola de idiomas. Miguel nos informou que cursou 3 anos, também em escola de idiomas. Pedro destacou que seu contato com a LI ocorreu apenas durante seus estudos regulares (ensino fundamental e médio) e com os cursos IsF. Notamos que as experiências de estudo da LI de nossos participantes foram variadas, o que consideramos que possa gerar diversidade nos desafios vivenciados durante o programa de mobilidade acadêmica.

Na questão seguinte, perguntamos aos participantes que nível de proficiência em LI estes consideravam ter.

3. Em que nível de proficiência você se classificaria?

Apresentamos, a seguir, a transcrição das respostas para esta questão:

Alex: *Eu diria que A2⁷¹ talvez, porque eu consigo entender. Mas eu nunca tive contato com algum estrangeiro pra chegar e conversar.*

Aline: *Intermediário. Eu consigo entender legal, eu tenho um pouco de dificuldade pra falar, mas é por conta de treino, acredito. Mas eu consigo entender, consigo ler, assim, entender pelo menos o contexto da situação, tranquilo até.*

Denis: *Eu passei no grupo 1, que já é o grupo que vai pra ter aula sem o curso de inglês. Só que eu não me sinto preparado pra isso. É um intermediário, porque eu entendo bastante coisa, mas não sei falar.*

Márcio: *Eu não sei dizer, sei que em cursos de inglês eu estaria no intermediário, mas em termos de proficiência eu não sei dizer, o tempo que eu fiz foi um curso básico. É que eu não sei classificar muito bem assim, eu acho que eu to num nível intermediário, porque eu não fiz nenhum outro teste, só o ITP e eu consegui uma pontuação boa.*

Miguel: *Ah, eu me classificaria algo como intermediário avançado. Acho que assim, eu tenho uma base boa em inglês. Quando eu fiz esses 3 anos de curso eu consegui uma base muito boa, só que ainda tenho dificuldade em alguns campos. Então não vou dizer que é avançado, mas digamos que eu conseguiria sobreviver com meu inglês.*

Pedro: *Básico mesmo.*

⁷⁰ Informamos que o site citado pelo participante se trata de um site humorístico, com quadrinhos e vídeos em LI. Disponível em <http://9gag.com/>

⁷¹ Observamos que o participante faz referência ao Quadro Comum Europeu para falar de seu nível de proficiência em LI. O quadro comum é dividido em A1, A2, B1, B2, C1 e C2. De acordo com o site do Instituto Camões, o nível A2 mencionado pelo participante indica o falante "(...) capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas." Para mais informações sobre outros níveis, indicamos: http://cvc.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html Acesso em 28 de maio de 2015

Como podemos observar, apesar do foco dessa questão ainda não estar nos desafios dos participantes em relação à LI, alguns já demonstraram preocupações, como Alex ao citar não ter tido a oportunidade de falar com estrangeiros em LI, ou Denis, que explicita sua dificuldade com a produção oral. No momento em que os participantes frequentaram os cursos IsF no ano de 2014, a divisão dos alunos em níveis de proficiência era feita por meio do curso *My English Online*.⁷² Essa forma de nivelamento foi modificada ao longo do programa, e no ano de 2015 passou a ser realizada por meio da prova de proficiência *TOEFL ITP*.⁷³ Dessa forma, apresentamos, a seguir, o nível dos alunos tanto no curso online, a pontuação no teste de proficiência e o nível de acordo com o Quadro Comum Europeu:

Participante	Nível <i>My English Online</i>	Nota <i>TOEFL ITP</i>	Nível QCE
Alex	4	517	B1
Aline	4	523	B1
Denis	5	580	B2
Márcio	3	570	B2
Miguel	4	500	B1
Pedro	4	467	B1

Quadro 11 - Nível MEO dos participantes, nota no TOEFL ITP e classificação no Quadro Comum Europeu

Podemos destacar que, para dois de nossos participantes – Alex e Pedro -, os níveis alcançados no *TOEFL ITP* não são os mesmos níveis em que se classificariam no Quadro Comum Europeu. Para os demais participantes, o nível alcançado coincide com o nível em que consideram estar. É importante também reforçar que o teste TOEFL ITP avalia a compreensão auditiva, conhecimentos sobre estrutura e expressão escrita e compreensão de textos. Portanto, não avalia habilidades como produção escrita e oral.

⁷² Esclarecemos que o *My English Online*, também nomeado pela sigla MEO, é um curso de inglês online dividido em 5 níveis, que faz parte do Programa IsF. Assim como o programa que oferta os cursos de inglês presenciais, o MEO é uma iniciativa governamental e é destinado aos alunos de graduação e pós-graduação de instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras. Para mais informações, indicamos: <http://www.myenglishonline.com.br/> Acesso em 28 de maio de 2015

⁷³ TOEFL ITP, segundo o manual do candidato, é um teste “(...) em formato de papel e com conteúdo usado de forma 100% acadêmica visando avaliar a proficiência de falantes não nativos da Língua Inglesa.” Para mais informações, indicamos: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/manual_candidato_toefl_itp.pdf Acesso em 28 de maio de 2015

Na quarta questão, perguntamos aos participantes sobre o país da mobilidade acadêmica.

4. Para que país e universidade você irá? Quanto tempo você ficará?

Observamos que o tempo de intercâmbio acadêmico é bastante próximo visto tratar-se do mesmo programa (CsF), mas há diferenças que podem ser justificadas pelo fato de que alguns realizariam cursos de LI concentrados⁷⁴ ao chegar no país destino e outros não. A seguir, apresentamos um quadro em que retomamos o país destino e o tempo do programa de cada participante:

Participante	País	Programa Acadêmico
Alex	Alemanha	1 ano e 6 meses (6 meses de curso de alemão)
Aline	Estados Unidos	1 ano e 3 meses (2 meses de curso de LI)
Denis	Estados Unidos	1 ano (sem curso)
Márcio	Estados Unidos	1 ano (sem curso)
Miguel	Inglaterra	1 ano e 3 meses (2 meses e meio de curso de LI)
Pedro	Estados Unidos	1 ano e 6 meses (3 meses de curso de LI)

Quadro 12 - Tempo de programa acadêmico dos participantes

Na quinta questão de nossa entrevista, perguntamos aos participantes sobre suas preocupações em relação à LI.

5. Você tem preocupações em relação aos seus conhecimentos de língua inglesa?

Apresentamos transcrições para melhor compreensão:

Alex: Muitas preocupações, porque como não sei o alemão, vou utilizar o inglês como recurso pra conseguir me comunicar.

⁷⁴ Informamos que, dependendo da pontuação e universidade na qual realizariam seu programa de mobilidade acadêmica, os candidatos do CsF poderiam frequentar cursos concentrados de LI como mais uma forma de preparação para a vida acadêmica internacional. 4 de nossos participantes vivenciaram essa experiência.

Aline: *Eu tenho um pouco, mas nada que me iniba a não participar do programa. Eu não sei eu tenho medo, um pouco, pela dificuldade do curso, que já é complicado e ainda com o inglês assim. É minha preocupação maior.*

Denis: *Sim, preocupação com a fala e, por exemplo, até preocupação se o cara do aeroporto me perguntar alguma coisa e eu não souber responder.*

Márcio: *Com certeza. Principalmente na conversação, né? Saber me comunicar bem mesmo por palavras, que acho que escrevendo posso ter menos dificuldade, sempre dá pra usar um tradutor, agora conversar mesmo e entender o que as outras pessoas falam seria mais difícil.*

Miguel: *Acho que sempre tem, né? Eu acho que, não sei, a minha dificuldade maior, eu acho que é no listening. Principalmente que eu to indo pra um país britânico, sotaque muito forte né? Então eu tenho essa preocupação de ter um pouquinho de dificuldade no começo. Eu acho que eu leio bem, escrevo bem, até consigo me expressar, mas acho que eu tenho dificuldade.*

Pedro: *Sim, vocabulário, que implica no modo de falar, no modo de se expressar, e de repente alguma coisa gramatical, que dá pra confundir assim, preposição às vezes, conjugação verbal não muito apropriada no momento, coisas assim.*

Vê-se que algumas preocupações que se destacam na fala dos participantes são, novamente, a produção oral, assim como o conhecimento de vocabulário da LI e a compreensão auditiva. É interessante observar que nenhum participante menciona questões culturais, algo que esperávamos que poderia se modificar ao longo das experiências do programa acadêmico. Notamos ainda que o mesmo fenômeno por nós observado em estudo exploratório que tivemos a oportunidade de realizar no TCC (OLIVEIRA, 2013): a habilidade de compreensão de textos escritos não se apresenta como desafiadora para os participantes, já que estes têm o costume de ler textos em LI frequentemente em seus cursos de graduação no Brasil. Em estudo desenvolvido por Della Rosa (2013), os participantes também revelam que não apresentam dificuldade com a leitura de textos acadêmicos. No entanto, o foco da autora está nos pesquisadores (mestrandos e doutorandos) da mesma universidade que temos como contexto desta pesquisa.

Buscamos mais informações para que fosse possível comprovar esse postulado por meio da questão 6, em que perguntamos aos alunos quais habilidades consideravam mais desafiadoras.

6. Quais conhecimentos e habilidades linguísticas (produção escrita, produção oral, compreensão de texto e compreensão auditiva) você considera mais desafiadoras? Por quê?

A seguir, apresentamos trechos de seus depoimentos:

Alex: *Principalmente a questão da comunicação, a fala. Não sei se meu inglês é suficiente.*

Aline: *Fala, principalmente. Então, acho que é por falta de treinamento, porque assim, a gente assiste filme, ouve música, mas falar mesmo, não se fala, então por isso é a mais enferrujada das habilidades.*

Denis: *A questão da fala mesmo.*

Márcio: *Seria conversação mesmo, listening e conversação.*

Miguel: *Acho que a auditiva pra mim é a mais desafiadora, eu acho. Procuro ler livros, assistir filmes e séries em inglês, ou com legenda em inglês, né?*

Pedro: *Estaria bem difícil a escrita e a questão oral, de falar. Mas dessas duas eu colocaria em primeiro lugar a oral. Como faço iniciação científica, alguns artigos são em inglês. Então pelo menos pra você ler e entender do que se trata o assunto você tem que ter, você pega um pouco de prática.*

Torna-se evidente o destaque que tem a produção oral para os participantes, algo que precisa ser fortemente considerado em cursos e MDs direcionados ao público mencionado. Percebemos que a compreensão de textos não foi mencionada por nenhum dos participantes.

Na questão 7 perguntamos aos alunos quais cursos ofertados no IsF pela universidade que temos como contexto estes frequentaram.

7. Qual (quais) curso (s) do Inglês sem Fronteiras você frequentou?

Apresentamos essa informação previamente no capítulo de Metodologia deste trabalho. Porém, retomamos nesse momento para que possamos tratar mais especificamente sobre considerações dos alunos a respeito dos cursos.

Participante	Curso (s) frequentado (s)
Alex	DHLCS ⁷⁵
Aline	DHLCS
Denis	DHLCS e IPA
Márcio	DHLCS
Miguel	DHLCS e IPA
Pedro	DHLCS e IPA

Quadro 13 - Cursos IsF frequentados pelos participantes

⁷⁵ DHLCS (Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social) e IPA (Inglês para Propósitos Acadêmicos)

Podemos destacar que a escolha de todos os participantes pelo curso DHLCS reforça a preocupação destes com o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Na questão número 8, perguntamos aos participantes se o curso frequentado havia sido sua primeira opção no momento de inscrição.

8. Qual curso foi sua primeira opção? Por que você o escolheu? Você procurou por outros cursos IsF?

Essa questão se justifica porque, como mencionamos anteriormente, os alunos poderiam escolher entre três opções de cursos (Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social, Inglês para Propósitos Acadêmicos e Preparatório para Exames de Proficiência) e poderiam, ainda, optar por uma segunda opção de curso caso não houvesse vaga na turma desejada. Em todos os casos, pudemos observar que os participantes optaram pelos cursos como primeira opção.

Destacamos, a seguir, dois depoimentos em que são indicadas as razões para essas escolhas:

Miguel: Sim, eram minhas primeiras opções. Ah, eu imaginei primeiro o social porque como na época da inscrição já tava definida a minha ida pro Reino Unido, eu procurei fazer um curso que eu imaginei que fosse mais proveitoso pra mim, digamos assim, que iria aproveitar mais, e eu me encaixei no social. Escolhi o acadêmico porque eu fiz o social, gostei bastante da metodologia, né? E daí como era de graça, eu tinha tempo livre também e quando eu fui ver a minha irmã tinha feito o acadêmico e eu vi como era a proposta do curso, eu imaginei que ele também poderia me ser útil lá fora, aí eu resolvi fazer também.

Pedro: Eu cheguei a me inscrever no de proficiência, mas acabei não frequentando porque como eu já vou viajar, né? Eu teria que abandonar o curso no meio, que é um tempo maior. O primeiro (curso) que eu fiz, eu fiz porque estava tendo uma oportunidade de estudar inglês e eu não sabia muito do que se tratava. Inclusive o acadêmico eu achei que seria algo como fazer leituras de texto acadêmico, eu não pensei que era tanto voltado pra viagem, o que foi bom, né? Ajudou bastante. Aí como eu gostei do primeiro módulo, eu acabei fazendo o outro do convívio social pra ver também o que teria pra oferecer. Quando eu fiz o primeiro, o módulo acadêmico, eu tava pra fazer a prova do TOEFL, então eu não tinha certeza ainda, eu tava pra receber a nota do TOEFL aliás. Aí no segundo já tinha saído a nota, já tinha saído a lista da CAPES.

Consideramos ser importante destacar que, nos casos mencionados, ter feito um dos cursos motivou os participantes a realizar uma segunda inscrição.

Na nona questão de nossa primeira entrevista, perguntamos aos alunos se o curso havia atendido suas expectativas.

9. O curso atendeu suas expectativas? Explique, por favor.

Nesse momento, esperávamos que as respostas pudessem ainda ser incipientes, porque os 6 participantes não haviam tido a experiência de viajar para o país de intercâmbio. Todos afirmaram que o curso atendeu ou mesmo superou suas expectativas iniciais. Destacamos os depoimentos dos participantes que expuseram de forma mais detalhada sua opinião sobre os cursos:

Aline: Atendeu bastante. Atendeu até mais do que eu esperava, acredito. Porque eu achei, por exemplo, de ter sido abordado a moeda, eu não esperava que fosse abordado isso, por exemplo. Então foram tópicos específicos que me chamaram atenção. Gostei bastante.

Márcio: Posso dizer que sim, até foi mais do que eu esperava. Pelo fato de eu já estar inscrito no Ciência sem Fronteiras, planejar viajar pros Estados Unidos, esse curso trazia muitas informações pra quem já planejava viajar, desde documentação até agência de viagens, preocupação com o seguro saúde e ele vai dando várias dicas, como se localizar, como agir no aeroporto, então ele é bem voltado pra quem planeja viajar e no caso eu planejo, então saiu melhor do que eu esperava.

Miguel: Creio que sim. Eu imaginava algo mais voltado só pra vida social e acabou se mostrando algo do tipo, você como intercambista, o que você deveria fazer, né? Então foi um pouquinho diferente do que eu esperava, mas mesmo assim atendeu a tudo que eu queria. O acadêmico também. Porque saber como é... os trabalhos acadêmicos, como é o modo das aulas no exterior, pra mim é extremamente importante saber, né? Eu acho que eu já vou viajar um pouquinho mais preparado com relação a isso.

Podemos observar, por meio dos depoimentos dos participantes, questões que tiveram destaque no curso DHLCS (tais como moeda do país do intercâmbio, documentação, seguro saúde), e no curso IPA (trabalhos acadêmicos, organização das aulas). Notamos que os participantes parecem reconhecer a especificidade dos cursos frequentados, já que nos três depoimentos demonstram que não esperavam determinados tópicos/temas que foram abordados, como observamos no comentário de Miguel sobre o curso DHLCS - *Eu imaginava algo mais voltado só pra vida social e acabou se mostrando algo do tipo, você como intercambista (...)*. Consideramos que isso possa reforçar o que discutimos na fundamentação teórica deste trabalho (AUGUSTO-NAVARRO, 2015), demonstrando que os cursos focados são, necessariamente, cursos IPE, ainda que o escopo de necessidades não seja tão fechado.

Na questão 10 da entrevista 1, perguntamos aos participantes se os MDs utilizados nos cursos por eles frequentados atenderam suas expectativas.

10. E quanto ao material adotado, atendeu suas expectativas? Comente, por favor.

Assim como na pergunta anterior, esperávamos que fossem impressões iniciais, e que, posteriormente, durante a vigência do intercâmbio, os participantes poderiam fornecer informações mais completas sobre os cursos e MDs abordados nesta pesquisa. A seguir, apresentamos essa avaliação inicial dos participantes:

Alex: O material foi elaborado abordando aspectos fundamentais que poderiam ser diferentes de uma determinada cultura em relação aos costumes do país de origem. Foram estudados temas que visavam a atualização ou mesmo a aquisição de novos conhecimentos em relação ao país de destino. Foi proposto um curso que possibilitou o aprofundamento do conhecimento de outras culturas em níveis das dificuldades que poderíamos encontrar no convívio social do país de destino.

Aline: Atendeu também, eu achei que ele não é um material complicado, é um material que te permite pensar e você faz também parte do curso, achei legal. Achei todos relevantes (temas e atividades).

Denis: As aulas, tinham me falado que eram diferentes, só que eu não sabia que era do jeito que era mesmo. No acadêmico teve uma aula que comentou sobre isso do professor mandar uma coisa no site da universidade, como o moodle da minha universidade, colocando leitura para o dia tal e do professor não citar isso em sala e assumir que você vai ler. É uma informação que só fui ter no curso do acadêmico. A parte de escrever e-mails, currículos e resums é bem útil. Também o vocabulário específico pro aeroporto, a imigração, que é mais da parte do convívio social. Quando você vai comer em algum lugar ou vai no hospital, porque assistindo série você não pega tanto essas expressões específicas.

Márcio: Bom, eu não tinha muita expectativa porque eu não imaginava como ia ser o material, mas ele me pareceu muito bom.

Miguel: Social: Sim, gostei, achei o material muito bom, foi bem sucinto também, tinha bastante informação, né? Acho que foi, acho que não teve nenhum problema não. Acadêmico: Também achei o material do acadêmico muito bom, não tive dificuldade pra acompanhar, as atividades eram bem didáticas.

Pedro: Sim. Eu imaginava que por ser um curso não muito longo, imaginei que seria um material não muito extenso, mas eu gostei das atividades propostas, que em algum momento, em todas aulas era proposto você falar ou ter que ouvir algum vídeo de repente. Essa dinâmica ajuda bastante.

Notamos, por meio do depoimento de Alex, que o aluno percebe que no curso por ele frequentado (DHLCS) foram trabalhadas questões que estão consoantes com o conceito de reflexão intercultural proposto por López-Barrios e Villanueva de Debat (2014), que inclui o desenvolvimento de uma consciência sobre as diferenças entre a cultura da língua estrangeira e a cultura da língua materna - *O material foi elaborado abordando aspectos fundamentais que poderiam ser diferentes de uma determinada cultura em relação aos costumes do país de origem.* Nos parece, ainda, que o participante também destaca o possível desenvolvimento de sua proficiência cultural (HINKEL, 2012) - *aprofundamento do conhecimento de outras culturas.*

Quanto ao depoimento da participante Aline, observamos aspectos que remetem a um dos pressupostos de aquisição de língua e desenvolvimento de MDs de Tomlinson (2010) apresentado no embasamento teórico deste trabalho, em que o autor trata da importância de “Utilizar atividades que façam os aprendizes pensarem sobre o que estão lendo e ouvindo e a responder de forma pessoal.” (TOMLINSON, 2010, p. 89). Os vídeos, mencionados pelo participante Pedro, também remetem a outro pressuposto, em que o autor destaca a relevância de “Garantir que os aprendizes sejam expostos a amostras suficientes de língua em uso autêntico para fornecer reciclagem natural de itens linguísticos e aspectos que possam ser úteis para que o aprendiz adquira”. (TOMLINSON, 2010, p. 87)

Destacamos, ainda, o depoimento do participante Denis, que demonstra a importância do desenvolvimento de conhecimentos sobre determinados gêneros textuais - *e-mails, currículos e resums*.

Na questão 11 da entrevista, pedimos aos participantes que apontassem quais conhecimentos não tinham antes de ter frequentado os cursos IsF.

11. Quais conhecimentos você não tinha antes de frequentar o(s) curso(s)?

Exceto por Denis, que respondeu a essa pergunta na questão anterior, apresentamos, a seguir, os pontos destacados:

Alex: *Principalmente a questão dos documentos necessários para o visto, algo que foi estudado durante o curso.*

Aline: *Na verdade, tem, eu não sei se eu saberia falar agora, mas, por exemplo, como se portar quando conhece alguém, tipo aquele hand shakes, não é acostumado, tipo assim, com abraço, com beijo, se você tem mais intimidade, o que não acontece por exemplo. Então acho que é mais, algumas coisas assim, eu acho.*

Márcio: *Bom, não conhecia muito sobre, de toda essa papelada, do que eu ia precisar antes e depois. Claro, eu sabia de acordo com o processo de inscrição que eu fiz, mas ele não falava sobre o processo de inscrição, ele falava a partir do momento que eu sou aprovado o que fazer, e isso eu não tinha conhecimento. Principalmente isso.*

Miguel: *(...) os procedimentos que você deve fazer na hora de tirar o visto, depois a respeito de saúde e tudo mais, eram coisas que eu não tinha a mínima noção, né? Na época, quando fiz esse curso, né, eu tinha que tirar visto e tudo mais, só que eu não tinha a mínima ideia do que era pra fazer. E aí no curso eu já conseguia aprender um pouquinho mais disso, né? Eu acho que esse foi meu maior aprendizado no social. E no acadêmico, acho que alguns tipos de trabalhos que eles pedem, né? Tipo resumo. O currículo também, o currículo que eles pedem é diferente do nosso, como se portar na sala de aula, o que o professor espera de você na sala de aula é totalmente diferente do que a gente tá acostumado aqui, né? Então eu pude aprender essas coisas.*

Pedro: *A forma de organização mesmo do país, de vocabulário, bastante vocabulário, sobre cultura, talvez você pense que é muito parecido, mas não é bem assim.*

E no módulo acadêmico, também vocabulário e também como funcionam as universidades lá nos Estados Unidos, a professora tinha experiência lá nos Estados Unidos, dava a opinião dela, então, é isso assim.

Como é possível notar nos depoimentos dos participantes, algumas questões iniciais têm destaque, tais como formas de saber lidar com a documentação necessária para a viagem, questões culturais de comportamento (aperto de mão) e organização das universidades. Vê-se que, nesse momento, questões de ordem prática parecem ter mais destaque que questões especificamente linguísticas. Assim como o participante Denis destaca na questão anterior, Miguel também menciona a importância de determinados gêneros textuais (resumos e currículo). Já por meio do depoimento de Pedro, notamos, mais uma vez, o desenvolvimento da reflexão intercultural (LÓPEZ-BARRIOS e VILLANUEVA DE DEBAT, 2014) – (...) *sobre cultura, talvez você pense que é muito parecido, mas não é bem assim.*

Ressaltamos que, embora os participantes tenham mencionado preocupação com prática oral antes de fazer o curso, após terem frequentado, comentam aspectos favoráveis, até de superação de suas expectativas, que não abarcam diretamente as questões que apontaram como preocupações no questionário inicial.

Na questão 12, perguntamos aos participantes se ter frequentado cursos IsF modificou suas expectativas em relação ao intercâmbio.

12. Se você não tivesse feito curso(s) IsF, acredita que suas expectativas sobre um possível intercâmbio seriam diferentes?

Dois de nossos participantes afirmaram que suas expectativas se mantiveram as mesmas. Em relação aos que consideraram que houve mudanças, é possível destacar em suas próprias respostas:

Aline: *Eu acho que mudou, eu acho que, assim, me permitiu uma visão maior dele porque, ah “americano age dessa forma” e não, a professora mesmo falou de algumas situações que ela passou e tal, acho legal assim, acho que abriu um pouco a mente.*

Márcio: *A língua inglesa sim, eu percebi que ela pode ser um pouco mais prática se você souber o tipo de informação que você quer obter e como obter, do que tentar, por exemplo, traduzir do que eu falaria em português o que eu falaria em inglês*

Miguel: *Acho que talvez mudou um pouquinho sim, porque, durante o curso, no caso eu tive contato com as americanas⁷⁶ que participam e elas acabam contando um pouquinho sobre as experiências delas e tudo mais,*

⁷⁶ O participante menciona o contato com as ETA's.

né? Querendo ou não os professores acabam tendo experiências com relação a isso. Acho que acaba mudando assim, no caso mudou pra melhor. Fiquei com mais vontade ainda de viajar.

Pedro: Sim. Seriam mais ilusórias assim, devido a isso que, também no convívio social os professores também davam bastante ideia de como é viver fora, então traz você um pouco mais pro pé no chão ou faz você pensar também coisas que você não tinha ideia antes.

Por meio dos depoimentos observados, podemos afirmar que os participantes acreditam que o curso os auxiliou a ter em mente de forma mais clara experiências que vivenciaríamos. Notamos na fala de Márcio uma percepção linguística e pragmática desenvolvida pelo participante (por meio do curso) de que a tradução não é a melhor opção para realizar as escolhas linguísticas apropriadas.

Destacam-se também, em 3 depoimentos, a importância das experiências compartilhadas pelos professores que ministraram os cursos. Por meio das falas dos participantes podemos notar, como abordam Garton e Graves (2014), que não há como desconsiderar os usuários (professores e alunos) ao pensar em MDs. As autoras destacam a importância de que, assim como mais pesquisas sobre os alunos, também sejam feitas pesquisas sobre como os professores utilizam os materiais para servir aos propósitos de ensinar, sobre o próprio uso dos MDs e sobre decisões tomadas pelos professores. Embora este não seja o foco desta pesquisa, reconhecemos que não há como desconsiderar o papel essencial que tem o professor para que tanto o curso quanto MD realmente auxilie o aprendiz da melhor forma possível. Esses depoimentos reforçam, também, a relevância da ampliação de oportunidades de mobilidade acadêmica para professores de língua em formação, algo que desenvolveria sua proficiência cultural (HINKEL, 2012) e permitiria uma melhora significativa no ensino/aprendizagem.

Na questão 13, os participantes puderam comentar, de forma abrangente, quais eram suas expectativas em relação à experiência que vivenciaríamos.

13. O que você espera em relação a uma experiência de intercâmbio?

A seguir, apresentamos o que estes apontaram:

Alex: A possibilidade de conhecer de perto a vida cotidiana dessa cultura que sempre me fascinou tanto, mas que sempre se conservou em ser uma cultura reservada. A possibilidade de conhecer de perto as principais indústrias automobilística e química. Outro aspecto seria a amizade com um nativo alemão. E principalmente a oportunidade de aprender o alemão no seu país de origem.

Aline: Acho que especialmente voltar com novos objetivos pra cá, claro, melhorar a proficiência na língua, e contribuir de alguma forma lá, vivenciar mesmo a experiência, acho que seria mais alguma coisa assim.

Denis: *Espero melhorar o inglês e conseguir boas oportunidades na minha área.*

Márcio: *Eu sempre quis viajar mesmo, os Estados Unidos era um país que eu sempre quis conhecer, surgiu essa oportunidade e infelizmente eu não consegui continuar meu curso de medicina lá, vou cursar algo semelhante que é ciências biomédicas. Então ele não vai me propiciar o que eu aprenderia aqui, eu não vou conseguir nenhum tipo de equivalência, não sei quantas novas informações, quantos novos conhecimentos eu vou ter a partir dessa parte acadêmica, agora a respeito de experiência de vida, acho que não tem nem muito o que falar, né? Que é algo único mesmo, conhecer não só a experiência de vida, mas acho que pelo fato de eu fazer medicina, o sistema de saúde lá é muito diferente do que existe aqui no Brasil então vai ser algo realmente diferente nesse sentido.*

Miguel: *As melhores coisas. Eu espero que, primeiro aprimorar meu inglês, né, a primeira coisa. E também aprimorar meu lado profissional. Acho que é isso que eu espero, espero que dê tudo certo. A língua digamos que está embutida nisso, mas meu principal objetivo quando eu fui prestar o intercâmbio é tipo, fazer um estágio, como estou no último ano, to indo pra tentar fazer um estágio fora.*

Pedro: *Minha expectativa é melhorar meu inglês e aproveitar ao máximo tudo que for possível, estudo, o inglês, conhecer os lugares, conhecer as pessoas que der pra conhecer, aproveitar o máximo que puder nesse sentido.*

Exceto pelo depoimento de um dos participantes, todos destacaram o desenvolvimento da LI como um dos principais objetivos do programa de mobilidade acadêmica. Como já havíamos destacado em outro momento desta pesquisa, esse é também um dos objetivos do programa CsF – “(...) além de tornar o aluno fluente no idioma, propiciar essa experiência curricular no exterior e garantir-lhe a chance de cursar disciplinas diferentes das oferecidas no Brasil (AVEIRO, 2014). Nota-se também que, para alguns dos participantes, há um imaginário de expectativas quanto à cultura do país que os receberá e a respeito do contato que terão com as pessoas com quem conviverão.

Na questão número 14, indagamos os participantes sobre desafios linguísticos e culturais que poderiam vivenciar estando num país estrangeiro.

14. O que você pensa sobre os desafios linguísticos (e pragmáticos – culturais) que poderia vivenciar em um país estrangeiro?

Mais uma vez, destacamos que esperávamos concepções iniciais ou mesmo crenças que estariam presentes no discurso destes, já que ainda não teriam vivenciado a experiência no exterior.

A seguir, expomos as respostas de nossos participantes:

Alex: *Na realidade, primeiramente eu adiei este intercâmbio por um período de 6 meses, devido ao receio principalmente pela dificuldade linguística. O alemão é uma língua extremamente estruturada, com uma gramática bastante rica e principalmente pela necessidade de se reaprender todos os gêneros dos substantivos novamente, com a dificuldade extra de serem 3 gêneros. O principal receio é o fato de por não saber o alemão não conseguir me comunicar. Também as diferenças culturais, por exemplo a fama dos alemães serem um povo frio, e também as diferenças na gastronomia.*

Aline: Acho que alimentação é um dos desafios talvez, acho que não o maior, mas assim, muito diferente, né? Tem que se acostumar, tal. (...)

(Sobre língua) Então, é que eu acho que me dá um conforto saber que eu tenho o curso, então assim, me dá um pouco de medo agora, por passar na imigração, esse tipo de coisa, mas eu acho que não tanto por ter o curso mesmo.

Denis: Dificuldades no entendimento da língua falada, gírias ou expressões que eu não estou acostumado. E falar, por eu nunca ter tido a oportunidade de conversar na língua inglesa com um nativo. Quanto à cultura, não espero desafios, considero que vou conhecer uma cultura diferente em muitos aspectos.

Márcio: Bom, sobre o linguístico acho que vai ser realmente um desafio, né? Primeiro que eu sei que vão ser pessoas de vários outros países, não só Estados Unidos e Brasil lá, então e também que acabaria tendo um choque cultural, mas de linguagem assim acho que principalmente o sotaque, devem ter vários sotaques diferentes, eu sei que entre os americanos mesmo isso é bem variável, entre os brasileiros também, então acho que esse pode ser um dos principais desafios, que é a comunicação com outras pessoas, mais do que se fosse por exemplo com o mesmo tipo de sotaque.

Sobre cultura, não sei, eu sei que tem umas diferenças, tipo, modo como as pessoas se tratam, que eu sei que lá eles são um pouco menos amigáveis que aqui no Brasil, não sei se amigáveis, mas menos simpáticos. Então é principalmente esse, acho que é o principal choque cultural que eu vou ter.

Miguel: Com relação à língua talvez o que eu sinta mais dificuldade é, por exemplo aqui, quando a gente estuda inglês a gente aprende, digamos, a formalidade da coisa, né? Como você deve escrever falar e talvez lá no dia-a-dia, né, a coisa seja mais informal, né, com uso de gírias e tudo mais. Então talvez eu tenha um pouquinho de dificuldade nessa parte. Agora com relação a cultura, brasileiro é de um jeito, inglês é de outro, né? Como se portar, como cumprimentar, essas coisas, então, é, acho que é questão de costume mesmo, tem que se acostumar com os padrões deles.

Pedro: Linguísticos... a dificuldade com vocabulário, e às vezes de conseguir expressar exatamente aquilo que eu to pensando e tal, em palavras, né? Não vai ser exatamente a mesma coisa que em português, mas espero que com o convívio lá essa coisa do aprendizado seja mais rápida, né?

E cultural, em geral essas universidades tem estudantes de várias nacionalidades, né? Então talvez tenha algum impasse assim, mas eu particularmente me considero uma pessoa que não tem muito problema assim com questão cultural, religiosa ou qualquer outro tipo de coisa.

Destacamos alguns desafios linguísticos mencionados pelos participantes, tais como conhecimentos gírias e expressões, compreensão de sotaques e formas de se expressar de maneira apropriada, temas que são trabalhados no material DHLCS, dos quais apresentamos recortes no segundo momento desta análise. Quanto a questões culturais, notamos que a maioria dos participantes demonstram estar confiantes de que os desafios serão superados com facilidade, exceto por Alex, que relata uma preocupação maior em relação à cultura alemã, e Aline, que demonstra preocupação em relação à alimentação.

A respeito do seguinte trecho do depoimento de Denis - *E falar, por eu nunca ter tido a oportunidade de conversar na língua inglesa com um nativo* -, consideramos algo que poderia ser acrescentado tanto a programas como o IsF como a programas com objetivos semelhantes: a aprendizagem por meio do ambiente *tandem*, que pode ser definida como um processo que:

envolve duas pessoas falantes nativas ou proficientes em línguas diferentes que querem aprender uma segunda língua. Nesse ambiente, um ensina ao outro sua língua materna ou uma língua em que é proficiente. (QUEIROZ e RAMOS, 2013, p. 1-16).

Oportunizar aos alunos interação por meio da forma mencionada pelos autores parece ter potencial para intensificar seu contato com a língua e auxiliá-los a adquirir confiança para interagir com falantes nativos da LI (a interação pode ocorrer, por exemplo, por meio da ferramenta *Skype*). Os autores afirmam que esse ambiente poderia ser um instrumento facilitador na promoção da autonomia dos aprendizes e, considerando o depoimento de Denis, inferimos que poderia ser relevante incluir atividades dessa natureza em cursos semelhantes aos que tratamos nesta pesquisa, porém, certamente, os resultados necessitariam de avaliação e análise.

Nos encaminhamos para a conclusão da entrevista perguntando aos alunos o que acreditariam que seria o maior desafio da experiência de intercâmbio.

15. Qual você acredita ser o maior desafio de uma experiência de intercâmbio?

Apresentamos um quadro em que resumimos o que foi mencionado:

Participante	Maior desafio mencionado
Alex	Comunicação (em LI e aprendizagem de alemão).
Aline	Distância da família, comunicação em LI.
Denis	Produção oral.
Márcio	Linguagem e questão religiosa da cidade que o receberá.
Miguel	Compreensão auditiva (sotaque britânico).
Pedro	Produção oral (como se expressar).

Quadro 14 - Maior desafio para os participantes antes do programa acadêmico

Como se pode observar no quadro apresentado, todos participantes mencionam algum aspecto relacionado à LI. No entanto, novamente tem destaque a produção oral.

Nas duas últimas questões feitas aos participantes, pedimos, de forma aberta, que fizessem sugestões a respeito dos cursos frequentados e dos MDs que foram utilizados, bem como os deixamos livres para comentar qualquer aspecto que não houvesse sido discutido durante a entrevista.

16. Você poderia sugerir alguma mudança em relação ao (s) curso(s) IsF que frequentou?

17. Você gostaria de comentar mais algum aspecto que não discutimos?

Poucas foram as sugestões, apenas Márcio sugeriu que os grupos de alunos fossem um pouco menores e Miguel sugeriu que algumas atividades fossem modificadas pela questão do tempo do curso, que em determinados momentos foi curto para sua turma. Pedro também abordou a questão do tempo, sugerindo que a carga horária do curso fosse maior. Os participantes não acrescentaram mais questões nesse primeiro momento de contato.

De forma geral, podemos destacar primeiras conclusões a partir da entrevista semiestruturada inicial. Notamos que, antes de iniciar o programa acadêmico internacional, tem grande destaque para os participantes a preocupação com a produção oral. Outras questões, como compreensão auditiva, vocabulário e gramática também aparecem, porém em proporções menores. Eles não se revelaram sensibilizados com relação a aspectos culturais no momento da entrevista anterior à oferta dos cursos, só citam questões dessa natureza após terem frequentados os cursos em análise, o que demonstra que o material utilizado e o desenvolvimento dos cursos foram sensibilizadores para essa questão, reconhecidamente relevante, conforme discutido no arcabouço teórico.

Quanto ao curso e aos MDs, focos principais deste trabalho, avaliamos que as impressões iniciais foram bastante positivas. Especificamente sobre os cursos, os participantes destacaram a importância das seguintes questões e temas:

Moedas do país estrangeiro
Documentação necessária para a viagem
Seguro-saúde
Conhecimento sobre trabalhos acadêmicos
Como se portar ao conhecer alguém

Quadro 15 - Questões e temas mencionados pelos participantes como relevantes nos cursos

Já em relação aos MDs localmente desenvolvidos, foram mencionadas as seguintes questões e temas:

Diferenças entre cultura da língua estrangeira e língua materna
Escrita de emails, currículos e resumos
Vocabulário específico (aeroporto e imigração)
Uso de vídeos
Funcionamento das universidades

Quadro 16 - Questões e temas mencionados pelos participantes como relevantes nos MDs

Encerramos, dessa forma, o primeiro momento de coleta e análise de dados desta pesquisa. Acreditamos que seja importante lembrar, como discutido em capítulos anteriores, que os cursos e MDs foco desta pesquisa foram desenvolvidos com base em um estudo exploratório anterior (OLIVEIRA, 2013), em que algumas necessidades e interesses de participantes de programas de mobilidade acadêmica foram identificadas. E assim como apontam Hutchinson e Waters (1987), esse processo de análise deve passar por constantes reavaliações e checagens, o que buscamos desenvolver ao longo dos 3 momentos desta análise.

Nas subseções seguintes, aprofundamos as análises realizadas por meio de dados coletados após o início do programa acadêmico e esperamos, com isso, realizar questionamentos mais detalhados.

3.2 Grupo virtual

No subitem a seguir, iniciamos a análise de recortes dos comentários dos participantes feitos nas interações do grupo virtual apresentando menções diretas e indiretas a temas e tópicos abordados nos MDs analisados nesta pesquisa. Para encaminhar essa análise, propomos uma categorização macro dos recortes que consideramos mais relevantes e comparamos e analisamos as informações dadas pelos participantes à luz das teorias que embasam esta investigação.⁷⁷

⁷⁷ Informamos que, como os recortes de depoimentos estão em língua inglesa, propomos traduções para estes e os apresentamos integralmente no Anexo 4.

3.2.1 Categorização e subcategorização dos comentários realizados no grupo virtual

Para que pudéssemos melhor compreender pontos importantes sobre as interações que ocorreram entre os participantes do grupo virtual, apresentamos, a seguir, recortes traduzidos dos comentários feitos, organizados em 4 grandes categorias: **Língua, Cultura, Língua e Cultura/Pragmalinguística (questões imbricadas)** e **Contribuições específicas para MDs localmente desenvolvidos**. De acordo com Hinkel (2012), a cultura não representa um domínio separado das habilidades da língua, mas sim algo que se manifesta em todos os domínios. Por essa razão, compreendemos que não se pode separar língua e cultura em termos de situações reais de comunicação. Se propomos uma categorização em que língua e cultura podem, em alguns momentos, ser analisadas de maneira independente, o fazemos com o objetivo de focalizar questões que tendam mais para uma dessas categorias. Por meio da categoria híbrida, é possível abranger situações em que questões linguísticas e culturais sejam imbricadas.

Incluimos o nome do participante (pseudônimo) e data da postagem do comentário para que possamos considerar mudanças de opinião ou enriquecimento de conhecimentos sobre um mesmo assunto. Encaminharemos esse segundo momento de análise por meio de discussões em que seja possível relacionar recortes dos depoimentos, as teorias apresentadas neste trabalho e excertos dos MDs que possam exemplificar/esclarecer o que foi analisado.

Considerando, primeiramente, questões que envolvam **aspectos linguísticos**, identificamos duas subcategorias: **Sobre pronúncia e Sobre compreensão auditiva**. Na primeira subcategoria, identificamos duas situações em que a pronúncia de nomes próprios teve destaque para os participantes. No caso de Márcio, informamos que o participante ficou intrigado com o fato de que seu nome (não o seu pseudônimo utilizado nesta pesquisa), que acreditava ser um nome conhecido nos Estados Unidos, era sempre questionado por falantes nativos e considerado um nome incomum. Já para o participante Pedro, uma palavra com pronúncia semelhante a um nome próprio que não é comum no Brasil gerou um mal-entendido.

Sobre pronúncia

Márcio (10/11): Americanos não entendem meu nome no início.

Pedro (17/11): Ok...Essa situação foi em minha primeira semana aqui e não foi divertida no momento em que aconteceu, mas agora posso rir sobre isso.

Eu estava doente (gripe) e fui a um centro médico da universidade, onde comprei remédio (MEDICINE), mas para o pagamento eu precisava ir a um outro lugar. Enquanto eu estava andando por esse lugar, eu estava pensando sobre as palavras, porque esses tipos de pensamento me ajudariam a formular uma frase, se necessário.

Então eu estava pensando sobre: pagamento, gripe, remédio.

Eu cheguei nesse lugar e eu estava esperando alguém.

E eu não estava sozinho, mais pessoas estavam lá também esperando para pagar algo ou para ser consultados por um médico.

Então uma mulher apareceu e chamou por Madison (MADISON para mim era muito, muito, muito similar a remédio (MEDICINE)) e eu levantei a mão junto com a menina chamada Madison.

A mulher brincou “Quem é Madison? ”. Depois que ela falou de novo, eu pude entender. Mas meu rosto estava queimando rs.

Quadro 17 - Sobre pronúncia

A questão de pronúncia de nomes não foi prevista nos MDs analisados nesta pesquisa. Portanto, consideramos que poderia ser acrescentada ao material DHLCS. Para Tomlinson (2010), um dos pressupostos de ensino de línguas e desenvolvimento de MDs deve ser a personalização dos materiais e atividades. Consideramos que esse tópico seja um dos exemplos em que essa personalização é desejável e poderia ser feita por meio de discussões sobre o nome de alunos e pesquisas em que possam descobrir se são nomes conhecidos no país para o qual viajarão. Podem também ser trabalhados nomes comuns em países falantes da LI por meio da ajuda ou de depoimentos de falantes nativos. O desenvolvimento desse tema está de acordo com a contextualização destacada por López-Barrios e Villanueva de Debat (2014) como um dos fatores que diferenciam MDs localmente desenvolvidos de MDs globais, pois permite que o material esteja conectado ao mundo real do aprendiz. Faz-se relevante destacar que uma das formas encontradas pela coordenadora e professores que atuam no contexto focado nesta investigação foi, ao longo do programa, investir no desenvolvimento de cursos que pudessem auxiliar na superação de desafios percebidos nos cursos focados neste trabalho. No caso da pronúncia, há atualmente um curso de 32 horas em que alguns dos desafios mais típicos de brasileiros aprendendo inglês são focados.

Consideramos que a subcategoria **Sobre compreensão auditiva** também está incluída na macrocategoria **Língua**. Nessa subcategoria, observamos que tem destaque no depoimento de dois participantes a importância do desenvolvimento da compreensão auditiva, particularmente para melhoria da compreensão de falantes nativos e para facilitar a comunicação em situações sociais não acadêmicas.

Sobre compreensão auditiva

Miguel (02/08): Eu ainda tenho dificuldades ao ouvir falantes nativos.

Denis (22/10): Uma coisa que eu penso que é essencial é se acostumar a ouvir pessoas falando em inglês. Eu deveria ter praticado mais isso no Brasil. Assistir filmes com legendas em inglês ajuda muito!

Miguel (28/09): No entanto, eu sinto que preciso melhorar minha compreensão auditiva para entender pessoas falando fora de situações acadêmicas, como supermercado, banco, compras, etc (...).

Quadro 18 - Sobre compreensão auditiva

Avaliamos que há, como previsto em um dos pressupostos de aquisição de línguas e desenvolvimento de MDs de Tomlinson (2010, p. 87) – “Garantir que os materiais contenham muitos textos escritos e orais que forneçam experiência extensiva da língua (...)” –, diversas oportunidades de ouvir pessoas se comunicando em LI nos MDs analisados neste trabalho. Como exemplo, contabilizamos que no material DHLCS há 12 vídeos para utilização nas aulas, e no material IPA, a mesma quantidade. Importante ressaltar, como informado anteriormente, que os cursos têm duração de 16 horas, o que nos leva a destacar que vídeos são utilizados em quase todos os momentos dos cursos. Consideramos ainda que o desenvolvimento da compreensão auditiva seja intensificado pela comunicação constante com os professores e ETA’s e por meio do desenvolvimento de atividades autônomas. Por ser uma questão desafiadora para os participantes, cursos e MDs que se propõem a preparar grupos semelhantes devem dar destaque a esse aspecto.

Identificadas duas subcategorias que envolvem questões especificamente linguísticas, passamos às subcategorias com foco em **Cultura: Comparações entre Brasil e país do programa acadêmico, Sobre comportamento em sala de aula, Sobre avaliações que fazem dos brasileiros e Sobre percepções culturais**. Iniciamos com a subcategoria **Comparações entre Brasil e país do programa acadêmico**.

Comparações entre Brasil e país do programa acadêmico

Miguel (28/09): Créditos aqui não são os mesmos do Brasil, porque eles incluem auto estudo, na verdade, cursos aqui são focados em auto estudo, nós temos poucas aulas de cada módulo, em geral, em um módulo com 10 créditos tem apenas 2 horas de aulas por semana. Por isso nós temos muito mais “tempo livre” do que no Brasil (na verdade, temos que estudar muito em casa).

(...) Aquele módulo, “Projeto de Pesquisa”, é um módulo de mestrado (aqui, você só precisa estudar um ano a mais para ter o título de Mestrado – quando você está registrado em seu curso, no primeiro ano da faculdade, você precisa escolher Bacharelado (3 anos) ou Mestrado (3+1 ano)). Esse projeto funciona como projetos que os alunos no Brasil fazem em dois anos, e eu vou ter só 6 meses pra fazer!!!

Aline (16/11): Algo que eu noto aqui sobre professores é que eles são mais amigáveis, em geral, comparados ao professor no Brasil (minha opinião até então). A propósito, eu os entendo totalmente em aula.

Miguel (27/10): (...) as aulas são tão diferentes do Brasil. Aqui o professor não explica em detalhes a matéria, o aluno deve estudar por si mesmo.

Miguel (01/12): Pessoas da Inglaterra em geral são muito educadas e tentam te ajudar o máximo possível, às vezes mais do que no Brasil.

Quadro 19 - Comparações entre Brasil e país do programa acadêmico

Os depoimentos do participante Miguel demonstram existir uma necessidade de didatizar formas de tornar o aluno mais autônomo. Essa é uma questão que observamos ter sido prevista nos MDs que são foco desta pesquisa, visto que, tanto no material DHLCS como no material IPA, há diversas atividades em que os alunos precisam estar engajados em seu processo de aprendizagem e tornar-se responsáveis por grande parte do sucesso deste. Esse desenvolvimento da autonomia havia sido mencionado de forma introdutória no depoimento de alguns alunos no primeiro momento de coleta de dados, tal como Aline, que informou ter considerado positiva a participação do aluno na construção do MD (que está em constante processo de reavaliações).

A seguir, apresentamos dois recortes dos MDs que exemplificam a busca pelo desenvolvimento da autonomia.

HOMWORK

In São Paulo and other cities in Brazil, we have special cards that may be used for different kinds of public transportation. We call them "Passe" or "Bilhete Único" or even "Cartão do Ônibus". You might have one. These "Passes" have different modalities. Depending on the person purchasing the card, the cards design and color may vary. For example, students may purchase an orange student bus pass and pay less than workers pay for their blue one. In some cities you can use the same card for buses, trains and subways, and those with cards pay less than those without them.

What about other countries?

Choose one of the following countries and research the following questions. Compare your answers with your colleagues. Make sure not to repeat information.

- What is used to grant access to public transportation (e.g., cards, paper tickets, chips)?
- Are there different categories? If so, what are they and how much does each cost?

AUSTRALIA

UNITED STATES OF AMERICA

CANADA

SCOTLAND

NEW ZEALAND

WALES

ENGLAND

IRELAND

SOUTH AFRICA

INDIA

Figura 5 - Recorte do MD DHLCS (Unidade 2 - Living abroad, p.17)

Extra Activity

As an extra resource, visit the alumni section of the university you are planning to study at in order to get all the information you need about its rules and facilities.

Review the links below as an example:

<https://undergrad.stanford.edu/advising/student-guides/freshman>

<http://www.bioch.ox.ac.uk/aspsite/index.asp?sectionid=alumni>

Activity 3. Homework Assignment #1

Remember that if you need to ask for information (and you will, of course), it is very important to do it in a polite way. In the following site, you will be able to check how polite questions and answers are structured. Do the exercises.



Figura 6 - Recorte do MD IPA (Lesson 3 - Cultural Differences in Academic Life, p.16)⁷⁸

⁷⁸ Os recursos apresentados no recorte do material IPA são:

<http://web2.uvcs.uvic.ca/courses/elc/studyzone/330/grammar/330-modals-polite.htm>,
<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/330/grammar/330-modals-polite1.htm>

Nos recortes observados, notamos que o aluno precisa ir além das questões tratadas em sala de aula, deve estar envolvido com os temas estudados e fazer descobertas por si mesmo. Os pressupostos que embasam essas atividades estão também de acordo com um dos principais aspectos tratados por López-Barrios e Villanueva de Debat (2014) ao destacar diferenças entre MDs locais e globais. Os autores tratam da *facilitação da aprendizagem* em MDs locais, com foco no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Para eles, essa facilitação pode ser realizada por meio da inclusão de questões de língua materna nos MDs. No entanto, é desejável uma adaptação que possa ser trabalhada de forma mais ampla, pensando em questões culturais que tornem o aluno autônomo. Essa adaptação é consoante com um dos pressupostos de Tomlinson (2010) de aquisição de línguas e desenvolvimento de MDs, em que o autor afirma que é preciso ajudar os alunos a se tornarem mais maduros e criativos, desenvolvendo habilidades que possam transferir para outras áreas de estudo e objetivos diversos.

Compreendemos que autonomia seja um termo de definição complexa, e como afirma Reinders (2010), há o consenso de que esta seja *a habilidade dos aprendizes de ter controle sobre sua própria aprendizagem*⁷⁹. Para maior aprofundamento desse tema, indicamos a leitura do *framework* desenvolvido no trabalho citado (REINDERS, 2010)⁸⁰. Para Augusto-Navarro et al (2011, p. 318), a autonomia está mais relacionada à “tomada de responsabilidade do aluno do que com sua independência *per se*”. Importante mencionar que o desenvolvimento de uma postura autônoma, como discutido pelas autoras, não implica a não-existência ou necessidade de um professor, mas sim uma mudança de papéis de professores e alunos.

A respeito das atividades exemplificadas, vê-se que também estão de acordo com necessidades e possíveis interesses que os alunos terão quando vivenciarem o programa acadêmico em uma universidade estrangeira. Os temas focados nos exemplos incluem o uso de meio de transportes, a compreensão das políticas da universidade que receberá o aluno e questões de polidez ao fazer perguntas.

Na subcategoria seguinte, **Sobre comportamento em sala de aula**, é possível observar que a participante destaca algo que é extremamente cultural, a prática de que só sejam feitas perguntas no momento designado pelo professor para que isso aconteça.

Acesso em 10 de novembro de 2015

⁷⁹ Tradução nossa: “(...) learners’ ability to take control over their own learning.”.

⁸⁰ Recomendamos a leitura do artigo de Reinders (2010): <http://130.217.226.8/handle/10652/2491> Acesso em 18 de agosto de 2015

Sobre comportamento em sala de aula

Aline (08/10): Eu respondo e faço questões – os professores realmente gostam disso aqui; uma vez o professor estava quase implorando que a classe fizesse perguntas porque ele queria que fosse mais interativo.

Uma coisa a mais que percebo aqui nesse aspecto é que os alunos nunca perguntam algo antes do professor permitir que o façam – os alunos sempre levantam as mãos e só perguntam quando o professor consente.

Quadro 20 - Sobre comportamentos em sala de aula

Por tratar-se de algo diferente da cultura brasileira, avaliamos que seja importante que participantes de programas acadêmicos estejam atentos ao modo de organizar essa e outras práticas de sala de aula no país em que estarão inseridos. Observamos que esse tópico está presente em diversas atividades do material IPA. Apresentamos o exemplo a seguir.

Activity 6. We have asked some professors around the world questions related to the classroom relationships between students and instructors. Read what they have answered. After that, answer the proposed questions.

3) How does "turn taking" work?

They raise their hands, but also, I am watching them all the time. If I see someone with a puzzled look on his face, I'll call on him. I'll also ask a lot of comprehension checking questions to make sure that the students understand and can apply what we have just covered.

I know some professors in the US do just lecture, and students are expected to listen quietly. But in many courses these days they are expected to interact regularly and knowledgeably.

K.B, Monterey Institute of International Studies, California

Professor's testimonial 2

The same questions has been asked to another professor who answered them randomly:

I have taught university classes in many different countries and I've always established a routine in which:

- Students are encouraged (but not forced) to participate actively in my lectures by asking questions, making points or even expressing disagreement with other students or with what I say.

A. Taking into consideration students' participation in the classroom, between the two countries, do you see more differences or similarities? Why?

B. Can we say that what is expected from a student in these countries is similar to what is expected from a Brazilian student? If so, in which way?

Figura 7 - Trechos da atividade 6 do MD IPA – Lesson 1: Differences between classes

É importante destacar que a participante Aline não frequentou o curso IPA e, por essa razão, existe a possibilidade que tenha vivenciado desafios que aqueles que cursaram poderiam minimizar/evitar. Destacamos que esse pode ser um dos momentos em que, como afirma Hinkel (2012), uma pressuposição ou perspectiva seja afetada pela maneira a qual algo ocorre na cultura da língua materna. Consideramos que estar ciente e atento deva reduzir bastante a chance de que essa diferença se torne um problema para o aluno. Portanto, esse também é um tópico importante que deveria ser didatizado em MDs que preparam públicos semelhantes.

Na subcategoria **Sobre avaliações que fazem dos brasileiros**, notamos que os participantes perceberam haver estereótipos ou mesmo preconceitos em relação aos brasileiros por parte de falantes nativos com os quais estiveram em contato.

Sobre avaliações que fazem dos brasileiros

Aline (16/11): Então, isso é algo que notei aqui que é engraçado por um lado... Quando você diz para pessoas na aula que você é brasileiro, eu honestamente sinto que que as pessoas pensam que você não é tão inteligente ou que você vem de uma universidade no meio de florestas. De qualquer forma, os alunos e professores percebem que você é um bom aluno (isso honestamente me deixa feliz porque eu percebi quão boa a minha universidade de origem⁸¹ é) e eles meio que começam a te respeitar mais e mais como um bom aluno.

Miguel (08/12): Algumas pessoas tem uma visão estranha do Brasil...Uma vez eu estava em uma festa e quando eu disse para algumas pessoas que eu sou brasileiro, uma garota inglesa disse “Eu conheço alguns brasileiros, vocês são tão selvagens”. Eu não entendi ainda o que ela quis dizer haha.

Quadro 21 - Sobre avaliações que fazem dos brasileiros

No depoimento da participante Aline, vê-se que a atitude da aluna no contexto universitário foi o suficiente para modificar o estereótipo por ela identificado.

No depoimento de Miguel, notamos que a identificação do estereótipo não ocorreu em situação acadêmica, mas sim em uma situação do cotidiano. Para que pudéssemos melhor compreender como o participante recebeu a fala da inglesa que menciona, entramos em contato com ele novamente em julho de 2015 pedindo que explicasse mais sobre a situação. Para Miguel, a garota quis dizer que brasileiros são “diferentes” ou “exóticos”⁸². O participante informou ainda que a maioria das pessoas com quem tem convívio sabia que brasileiros falam português, que acreditam que todos brasileiros gostam de futebol e são morenos e que se surpreendem muito quando descobrem mais sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil. Para Kawachi (2011), a concepção do termo estereótipo:

nos remete a imagens similares (generalizadas) sobre um país e pessoas, imagens que embora sejam / possam ser distintas, são comumente observadas sob um ponto de vista superficial e, dessa maneira, raramente fiéis à profundidade do país e / ou cultura em questão. (p. 27)

Como os exemplos destacados no depoimento dos participantes revelam imagens generalizadas sobre a cultura brasileira, consideramos que exista uma necessidade de levantar algumas dessas questões com futuros participantes de programas acadêmicos, de forma comparativa,

⁸¹ Retiramos o nome da universidade utilizado pelo participante.

⁸² Perguntamos a duas falantes nativas da LI sobre a compreensão da palavra *wild* na situação mencionada e estas concordaram com o sentido compreendido pelo participante.

para que estes estejam preparados para lidar com algumas dessas perspectivas. Destacamos que no material DHLCS há menções sobre estereótipos.

STEREOTYPES

Activity 1. Take a look at the following definitions³ and answer the questions below.

- **Culture:** the beliefs, way of life, art, and customs that are shared and accepted by people in a particular society.
- **Stereotype:** a belief or idea of what a particular type of person or thing is like.

³ Longman Dictionary of Contemporary English

- **Lifestyle:** the way a person or group of people live, including the place they live in, the things they own, the kind of job they do, and the activities they enjoy.

1. In your opinion, is there any relation between the three definitions? Why or why not?

2. What are stereotypical ideas about the USA?

3. In your view, what characterizes British people?

Figura 8 - Recorte do MD DHLCS (Unidade 5 – Culture, p. 35)

Consideramos que MDs que preparam públicos semelhantes ao desta pesquisa deveriam, além de apresentar o tema, como no MD DHLCS, trazer aprofundamentos e comparações com a cultura

da língua materna ou mesmo discussões sobre a visão de estrangeiros sobre a cultura desta. É importante enfatizarmos um aspecto essencial para López-Barrios e Villanueva de Debat (2014) que deve estar presente em MDs locais, que é justamente a reflexão intercultural, incluindo uma confrontação crítica de fatos sobre a cultura estrangeira e a cultura da língua materna. Tendo essas questões em mente, esse tipo de atividade poderia ser complementado/aprofundado.

Na subcategoria **Sobre percepções culturais**, identificamos diversos aspectos que tiveram destaque na experiência dos participantes.

Sobre percepções culturais
<p>Miguel (02/08): Meu tutor é americano. O nome dele é John e ele é de Nova York, mas acho que ele morou a maior parte do tempo na Austrália (Não me lembro agora). Meu professor se chama Paschalis e é grego. Uma coisa interessante que eu vejo é que a maior parte dos professores desse curso não são britânicos, existem professores da Grécia, Argentina, Holanda e etc.</p> <p>A comida não é muito boa aqui, é muito gordurosa :s E é caro comer fora de casa, então eu cozinho minha própria comida e levo meu almoço nas aulas.</p>
<p>Aline (11/08): Negros ainda são segregados por pessoas brancas.</p> <p>Existem muitos mendigos (muito mais que no Brasil, pelo menos).</p> <p>Aqui as pessoas são realmente preocupadas em chegar no horário certo em todos seus compromissos.</p> <p>Agora eu tenho alguns amigos da Arábia Saudita (a maioria deles), China, Polônia, Índia, Taiwan, Mexico...</p>
<p>Márcio (15/08): Como eu disse antes, o campus é enorme, o restaurante possui vários tipos de comida (e nem todas são comidas gordurosas).</p>
<p>Pedro (31/08): Sobre cultura, eu aprendi muitas coisas. Não sobre cultura americana somente, mas também sobre as culturas russa e indiana.</p>
<p>Pedro (31/08): No Brasil eu sou muito tímido, aqui eu pude ver que existem pessoas piores que eu, rs.</p> <p>Sim, pessoas de países diferentes são muito <i>racy</i>⁸³ e começam a falar comigo. Elas são muito legais.</p>
<p>Márcio (01/09): A comida é melhor do que eu tinha imaginado. Eu consigo comer bem todo dia.</p>

⁸³ Pedimos ao participante Pedro que esclarecesse o sentido empregado. Por meio de comunicação pessoal, este nos informou que quis expressar pessoas “atrevidas” e “extrovertidas”.

Pedro (13/10): (...) as pessoas jovens são “menos educadas” que as pessoas velhas (ok, quando escrevo “velha”, quero dizer pessoas com mais de 30 anos). E... De fato, eu não sei se são menos educadas ou se é só o jeito delas.

Miguel (14/10): (...) eu não sei, pessoas inglesas ainda são desconhecidas para mim, eu preciso conhecer mais sobre eles... Em outras partes do Reino Unido (País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia), eles são mais amigáveis...

Pedro (10/11) Aqui em Mankato (e eu acho que aqui em Minneapolis) as pessoas são muito educadas. Mas às vezes elas têm um jeito diferente de ser educadas. Eles te convidam para sair com eles a qualquer hora – como amigos. Mas de fato, eles não querem realmente sair com você, mas estão sendo educados. Acho que é um jeito de dizer “Você é muito legal” ou “Você parece uma boa pessoa”.

Sobre convites, é diferente aqui.

No Brasil nós convidamos para sair um grupo de pessoas, mas aqui acontece só com duas pessoas.

Um exemplo, um amigo do meu vizinho me convidou para sair com ele depois de 2 ou 3 minutos de conversa.

Miguel (13/11): (...) sobre a cultura, pessoas aqui são um mistério para mim ainda, algumas delas são legais e educadas e gostam de nos ajudar, mas há outras que parecem não ser tão amigáveis... Pessoas de fora do Reino Unido costumam ser mais educadas que pessoas inglesas...

Aline (16/11): 1. Eu sinto que aqui é muito mais confortável caminhar pelas ruas como uma mulher – os homens em geral são muito mais respeitosos e não encaram meninas como acontece frequentemente no Brasil. As meninas também são mais reservadas em geral.

Denis (20/11): 1. Eu percebi que aqui TODOS estão sempre usando “com licença” ou “desculpe” quando trombam com outra pessoa. Então eu lembro das vezes em que usei transporte em São Paulo...hahaha uma história completamente diferente.

Quadro 22 - Sobre percepções culturais

No depoimento do participante Miguel, destacamos uma questão que avaliamos necessitar ser didatizada. Percebemos que, em momentos da primeira entrevista, uma grande preocupação dos candidatos era a interação com falantes nativos da LI. No entanto, estes percebem durante o programa acadêmico que, muitas vezes, acabam por estabelecer maior contato com falantes também estrangeiros da LI, algo que se intensifica ainda mais por tratar-se de contextos acadêmicos. Esse ponto também pode ser destacado no depoimento dos participantes Aline e Pedro. Consideramos que essa discussão deveria estar presente em cursos e MDs que preparam futuros intercambistas.

Alguns aspectos sociais (avaliados pelos participantes como positivos ou negativos) também têm destaque, tais como a pontualidade, alimentação, polidez ou falta de polidez que pode variar de acordo com a faixa etária, convites inesperados para sair, sensação de segurança. Compreendemos

que seja impossível, mesmo que não se tratasse de cursos de sensibilização, prever todas as situações que os participantes vivenciariam e todos desafios/percepções que teriam. Porém, consideramos que é possível orientá-los para que sejam observadores e cuidadosos. Essa orientação está em conformidade com a atenção focada à cultura mencionada por Hinkel (2012). Para a autora, uma das formas de aprender normas culturais da L2 é observar como algo costuma acontecer, para que, quando necessário, o falante disponha do conhecimento de que necessita para saber como agir. Muito será aprendido durante a interação, mas mal-entendidos podem ser evitados/minimizados se os aprendizes foram orientados a notar como algo costuma ocorrer nas diversas culturas com as quais entram em contato.

Identificadas as subcategorias que fazem parte da macrocategoria **Cultura**, exploramos, a seguir, a macrocategoria que faz a intersecção entre as categorias anteriores – **Língua** e **Cultura**. Dela, fazem parte: **Sobre sotaques** e **Sobre comunicação (de forma geral)**. Na subcategoria **Sobre Sotaques**, podemos observar diversas percepções dos participantes sobre sotaques da LI.

Sobre sotaques

Miguel (28/09): Eu acho que como estou aqui desde julho e agora estou acostumado a ouvir pessoas britânicas, e também, no Brasil eu estudei por quase 3 anos na Cultura Inglesa, que foca na cultura britânica. Eu pude ver que meu inglês é muito mais britânico do que eu esperava.

Na Irlanda eu podia sentir outro tipo de sotaque, e estranhamente, entender pessoas irlandesas era mais fácil do que ingleses para mim. Eles falam muito claramente e devagar, muito diferente das pessoas britânicas.

(...) Falar com esse cara americano me fez ver que eu tenho dificuldade para entender o sotaque americano.

Pedro (10/11): Sobre a língua...Agora consigo perceber os sotaques, quando eu cheguei aqui não conseguia perceber isso.

(...) Eu estou percebendo sotaque de pessoas de outros países.

Miguel (13/11): (...) sobre a língua, Birmingham é uma cidade multicultural, então há muitas pessoas fora do Reino Unido, e eu estou acostumado a ouvir sotaques diferentes o tempo todo. Por exemplo, só 1 dos meus 5 professores é britânico, outros são alemão, irlandês, indiano e um deles é de algum lugar da Ásia, eu não sei...

Aline (16/11): Aqui em Chicago há um grande problema social e pessoas brancas são parte de uma classe social privilegiada – então a diferença entre a forma que pessoas brancas e negras falam é facilmente perceptível.

Denis (20/11): Não há quase sotaque aqui. É muito fácil entender os locais, a maioria deles fala claramente. Mas se você conhecer pessoas de áreas rurais próximas, será impossível entendê-las quando falam entre elas.

Quadro 23 - Sobre sotaques

Destacamos a percepção do participante Miguel sobre seu sotaque, percepção esta que foi se modificando ao longo dos primeiros meses do programa acadêmico. No trabalho que tivemos a oportunidade de realizar como conclusão de curso de graduação (OLIVEIRA, 2013), a questão dos sotaques destacou-se muito, pois um dos participantes demonstrava estar constantemente preocupado e cobrava de si mesmo que seu modo de falar fosse semelhante ao de um falante nativo. Notamos que essa situação não parece ter ocorrido com os participantes deste trabalho. No entanto, por ser uma questão relevante, destacamos que poderia ser acrescentada ao MD DHLCS. De acordo com Munro (2008) “perspectivas atuais sobre o discurso estrangeiro com sotaque defendem que uma pronúncia

nativa em L2 não é apenas incomum, mas desnecessária⁸⁴” (MUNRO, 2008, p. 194). Para o autor, o fato de que milhões de pessoas podem se comunicar com sucesso com sotaque, indica que uma pronúncia semelhante a de um falante nativo não é necessariamente um objetivo de aprendizes e professores. Consideramos importante sensibilizar candidatos a intercâmbio acadêmico para que compreendam que haverá marcas da língua materna em seu modo de falar e que a inteligibilidade é um fator mais importante do que presença ou ausência de sotaques.

Por meio dos depoimentos de Miguel e Pedro, observamos que a identificação dos sotaques é algo que pode ser melhor desenvolvido ao longo do tempo em contato com a LI. Os depoimentos dos participantes Aline e Denis também chamam atenção para as questões regionais/sociais/culturais que estão envolvidas com a existência de diferentes modos de falar de uma língua.

No material DHLCS, observamos que a unidade 6 é focada em discussões sobre sotaques e traz, principalmente, oportunidades de que os alunos discutam sobre sotaques e vocabulário do inglês americano e inglês britânico. São também indicados recursos extra para que o aluno tenha contato com outros sotaques ou mesmo dialetos⁸⁵.

A seguir, selecionamos um recorte para que seja possível observar como o tema foi abordado no MD.

⁸⁴ Tradução nossa: “Current views of foreign-accented speech hold that native pronunciation in L2 it not only uncommon but unnecessary”. (MUNRO, 2008, p. 194).

⁸⁵ Os recursos apresentados no material DHLCS são:

<http://www.studyenglishtoday.net/british--american--english.html>,

www.dialectsarchive.com/united--states--of--america,

<http://www.bl.uk/learning/langlit/sounds/regional---voices/phonological---variation/>,

<http://www---personal.umich.edu/~jlawler/aue/indian.html>,

http://www.englischhilfen.de/en/words/british_australian_english.htm Acesso em 11 de novembro de 2015

Activity 1. Watch the video in which the British star Hugh Laurie and the American comedian Ellen DeGeneres play a game about American and English slang. They also make comments about the different accents.

Source: <http://www.youtube.com/watch?v=wYmrg3owTRE>



1. What 'slang' did you hear? What do the terms mean?

Figura 9 - Recorte do MD IPA (Unidade 6 – Accents, p. 47)

Consideramos que o uso dos recursos apresentados e o incentivo ao desenvolvimento de uma postura autônoma por parte dos aprendizes (por meio da realização de pesquisas sobre diferentes sotaques do país ou região para o qual viajarão) podem minimizar possíveis desafios/dificuldades.

Na subcategoria **Sobre comunicação (de forma geral)**, observamos uma primeira impressão bastante cultural do participante Miguel sobre escolhas de vocabulário e a visão de falantes nativos de inglês britânico sobre essas escolhas.

Sobre comunicação (de forma geral)

Miguel (11/07): Eu senti que os britânicos não gostam quando eu uso palavras americanas (por exemplo “*parking lot*” em vez de “*car park*” ou “*center*” em vez de “*centre*”) ... Mas eu estou aqui por apenas 10 dias, então talvez essa impressão possa mudar.

Miguel (02/08): Eu não tenho interagido com falantes nativos, só em momentos particulares, como no supermercado, banco, etc.

Márcio (15/08): Eu tinha vergonha de falar em inglês, com medo de ser humilhado. Mas as pessoas aqui são legais com estudantes internacionais.

Pedro (31/08): Eu tenho entendido quando alguém fala em inglês, mas ainda é difícil para mim.

Márcio (01/09): Eu acredito que a falta de vocabulário é a pior coisa até agora.

Denis (08/10): Eu ficava assustado ao falar com empresas no início, mas é mais fácil do que parece! Você só tem que falar um pouco sobre seus interesses e perguntar sobre as oportunidades deles.

Pedro (01/12): Sim, hospitais são um problema, é muito difícil explicar em inglês o que estou sentindo.

Miguel (01/12): Quando você costuma ir ao mesmo lugar, é fácil e confortável, mas quando você está em um novo lugar, é mais difícil (restaurantes).

Quadro 24 - Sobre comunicação (de forma geral)

Meses depois, já em julho de 2015, perguntamos ao participante se ainda sentia que existia um desconforto em relação ao uso de vocabulário do *inglês americano*.⁸⁶ Por meio dessa comunicação pessoal, o participante nos informou que ainda sentia essa sensação e que falantes nativos do inglês britânico costumam corrigir quando ocorre esse uso ou mesmo pedir para confirmar o sentido da palavra usada. Considerando a distância geográfica entre os países e as inúmeras diferenças entre o inglês britânico e americano, não podemos descartar a possibilidade de que as correções realizadas por falantes nativos tenham sido colaborativas⁸⁷.

A subcategoria apresentada também nos permite reforçar grandes desafios encontrados pelos participantes quanto à produção oral, como é possível observar nos depoimentos de Márcio e Pedro. Vê-se, no depoimento de Márcio, que a falta de vocabulário, aspecto que preocupava alguns

⁸⁶ Informamos que nos referimos ao inglês americano padrão, mas que compreendemos sua diversidade e não estamos desconsiderando suas variações conforme região, faixas etárias, etnias e diversos outros aspectos.

⁸⁷ Destacamos que essa variação mencionada é encontrada fortemente mesmo em diferentes estados de um país.

participantes antes do início do programa acadêmico, volta a ser mencionada ao realmente vivenciar a experiência de estudo no exterior.

A respeito do depoimento de Pedro em 01/02, avaliamos revelar a extrema importância da unidade 3 do material DHLCS sobre saúde. A seguir, exemplificamos o tema destacado com recortes do MD.

Activity 2. Watch a scene from *The Big Bang Theory* TV show. It is a dialogue between Sheldon and Penny at a hospital. Then answer the questions.



1. Based on Sheldon's speech, how was the hospital's reception service like?

2. Why did "the man" that Sheldon comments about claim to be having a heart attack, even though he was playing games on his phone?

3. What is it that Sheldon is filling out? Why does Sheldon ask Penny all those questions?

4. What's Penny's injury/disease? Can it be considered an emergency?

Figura 10 - Recorte do MD DHLCS (Unidade 3 – Health, p. 20)



1. Unlike Brazil, United States citizens use 911 as the “universal emergency number”. What does that mean?

2. Write down emergency numbers of other countries. Share them with your peers.



HOMEWORK

Go online and look up the health insurance requirements and procedures for international students in the country you aim to study. Pay special attention to the shots that are needed. Be prepared to present next class.

Figura 11 - Recorte do MD DHLCS (Unidade 3 – Health, p. 23)

Notamos que as atividades desenvolvidas buscam sensibilizar os futuros candidatos para momentos que não costumam ser foco de cursos de inglês para propósitos gerais, tais como modos de descrever determinados sintomas de uma doença em hospitais. Portanto, destacamos a importância do tema e consideramos que materiais que buscam preparar públicos semelhantes deveriam prever essas questões em suas atividades.

O depoimento do participante Miguel demonstra a facilidade que sentiu ao se comunicar em locais conhecidos ou com os quais se acostumou. Isso nos leva a destacar a importância de sensibilizar o falante para o desenvolvimento de estratégias ao frequentar lugares novos. Observar a organização/funcionamento (*framework*) do serviço que pretende utilizar pode ser uma estratégia eficiente para minimizar dificuldades. No exemplo de um restaurante, podemos mencionar o estudo do cardápio por meio da internet, a observação prévia de como outras pessoas estão realizando seus pedidos e das perguntas feitas pelos funcionários do local, observação de como o pedido é recebido, dentre outros. Destacamos que essas observações podem ajudar a minimizar diversos mal-entendidos que podem ocorrer. A mesma estratégia pode facilitar situações de interação em bancos, supermercados e outros espaços sociais. Avaliamos que essa forma de sensibilização deveria estar presente em MDs que preparam candidatos a programas acadêmicos no exterior.

Na última macrocategoria, **Contribuições específicas para MDs localmente desenvolvidos**, apresentamos recortes de depoimentos com menções diretas dos participantes aos MDs focados nesta pesquisa.

Sobre MDs
Denis (25/10): Eu acho que seria bom incluir algumas frases e conversações típicas.
Márcio (27/10): Eu manteria apenas o material sobre transporte e saúde. Eu recomendo, por exemplo, mencionar gorjetas que não damos com frequência no Brasil, mas que são muito comuns nos EUA. Também, algumas leis seriam importantes, como aquelas sobre bebidas para menores e atravessar a rua fora da faixa de pedestres.
Pedro (27/10): (...) poderia ter mais frases típicas...
Eu não consigo me lembrar de muitas coisas que eu aprendi, mas me lembro de todas histórias que os professores diziam, acho que a experiência que eles viveram me ajuda aqui.
Miguel (27/10): Uma coisa que foi muito importante para mim nas aulas de inglês foi “fazer anotações” (<i>note-taking</i>). Eu pude aprender como tomar notas durante a aula, e é muito importante aqui. Eu acho que poderia ser trabalhado durante o “Inglês sem Fronteiras”. Por exemplo, haver um áudio de uma aula, alunos tomarem notas e discutir sobre o que entenderam. <i>Essays</i> ⁸⁸ são muito importantes também. Explicar como esses <i>essays</i> são estruturados pode ser muito útil.
Alex (30/10): Os temas foram discutidos muito superficialmente. Então eu concordo em partes com o Márcio de que a utilidade do material é limitada e atualmente não me ajudou quando tive alguns problemas.

Quadro 25 - Sobre MDs

Notamos, nos depoimentos de Denis e Pedro, destaque para frases típicas da LI. Pedimos aos participantes, em outro momento, que informassem exemplos para que pudéssemos identificar o que queriam dizer. Denis mencionou três exemplos com os quais sentiu dificuldade de compreensão: *How did you like Nebraska so far?*, *For here or to go?* e *Have a good one.*⁸⁹

Destaca-se algo que já havia sido mencionado durante a primeira entrevista realizada com os participantes, que se trata da importância dos depoimentos dos professores. Consideramos que seja relevante trazer para os MDs que tenham como foco participantes de intercâmbio acadêmico, depoimentos reais de professores e intercambistas brasileiros com informações sobre desafios que vivenciaram. Esses depoimentos poderiam ser parte de atividades dos MDs, chamando a atenção dos alunos para experiências que podem prepará-los para o que vivenciarão.

⁸⁸ Mantivemos o termo em inglês *Essay*, por tratar-se de um gênero acadêmico bastante comum nos Estados Unidos e Inglaterra, em que o autor desenvolve determinado argumento relacionado a um tópico específico.

⁸⁹ As expressões mencionadas por Denis significam, respectivamente, *O que está achando de Nebraska?*, *Para viagem ou comer aqui?* e *Tenha um bom dia.*

Notamos também, nos depoimentos de Márcio e Alex, algumas críticas ao material DHLCS que esperamos explorar mais detalhadamente no terceiro momento de coleta de dados. Avaliamos que aspectos importantes que deveriam ser didatizados em MDs foram mencionados por Márcio, tais como discussões sobre hábitos culturais como dar gorjetas e sobre leis importantes, situações em que a falta de sensibilização pode causar mal-entendidos.

No depoimento de Miguel notamos dois pontos importantes destacados que estão presentes no material IPA, dos quais talvez o participante não tenha se lembrado. Apresentamos, a seguir, recortes de atividades com foco em questões de gênero e *note-taking*.

Warm up. In pairs, talk about the following questions:

1. Which types of texts (genres) do you usually write for your undergraduate course?
2. Do you find challenges when writing these texts? If so, what are these challenges?
3. Have you ever written academic texts in English? For what purpose?

Depending on your area of study and subjects that you will choose to take in your academic program, you might be required to produce different types of text. Are you familiar with the following genres?

- Essays
- Laboratory reports
- Case-studies
- Book reviews
- Reflective diaries
- Posters
- Research proposals
- Summary
- Abstract

Which ones do you write the most? Why do you think that happens?

Activity 1. Take a look at the charts about academic genres from Duke University website. Try to complete the paragraphs by indicating the appropriate genre from the following chart.

laboratory report – essay – group essay –book review

Figura 10 - Recorte do MD IPA (Lesson 1, Writing assignments, p. 53)

Activity 2. After being assigned a group, read the topic (either lectures, seminars or tutorials) indicated by your teacher. Then, present your comprehension of the main idea to the class.

How do lectures work?



DURING

- Most lectures last over an hour so there is a lot of information to retain. Many lecturers will give out handouts, but you'll need to make your own notes as well. This will help you focus during the lecture, and give you something to jog your memory afterwards.
- Don't attempt to write down everything the lecturer says though. Always arrive before the lecture is due to start, and pick up any handouts first. That way you'll know which things have already been summarized, so you don't end up copying them out again. Then, during the lecture, you can concentrate on taking notes when the lecturer goes into more detail about specific things.
- Many students come up with their own shorthand style so they can get things down fast. This is fine – provided you can actually make sense of your own scribbles later!
- Don't worry too much if you miss a few things, since there will normally be an opportunity to ask the lecturer to quickly recap certain points at the end.
- Finally, remember that everyone else is trying to concentrate as well. Don't talk to your friends when the lecturer is speaking – even if you are asking them questions about the lecture itself. It is much better to discuss it with them afterwards, when you can swap ideas without people telling you to 'ssshhhh!' And whatever you do – don't forget to turn off your mobile phone!

Figura 12 - Recortes do MD IPA (Lesson 1, Differences between classes, p. 18-19)

Avaliamos que as atividades apresentadas previamente podem ter como foco os pontos mencionados por Miguel. Como temos observado ao longo desse segundo momento de análise, o aprofundamento necessário depende muito de uma postura autônoma do aprendiz. No entanto, faz-se importante destacar que note-taking não é uma habilidade que deva ser desenvolvida apenas em cursos de LI, mas sim que deva ser constantemente desenvolvida nas mais diversas áreas de estudo. Compreendemos também que, ainda que determinado tópico/estratégia seja trabalhado ao longo do curso e esteja presente nos MDs, existe a possibilidade de que o aluno só perceba a real necessidade no momento de seu uso.

Com base nas discussões desenvolvidas nesta subseção, é possível identificarmos questões/temas e estratégias que foram didatizadas nos cursos e materiais didáticos DHLCS e IPA e que, presentes de forma direta ou indireta nos depoimentos dos participantes, parecem ter impactado em sua experiência durante o programa de mobilidade acadêmica.

A seguir, apresentamos 4 quadros em que retomamos os temas e estratégias apontados:

Questões/temas didatizados nos cursos e MDs

Turn-taking (mudança de turnos de fala) nas aulas do programa de mobilidade - (figura 7)

Discussão sobre sotaques e comparações entre o inglês britânico e americano - (figura 9)

Orientações sobre saúde (vocabulário e funcionamento de hospitais) - (figura 11)

Quadro 26 - Questões/temas didatizados nos cursos e MDs

Questões/temas sugeridos para os cursos e MDs

Informações e discussões sobre nomes próprios em países falantes de LI

Quadro 27- Questões/temas sugeridos para os cursos e MDs

Estratégias/habilidades didatizadas nos cursos e MDs

Desenvolvimento da compreensão auditiva (falantes nativos/situações não acadêmicas)

Desenvolvimento da autonomia do aprendiz - (figura 5 e 6)

Sensibilização sobre estereótipos - (figura 8)

Quadro 28- Estratégias/habilidades didatizadas nos cursos e MDs

Estratégias/habilidades sugeridas para os cursos e MDs

Sensibilização sobre a comunicação com falantes de LI como segunda língua

Sensibilização sobre o próprio sotaque do aprendiz

Quadro 29 - Estratégias/habilidades sugeridas para os cursos e MDs

Como mencionado anteriormente nesta análise, compreendemos que não seria possível prever as infinitas situações desafiadoras que um participante de programa de mobilidade acadêmica pode vivenciar. No entanto, notamos que sensibilizá-los sobre desafios e situações frequentes pode ter resultados satisfatórios. Objetivamos, na subseção seguinte, aprofundar questões e estratégias relevantes para esse público, bem como melhor compreender a avaliação dos participantes desta pesquisa sobre os cursos e MDs que temos analisado neste estudo.

3.3 Entrevista semiestruturada final

Neste item, iniciamos o terceiro momento de análise dos dados coletados. Para tal, selecionamos recortes dos depoimentos dos participantes que consideramos relevantes e buscamos, novamente, identificar questões que tenham ou não sido previstas nos cursos e MDs localmente desenvolvidos que temos como foco deste trabalho. Objetivamos também relacionar os recortes selecionados às teorias que embasam esta pesquisa.

A seguir, apresentamos um quadro em que informamos o mês de início do programa de mobilidade acadêmica e as datas em que a entrevista final foi realizada. Consideramos que essas informações sejam importantes para compreender tanto percepções que se mantiveram nos depoimentos dos participantes, como questões e percepções que tenham se alterado.

Participante	Início do programa de mobilidade	Data da entrevista
Alex	Agosto de 2014	13/02/2015
Aline	Junho de 2014	05/03/2015
Denis	Agosto de 2014	13/02/2015
Márcio	Agosto de 2014	06/02/2015
Miguel	Julho de 2014	05/02/2015
Pedro	Agosto de 2014	07/02/2015

Quadro 30 - Data de início do programa de mobilidade acadêmica e data da entrevista final

Para esse momento da análise, selecionamos 16⁹⁰ questões do roteiro da entrevista final. A seguir, apresentamos a primeira questão feita aos participantes:

1. Como tem sido, de forma geral, seu desempenho durante o programa acadêmico em termos de língua inglesa?

Alex: *O inglês funcionou muito bem como um segundo idioma (...). Pra viagens que fiz também, precisei só de inglês.*

Aline: (...) *Quando a disciplina era mais difícil complicava um pouco. Por ser a língua diferente não teve problema pra mim.*

Denis: (...) *No começo dá bastante medo de começar a falar, insegurança de não te entenderem, mas depois que você vai se arriscando um pouco e vendo que você consegue se comunicar você fica bem mais confiante assim e vai fluindo. (...)*

Márcio: *Eu acredito que eu desenvolvi muito a minha habilidade de conversação, mas principalmente pra entender. Eu consigo entender bem o que as pessoas falam. Tenho dificuldade ainda quando as pessoas falam com sotaque muito forte, tipo americano caipira, e quando falam muito rápido.*

Miguel: *Mas durante esse período do intercâmbio eu pude sentir, de modo geral, o listening, writing, speaking eles melhoraram.*

Pedro: *De vez em quando, eu pelo menos ainda encontro alguma situação que eu não entendo uma palavra ou demora um pouco pra eu pensar como vou expressar algum tipo de pensamento, alguma coisa assim. Mas tá dando pra desenrolar e é um estudo constante do inglês.*

Destacamos, por meio do depoimento dos participantes, que todos perceberam ter desenvolvido satisfatoriamente suas habilidades em LI durante o programa de mobilidade acadêmica. No entanto, uma das dificuldades mencionadas destaca um desafio já abordado nesta pesquisa, a questão da compreensão dos sotaques, o que reforça sua importância em cursos e MDs que preparam esse público (depoimento de Márcio).

A partir do depoimento de Aline, podemos ressaltar que o desafio em relação às disciplinas pode, por vezes, ser maior do que o desafio linguístico. Quanto a esse aspecto, consideramos que MDs localmente desenvolvidos de sensibilização, tais como os MDs foco desta pesquisa, não têm por objetivo abarcar dificuldades específicas dos alunos com conteúdos de sua área de estudo. Para alcançar tal objetivo, poderiam ser desenvolvidos cursos IPE com maior especificidade. Como discutimos em nossa fundamentação teórica, um curso com maior especificidade poderia trabalhar com um escopo mais delimitado de necessidades (AUGUSTO-NAVARRO, 2015). Nesse caso,

⁹⁰ As questões 5 e 13 não foram destacadas na análise porque foram respondidas em outros momentos pelos participantes.

5. O (s) curso (s) IsF que você frequentou abordou aspectos que o auxiliaram durante seu intercâmbio no exterior? Favor, exemplificar.

13. Há desafios para se comunicar socialmente? Em caso afirmativo, exemplifique.

poderiam ser, por exemplo, cursos de Inglês para Propósitos Acadêmicos para Química, Física, Biologia, Estatística, dentre outras áreas. Quanto aos MDs localmente desenvolvidos, vê-se que tem por objetivo preparar os alunos de forma geral para desafios que sejam comuns às mais diversas disciplinas.

Na questão seguinte, perguntamos aos participantes sobre os cursos de língua frequentados já no país de intercâmbio.

2. A. No caso de ter frequentado ou estar frequentando cursos de língua no local de intercâmbio antes de iniciar o semestre acadêmico, como foi/tem sido o curso?
 B. O que você estudou/tem estudado?
 C. Quais são os materiais didáticos utilizados?

Como 4 de nossos participantes frequentaram os cursos mencionados, consideramos importante investigar essa experiência para que fosse possível compreender esse segundo momento de preparação para o programa de mobilidade acadêmica. Apresentamos, a seguir, um quadro-resumo com as informações obtidas.

Participante	Alex	Aline	Miguel	Pedro
A.	Curso de proficiência e língua (alemão)	Curso de LI	Curso de Inglês para Propósitos Acadêmicos	Curso de LI
B.	Semelhante ao curso de proficiência frequentado no IsF	Destacou o estudo da gramática	Funcionamento das aulas, escrita de relatórios, preparação de apresentações	Três tipos de aula: Produção e leitura de textos, produção oral e compreensão auditiva
C.	Materiais de editoras famosas (globais)	Material didático global	Material elaborado pela universidade, materiais globais	Materiais globais

Quadro 31 - Informações sobre cursos frequentados no programa de mobilidade acadêmica

Notamos que apenas um dos cursos frequentados pelos alunos teve por objetivo a preparação para a vida acadêmica, o que demonstra a importância da preparação de futuros candidatos de programas de mobilidade. Destacamos a seguir, o excerto de um depoimento do participante Miguel:

Miguel: *É muita coisa pra falar sobre acadêmico. Eu vi aqui durante o curso de inglês várias coisas relacionadas a isso. De uma forma mais aprofundada do que tá na apostila. Mas de um modo geral ela deu uma visão bem ampla a respeito do assunto e eu acho que conseguiu atender aos principais aspectos.*

Notamos que, ao mencionar o MD IPA utilizado no curso frequentado no Brasil, o participante consegue perceber que, assim como o curso frequentado na Inglaterra, os propósitos específicos e a busca por atender às necessidades dos alunos está presente. Faz-se importante destacar que, apenas no curso mencionado (se comparados aos cursos frequentados por outros participantes), foram utilizados materiais localmente desenvolvidos, o que reforça a importância destes para cursos em que há uma consciência das necessidades dos aprendizes (HUTCHINSON e WATERS, 1987).

Passamos à seguinte questão de nossa análise, em que perguntamos aos participantes sobre o que recordavam ter estudado nos cursos IsF.

3. Quais aspectos você se lembra de ter estudado nos cursos IsF frequentados no Brasil?

Organizamos, a seguir, um quadro em que resumimos os aspectos mencionados.

Alex	<p>Diferentes tipos de transporte público</p> <p>Planos de saúde</p> <p>Informações sobre alimentação</p> <p>Possibilidades de moradia</p> <p>Proposta de apresentação sobre uma viagem para um país em que fosse possível realizar o programa de mobilidade acadêmica</p>
-------------	--

Aline	Forma de tratar as pessoas (experiência da professora)
Denis	Expressões típicas para usar em hospitais e aeroporto Atividades com vídeo e áudio Exercícios de interpretação de texto
Márcio	Comportamento em aeroporto, documentação necessária
Miguel	Como funcionam as aulas, <i>lectures</i> , <i>tutorials</i> , seminários Parte cultural: diferenças entre Reino Unido, Brasil e outros lugares
Pedro	Tipos de aula, <i>lectures</i> Depoimentos da professora sobre rotina de estudo e pontualidade Experiência de professores sobre seguro saúde e choques culturais

Quadro 32 - Principais aspectos que os participantes recordam ter estudado nos cursos IsF frequentados

Assim como em momentos anteriores de análise nesta pesquisa, notamos que a maioria das questões indicadas pelos participantes são mais de ordem prática ou cultural do que especificamente linguísticas. A seguir, apresentamos um recorte do MD IPA, para que seja possível observar como foi abordada a questão do ensino sobre tipos de aula, mencionado por Pedro e Miguel.

Lesson 1: Differences between Classes

Lectures x Seminars x Tutorials

Traditionally, many educational contexts have classroom practices based on established roles for instructors and students. Therefore, it is very common to have the former as the ones who take the floor most of the time and the latter as audience. However, educational systems and practices vary considerably from one institution to another, and we should be prepared to deal with diverse situations.

Activity 1. Read the following questions and discuss them with a partner.

1. What do you understand by the terms lecture, seminar and tutorial?
2. What does the term “deliver a lecture” mean?
3. What do you believe to be the role of a personal tutor in the academic field?
4. Considering lecture, seminar and tutorial, which one do you believe we have the most according to Brazilian universities?

Figura 13 - Recorte do MD IPA (Unit 2 – Attending classes, p. 18) - Trecho de atividade em que são discutidas as diferenças entre lectures, seminars e tutorials

Além do exemplo anterior, mais uma vez tem destaque a importância das vivências que são compartilhadas por meio dos depoimentos dos professores, como mencionado pelos participantes Aline e Pedro. Destacamos recortes de seus depoimentos:

Aline: Eu lembro que a professora mesmo falou de uma situação que ela passou, em que ela abraçou o chefe dela e ficou um clima estranho.

Pedro: (...) também lembro da professora falando sobre rotina de estudo, pontualidade e essas coisas realmente aqui são muito importantes. De vez em quando acontecia uma coisa ou outra que eu lembrava. No social eu lembro dos professores falando, do material eu não lembrava tanto. Mas eu lembrava bastante da experiência deles, que já chegaram a morar fora. Da questão do seguro saúde, do choque cultural.

Em momentos anteriores desta pesquisa, vimos que, de acordo com Garton e Graves (2014), não há como desconsiderar a importância que tem o papel do professor. Essa relevância da experiência compartilhada pelo docente nos leva a destacar, novamente, a necessidade de que professores de língua estrangeira tenham oportunidades de vivenciar programas de mobilidade acadêmica para que tenham condições de compartilhar suas experiências ao ministrar cursos e elaborar materiais didáticos tanto para públicos semelhantes ao desta pesquisa, como para os mais diversos públicos com os quais possam estar em contato. Como discutimos anteriormente, essas oportunidades poderiam desenvolver tanto a proficiência linguística como a proficiência cultural (HINKEL, 2012) dos professores em formação que, conseqüentemente, se sentiriam mais preparados para sensibilizar os alunos.

Na questão seguinte, pedimos aos participantes que avaliassem de forma direta os MDs foco desta pesquisa.

4. Como você avaliaria o material didático do (s) curso (s) IsF que você frequentou após estar vivenciando a experiência de intercâmbio acadêmico?

Optamos pela organização de um quadro em que destacamos os aspectos mais relevantes que foram mencionados.⁹¹

Alex	Auxiliou principalmente na questão da documentação (DHLCS)
Aline	Auxiliou porque os tópicos estudados não são focados quando se faz cursos de inglês (DHLCS)
Denis	Unidades estão ótimas. Sugeriu que sejam acrescentadas expressões e vocabulário da língua corrente (DHLCS)
Márcio	<p>Detalhou sua avaliação por capítulos do material DHLCS</p> <p>Capítulo 1 : Sugeriu um enfoque melhor em documentos que se deve ter em mãos ao passar pela imigração</p> <p>Capítulo 2: Questões sobre moradia fora do campus não auxiliaram participantes do CsF</p> <p>Capítulo 3: Material sobre saúde é bom. No entanto, não o auxiliou por serem conhecimentos que já possuía devido sua área de estudo (medicina). Sugeriu acrescentar questões sobre o que o seguro-saúde cobre</p> <p>Capítulo 4: Poderia ser acrescentada a questão da gorjeta (que é dada separadamente para o</p>

⁹¹ Informamos que a questão 5 de nosso roteiro final não foi incluída na análise porque os participantes a responderam juntamente com a questão 4. A questão 5 era a seguinte: 5. O (s) curso (s) IsF que você frequentou abordou aspectos que o auxiliaram durante seu intercâmbio no exterior? Favor, exemplificar.

	garçom) e impostos que são pagos apenas ao final das compras no supermercado
Miguel	Material DHLCS auxiliou, retratou bem a realidade encontrada. Material IPA também auxiliou e foi semelhante ao curso frequentado no país do programa de mobilidade acadêmica
Pedro	Materiais auxiliaram. Destaca a importância do tópico sobre moedas trabalhado no material DHLCS, no qual afirma que deveria ter prestado mais atenção para minimizar dificuldades

Quadro 33 - Avaliação dos participantes sobre os MDs dos cursos IsF

Vê-se que a maioria dos participantes avalia positivamente os MDs localmente desenvolvidos focados nesta pesquisa. O depoimento da participante Aline reforça a questão do propósito específico do MD com o qual teve contato (DHLCS), já que percebe que os tópicos tratados não teriam sido estudados em cursos de Inglês para Propósitos Gerais. Dessa forma, notamos que o MD está de acordo com uma das características absolutas do Inglês para Propósitos Específicos como definido por Dudley-Evans e St John (2010), que é justamente ser *desenvolvido para atender às necessidades específicas do aprendiz*.

Quanto ao depoimento de Márcio, destacamos que o participante adotou uma posição mais crítica em relação ao MD DHLCS, sugerindo diversas modificações. Consideramos que, especificamente para participantes do programa CsF, a unidade 2 poderia ser alterada, já que têm como foco a escolha de moradias e questão de aluguel. Essa não representa uma necessidade de candidatos do programa CsF, já que estes são alocados em moradias da universidade em que realizam seu programa de mobilidade. No entanto, observamos que a unidade estaria adequada para participantes de programa de mobilidade acadêmica que precisam providenciar sua moradia. Consideramos que maior detalhes sobre documentação, mais informações sobre seguro-saúde e temas como gorjeta e imposto podem ser acrescentados, como sugerido pelo participante, tanto por meio de novas atividades como por meio da indicação de recursos e sugestões de realização de pesquisas.

Em relação ao tópico destacado por Pedro como relevante no MD DHLCS, apresentamos um recorte para que seja possível observar um texto que é proposto sobre moedas em países de LI.

Activity 7. Read the text about currency in English speaking countries and talk to a colleague about currency. In which situations do we use money? Was it different from 50 years ago? And 200 years ago?

There are some things that are essential to living or traveling in a new country. One of those is understanding how the currency works. Though it is not difficult to pay for something with “five dollars,” when a friend asks to borrow a “fiver,” it may not be as clear.

Terms used in several countries:

fiver: A note worth 5. (\$5, £5, etc.)

tenner: A note worth 10 (\$10, £10, etc.)

grand: 1000 of a currency (\$1,000, £1,000, etc.)

dough: General word for cash

change: The money returned when a payment is more than the amount needed



UNITED KINGDOM

British money is measured in **pounds sterling** and **pence**, though people mostly just say **pounds** and pence. 100 pence = 1 pound.

Currency is either written as **50GBP** or **£50**, with coins less than £1 called **pence** or **p.** (50 pence = 50p, or half of a pound).

Collectively, paper money is known as **notes**.

UNITED STATES OF AMERICA

American money is divided into **dollars** and **cents**. 100 cents = 1 dollar.

Currency is either written as **USD100** or **\$100**, with coins less than 1 dollar called cents and written as **50¢**.

Collectively, paper money is known as **bills**.

1-cent coin is called a **penny**.

5-cent coin is called a **nickel**.

10-cent coin is called a **dime**.

25-cent coin is called a **quarter**.

One Dollar is also known as a **single**.

Cash is a term money in general, as well as a way to pay. The question “Cash or credit?” means would you rather pay with actual money or on a credit/debit card?

Bucks is a plural slang term for dollars. "I paid 20 bucks for this shirt."

CANADA

Currency in Canada is also called **dollars** and **cents**. It is written as 1CAD, C\$1 or \$1. Collectively, paper money is called **bills**. In Canada, there is both a \$1 coin and a \$1 bill. The \$1 coin is also called a **loonie**. There is also a **toonie** (two loonies), which is a \$2 coin.



AUSTRALIA

In Australia, money is divided into **dollars** and **cents**. Collectively, Australian dollars are called **notes**. Australian bills, in slang, are referenced by their colors. A ten dollar note is called a **blue-tongue** because the note is mostly blue. A twenty-dollar note is known as a **lobster** because the note is mostly red. A fifty-dollar note is called a **pineapple** because the note is mostly yellow. However, a one-hundred-dollar note is known as a **hundi-stick**.

NEW ZEALAND

New Zealand currency is divided into **dollars** and **cents**. Collectively, New Zealand dollars are called **notes**. It is written as 50NZD, NZ\$50 or \$50. The New Zealand dollar is also called the **kiwi**. New Zealanders also call their money **dosh**.

Source: <http://kaplaninternational.com/blog/quick-english-money-talks/>

Figura 14 - Recorte do MD DHLCS (Unidade 4 – Eating habits, shopping and currency, p. 31-33)

A seguir, perguntamos aos participantes o que consideravam que poderia ser acrescentado aos cursos frequentados.

6. O que você acha que deveria ser acrescentado?

Nesse momento, poucas foram as sugestões feitas. Miguel, por exemplo, retomou a sugestão de que a prática de tomar notas (*note-taking*) fosse abordada no MD IPA, sugestão que já havia sido mencionada por ele no grupo virtual de discussões. Já o participante Denis sugeriu (assim como Márcio o fez na questão anterior), que haja discussões sobre moradia no campus das universidades, como podemos observar em seu depoimento:

Denis: *Uma parte que nem sei se comenta é a parte de você viver num housing on campus. Porque a maioria das pessoas que vive aqui nos Estados Unidos vão provavelmente morar no campus. Acho que era bom ter alguma coisa falando sobre isso. Sobre como que é a vida on campus, até compartilhar um banheiro. Aqui no caso são dois por corredor e tem 25 quartos duplos, então. Falar que é legal participar das várias coisas que a universidade organiza no housing. Foi a única coisa que me veio a mente agora.*

Consideramos que esta seja uma questão importante a ser acrescentada no MD DHLCS, especificamente para orientação de candidatos do CsF. No entanto, lembramos que para programas de mobilidade acadêmica em que o candidato seja responsável por providenciar sua moradia fora do campus, como mencionamos anteriormente, atividades já desenvolvidas no MD estariam adequadas.

Passamos à sétima questão da entrevista:

7. Com quem você tem convivido durante seu intercâmbio? Em que língua vocês interagem?

Nessa questão, tivemos por objetivo investigar se ocorreu algo semelhante ao que aconteceu no estudo exploratório que deu origem aos MDs foco desta pesquisa (OLIVEIRA, 2013): uma interação constante com falantes da língua portuguesa que, para os participantes desse estudo anterior, pode ter prejudicado o processo de imersão em LI. Notamos que o processo foi o mesmo para 4 participantes deste estudo, como destacamos em recortes de seus depoimentos:

Alex: *Eles nos alocaram, os 90 brasileiros, em apartamentos em que dividimos quarto com brasileiros do mesmo curso. Acho que foi uma falha nesse ponto. Acho que a interação rotineira com brasileiros prejudica um pouco o desempenho pra aprender a língua estrangeira mesmo.*

Denis: *Aqui na minha universidade tem muitos muitos brasileiros. A maioria deles está aqui no mesmo housing que eu. (...) Então eu falo bastante português e onde eu mais pratico inglês no caso são nas aulas, porque além do professor falar em inglês, eu não tenho tantos colegas brasileiros na sala de aula.*

Márcio: *No meu edital todas as pessoas eram pra dividir quarto ou morar no campus dividindo quarto. Então aqui eu to dividindo quarto com brasileiro. No começo a gente até tentou falar em inglês, mas não fica como costume.*

Miguel: *Eu moro praticamente só com brasileiro. Então no dia a dia assim eu não falo mais inglês. Momentos em que eu mais falo inglês é durante as aulas mesmo, durante o projeto de verão e da Brazilian Society que eu participo aqui né,*

Consideramos que essa questão não está diretamente relacionada ao objetivo desta pesquisa (avaliar cursos e MDs localmente desenvolvidos no programa IsF em uma universidade federal do interior do estado de São Paulo). No entanto, acreditamos que seja importante destacá-la como sugestão de uma possível adaptação/mudança de organização tanto para o projeto CsF como para futuros programas

de mobilidade acadêmica, já que um de seus objetivos é justamente potencializar as oportunidades de aprendizagem da língua estrangeira (AVEIRO, 2014).

Na oitava questão, perguntamos sobre desafios específicos em aeroportos e imigração.

8. Você teve dificuldades para obter seu visto e/ou para interagir no aeroporto ao chegar no país de intercâmbio?

Essa questão foi pensada porque no estudo exploratório anterior que temos mencionado (OLIVEIRA, 2013), foi uma das necessidades identificadas e que, portanto, foi incluída no MD DHLCS. Destacamos que a sensibilização dos participantes parece ter sido suficiente, como podemos observar em alguns depoimentos:

Aline: Fiquei um pouco nervosa. Mas pelo fato de eu não saber responder alguma coisa, pelo fato da língua. Mas o pessoal foi muito tranquilo, eu tava esperando muito mais seriedade, e foi muito descontraído. (...)

Denis: Pra minha sorte foi muito tranquilo (...).

Milton: No início eu pensei que teria mais dificuldades, até que não tive tanta.

Pedro: A imigração foi muito tranquilo pra mim. Eu lembro que eu dei bom dia assim, né? Entreguei os papeis, ele só olhou, perguntou se eu era estudante. Perguntou quando tempo eu ia ficar nos Estados Unidos aí ele carimbou e falou bem-vindo.

Notamos que, como essa necessidade foi prevista no MD DHLCS, pode ter minimizado possíveis desafios linguísticos e pragmalinguísticos dos participantes. Apresentamos, a seguir, uma das atividades do MD em que o tema foi trabalhado.

ABOUT AIRPORTS

Activity 5. Watch some scenes from movies and sitcoms. Then answer the questions.

A) AIRPORT SECURITY, Scene 2 – *Friends*

1. In the first scene where is the couple?

2. What happens while they are at the airline counter?

3. What does Monica mean by the following: "My name is Mrs. Bing, haven't I compromised enough?"



5. Why did the agents open their bags?

6. What happened at the end of the scene? Describe it.

7. What is the proper way to behave while you are in the airport? Do you believe the couple was impolite? Why? What was wrong with their behavior?

Figura 15 - Recorte do MD DHLCS - Unit 1 - Documents, Immigrations and Airport, p. 8-9⁹²

⁹² Link do vídeo usado na atividade: <https://www.youtube.com/watch?v=p5i7lu2pGQ> Acesso em 02 de dezembro de 2015

Na cena utilizada na atividade exemplificada, o personagem da série *Friends* faz uma piada sobre bombas ao passar pelo detector de metais e acaba tendo problemas com a imigração. Apesar de ser uma situação extrema e cômica, vê-se que o vídeo e as questões propostas podem sensibilizar os alunos sobre a comunicação no aeroporto e funcionamento do ambiente. Consideramos que esse seja um exemplo de atividade em que a atenção focada à uma questão cultural (HINKEL, 2012) pode auxiliar os aprendizes para futuras situações que serão vivenciadas.

Na questão seguinte, perguntamos aos participantes sobre os desafios quanto à compreensão de textos. Apresentamos três depoimentos para exemplificar.

9. Há desafios para fazer a leitura dos textos trabalhados em contexto acadêmico? Comente.

Aline: Não acho tão difícil não, o que eu procuro é quando é uma palavra diferente e não tenho nem ideia do que seja. Mas não passo por tanto problema (...).

Márcio: Acho que não, quando eu não entendo alguma palavra, a não ser que ela seja muito importante, que eu precise saber o significado dela, eu consigo entender muito bem. No caso se eu precisar, eu pesquiso, mas leitura tá bem tranquilo.

Miguel: Creio eu que não porque eu já era acostumado no Brasil a ler livros em inglês, a ler alguns reports, papers. Eu já fazia iniciação científica e querendo ou não algumas bibliografias a gente só encontra em inglês. Então a parte da leitura em si pra mim não foi desafiadora aqui. Tenho levado isso de uma forma bem tranquila.

Como havia sido relatado durante a primeira entrevista realizada nesta pesquisa, pudemos constatar que a leitura não é uma habilidade desafiadora para os participantes. Por meio do depoimento de Miguel, vê-se que isso ocorre por ser uma prática já costumeira na vida acadêmica de estudantes brasileiros.

Ao perguntarmos a respeito da produção escrita, vê-se que alguns participantes sentem-se desafiados, como podemos observar em 4 depoimentos.

10. A. Você tem realizado trabalhos escritos para a universidade que o recebeu? Quais são os tipos de texto (gêneros) que você mais precisa produzir?

Aline: Entreguei paper no quarter passado e me sinto um pouco desafiada, não sei se tanto pela língua, acho que é pelo fato de escrever mesmo. Acho que em português seria quase a mesma coisa. Acho difícil.

Denis: (...) Eu sinto que eu escrevo e por eu não ter tanto vocabulário no inglês, acaba saindo um texto meio bobo sabe? Não com as palavras mais elaboradas, bonitas assim pra se fazer um texto. (...) É difícil ter algum erro de inglês ou alguma coisa assim, mas o texto fica bem simples assim, quando eu escrevo por conta própria.

Miguel: (...) *O report foi de 20 páginas, era uma coisa que eu já tava acostumado a fazer no Brasil. Só muda que a gente trabalha um pouquinho mais a linguagem, algumas coisas que eles pedem de uma forma diferente, mas não foi muito diferente do que eu fazia no Brasil não.*

Pedro: (...) *Citação é importante (...) Tem vários tipos e eles ensinam nessa aula que eu costumo escrever, mas são temas mais livres. Aí escrevo textos um pouco maiores, os essays.*

No caso da participante Aline, notamos que o desafio mencionado está relacionado à questão do gênero, e não especificamente em relação aos desafios linguísticos. A mesma questão, no caso de Miguel, foi facilitadora: o conhecimento prévio sobre o gênero relatório facilitou a produção escrita realizada no contexto de LI. Já para Denis, o desafio maior parece ser realmente a falta de vocabulário.

Destacamos, assim como o fizemos no momento de análise dos recortes do grupo virtual, que são trabalhadas questões sobre produção de textos acadêmicos no material IPA. No entanto, é importante destacar, novamente, que o curso e MD têm o objetivo de sensibilizar os futuros participantes de intercâmbio, e que o desenvolvimento da habilidade de produção escrita (tanto em língua materna como em língua estrangeira) demanda investimento de aprendizes no estudo da língua e dos gêneros.

Quanto ao tema das citações, mencionado por Pedro, destacamos que também está presente no MD IPA, como no recorte a seguir, em que é abordada a questão de como evitar cometer plágio.

Activity 4. Now that you have information about academic genres that you will need to produce during your experience abroad, let's talk a little bit more about **Plagiarism**. We have discussed it in Unit 1, but now we are going to discuss specifically about writing.

This is something very **SERIOUS** and many university websites warn students so that they can avoid problems with plagiarism. Read the following boxes offered by the University of California and discuss the following questions.

What is plagiarism?

Plagiarism means using another's work without giving credit. If you use others' words, you must put them in quotation marks and cite your source. You must also give citations when using others' ideas, even if you have paraphrased those ideas in your own words.

Guidelines for Avoiding Plagiarism

- * **Use your own words and ideas.** Practice is essential to learning. Each time you choose your words, order your thoughts, and convey your ideas, you can improve your writing.
- * **Give credit for copied, adapted, or paraphrased material.** If you copy and use another's exact words, you must use quotation marks and cite the source. If you adapt a chart or paraphrase a sentence, you must still cite your source. Paraphrasing is restating the author's ideas, information, and meaning in your own words.
- * **Avoid using others work with minor "cosmetic" changes.** Examples: using "less" for "fewer," reversing the order of a sentence, changing terms in a computer code, or altering a spreadsheet layout. If the work is essentially the same as your source, give credit.
- * **There are no "freebies."** Always cite words, information and ideas that you use if they are new to you (learned in your research). No matter where you find it – even in on the Internet or in an encyclopedia – you cite it!
- * **Beware of "common knowledge."** You may not have to cite "common knowledge," but the fact must really be commonly known. That George Orwell was the author of the anti-totalitarian allegory *Animal Farm* is common knowledge; that Orwell died at age 46 in 1951 is not.²
- * **When in doubt, cite.** Better to be safe than not give credit when you should!

Adapted from: <http://sja.ucdavis.edu/files/plagiarism-001.html>

- A. Are you careful when you quote different works in your academic texts?
- B. Which one of the tips given by the text do you consider to be the most important? Explain.
- C. What do you think might happen with a student who plagiarizes?

Figura 16 - Recorte do MD IPA – (Lesson 3 – Writing assignments, p.56-57)

Vê-se que o texto e as discussões propostas podem sensibilizar os participantes de programa de mobilidade acadêmica para uma questão que é extremamente importante, tanto para trabalhos acadêmicos desenvolvidos em língua materna como em língua estrangeira. Portanto, ressaltamos sua importância em MDs que preparam esse público.

Na questão seguinte da entrevista final, perguntamos aos participantes sobre desafios quanto à comunicação em situações da vida acadêmica.

11. Há desafios para se comunicar em situações específicas de sala de aula e vida acadêmica de forma geral (perguntas de professores, perguntas do orientador, trabalho em grupo, dentre outros)? Por favor, comente.

Notamos que, nesse momento já avançado do programa de mobilidade acadêmica, os desafios sentidos pelos participantes são menores. Destacamos também que parece haver pouca interação entre estudantes em sala de aula e, segundo os participantes, não foram realizados muitos trabalhos em grupo. A situação de interação mais comum, segundo eles, é o contato com os professores, em que podemos perceber que dois de nossos participantes ainda se sentiam desafiados.

Denis: (...) Agora quando um professor aponta o dedo pra você, aí dá um friozinho na barriga, porque você não preparou aquilo na sua cabeça.

Pedro: As aulas em si, em geral é o professor falando. Você pode levantar a mão e perguntar. (...) E numa turma tem eu e uma brasileira e na outra turma só eu sozinho de brasileiro. Nessa que eu to sozinho a insegurança é um pouco maior. Então se eu tenho dúvida, pergunto depois que acaba a aula ou na sala do professor. Porque aí não vai ter ninguém olhando, vai estar eu e o professor.

Passamos à questão seguinte da entrevista, em que perguntamos aos participantes sobre os principais desafios em situações não acadêmicas.

12. Há desafios para se comunicar em situações específicas fora de sala de aula (banco, supermercado, restaurante, hospital, estágio, dentre outros)? Por favor, comente.

A seguir, apresentamos um quadro em que resumimos as principais questões mencionadas.

Alex	Comunicou-se em inglês para abrir conta bancária, foi ajudado por colegas Uso do inglês como língua internacional não foi desafiador
Aline	No início, existia o receio de lidar com preconceito por ser estrangeira, desafio que aos poucos foi superado
Denis	Não precisou, até o momento da entrevista, passar por muitos momentos de interação fora do ambiente acadêmico Mencionou desafios ao frequentar hospitais, realizou pesquisas quando foi necessário
Márcio	Mencionou a importância de conhecer a situação para a facilitação da comunicação, conhecer o vocabulário e o funcionamento de determinado ambiente (<i>hostel</i>)
Miguel	No início, abrir uma conta no banco era algo desafiador
Pedro	Mencionou problemas que ainda ocorrem com vocabulário. Exemplo: diferentes palavras em inglês para falar refrigerante (<i>soda, pop</i>)

Quadro 34 - Desafios em situações específicas fora de sala de aula mencionados pelos participantes

Notamos que a maioria dos desafios mencionados pelos participantes parecem ter sido superados ao longo do programa de mobilidade. Como observamos que para dois de nossos participantes abrir conta em bancos representou um desafio, consideramos que esse tema possa ser acrescentado tanto ao material DHLCS, como a MDs que se proponham a preparar públicos semelhantes.

Destacamos, no depoimento de Márcio, algo que já havia sido mencionado no momento de análise de recortes do grupo virtual, que é a importância de conhecer a estrutura (*framework*) do ambiente a ser frequentado. A seguir, apresentamos um recorte de seu depoimento:

Márcio: *Um amigo meu falou algo pra mim que percebi que é verdade e super válido, toda nova experiência, eu percebia que era porque era uma nova experiência. Depois que você passa por isso, vai ficar mais fácil você entender o vocabulário e o tipo de coisa que você fala em cada situação. Por exemplo, eu fiz uma viagem, eu chegava em um hostel, então o primeiro hostel que eu cheguei era difícil entender como eram as regras, como funcionavam, aí eu fazia perguntas repetidas porque eu realmente não entendia como funcionava e algumas expressões e palavras tem a ver com o contexto do assunto, então você não entende o que estão falando. (...)*

Consideramos que sensibilizar futuros candidatos a programas de mobilidade acadêmica sobre o desenvolvimento de estratégias ao frequentar ambientes novos pode ser útil tanto para ambientes acadêmicos como não acadêmicos. Podemos afirmar que o desenvolvimento dessas estratégias está relacionado à atenção focada a questões e normas culturais tratadas por Hinkel (2012). No caso mencionado, podemos orientar o falante a observar e aprender tanto com as normas culturais quanto com a maneira de comunicar-se em determinados ambientes. Observar como algo funciona antes de agir pode ser decisivo para que não haja mal-entendidos.⁹³

Na seguinte questão, perguntamos aos participantes sobre os desafios sentidos em situações de apresentações realizadas em contexto acadêmico.

14. Você tem realizado apresentações em contexto acadêmico? Em que situações? Como você se sente?

Destacamos recortes dos depoimentos dos participantes em que é possível perceber que momentos em que a produção oral tem destaque são sempre desafiadores, como podemos notar.

Aline: *Outra coisa que eu tenho que fazer é apresentar 2 seminários. Acho que vai ser um desafio. Mas ainda não apresentei. (...)*

Denis: *(...) Vou precisar falar uns 10 a 15 minutos e dá um medinho. Acho que nem tanto pelo inglês, eu fico nervoso mesmo pra apresentar na frente da sala de aula, ainda por cima em inglês, as palavras acho que vão fugir mais ainda.*

Márcio: *Sim. (...) Tive problemas assim, quero falar uma coisa, não sei a palavra pra falar isso, aí fico pensando e contorno a palavra, de um modo pra substituir. No caso a gente fica um pouco travado, porque não sabemos falar tão claramente em outro idioma (...)*

Pedro: *(...) Aqui a preocupação dobra, procurar ver se to usando as palavras corretas, mas é uma questão de preparar muito bem antes de apresentar.*

Os trechos apresentados reforçam o que já temos apontado em momentos diferentes de nossa análise: a importância que cursos que preparam candidatos a programas de mobilidade acadêmica

⁹³ Informamos que a questão 13 da entrevista não foi incluída nesta análise porque os participantes a responderam na questão 12. A questão 13 era a seguinte: 13. Há desafios para se comunicar socialmente? Em caso afirmativo, exemplifique.

devem dar a produção oral, principalmente atividades de exposição ao grupo (professor e colegas). Nos MDs focados nesta pesquisa, observamos que há muitas propostas em que os alunos precisam preparar pequenas apresentações. A seguir, recortamos um exemplo de atividade que, a nosso ver, poderia ajudar a minimizar os desafios mencionados e proporcionaria ao aluno, antes do início de seu intercâmbio, a oportunidade de ter apresentado temas acadêmicos de sua área em LI.

Now, last but not least, **use your notes to prepare a quick oral presentation (2-3 minutes, in English)** about the paper you read. Write comments on the following topics:

- Title of the paper;
- Main idea;
- Where/How you found it;
- How you coped with its vocabulary.

Next class you are going to introduce the paper to your teacher and colleagues.



You may check some guidelines for oral presentations at the following sites:

Guidelines for oral presentations

<http://go.owu.edu/~dapeople/ggpresnt.html>

Ten Simple Rules for Making Good Oral Presentations

<http://www.ploscompbiol.org/article/info:doi/10.1371/journal.pcbi.0030077>

Figura 17 - Recorte do material IPA (Lesson 1 – Reading academic papers, p. 48)⁹⁴

A seguir, perguntamos aos participantes se houve algum momento específico em que o uso da língua gerou um mal-entendido.

⁹⁴ Apresentamos os recursos sugeridos no recorte: <http://go.owu.edu/~dapeople/ggpresnt.html> Acesso em 02 de dezembro de 2015
<http://journals.plos.org/ploscompbiol/article?id=10.1371/journal.pcbi.0030077> Acesso em 02 de dezembro de 2015

15. Há algum momento específico em que o uso da língua gerou mal-entendido ou algo que poderia ter sido evitado caso você dispusesse de determinado conhecimento de língua inglesa? Por favor, explique.

Como a maioria dos participantes mencionou exemplos mais gerais em que não houve, especificamente, um mal-entendido, destacamos apenas o depoimento de Márcio.

Márcio: Duas situações, que em parte é pela língua, em parte por não me explicarem bem a situação. Mas acho que se eu tivesse melhor domínio da língua eu saberia o que perguntar. Por exemplo, eu queria comprar uma lente de contato, tinha a prescrição do Brasil mas eles não aceitaram. Fui fazer o exame pra fazer a lente aqui, e existem dois tipos de exame. Você pode fazer o exame de vista normal ou o exame pra fazer a lente de contato. No caso eu queria só fazer o de lente de contato, agendei a consulta, passei na consulta e na hora de pagar eu descobri que estava pagando pelo normal e pelo exame pra usar a lente de contato. Aí eu descobri na hora que eu tinha passado pelo exame de vista normal e era parte do protocolo, mas eu não sabia. Na hora que eu fui pagar estava pagando 50 ou 60 dólares a mais do que eu achava que ia pagar. É complicado isso.

Uma outra situação foi logo que eu cheguei quando eu fui no mercado e eu não tinha cartão de crédito, aí fui comprar um cartão de crédito pré-pago. Aí fui tentar colocar dinheiro no cartão de crédito e precisava colocar mil dólares. Fui colocar e falaram que só dava pra colocar 500 de cada vez, aí tudo bem. Coloquei 500 e quando fui tentar colocar mais 500 não dava. Aí tive que falar com o gerente porque tinham me informado errado. Aí me falaram ok, você pode sacar o dinheiro do seu cartão de crédito. Fui tentar sacar e eu não poderia usar, porque eu não tinha social security number e não me informaram isso. Foram 3 a 4 meses até eu conseguir reaver o dinheiro que eu tinha colocado. Se eu soubesse o que falar ou o que perguntar...talvez eu tenha perdido algumas coisas que eles falaram e não prestei atenção nisso.

Destacamos que as dificuldades enfrentadas por Márcio foram bastante particulares e não parecem, a nosso ver e com base nas reflexões teóricas realizadas ao longo desta pesquisa, ser necessidades de participantes de programas de mobilidade acadêmica. No entanto, investir ainda mais na sensibilização que mencionamos anteriormente sobre o desenvolvimento de estratégias ao vivenciar situações novas (ambientes novos), ou seja, conhecer o *framework*, pode auxiliar no que diz respeito a saber como se comunicar e se portar diante de desafios como esses.

Na questão 16 da entrevista, perguntamos aos participantes sobre momentos específicos em que questões culturais possam ter gerado algum mal-entendido.

16. Há algum momento específico em que alguma questão cultural gerou mal-entendido ou algo que poderia ter sido evitado caso você dispusesse de determinado conhecimento de língua inglesa? Por favor, explique.

Apenas 2 de nossos participantes, Miguel e Pedro, mencionam um desafio cultural, que é a questão de formas de cumprimentar as pessoas/espço pessoal.

Miguel: (...) *Uma coisa que a gente tinha muita dificuldade, foi cumprimentar as pessoas. Por exemplo, a gente costuma cumprimentar com um abraço e um beijo e aqui não funciona, né? Uma vez eu fui cumprimentar uma amiga pela primeira vez, ela era japonesa, fui dar um abraço nela e ela ficou toda assustada. Foi muito engraçado porque ela realmente não esperava isso.*

Pedro: (...) *Aqui eles são muito fechados, em relação ao toque, por exemplo.*

Observamos anteriormente nesta análise, por meio de depoimentos da participante Aline, que esse tema também teve destaque em sua experiência de intercâmbio. No entanto, essa questão não está explicitamente didatizada no MD DHLCS (a participante Aline menciona ter obtido conhecimento sobre a questão por meio de depoimentos da professora do curso). Dessa forma, consideramos que o tema possa ser acrescentado ao MD por meio de uma proposta de reflexão intercultural, como sugerem López-Barrios e Villanueva de Debat (2014), que permitiria uma confrontação das diferenças entre essas práticas na cultura de língua materna e na cultura da LI.

Passamos à penúltima questão selecionada para esta análise, em que pedimos que os participantes realizassem uma apreciação geral da experiência vivenciada.

17. Faça uma apreciação geral de sua experiência, mais especificamente em relação à língua e cultura, dizendo quais conselhos/informações você daria a um aluno que pretende candidatar-se a um programa semelhante ao que você participou.

Destacamos três depoimentos que nos parecem trazer contribuições significativas para futuros candidatos a programas como o CsF.

Márcio: *Meu conselho, se a pessoa quiser melhorar o inglês, é: fuja dos brasileiros e faça amizades, saia com pessoas internacionais, tanto americanos como de outros países (...).*

Miguel: *Eu recomendaria os cursos de inglês, do Inglês sem Fronteiras, que no meu caso foram muito úteis. E principalmente, pesquisar com relação a cidade ou ao país em que deseja estudar. Isso é muito importante, porque às vezes a gente acaba se deparando com alguma situação que a gente não esperava e isso poderia ter sido evitado por exemplo. E pesquisar, principalmente sobre a universidade, quais são as áreas de foco, se é realmente aquilo que interessa, se ela realmente quer trabalhar naquela área e tentar falar com alguém que já esteve e estudou lá, que possa dar algumas dicas.*

Pedro: *Em geral, batendo agora um olho no curso e no material e até porque aqui eu lembrava de vez em quando do curso, o curso foi muito interessante, acho que vale a pena fazer. Pra começar a ter uma noção, entrar no clima de como é a vida aqui. Uma vez eu comentei com uma amiga minha, comecei a falar de como*

era o processo aqui, de aula tal, que eram algumas coisas que eu lembrava do curso. Ela falou: “nossa, você pesquisou bastante”, mas eram coisas que eu lembrava da aula. Acho que isso me ajudou muito a já saber como as coisas iriam funcionar. Pra alguns foi meio no susto essa mudança. O curso ajuda muito nisso.

Faz-se importante destacar que o conselho dado pelo participante (*fuja dos brasileiros*) pode ser justificado porque muitos participantes do programa CsF foram alocados em moradias em que havia somente brasileiros, como mencionamos anteriormente.

Os depoimentos de Miguel e Pedro, participantes que frequentaram tanto o curso IPA quanto o curso DHLCS, revelam um impacto positivo destes na experiência dos participantes. Os cursos, segundo os participantes, parecem ter alcançado o propósito de sensibilizá-los para questões centrais que seriam vivenciadas durante o programa de mobilidade acadêmica internacional, como vê-se no depoimento de Pedro, que menciona uma amiga surpresa com as informações que o participante já tinha conhecimento.

Na última questão selecionada para este momento de análise perguntamos, de forma geral, quais temas e conteúdos os participantes consideraram que deveriam ser acrescentados a cursos e MDs que preparam alunos para mobilidade acadêmica.

18. Quais temas/conteúdos deveriam ser acrescentados aos materiais e programas de cursos de língua para auxiliar alunos-candidatos a intercâmbio acadêmico?

Apresentamos, a seguir, um quadro em que resumimos os principais temas/conteúdos mencionados.

Alex	Uso exclusivo da LI em sala de aula
Aline	Ter como prioridade a produção oral
Denis	Vocabulário específico utilizado em hospitais, restaurantes, aeroporto
Márcio	Sensibilização sobre leis (multa ao atravessar fora da faixa de pedestres) Correção mais frequente de problemas de pronúncia ⁹⁵
Miguel	Mais informações sobre apresentações (formalidade, como se vestir nessas situações, estrutura rígida de uma apresentação)

⁹⁵ Informamos que, como forma de auxiliar o público mencionado, foi elaborado no programa IsF contexto desta pesquisa um curso específico para o trabalho de questões de pronúncia (LI) desafiadoras para brasileiros.

Pedro	Mais formas de fazer perguntas de forma polida (uso de modais é mencionado)

Quadro 35 - Temas e conteúdos que deveriam estar presentes em cursos para mobilidade acadêmica, segundo os participantes deste estudo

Novamente notamos, por meio dos depoimentos Alex e Aline, uma preocupação constante dos participantes com a produção oral. Vê-se que essa habilidade teve destaque nos três momentos de análise desta pesquisa, o que reforça a importância de que cursos para candidatos a programas de mobilidade acadêmica proporcionem muitas oportunidades de interação entre alunos, alunos e professores e alunos e ETA's (estas especificamente no contexto do programa IsF). A preocupação dos participantes demonstra que esta é uma de suas principais necessidades, o que nos leva a considerar que é relevante sensibilizá-los para que busquem oportunidades de interação em LI também em ambientes extra-classe.

Observamos anteriormente que as questões mencionadas por Denis, Miguel e Pedro foram contempladas nos MDs foco desta pesquisa. Temas como hospitais, restaurantes e aeroportos são abordados no material DHLCS. Já informações sobre apresentações e formas de fazer perguntas polidas são contempladas no MD IPA. Consideramos, com base nos depoimentos dos participantes deste estudo, que estas representam necessidades reais de candidatos a programas de mobilidade acadêmica e que, deveriam, portanto, estar presentes em MDs que tenham por objetivo preparar públicos semelhantes.

Após termos analisado recortes considerados relevantes para a experiência dos participantes deste estudo, pudemos destacar que algumas de suas percepções se mantiveram ao longo de diferentes momentos da análise de dados. Três questões podem ser enfatizadas.

A primeira percepção diz respeito ao reconhecimento, por parte de diferentes participantes, de que os cursos frequentados (IPA e DHLCS) são cursos IPE. Vimos que estes notaram que não teriam estudados os mesmos temas/questões em cursos de Inglês para fins gerais.

A segunda percepção mantida desde o segundo momento de análise (grupo virtual) diz respeito à habilidade de compreensão de textos. Vê-se que essa, de fato, não representa um desafio para participantes de programa de mobilidade acadêmica, visto ser uma prática frequente em seus cursos de graduação no Brasil.

A última percepção, a qual destacamos fortemente, está relacionada ao desafio sentido quanto à produção oral. Vê-se que antes e durante o programa de mobilidade de acadêmica, essa habilidade é considerada a mais desafiadora para os participantes e, portanto, deve ser enfoque dos mais diversos cursos que buscam preparar o público mencionado.

Destacamos apenas uma percepção/avaliação que demonstrou, por meio de depoimentos, ter se modificado. Esta diz respeito ao participante Márcio, que no segundo e terceiro momento de análise de dados, mostrou-se mais crítico em relação ao curso frequentado (DHLCS). Para ele, algumas das unidades não foram consideradas relevantes, tal como a unidade sobre moradia (sobre a qual mencionamos anteriormente que pode ser modificada para melhor atender o contexto CsF) e a unidade sobre saúde, porque o participante possuía conhecimentos prévios sobre o assunto (por ser um aluno de medicina). No entanto, consideramos que a unidade é de extrema relevância para alunos que não possuem esses mesmos conhecimentos. Lembramos, ainda, que para o planejamento de um curso de IPE são consideradas a necessidade e interesses, bem como as condições e tempo de que se dispõe para alcançar as metas prioritárias, conforme discutido por AUGUSTO-NAVARRO (2015). Dessa forma, considerando que os cursos DHLCS e IPA foram, respectivamente, de 16 e 32 horas/aula, avaliamos que trouxeram resultados bastante favoráveis. Os próprios participantes consideram que os cursos deveriam ser mais longos. Vale, porém, ressaltar que esses MDs e o planejamento dos cursos em análise foram desenvolvidos logo no início do programa, as condições de tempo eram exíguas neste momento e o planejamento focou as prioridades levantadas⁹⁶.

Concluindo este último momento de análise, apresentamos, a seguir, quadros em que retomamos: 1. Questões/temas previstos nos cursos considerados relevantes/desafiadores; 2. Questões/temas sugeridos para os cursos; 3. Questões/temas previstos nos MDs considerados relevantes/desafiadores; 4. Questões/temas sugeridos para os MDs. Destacamos que, para os participantes, em alguns momentos essas questões podem se misturar, mas direcionamos nosso olhar para realizar essa divisão com o objetivo de contribuir tanto para o planejamento de cursos como para questões mais específicas da produção e avaliação de MDs.

⁹⁶ Além dos cursos e MDs analisados, atualmente (fevereiro de 2016), o programa IsF conta com os seguintes cursos de 32 horas: Conversação e pronúncia da LI, Inglês como língua internacional em uso, Discussões temáticas: Globalização e cultura, Discussões temáticas: Ciência e Tecnologia, Preparatório para exames de proficiência, Preparatório para o IELTS e 16 horas: Introdução a prática oral em LI, Gramática da LI em uso situado, Vocabulário, Leitura, Inglês para Propósitos Acadêmicos, Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social, Discussões temáticas: Atualidades, Redação de Abstracts e Redação de introduções. Em todos cursos mencionados, exceto nos cursos de abstracts e Redação de introduções, os MDs foram desenvolvidos localmente por meio do mesmo processo dos materiais focados nesta pesquisa.

1. Questões/temas previstos nos cursos considerados relevantes/desafiadores

Proposta de apresentação sobre uma viagem para um país em que fosse possível realizar o programa de mobilidade acadêmica

Forma de tratar as pessoas (experiência da professora)

Parte cultural: diferenças entre Reino Unido, Brasil e outros lugares

Depoimentos da professora sobre rotina de estudo e pontualidade

Experiência de professores sobre seguro-saúde e choques culturais

Diferenças culturais em relação ao espaço pessoal (abraços, toque)

Quadro 36 - Questões/temas previstos nos cursos considerados relevantes/desafiadores

2. Novas questões/temas sugeridos para os cursos

Uso exclusivo da LI em sala de aula entre alunos

Foco na produção oral

Importância da habilidade de tomar notas

Quadro 37 - Novas questões/temas sugeridos para os cursos

3. Questões/temas previstas nos MDs considerados relevantes/desafiadores

Diferentes tipos de transporte público

Planos de saúde

Informações sobre alimentação

Possibilidades de moradia

Expressões típicas para usar em hospitais e aeroporto

Atividades com vídeo e áudio

Atividades de interpretação de texto

Comportamento em aeroporto,: documentação necessária

Como funcionam as aulas, lectures, tutoriais, seminários

Moedas do país

Sensibilização sobre diferentes gêneros textuais

Citações em textos acadêmicos

Apresentações orais sobre temas acadêmicos

Desenvolvimento de estratégias ao frequentar ambientes novos (conhecer o framework)

Quadro 38 - Questões/temas previstas nos MDs considerados relevantes/desafiadores

4. Novas questões/temas sugeridos para os MDs

Expressões e vocabulário da língua corrente

Moradia fora do campus não auxiliaram participantes do CsF⁹⁷

Questões sobre variações do seguro-saúde

Questão da gorjeta (que é dada separadamente para o garçom) e impostos que são pagos apenas ao final das compras no supermercado

Desafios ao abrir conta em banco

Aprofundamento de informações sobre apresentações (formalidade, vestimenta)

Aprofundamento de formas de fazer perguntas polidas

Quadro 39 - Novas questões/temas sugeridos para os MDs

Nesta subseção apresentamos e discutimos os dados obtidos a partir deste estudo, o que serviu de base para respondermos as questões de pesquisa. Na subseção seguinte, apresentamos as respostas às perguntas de pesquisa.

3.4 Respondendo às perguntas de pesquisa

Nesta subseção, apresentamos as respostas às perguntas propostas nesta pesquisa. Para tanto, as retomamos a seguir.

1. Como alunos que frequentaram cursos de LI em uma instituição federal de ensino superior e participaram de programas de mobilidade acadêmica avaliam:

A. Os cursos ofertados?

B. Os MDs utilizados?

2. Com base nas reflexões advindas deste estudo de caso, quais questões deveriam ser consideradas para o desenvolvimento de materiais didáticos de cursos de LE específicos para mobilidade acadêmica?

⁹⁷ Importante destacar que para participantes do CsF em bolsas de mestrado e doutorado, a moradia é escolhida pelos pesquisadores. Portanto, essa questão seria coerente para parte do público que tem acesso aos cursos e MDs analisados em nosso contexto.

Considerando o item **1.A.**, dados analisados a partir do segundo e terceiro momento de coleta de dados (grupo virtual e entrevista via Skype), destacamos que todos participantes avaliaram os cursos frequentados como positivos, e que alguns destes notaram a especificidade dos temas e tópicos trabalhados, indicando, em seus depoimentos, que não teriam estudado questões semelhantes em cursos de Inglês para Propósitos Gerais. Exemplos citados pelos participantes acerca dessa sensibilização incluem: melhoria do desenvolvimento linguístico e cultural, segurança em relação a assuntos/temas/questões que desconheciam por ser esta sua primeira oportunidade de participar de um programa acadêmico internacional, possibilidade de fazer parte dos cursos e MDs, estudar a língua por meio de cursos para fins específicos, dentre outros. Comparando estes aos primeiros momentos de contato com os participantes, vê-se que, antes de iniciar o programa, a maior preocupação e desafio que permeava o imaginário destes era a produção oral, algo que foi mantido em outros momentos do trabalho, porém acompanhado por diversas questões sobre as quais o aluno não era, nesse primeiro momento, capaz de analisar de maneira aprofundada.

Em relação ao item **1.B.**, resultados obtidos por meio da entrevista 1 revelam que os MDs também foram bem avaliados pelos participantes por apresentar características como reflexão intercultural (LÓPEZ-BARRIOS E VILLANUEVA DE DEBAT, 2014), por permitir que os alunos pensassem e fizessem parte do curso (TOMLINSON, 2010) e por apresentar temas relevantes e significativos para futuros intercambistas.

Nesse primeiro momento de análise, algumas questões que podem contribuir para o desenvolvimento de materiais foram indicadas e são apresentadas posteriormente.

Consideramos que conclusões sobre dados obtidos por meio do segundo instrumento utilizado nesta pesquisa (grupo virtual fechado na rede social *Facebook*), mantido por 7 meses com os participantes, também apresentam maiores contribuições para que possamos responder à pergunta 2 que propusemos. Dessa forma, os apresentamos no momento de discussão da segunda questão.

Quanto à análise realizada a partir do terceiro e último momento de coleta de dados, destacamos que poucas percepções dos participantes se modificaram se comparados aos momentos anteriores de análise. Os recortes analisados permitiram-nos aprofundar a avaliação dos cursos e MDs localmente desenvolvidos. Constatamos que, assim como na primeira entrevista, os cursos e MDs parecem ter alcançado o objetivo a que se propõem: sensibilizar participantes de programas de mobilidade acadêmica sobre os principais temas/questões desafiadores que podem vivenciar. Por meio do depoimento dos participantes deste estudo de caso, novamente, tanto os itens **1.A.** como **1.B.** têm como resposta uma avaliação positiva. Apenas um dos participantes deste estudo apresentou um

posicionamento negativo em relação a algumas unidades do MD DHLCS, afirmando que, para ele, os temas moradia estudantil e saúde não representaram necessidades ou desafios. Ressaltamos, ainda, que mais participantes percebem a especificidade do cursos frequentados e materiais utilizados, ou seja, compreendem que são cursos e MDs de IPE.

Quanto à questão 2 de nossa pesquisa, optamos, nesta subseção, por respondê-la apresentando um *checklist* de questões, temas e tópicos que têm destaque nos três momentos de análise desta pesquisa. Os depoimentos de nossos participantes, as teorias que embasam este trabalho e a interpretação por nós realizada demonstram que essas são questões/temas/tópicos ou mesmo estratégias que podem auxiliar o desenvolvimento de materiais didáticos específicos para mobilidade acadêmica. Apresentamos tanto as questões previstas nos MDs analisados quanto novas questões identificadas. São os seguintes:

Diferenças entre cultura da língua estrangeira e língua materna

Escrita de e-mails, currículos, resumos e familiarização com diferentes gêneros textuais

Vocabulário específico (aeroporto, imigração, hospital)

Contato com língua autêntica por meio de vídeos e áudios

Funcionamento das universidades

Mudanças de turno de fala (turn-taking) nas aulas do programa de mobilidade

Discussão sobre sotaques e comparações entre o inglês britânico e americano

Orientações sobre saúde (seguro-saúde)

Desenvolvimento da compreensão auditiva (falantes nativos/situações não acadêmicas)

Desenvolvimento da autonomia do aprendiz

Sensibilização sobre a comunicação com falantes de LI como segunda língua

Situações típicas de mobilidade acadêmica (transporte público, planos de saúde, informações sobre alimentação, possibilidades de moradia, abrir contas em banco)

Funcionamento de aulas, tutoriais, seminários

Citações em textos acadêmicos

Informações sobre apresentações acadêmicas (organização, formalidade, vestimenta)

Desenvolvimento de estratégias ao frequentar ambientes novos (conhecer o framework)

Vê-se que diversas são as necessidades de participantes de programas de mobilidade acadêmica internacional identificadas neste trabalho. Destacamos que, ainda que os aspectos levantados tenham pontos em comum com cursos de língua para fins específicos, os tópicos e temas por nós identificados têm como foco, nesta pesquisa, um olhar cuidadosamente direcionado ao público com o qual trabalhamos há mais de 2 anos no contexto IsF. Relevante notar que, assim como defende Augusto-Navarro (2015), podemos afirmar que há necessidades especificáveis para esse público, ainda que o escopo do que pode ser trabalhado seja maior do que o escopo de diversos cursos IPE.

Após termos respondido as questões propostas no início deste estudo, apresentamos, a seguir, nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, focamos na compreensão do papel de cursos e MDs localmente desenvolvidos para sensibilizar participantes de programas de mobilidade acadêmica em países falantes da LI. Faz-se importante retomar tanto o fato de que os cursos e MDs foram pensados e desenvolvidos pela equipe local do IsF de uma universidade do interior paulista; , coordenadora pedagógica e professores de LI em formação (inicial e pós-graduada), como a importância do conhecimento⁹⁸ que estes possuíam sobre teorias e práticas relacionadas ao desenvolvimento de MDs.

Verificamos, em suma, que há várias questões trazidas nos MD's analisados que foram relevantes para auxiliar os participantes durante o estágio no exterior, conforme dados registrados na seção de análise. Considerando cursos curtos de sensibilização, podemos afirmar que o objetivo dos mesmos, por meio dos MDs e das aulas ofertadas pela equipe local, foram alcançados. Lembramos que a análise de situação-alvo (ROBINSON, 1991; DUDLEY-EVANS E ST JOHN, 2010; RAHMAN, 2015) feita em momento anterior à produção dos MDs por meio de pesquisa que desenvolvemos em outro momento (OLIVEIRA, 2013) foi fundamental para guiar o planejamento de cursos e MDs localmente desenvolvidos. Da mesma forma, por meio desta pesquisa avaliativa, pós uso dos MDs, outras questões merecedoras de atenção surgiram, conforme resumo nos quadros 15, 16, 26, 27, 28, 29, 36, 37, 38 e 39, o que certamente merece atenção de planejadores de cursos e MDs com propósitos similares.

Assim sendo, os principais objetivos desta pesquisa foram:

⁹⁸ Esse conhecimento era compartilhado com os professores por meio de cursos de extensão e uma disciplina optativa da graduação sobre produção e avaliação de materiais didáticos (curso que foi frequentado por todos professores IsF do contexto mencionado). Além do esforço conjunto mencionado, o desenvolvimento de pesquisas sobre o contexto também tem um papel relevante, tal como a análise do próprio programa realizada nesta pesquisa.

- Compreender possíveis impactos desses cursos e MDs (Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para Convívio Social e Inglês para Propósitos Acadêmicos);
- Verificar se foi possível auxiliar para a preparação do público mencionado;
- Identificar temas/questões que possam contribuir para o desenvolvimento/melhoria de cursos e materiais didáticos para mobilidade acadêmica internacional.

Destacamos também o objetivo do trabalho desenvolvido de preencher uma lacuna teórica apontada por autores como Harwood (2010) e Tomlinson (2010), que percebem a necessidade de investigar as reações dos usuários de MDs (alunos e professores), bem como a importância das teorias de aquisição e desenvolvimento de língua e princípios de ensino para a elaboração coerente e embasada de materiais didáticos.

Os três momentos de coleta e análise de dados nos permitiram acompanhar parte do processo de preparação dos 6 graduandos participantes deste trabalho e seus desafios/dificuldades durante a vigência do programa acadêmico. Recortes de seus depoimentos e dos MDs interpretados à luz das teorias sobre desenvolvimento de cursos e MDs e sobre questões culturais demonstram que uma sensibilização é benéfica, desejável e poderia minimizar muitos desafios vivenciados por intercambistas. É de extrema relevância destacar que os próprios participantes percebem, em diferentes momentos, que os temas e questões estudados não teriam sido previstos em cursos de Inglês para Fins Gerais. São, portanto, cursos e MDs de Inglês para Propósitos Específicos.

Encaminhamento de pesquisa e contribuições

Consideramos que os grandes investimentos realizados ao longo dos últimos anos, sobretudo por meio de iniciativas governamentais, justificam a importância da experiência de mobilidade acadêmica internacional para universitários, o que torna igualmente importante o desenvolvimento de cursos e materiais didáticos de qualidade para esse público. Dessa forma, acreditamos que o foco nos alunos é de extrema relevância. No entanto, não desconsideramos que este faz parte de um processo mais amplo, que envolve, por exemplo, a figura essencial do professor e as práticas específicas de sala de aula, aspecto que poderia ser desenvolvido em trabalhos futuros. Destaca-se

também a necessidade de abranger, em futuras pesquisas, necessidades, desafios e interesses do público pós-graduando.

Esperamos que esta pesquisa traga contribuições consistentes tanto para a melhoria dos cursos e materiais didáticos do contexto com o qual temos trabalhado (Inglês sem Fronteiras) como para um público maior que possa abranger quaisquer contextos que buscam preparar futuros participantes de programa de mobilidade acadêmica internacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; KAWACHI, C. J.; CAMPOS-GONELLA, C. **Relato de uma experiência com autonomia na formação de professores de li: caminhos, obstáculos e reflexões.** In: Kleber Silva; Fátima Daniel; Sandra M. Kaneno-Marques; Ana Cristina Salomão. (Org.). A formação de professores de línguas: Novos Olhares. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 315-346

AVEIRO, T. M. M. **O programa Ciência sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional.** Em: #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. IFRS, 2014, p. 1-21.

BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. **Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship.** In: Journal of Computer-Mediated Communication. International Communication Association, 2008, p. 210-230.

BROWN, P. A. **A Review of the Literature on Case Study Research.** In: Canadian Journal for New Scholars in Education. V.1, Issue 1. 2008, p.1-13.

CANDLIN, C. N. **General Editor's Preface.** In: ESP Today: A Practitioner's Guide. Prentice Hall, 1991.

CROKER, R. A. **An Introduction to Qualitative Research.** In: Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction. Edited by Juanita Heigham and Robert A. Croker. Palgrave Macmillan, 2009, p. 3-24.

CRYSTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of language.** New York: Cambridge University Press, 1997.

DELLA ROSA, S. F. P. **Análise das reflexões estabelecidas por pesquisadores entre conhecimento da língua inglesa e desempenho acadêmico.** Dissertação de mestrado. UFSCar, São Carlos, 2013.

DE WIT, H. **Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues.** NVAO, p. 3-20, 2010. Disponível em <http://nvaio.com/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf> Acesso em 16 de outubro de 2015

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. **Developments in English for Specific Purposes - A multidisciplinary approach.** Cambridge University Press. 2010 (12a edição)

DUFF, P. A. **Case Study Research on Language Learning and Use.** Em: Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge University Press, 2014, p.233-255.

FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. **Research Perspectives on English for Academic Purposes.** Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

GARTON, S.; GRAVES, K. **Materials in ELT: Current Issues.** In: International Perspectives on Materials in ELT. Edited by Sue Garton and Kathleen Graves, Palgrave Macmillan, p.1-36., 2014.

HARWOOD, N. **Issues in materials development and design.** In: English language teaching materials: theory and practice. Harwood, N. New York: Cambridge University Press, p. 3-30, 2010.

HINKEL, E. **Culture and pragmatics in language teaching and learning.** In: M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. Snow (Eds.), Teaching English as a Second or Foreign Language, 4th ed. Heinle & Heinle, 2014, p. 394-408.

_____. **Language learning and language culture in a changing world.** Applied Research on English Language. p. 45-56, 2012.

HOOD, M. **Case Study.** Em: Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction. Edited by Juanita Heigham and Robert A. Croker. Palgrave Macmillan, p. 66-90, 2009.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes - A learning-centred approach.** Cambridge University Press, 1987.

KAWACHI, G. J. **Estereótipos culturais em estágios avançados de aprendizado de inglês como língua estrangeira e seus desdobramentos para ensino e uso do idioma.** Dissertação de mestrado. UFSCar, São Carlos, 2011.

KANEKO-MARQUES, S.M. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem.** Dissertação de mestrado. UFSCar, São Carlos, 2007.

KASPER, G.; ROSE, K. R. **Pragmatics in Language Teaching.** In: Pragmatics in language teaching. New York: Cambridge University Press, 2001.

KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation.** Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, 2008.

_____. **Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales.** Em: Journal of Studies in International Education, Vol. 8 N. 1, Spring, p. 5-31, 2004.

LONG, M.H. **Methodological issue in learner needs analysis.** In: Second Language Needs Analysis. Cambridge University Press. Reprinted, p. 19-78, 2007.

LÓPEZ-BARRIOS, M.; VILLANUEVA DE DEBAT, E. **Global vs. Local: Does it Matter?** Em: International Perspectives on Materials in ELT. Edited by Sue Garton and Kathleen Graves, Palgrave Macmillan, p. 37-52, 2014.

MERRIAM, S. B. (1988). **Case study research in education.** San Francisco: Jossey-Bass.

_____. **Case studies as qualitative research.** In: Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Ed. Jossey-Bass. 2ª edição, 2007, p. 26-43.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning** (Cambridge Language Teaching Library), 1992.

_____. **Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher Initiated Action** (Language Teaching Methodology Series), 1990.

MUNRO, M. J. **Foreign accent and speech intelligibility.** In: Phonology and Second Language Acquisition. Edited by Jette G. Hansen e Mary L. Zampini. John Benjamins Publishing Company, 2008, p.193-218.

OLIVEIRA, T.A. **Reflexões sobre desafios em relação ao uso de língua inglesa: experiências de universitários brasileiros em contexto de intercâmbio.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos. 2013.

QUEIROZ, S. M. M. ; RAMOS, W. C. **Aprendizagem de línguas in-tandem: desenvolvimento de estratégias e autonomia de aprendizagem.** In: Revista Desempenho, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada UnB, 2013, p. 1-16.

RAHMAN, M. **English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review.** Em: Universal Journal of Educational Research. 2015, p. 24-31.

REINDERS, H. **Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: a framework of independent language learning skills.** Volume 35, Issue 5, p. 40-55. Disponível em <<http://130.217.226.8/handle/10652/2491>> Acesso em 18 de Agosto de 2015.

ROBINSON, P. C. **ESP Today: A Practitioner's Guide.** Prentice Hall, 1991.

_____. **An overview of English for Specific Purposes.** In: Working with Language - A Multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts. Edited by Coleman, H. De Gruyter Mouton, 1989, p. 395-427.

SILVA, S. P. **Facebook no Ensino de Língua Inglesa: Uma Experiência no Curso de Letras.** Em: Cadernos do CNLF, Vol. XVII, Nº 06. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013, p. 124-139.

SCHRAMM, W. **Notes on case studies for instructional media projects.** Working paper for Academy of Educational Development, Washington DC, p. 1-41, 1971.

SIMONS, H. **Evolution and concept of case study research.** Em: Case Study Research in Practice. Sage publications Ltd. 2009, p. 11-27.

STAKE, R. E. **The art of case study research.** Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1995.

TOMLINSON, B. **Principles of effective materials development.** Em: English language teaching materials: theory and practice. Harwood, N. New York: Cambridge University Press, p. 81-108, 2010.

_____. **Materials development for language learning and teaching.** State-of-the-Art Article. Em: Cambridge Journals. Lang. Teach., 45.2, p. 2, 2011.

_____. **Materials development for language learning and teaching.** State-of-the-Art Article. Em: Cambridge Journals. Lang. Teach., 45.2, p. 143-179, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Metodologia na investigação de crenças.** Em: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (orgs). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-230.

YAZAN, B. **Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake.** Em: The Qualitative Report 2015 Volume 20, Number 2, Teaching and Learning Article 1, 2015, p. 134-152.

YIN, R.K. **Case Study Research: Design and Methods**. Beverly Hills, Calif: Sage Publications, 1984.

_____. **Case study research: Design and methods**. Thousand Oaks, Sage Publications, 2002.

ZAIDAH, Z. **Case Study as a Research Method**. Jurnal Kemanusiaan bil.9, Jun 2007, p. 1-6. Disponível em <http://eprints.utm.my/8221/4/48-case-study-as-a-research-method.html_Itemid%3D1328>. Acesso em 17 de março de 2015.

Vídeos consultados:

Análise de Necessidades/Interesses no ELFE: Foco na Gradação da Especificidade.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. São Carlos, 2015. 15:43. Disponível em: . Acesso em 01 de dezembro de 2015.

Sites consultados:

Site oficial do programa *Ciência sem Fronteiras*

Disponível em <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em 10 de março de 2015.

Site do Guia dos Estudante

Disponível em <<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/portugal-principal-destino-alunos-graduacao-ciencia-fronteiras-725251.shtml>> Acesso em 19 abril de 2014

Site oficial do programa *Idiomas sem Fronteiras*

Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/oque1.html>> Acesso em 17 de março de 2015

Site oficial da Universidade Federal de São Carlos

Disponível em <www.ufscar.br> Acesso em 15 de abril de 2015

Site oficial do curso *My English Online*

Disponível em <<http://www.myenglishonline.com.br/>> Acesso em 28 de maio de 2015

Site do Instituto Camões

Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html> Acesso em 28 de maio de 2015

Manual do Candidato *TOEFL ITP*

Disponível em <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/manual_candidato_toefl_itp.pdf> Acesso em 28 de maio de 2015

Site oficial do Planalto da presidência

Disponível em <<http://www2.planalto.gov.br/noticias/2015/05/bolsas-implementadas-csf-grafico.jpg/view>> Acesso em 16 de agosto de 2015

Valores das bolsas do programa CsF

Disponível em <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/valores-de-auxilios-e-bolsas>> Acesso em 18 de agosto de 2015

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa **REFLEXÕES SOBRE POSSÍVEIS IMPACTOS DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EXPERIÊNCIA DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS EM CONTEXTO DE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL**.
2. Você foi selecionado por ter participado do programa Inglês sem Fronteiras e por estar participando de programa de intercâmbio, sua participação não é obrigatória.
3. O objetivo principal deste estudo é levantar pressupostos que possam orientar a seleção e desenvolvimento de material didático visando a preparar alunos para intercâmbio acadêmico.
4. Sua participação nesta pesquisa consistirá em fazer parte de um grupo de discussões online e responder a duas entrevistas.
5. Os benefícios esperados nessa pesquisa envolvem a identificação de questões linguísticas, culturais e pragmáticas envolvendo participantes de intercâmbio em universidades internacionais, com o objetivo de auxiliar alunos que desejam se candidatar a esses programas futuramente.
6. Riscos: Há riscos de desconforto, cansaço e insatisfação no que diz respeito a responder com certa frequência os questionamentos propostos pela pesquisadora.
7. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
8. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora (Talita Aparecida de Oliveira) ou com a instituição.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. No futuro, caso os dados sejam divulgados em eventos científicos ou periódicos, isso será feito de modo a preservar a identidade dos participantes da pesquisa.
11. No final do trabalho, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados da pesquisa para os participantes.
12. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Talita Aparecida de Oliveira - Pesquisadora

Endereço, telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa

Apêndice 2 – Roteiro da primeira entrevista

1. Qual é o seu curso e em que ano está?
2. Por quanto tempo você estudou inglês até hoje? Em que condições?
3. Em que nível de proficiência você se classificaria? Porquê?⁹⁹
4. Para que país e universidade você irá? Quanto tempo você ficará?
5. Você tem preocupações em relação aos seus conhecimentos de língua inglesa?
6. Quais conhecimentos e habilidades linguísticas (produção escrita, produção oral, compreensão de texto e compreensão auditiva) você considera mais desafiadoras? Por quê?
7. Qual (quais) curso(s) do Inglês sem Fronteiras você frequentou?
8. Qual curso foi sua primeira opção? Por que você o escolheu? Você procurou por outros cursos IsF?
9. O curso atendeu suas expectativas? Explique, por favor.
10. E quanto ao material adotado, atendeu suas expectativas? Comente, por favor.
11. Quais conhecimentos você não tinha antes de frequentar o(s) curso(s)?
12. Se você não tivesse feito curso(s) IsF, acredita que suas expectativas sobre um possível intercâmbio seriam diferentes?
13. O que você espera em relação a experiência de intercâmbio?
14. O que você pensa sobre os desafios linguísticos (e pragmáticos – culturais) que poderia vivenciar em um país estrangeiro?
15. Qual você acredita ser o maior desafio de uma experiência de intercâmbio?
16. Você poderia sugerir alguma mudança em relação ao (s) curso(s) IsF que frequentou?
17. Você gostaria de comentar mais algum aspecto que não discutimos?

⁹⁹ Destacamos (na cor verde) as duas questões que foram acrescentadas após a pilotagem da entrevista 1.

Apêndice 3 – Roteiro da primeira entrevista – Versão piloto

1. Qual é o seu curso e em que ano está?
2. Para que país e universidade você irá? Quanto tempo você ficará?
3. Você tem preocupações em relação aos seus conhecimentos de língua inglesa?
4. Quais conhecimentos e habilidades linguísticas (produção escrita, produção oral, compreensão de texto e compreensão auditiva) você considera mais desafiadoras? Por quê?
5. Qual (quais) curso(s) do Inglês sem Fronteiras você frequentou?
6. Qual curso foi sua primeira opção? Por que você o escolheu? Você procurou por outros cursos IsF?
7. O curso atendeu suas expectativas? Explique, por favor.
8. E quanto ao material adotado, atendeu suas expectativas? Comente, por favor.
9. Quais conhecimentos você não tinha antes de frequentar o(s) curso(s)?
10. Se você não tivesse feito curso(s) IsF, acredita que suas expectativas sobre o intercâmbio seriam diferentes?
11. O que você espera em relação a experiência de intercâmbio?
12. O que você pensa sobre os desafios linguísticos (e pragmáticos – culturais) que poderá vivenciar em um país estrangeiro?
13. Qual você acredita que será o maior desafio da experiência de intercâmbio?
14. Você poderia sugerir alguma mudança em relação ao (s) curso(s) IsF que frequentou?
15. Você gostaria de comentar mais algum aspecto que não discutimos?

Apêndice 4 - Questões do grupo virtual

11 de julho de 2014

Olá, pessoal,

Tudo bem?

Criei o grupo para que possamos começar nossas discussões sobre as experiências de intercâmbio.

Como comentei com vocês, fazem parte do grupo também S., J. e K., que se dispuseram a ajudar com o andamento da minha pesquisa.

Espero que seja um espaço em que vocês possam compartilhar experiências de língua e cultura e em que possam se ajudar bastante!

Agradeço novamente a participação de todos.

Peço, por favor, que cada um se apresente, conte que curso faz e conte para qual país, estado e cidade viajou (ou vai viajar) e em que universidade ficará, assim as meninas podem conhecer vocês.

Meninas, se vocês puderem se apresentar também, e contar mais sobre o que estão fazendo aqui no Brasil.

Abs e obrigada a todos!

11 de julho

Gente, pra quem de vocês já estiver viajando, se puderem comentar como estão sendo as primeiras semanas, o que vocês têm sentido ao se comunicar em língua inglesa, questões culturais que já perceberam, o que quiserem compartilhar.

14 de julho

Hey guys, how are you?

I hope you're great!

Aline and Everton, who are already travelling too, could you tell us about your first impressions about the interchange, English course and any other aspects that you consider important?

Thanks, guys!

21 de julho

Hey guys!

Anyone with news about the interchange program? Any new thoughts, experiences and situations to share with us?

I hope to hear from you.

2 de Agosto

Guys, for those of you who are traveling, I prepared this small quiz and I would be really glad if you could answer it.

Fast quiz

1. How do you feel when you interact with native speakers of English?
2. Who are you living with? Where are these people from?
3. What about the food? Are you enjoying it?
4. Are there any cultural aspects that you would like to mention?
5. Do you usually get in contact with people from different countries? Write a little bit about it.
6. What are you studying in your English course (in case you're taking it)? Please, briefly talk about the contents, the way the class is organized and how you are feeling about it.

4 de Agosto

Pessoal, para aqueles de vocês que ainda não viajaram, que dia vão viajar?

Assim já ficamos atentos para novas discussões que podem surgir, inclusive sobre o início da viagem.

Wilson, Denis, Márcio, Alex, Pedro

Obrigada, pessoal!

16 de agosto

Guys, I was thinking that maybe (if you think it's a good idea), you could share pictures of things/people/places, anything that called your attention about your interchange, specially things about culture and language, the places you have been studying at and etc.

Maybe you could post some pictures and explain anything you want about them

22 de agosto

Hey guys

Pedro and Denis, who just travelled.

How are your first days in your new 'home'?

If you could share your first impressions with us about the university, people you're getting to know, language, culture, etc.

I hope you're having a great time.

31 de Agosto

Hey, students

How are you?

For those of you who travelled after Márcio and Aline, could you guys answer the same questions that they already answered? Just so we are able to compare and start some discussions.

Here they are:

1. How do you feel when you interact with native speakers of English?
2. Who are you living with? Where are these people from?
3. What about the food? Are you enjoying it?
4. Are there any cultural aspects that you would like to mention?
5. Do you usually get in contact with people from different countries? Write a little bit about it.
6. What are you studying in your English course (in case you're taking it)? Please, briefly talk about the contents, the way the class is organized and how you are feeling about it

2 de setembro

Hey, dear travelers

How are you, guys?

How was the Labour day (for those of you who are in the US)?

What could you tell us about it?

And the university semester, is it starting for some of you?

7 de setembro

Guys,

Today I'd like to ask you about the disciplines you're taking at the universities. Could you inform us their names and what are you studying?

And if you feel they are similar or different from the way classes are organized in Brazil.

Hope to hear (read) from you soon.

7 de setembro

Alex, now that you have experienced your first days in your interchange, maybe you could share some information with us Emoticon smile Anything that you found interesting, different and important.

13 de setembro

Hey guys,

Everything ok?

I hope you're all great!

Please share with us the last information about your interchange.

For those who are still taking language courses, maybe you could tell us how the course is going...

And for those of you who are taking disciplines or doing research, please, share whatever information you consider relevant.

If you have also experienced anything more specific related to language and culture, please, do share this information here!

20 de setembro

Hey guys

How are you? Hope you're all great!

I know you all must be really busy, but I kindly ask you to share the information you have on the type of assignments you have been required to produce in the universities (and in your English courses). What do you usually need to produce (texts, presentations, etc)?

What about cultural information? Is there any situation you have experienced and you would like to share? Anything new about the country you're in or about people from different nationalities that you are getting to know.

Remember that any information you share will be valuable for us to investigate ways to improve courses for students in Brazil

27 de setembro

Guys, this weekend I'd like to propose something different...

It's kind of a picture challenge!

My idea is that each one of you should choose a picture of the most beautiful place you have visited so far. It could be any picture that you consider really amazing.

To become even more interesting, you should talk about this place, describing it and talking about the people who you met there!

Let's go

3 de outubro

Guys, for this week, I wanted to ask you how your classes in the interchange are going.

How do you feel now when you're interacting with native speakers of English and also with people from different countries? Now that it's been some time you're in your universities, do you feel differences when you consider how you felt about English when you first got there and how you feel now?

One more thing, is there any specific situation related to language (vocabulary, idioms, accents, etc) and culture that you would like to mention?

Guys, I'm really counting on your participation in the group, it's really important!

Thanks so much.

3 de outubro

Hey guys, everything ok?

Denis, I saw in your facebook a picture of you prepared to look for an internship. so I wanted to ask you... how was it? In which places did you look for it? How was your interaction with people from the places you have been to?

Thanks for sharing!

3 de outubro

Guys, today in a session with the English teaching assistants **J.** and **S.**, they shared a very interesting text about cultures and I'd like to share it with you.

If you could take a look and also share your opinions about it.

Here it is: <https://hbr.org/2014/05/one-reason-cross-cultural-small-talk-is-so-tricky/>

18 de outubro

Guys, everything ok? Hope so!

Here in Brazil we're almost dying, it's sooo hot, almost 40° C in São Carlos.

Anyways, this week I'd like to ask you about your current classes. How's everything (interaction with people, works you've been writing, etc)?

Since you've been for some time in your host countries, what tips would you give to a student that is still getting prepared for the interchange experience?

Thanks so much and have a great Sunday!

25 de outubro

Hellooooo everyone!

Everything good?

Guys, this week I'd like to ask you an important question that is very much related to the purpose of my study.

Now that's it's been some time since you're travelling:

-How would you evaluate the materials, the content and the things you have learned in the English without Borders' courses?

- Are there aspects, contents and activities from these materials that you consider important now that you're really experiencing an interchange? Which ones?

- What things would you add to our materials concerning ways to prepare future interchange students?

31 de outubro

Hey guys!

Happy Halloween to you!

Hope you have a very different and great night in your host countries.

9 de novembro

Hello guys

Everything good? Hope so

This week I'd like to ask you two questions:

1. What's the most interesting aspect (or aspects) related to culture that you have noticed so far in your city/state/country? Please, explain it and give examples.
2. What's the most interesting aspect (or aspects) related to language that you have noticed so far in your city/state/country? Please, explain it and give examples.

Thanks so much

Have a wonderful week

16 de novembro

Hi pessoal,

This week, I wanted to ask you something different, please, tell us the funniest or the most interesting story you have lived in your host city or university (if it's related to language, culture or if it happened because of the fact you are Brazilian, even better :D)

Hope to read from you soon

Thanks so much!

30 de novembro

Hi, guys!

How are you doing? Hope you're great.

This week I want to ask you about specific places and situations that might be important to consider. How do you feel when you need to interact in specific places that demand a specific behavior (such as supermarket, restaurants, hospitals, classroom, bank and others)?

Do you feel comfortable? Do you find any challenges? Did you have any difficulties in the past when going to these places?

If you could also mention if you find differences between them in Brazil and in your host country, please mention them.

Thanks so much

8 de dezembro

Hi, students

How's everybody?

Tomorrow I'm going to the event in Brasilia that I told you about.

Do you have news or anything different that you would like to share about your interchange experience? (or any relation with the IsF course you took in Brazil)?

I'll have the opportunity to share the things we have been discussing.

Guys, soon I'm hoping to schedule one last interview with each one of you. Probably in the week before Christmas. Would it be possible (through skype) for you?

Thank you so much for your help, guys.

I hope you have a WONDERFUL week.

12 de dezembro

Hi guys!

Sorry I didn't post anything these last few days, I was in Brasilia and things were crazy hahaha, so I wasn't accessing internet easily.

As I see that most of you are already travelling, can we schedule our last interview (skype) for January or February? If it's not a problem for you.

Thanks so much for your help and interest

Have a wonderful weekend!!

Apêndice 5 – Roteiro da segunda entrevista

1. Como tem sido, de forma geral, seu desempenho durante o programa acadêmico em termos de língua inglesa?
2. A. No caso de ter frequentado ou estar frequentando cursos de língua no local de intercâmbio antes de iniciar o semestre acadêmico, como foi/tem sido o curso?
B. O que você estudou/tem estudado?
C. Quais são os materiais didáticos utilizados?¹⁰⁰
3. Quais aspectos você se lembra de ter estudado nos cursos IsF frequentados no Brasil?
4. Como você avaliaria o material didático do (s) curso (s) IsF que você frequentou após estar vivenciando a experiência de intercâmbio acadêmico?
5. O (s) curso (s) IsF que você frequentou abordou aspectos que o auxiliaram durante seu intercâmbio no exterior? Favor, exemplificar.¹⁰¹
6. O que você acha que deveria ser acrescentado?¹⁰²
7. Com quem você tem convivido durante seu intercâmbio? Em que língua vocês interagem?
8. Você teve dificuldades para obter seu visto e/ou para interagir no aeroporto ao chegar no país de intercâmbio?
9. Há desafios para fazer a leitura dos textos trabalhados em contexto acadêmico? Comente.
10. A. Você tem realizado trabalhos escritos para a universidade que o recebeu? Quais são os tipos de texto (gêneros) que você mais precisa produzir?
B. Há desafios para produzi-los? Quais?
11. Há desafios para se comunicar em situações específicas de sala de aula e vida acadêmica de forma geral (perguntas de professores, perguntas do orientador, trabalho em grupo, dentre outros)? Por favor, comente.
12. Há desafios para se comunicar em situações específicas fora de sala de aula (banco, supermercado, restaurante, hospital, estágio, dentre outros)? Por favor, comente.
13. Há desafios para se comunicar socialmente? Em caso afirmativo, exemplifique.
14. Você tem realizado apresentações em contexto acadêmico? Em que situações? Como você se sente?
15. Há algum momento específico em que o uso da língua gerou mal-entendido ou algo que poderia ter sido evitado caso você dispusesse de determinado conhecimento de língua inglesa? Por favor, explique.
16. Há algum momento específico em que alguma questão cultural gerou mal-entendido ou algo que poderia ter sido evitado caso você dispusesse de determinado conhecimento de língua inglesa? Por favor, explique.
17. Faça uma apreciação geral de sua experiência, mais especificamente em relação à língua e cultura, dizendo quais conselhos/informações você daria a um aluno que pretende candidatar-se a um programa semelhante ao que você participou.
18. Quais temas/conteúdos deveriam ser acrescentados aos materiais e programas de cursos de língua para auxiliar alunos-candidatos a intercâmbio acadêmico?

¹⁰⁰ Destacamos (na cor verde) a modificação realizada após a pilotagem. A questão 2 foi dividida em itens A, B e C.

¹⁰¹ O trecho destacado foi acrescentado após a pilotagem.

¹⁰² Destacamos que o texto da questão 6 foi alterado, para que não influenciasse a resposta dos participantes. Na versão piloto, a questão era a seguinte: “E o que você acha que não havia em seu curso e que deveria ser acrescentado?”.

Apêndice 6 – Roteiro da segunda entrevista 2 – Versão piloto

1. Como tem sido, de forma geral, seu desempenho durante o intercâmbio em termos de língua inglesa?
2. No caso de ter frequentado ou estar frequentando cursos de língua no local de intercâmbio antes de iniciar o semestre acadêmico, como foi/tem sido o curso? O que você estudou/tem estudado?
3. Quais são os materiais didáticos utilizados?
4. Quais foram o (s) curso (s) IsF frequentado (s) por você?¹⁰³
5. Quais aspectos você se lembra de ter estudado?
6. Como você avaliaria o material didático do (s) curso (s) IsF que você frequentou após estar vivenciando a experiência de intercâmbio acadêmico?
7. O (s) curso (s) IsF que você frequentou abordou aspectos que o auxiliaram durante seu intercâmbio no exterior?
8. E o que você acha que não havia em seu curso e que deveria ser acrescentado?
9. Com quem você conviveu durante seu intercâmbio? Em que língua vocês interagem?
10. Você teve dificuldades para obter seu visto e/ou para interagir no aeroporto ao chegar no país de intercâmbio?
11. Há desafios para fazer a leitura dos textos trabalhados em contexto acadêmico? Comente.
12. Você tem realizado trabalhos escritos para a universidade que o recebeu? Quais são os tipos de texto (gêneros) que você mais precisa produzir?
13. Há desafios para produzi-los? Quais?¹⁰⁴
14. Há desafios para se comunicar em situações específicas de sala de aula e vida acadêmica de forma geral (perguntas de professores, perguntas do orientador, trabalho em grupo, dentre outros)? Por favor, comente.
15. Há desafios para se comunicar em situações específicas fora de sala de aula (banco, supermercado, restaurante, hospital, estágio, dentre outros)? Por favor, comente.
16. Há desafios para se comunicar socialmente? Em caso afirmativo, exemplifique.
17. Você tem realizado apresentações em contexto acadêmico? Em que situações? Como você se sente?
18. Há algum (s) momento (s) específico (s) em que o uso da língua gerou mal-entendido ou algo que poderia ter sido evitado caso você dispusesse de determinado conhecimento de língua inglesa? Por favor, explique.
19. Há algum (s) momento (s) específico (s) em que questões culturais gerou (geraram) mal-entendido ou algo que poderia ter sido evitado caso você dispusesse de determinado conhecimento de língua inglesa? Por favor, explique.
20. Faça uma apreciação geral de sua experiência, mais especificamente em relação à língua e cultura, dizendo quais conselhos/informações você daria a um aluno que pretende candidatar-se a um programa semelhante ao que você participou.
21. Quais temas/conteúdos deveriam ser acrescentados aos materiais e programas de cursos de língua para auxiliar alunos-candidatos a intercâmbio acadêmico?

¹⁰³ Destacamos que a questão 4 foi excluída do roteiro final da entrevista, por serem informações que a pesquisadora já possuía e que, portanto, não precisariam ser retomadas.

¹⁰⁴ Destacamos que a questão 13 da versão piloto passou a ser item B na questão 10 da versão final, por tratar do mesmo tema da questão anterior.

ANEXOS

Anexo 1 - Ementa do Curso Inglês para Propósitos Acadêmicos

Curso: Inglês para propósitos acadêmicos

Carga Horária: 16

Quantidade de Avaliações: 3

Ementa: Análise, discussão e produção de variados gêneros acadêmicos (abstracts, resumos, apresentação de trabalhos científicos). Estudo de textos autênticos, com agrupamento de alunos por áreas do conhecimento.

Quantidade de Vagas: 20

Justificativa: O curso é importante tanto para preparar o aluno candidato a intercâmbio para lidar com gêneros acadêmicos, como para sensibilizá-los sobre comportamento (pragmática e pragmalinguística) no trato com colegas, professores e funcionários.

Conteúdo Programático: Gêneros Acadêmicos: Artigos, resumos, fichamento, abstract, e-mails formais, CV, mini-talks, exposição de dúvidas, pôsteres e apresentações orais. Pragmática na vida acadêmica; ética, normas de conduta e escolhas pragmalinguísticas adequadas considerando relações de (in)formalidade. Leitura (estratégias de leitura: skimming, scanning, key words, background knowledge, etc). Redação: organização macro (retórica) e micro (linguística) de textos, propósitos comunicativos e expectativas de público-alvo, revisão e self-editing.

Metodologia: Análises, propostas pelo professor e realizadas com o auxílio dos alunos, de textos autênticos a partir de perguntas norteadoras (compreensão por meio de estratégias de leitura). Ensino indutivo, procurando promover "noticing" aos alunos, especialmente para produções escritas e orais. Análise macro-estrutural de textos escritos e orais (retórica) e micro-estrutural (escolhas linguísticas), com exposição geral para a classe e trabalhos em pequenos grupos. Sensibilização quanto a aspectos pragmáticos e pragmalinguísticos, por meio de exposição, discussão e análise de gêneros acadêmicos diversos. Oferta de exemplos para comparação e reflexão sobre motivos para escolhas linguísticas e pragmáticas (adequadas).

Referência: Augusto-Navarro, E.H.; Abreu-e-Lima, D.; de Oliveira, L. 2010. Once Isn't Enough: Needs Analysis in Brazil. In A. Smith & G. Strong (Eds), *Adult learners: Context and Innovation*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages. Augusto-Navarro, E. H. 2010. Necessidades e Interesses Contemporâneos no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos. In Kléber Ap. Silva e Maria Luiza Ortiz, organizadores. *A pesquisa em formação de professores de línguas*, v. 1, pp. 185-206. Campinas - São Paulo: Pontes Editores. Celani, M. A. A.; Deyes, A. F.; Holmes, J. L.; Scott, M. R. 2005. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Mercado de Letras, São Paulo: EDUC. Caplan, N.A. e Douglas, S.R. 2011. *Skills for Success Reading and Writing*. Oxford University Press. Dudley-Evans, T.; St. John, M. J.. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach*. New York: Cambridge University Press, 1998. Frodsen, J. e Eyring, J. 2007. *Grammar Dimensions 4*. Diane Larsen-Freeman, series director. Thomson Heinle. Johns, A. M.; Price-Machado, D. 2001. *English for specific purposes: Tailoring courses to student needs and to the outside world*. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle. Swales, J.M. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Reaserach Settings*. Cambridge University Press. Swales, J.M. e Feak, C. B. 2009. *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Michigan University Press. Thewlis, S. 2007. *Grammar Dimensions 3*. Diane Larsen-Freeman, series director. Thomson Heinle

Anexo 2 - Ementa do curso Desenvolvimento de habilidades linguísticas para convívio social

Curso: Desenvolvimento de habilidades linguísticas para o convívio social

Carga Horária: 16

Quantidade de Avaliações: 3

Ementa: Estudo de habilidades linguísticas, comportamento pragmático e estratégias visando ao convívio social em variados ambientes. (Aeroporto, transporte, moradia, restaurantes, eventos sociais, hospitais, banco.

Quantidade de Vagas: 20

Justificativa: O curso visa a sensibilizar os alunos candidatos a intercâmbio sobre questões cotidianas que possam apresentar-se diferentes das expectativas que podemos ter dessas rotinas baseados na cultura nacional. Essa consciência reduz dificuldades linguísticas.

Conteúdo Programático: O conteúdo será temático e abordará: documentação (visto, vacinação, etc), processo de imigração; transporte; moradia; alimentação; compras; reuniões sociais; saúde (nomes de doenças, sintomas e consultas, especialidades, pronto socorro); emergências; normas de conduta, normas de trânsito, polidez, operações bancárias, cheque, moedas, pesos, medidas. Sensibilização sobre o que esperar em diferentes situações sociais, inclusive com exposição a diferentes sotaques em vídeos, sensibilização sobre a convivência com diversos povos e culturas em um mesmo país. Serão utilizados recortes de cenas de filmes, seriados, propagandas, notícias, dentre outros gêneros autênticos e não simplificados para ensino-aprendizagem de línguas.

Metodologia: Estratégias de Ensino-Aprendizagem Aulas expositivas e indutivas, com questões norteadoras e momentos para discussão em pequenos e grandes grupos de situações sociais variadas (a partir da análise de vídeos e textos). As aulas serão expositivas, com acesso a insumo autêntico e indutivo (alunos ativamente engajados no processo de construção das aulas e de descobertas linguísticas e pragmáticas).

Referência: KASPER, G.; ROSE, K. R. 2001. Pragmatics in language teaching. In: Pragmatics in language teaching. New York: Cambridge University Press, 2001. KASPER, G. Classroom research on interlanguage pragmatics. 2001 In: Pragmatics in language teaching. New York: Cambridge University Press. LARSEN-FREEMAN, D. 2003. Teaching Language: From Grammar to Gramming.. Michigan: Heinle Elt, 170 p. Reza, G., Rahman, S. Z. A., & Mustapha, G. (2012). Social Context as an Indirect Trigger in EFL Contexts: Issues and Solutions. English Language Teaching Journal. How to survive in the USA: http://www.leaderu.com/isr/lifeinamerica/howtosurvive/tableofcontents_all_linked.html Movies; sitcoms, news.

Anexo 3 – Traduções

Nota de rodapé 14 , p. 26

Tradução nossa: Absolute characteristics:

- ESP is designed to meet specific needs of the learner;
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
- ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

Variable characteristics:

- ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level;

ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners.

(DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 2010, p. 4-5)

Nota de rodapé 18 , p. 28

Tradução nossa: “Why is the language needed?”

- For study;
- For work;
- For training;
- For a combination of these;
- For some other purpose, e.g. status, examination, promotion.

How will the language be used?

- Medium: speaking, writing, reading, etc;
- Channel: e.g. telephone, face to face;
- Types of text or discourse: e.g. academic texts, lectures, informal conversation, technical manuals, catalogues.

What will the content areas be?

- Subjects: e.g. medicine, biology, architecture, shipping, commerce, engineering;
- Level: e.g. technician, (...) postgraduate, secondary school.

Who will the learner use the language with?

- Native speakers or non-native;
- Level of knowledge of receiver: e.g. expert, layman, student;
- Relationship: e.g. colleague, teacher, customer, superior, subordinate;

Where will the language be used?

- Physical setting: e.g. office, lecture, theatre, hotel, workshop library;
- Human context: e.g. alone, meetings, demonstration, on telephone;
- Linguistic context: e.g. in own country, abroad.”

(HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 60)

Nota de rodapé 19 , p. 29

Tradução nossa: “A. professional information about the learners: the tasks and activities learners are/will be using English for – target situation analysis and objective needs

B. personal information about learners: factors that may affect the way they learn such as previous learning experiences, cultural information, reasons for attending the course and the expectations of it, attitude to English – wants, means, subjective needs

C. English language information about learners – what their current skills and language use are – present situation analysis – which allows us to assess (D)

D. the learners’ lacks: the gap between (C) e (A) - lacks

E. language learning information: effective ways of learning the skills and language in (D) – learning needs

F. professional communication information about (A): knowledge of how language skills are learned in the target situation – linguistic analysis, discourse analysis, genre analysis

G. what is wanted from the course

H. information about the environment in which the course will be run – means analysis”

(DUDLEY-EVANS E ST JOHN, 2006, p. 125)

Nota de rodapé 28 , p. 36-38

Principle of Language Acquisition 1

A pre-requisite for language acquisition is that the learners are exposed to a rich, meaningful and comprehensible input of language in use (Krashen 1985, 1993, 1999; Long 1985).

Principles of Materials Development

1. Make sure that the materials contain plentiful spoken and written texts, which provide extensive experience of language being used to achieve outcomes in a variety of text types and genres in relation to topics, themes, events and locations likely to be meaningful to the target learners.
2. Make sure that the language the learners are exposed to is authentic in the sense that it represents how the language is typically used.
3. Make sure that the language input is contextualized. Language use is determined and interpreted in relation to its context of use.
4. Make sure that the learners are exposed to sufficient samples of language in authentic use to provide natural re-cycling of language items and features which might be useful for the learners to acquire.

Principle of Language Acquisition 2

In order for the learners to maximize their exposure to language in use they need to be engaged both affectively and cognitively in the language experience (Tomlinson, 1998; Arnold, 1999).

Principles of Materials Development

1. Prioritize the potential for engagement by, for example, basing a unit on a text or a task which is likely to achieve affective and cognitive engagement rather than on a teaching point selected from a syllabus.
2. Make use of activities which get the learners to think about what they are reading or listening to and to respond to it personally.
3. Make use of activities which get learners to think and feel before during and after using the target language for communication.

Principle of Language Acquisition 3

Language learners who achieve positive affect are much more likely to achieve communicative competence than those who do not (Tomlinson, 1998; Arnold, 1999).

Principles of Materials Development

1. Make sure the texts and tasks are as interesting, relevant and enjoyable as possible so as to exert a positive influence on the learners' attitudes to the language and to the process of learning it.
2. Set achievable challenges which help to raise the learners' self-esteem when success is accomplished.
3. Stimulate emotive responses through the use of music, song, literature, art and so on, through making use of controversial and provocative texts, through personalization and through inviting learners to articulate their feelings about a text before asking them to analyze it.

Principle of Language Acquisition 4

L2 language learners can benefit from using those mental resources that they typically utilize when acquiring and using their L1.

Principles of Materials Development

1. Make use of activities that encourage learners to visualize and/or use inner speech before, during, and after experiencing a written or spoken text.
2. Make use of activities that encourage learners to visualize and/or use inner speech before, during, and after using language themselves.
3. Make use of activities that help the learners to reflect on their mental activity during a task and then to try to make more use of mental strategies in a similar task.

Principle of Language Acquisition 5

Language learners can benefit from noticing salient features of the input (Schmidt and Frota, 1986; Tomlinson, 2007; Ellis, 2010).

Principles of Materials Development

1. Use an experiential approach (Kolb, 1984) in which the learners are first of all provided with an experience that engages them holistically. From this experience, they learn implicitly without focusing conscious attention on any particular features of the experience. Later, they revisit and reflect on the experience and pay conscious attention to its features in order to achieve explicit learning. (...)
2. Rather than drawing the learners' attention to a particular feature of a text and then providing explicit information about its use it is much more powerful to help the learners (preferably in collaboration) to make discoveries for themselves.

Principle of Language Acquisition 6

Learners need opportunities to use language to try to achieve communicative purposes.

Principles of Materials Development

1. Provide many opportunities for the learners to produce language in order to achieve intended outcomes.
2. Make sure that these output activities are designed so that the learners are using language rather than just practicing specified features of it.
3. Design output activities so that they help learners to develop their ability to communicate fluently, accurately, appropriately and effectively.
4. Make sure that the output activities are fully contextualized in that the learners are responding to an authentic stimulus (e.g. a text, a need, a viewpoint, an event), that they have specific addressees and that they have a clear intended outcome in mind.
5. Try to ensure that opportunities for feedback are built into output activities and are provided for the learners afterwards.

(TOMLINSON, 2010, p. 87-94)

Principle of language teaching 1

The content and methodology of the teaching should be consistent with the objectives of the course and should meet the needs and wants of the learners.

Principles of Materials Development

1. [...] it is important that the English the learners are exposed to is used in ways that either represent or replicate the reality of language use in typical English discourse. This implies that most of the texts and tasks should be authentic in the sense that they have not been contrived for language teaching purposes (Gilmore, 2007, Mishan, 2005) and that they are "as similar as possible to future applications of learning (James: 2006: 153). (...)
2. The materials need to be written in such a way that the teacher can make use of them as a resource and not have to follow them as a script. There must be a built-in flexibility to the course that helps teachers and learners to make principled decisions about texts, tasks, learning points, approaches, and routes in relation to learner needs and wants.

Principle of language teaching 2

The teaching should be designed to help learners to achieve language development and not just language acquisition (Tomlinson, 2007).

Principles of Materials Development

1. The activities should, from the earliest level onward, involve and encourage the use of such high-level skills as imagining, using inner speech, making connections, predicting, interpreting, evaluating, and applying (...). This not only helps to prepare learners to become effective communicators, but it can also help them achieve the deep processing required for long-term learning.
2. The activities should not be restricted to the practice of language forms and functions, but should provide opportunities to use the target language to achieve intended outcomes in a range of genres and text types for a range of objectives.
3. The materials should help the teacher to assess the learners and to give constructive feedback in relation to achievement of intended outcomes.

Principle of language teaching 3

The teaching should be designed so as to provide the learners with learning opportunities that will help them to develop educationally in the sense that they become more mature, more critically astute, more creative, more constructive, more collaborative, more capable and more confident as a result of the course.

Principles of Materials Development

1. The materials should be cross-curricular in that they relate to other subject areas and are not narrowly focused on language learning.
2. The materials should include some element of content-based teaching (Snow, 2005) so that the learners learn more about an area of knowledge that is of particular interest or value to them.
3. The activities should help learners to develop skills, which can transfer to other subjects of study or to professional and/or leisure pursuits (e.g. creative, analytical, evaluative, organizational, coordination, and leadership skills).

Principle of language teaching 4

The teacher needs to be able to personalize and localize the materials (McKay 1992; Tomlinson 2006) and to relate them in different ways to the needs, wants, and learning-style preferences of individual learners (Anderson, 2006).

Principles of Materials Development

1. The materials should provide the teacher with ideas (and maybe even banks of materials) for localizing and personalizing generic activities.
2. The materials should help the teacher to suggest ways in which individuals can make their own choices and work at their own level and speed.

(TOMLINSON, 2010, p. 95-97)

Nota de rodapé 41 , p. 46

“An understanding that, in all societies, people exhibit culturally-conditioned behaviors

A realization that, in all languages, social variables such as age, sex, social role, and social status determine the ways in which people speak and interact.

An awareness that, in all societies, people display conventionalized language uses and behavior in common (or typical) situations

An awareness of the cultural connotations assigned to words and phrases in L2/FL

An ability to evaluate and refine generalizations (and stereotypes) about the L2/FL culture, based on real-life evidence and experience

Skills for researching another culture, i.e. how to locate, organize, and evaluate new information about another culture

Intellectual curiosity about L2/FL culture, as well as insight, respect, and other positive attitudes toward members of other cultures.”

(HINKEL, 2012, p. 46)

Anexo 4 - Versão em inglês dos comentários selecionados para análise (grupo virtual)

Sobre pronúncia
Márcio (10/11): American don't understand my name at first.
Pedro (17/11): OK... This situation in my first week here was not fun at the moment which happened, but now I can laugh about it. I had been sick (cold) and I went to health center of university, where I bought a medicine (MEDICINE), but for the payment I needed to go in another place. While I was walking to this place, I was thinking about the words, because this kind of thoughts would help me formulating of one phrase, if necessary. So I was thinking about: payment, cold, and medicine. I arrived at this place and I was waiting for someone to open the desk. And there I was not alone, more people was there also waiting for pay something or to be consulted by a doctor. Then a woman appeared and asked by Madison (MADISON for me was very, very, very similar with MEDICINE) and I raised together with the girl called Madison The woman joked "Who is Madison?". After that she talked again, I could understand. But my face was burning rs.

Sobre compreensão auditiva
Miguel (02/08): I still have difficult to listening native speakers
Denis (22/10): One thing I think is essencial it's to get used to listen people speaking in english, I should have practiced this more in Brazil. Watching movies with english subtitles helps a lot!
Miguel (28/09): However, I feel that I need to improve my listening in order to understand people out of academic situations, like supermarket, bank, purchase etc, because this course focuses on academic skills. 28 de setembro

Comparações entre Brasil e país do programa acadêmico
Miguel (28/09): Credits here are not the same in Brazil, because they included self-study, actually, courses here are focused on self-study, we have few classes of each module, in general, 1 module with 10 credits have just 2 hours of classes per week. Because of this we have much more "free time" than in Brazil, (actually, we need to study a lot at home). That module, "Research Project", is a Master Module (here, you just need to study one more year to get the Master Title - when you are registered in your course, in the first year of university, you need to choose Bachelor (3 years) or Master (3 + 1 year)). This project works like projects that students make in Brazil in two years, and I will have just 6 months to do that!!!
Aline (16/11): Something I notice here about the professor is that here they are more friendly in general compared to the professor in Brazil (my opinion so far). By the way, I totally understand them in class.
Miguel (27/10): the classes are so different from Brazil. Here the teacher doesn't explain in details the subject, the student must study by himself.
Miguel (01/12): England people in general are very polite and try to help you as much as possible, sometimes more than in Brazil.

Sobre Comportamento em sala de aula
Aline (08/10): I both answer and ask questions - the professors really appreciate it here; once the professor was almost begging the class to make question because he wanted it more interactive One more thing that I notice here in this aspect is that the students never ask a question before the professor allow them to do it - the students always raise their hand and just ask when the professor consents.

Sobre avaliações que fazem dos brasileiros
Aline (16/11): So, this is something that I noticed here and it's funny by one side... When you tell people in class that you are Brazilian, I honest feel that people think you are not so smart or that you come from a university from the middle of the forests. Anyway, then the students and the professor notice that you are a good student (this honestly make me so happy because I realized how good my university is) and they kind of become to respect you more and more as a good student

Miguel (08/12): Some people here have an weird vision of Brazil... Once I has in a party and when I said to some people I'm Brazilian, an English girl said "I know some Brazilian, you are so wild" I didn't understand yet what she meant haha

Sobre percepções culturais

Miguel (02/08): My tutor is American. His name is John and he is from New York, but I think he lived most part of his time in Australia (I don't remember now). And my teacher is called Paschalis and he is Greek. An interesting think that I see is most part of teachers of these course aren't Britain, there are teachers from Greece, Argentina, Netherlands etc.

Food is not so good here, it's so fat :s And it's expensive to eat out of home, so I cook my own food and I take my lunch to classes.

Aline (11/08): White people are still segregated from black people.
there are lots of baggers (much more than in Brazil, at least)
here people are really concerned about arrive on time in all commitments.
Now I have some friends from South Arabia (most of them), China, Poland, India, Taiwan, Mexico...

Márcio (15/08): Like I said before, the campus is huge, the dining room has lot of types of food (and not all of them are fatty food)

Pedro (31/08): And about culture, I have learned many things. Not just about american culture but also about russian and indian culture.

Pedro (31/08): In Brazil I am very shy, here I could see that exist people worst than me, rs.

Yes, people from differents countries are very racy and starts talk with me. They are very cool.

Márcio (01/09): The food is better than I had imagined. I can eat very well everyday.

Pedro (13/10): the young people are "less polite" than the old people (ok, when I write "old", I mean people with more than 30 years). And... In fact, I do not know if they are less polite or if is just a way them.

Miguel (14/10): ... I don't know, English people are still an unknown to me, I need to still more about them... In other parts of the UK (Wales, Northern Ireland and Scotland), they are more friendly...

Pedro (10/11) Here in Mankato (and I think here in Minneapolis) the people are very polite. But sometimes they have a different way to be polite. They say to you hang out with them anytime - like friends. But in fact, they don't really want hang out with you, but they are being polite. I think is a way to say "You are very cool" or "You look a good person".

About the invitations, it is different here.

In Brazil we say to hang out for a group of people, but here this happens with two people.

One example, the friend of my neighbor said me to hang out with him after 2 or 3 minutes of talk.

Miguel (13/11): about the culture, people here are a mystery to me yet, some of them are cool and polite and like to help us, but there are others that seems to be not so friendly... People from outside the UK use to be more polite than English people...

Aline (16/11): 1. I feel that here is much more comfortable to walk in the streets as a woman - the guys in general are much more respectful and don't stare at girls as it happens frequently in Brazil. Also, the girls are more reserved in general.

Denis (20/11): 1. I noticed that here EVERYBODY is always using "excuse me" or "sorry" when bumping into another person. Then I remember the times that I used public transportation in Sao Paulo... hahaha completely different story.

Sobre sotaques

Miguel (28/09): I think because I'm here since July and now I'm used to listen to British people, and also, in Brazil I studied for almost 3 years in Cultura Inglesa School, that focuses on British Culture. I could see my English is so much British that I supposed to be.

In Ireland I could feel another type of accent, and, oddly enough, understanding Irish people was easier than English people to me. They speak so clear and slowly, very different of British people.

Talking to this American guy made me see that I have difficult to understand the American accent.

Pedro (10/11): About the language... Now I can notice the accents, when I arrived here I could not notice this.

I am noticing the accents of people from others countries
Miguel (13/11): regarding the language, Birmingham is a multicultural city, so there are a lot of people outside the UK, and I use to ear different accents every time. For instance, only 1 out of my 5 professors is British, others are Germany, Irish, Indy and one of them is from somewhere in Asia, I don't know...
Aline (16/11): Here at Chicago there's a big social problem and white people are part of the privileged social class - so the difference between the way that white people and black people talk is easily notable.
Denis (20/11): There is almost no accent here. It is very easy to understand locals, most of them speak clearly. But if you meet persons from rural areas nearby, it will be impossible to understand them when talking to each other.

Sobre comunicação (de forma geral)
Miguel (11/07): I felt was that the british don't like when I use american words (for example, "parking lot" instead "car park", or "center" instead "centre")... But I'm here just for 10 days, so maybe this impression can change
Aline (11/08): The thing is that at least here in Chicago, people that live in suburbs, that are generally black people, speak really fast and most of the times they use their own dialect, so sometimes I have I hard time to understand them.
Miguel (02/08): I haven't been interacting with native speakers, just in particular moments, like in supermarket, bank etc.
Márcio (15/08): I was ashamed to speak in english, with fear of being humiliated. But people are nice to international students.
Pedro (31/08): I have understood when someone talks English, but is still hard to me talk.
Márcio (01/09): I believe that the lack of vocabulary is the worst thing until now.
Denis (08/10): I was kind of frightened to talk to the companies at first but it is easier than it looks! You just have to talk a little bit about your interests and ask for their oportunities.
Pedro (01/12): Yes, hospitals are a problem, it is very hard to me explain in English what I am feeling.
Miguel (01/12): When you use to go to the same place, it's easy and comfortable, but when you are in a new place, it's harder (restaurants)

Sobre MDs
Denis (25/10): I think it would be nice to include some typical sentences and conversations.
Márcio (27/10): I would only keep the material about transportation and healthcare. I recommend, for example, to mention the tips, that we don't give often in Brazil but is very common in the USA. Also, some laws would be important, like the ones about underage drinking and crossing the street out of the crosswalk.
Pedro (27/10): it might have more typical sentences...
I cannot remember many things that I learned in that time, but I remember of all histories that the teachers said, I think the experience that they lived helps me here.
Miguel (27/10): One thing that was very important to me in English classes was "note-taking". I could learn how to take notes during a lecture, and it's very important here. I think it could be worked during the 'Inglês sem Fronteiras'. For example, there is an audio about a lecture, students take notes and them discuss about what they understood. - Essays are very important as well. Explaining how essays are structured can be very useful...
Alex (30/10): So the themes were eventually very low-key discussed, So I have to agree in part with Marlon the material's utility is limited and currently did not help me when I'd some troubles.

Anexo 5 – Parecer do comitê de ética**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: REFLEXÕES SOBRE POSSÍVEIS IMPACTOS DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EXPERIÊNCIA DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS EM CONTEXTO DE

Pesquisador: Talita Aparecida de Oliveira

Área

Temática:

Versão: 2

CAAE: 37037614.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 861.541

Data da Relatoria: 10/11/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa pretende promover reflexões sobre possíveis impactos de materiais didáticos na experiência de universitários brasileiros em contexto de intercâmbio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Levantar pressupostos que possam orientar a seleção e desenvolvimento de material didático visando a preparar alunos para intercâmbio acadêmico, em relação a língua estrangeira, especialmente inglês.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Há riscos de desconforto, cansaço e insatisfação no que diz respeito a responder com certa frequência os questionamentos propostos pela pesquisadora.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa estão relacionados ao auxílio na identificação de questões linguísticas e culturais que possam ajudar futuros candidatos a participação em programas de intercâmbio ao se prepararem para uma experiência acadêmica internacional.

Os riscos e benefícios estão adequadamente descritos.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UFSCAR



Continuação do Parecer: 861.541

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, riscos e benefícios estão adequadamente descritos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE contém as informações necessárias aos participantes da pesquisa.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há lista de pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 06 de novembro de 2014

**Assinado por: Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br