

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

José Carlos Barbosa Lopes

**O Patrimônio Vivencial no Intercâmbio Virtual:
Proposta de Mobilidade na Internacionalização do Ensino Superior
Tecnológico**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo

2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

José Carlos Barbosa Lopes

**O Patrimônio Vivencial no Intercâmbio Virtual:
Proposta de Mobilidade na Internacionalização do Ensino Superior
Tecnológico**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2023

Lopes, José Carlos Barbosa

O Patrimônio Vivencial no Intercâmbio Virtual: Proposta de Mobilidade na Internacionalização do Ensino Superior Tecnológico/José Carlos Barbosa Lopes - São Paulo, 2023.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali

Palavras-chave: patrimônio vivencial, Multiletramento Engajado, mobilidade, intercâmbio virtual, ensino-aprendizagem de inglês, internacionalização.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

José Carlos Barbosa Lopes

**O Patrimônio Vivencial no Intercâmbio Virtual:
Proposta de Mobilidade na Internacionalização do Ensino Superior
Tecnológico**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali (orientadora)

Profa. Dra. Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi (avaliadora externa)

Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães (avaliadora interna)

Profa. Dra. Maria Elizabeth B. T. M. P. de Almeida (avaliadora interna)

Profa. Dra. Valdete Pereira Fuga (avaliadora externa)

Dedico:

aos estudantes envolvidos
nesta pesquisa pela oportunidade de
aprendizagem construída.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – Processo n.º 88887.369364/2019-00.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força vital de existir.

À minha mãe, Valdelina, e ao meu pai, Carlos (em memória), pela base de apoio e cuidado com minha trajetória de vida desde sempre. Meu orgulho e amor por vocês!

Aos meus irmãos, Alberto e Ana Paula, e familiares, pelo incentivo e atenção.

À minha querida orientadora, Fernanda Liberali, pela inspiração profissional e acadêmica. Fê, muito obrigado por acompanhar mais este projeto e por marcar minha vida em tantos sentidos. Você é muito especial!

À Profa. Maria Cecília Camargo Magalhães, pelo exemplo de compromisso com a pesquisa e por instigar minha investigação com comentários tão valiosos. Obrigado, Ciça.

À Val, pelo zelo com meu processo de escrita. Mais do que isso, agradeço a amizade que tanto contribuiu para esta conquista. Que bom contar com seu carinho. Muito obrigado!

À Profa. Kyria Finardi, por todas as preciosas observações e disponibilidade nas bancas de qualificação. Kyria, muito obrigado pelo acolhimento e prontidão em meu percurso.

À Profa. Maria Elizabeth de Almeida, por aceitar compor a banca de defesa.

À Daniela Zanella, pelas tardes de estudo aos sábados, parcerias acadêmicas e a amizade.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa LACE com quem dividi discussões tão importantes para a pesquisa e projetos realizados nesse período. Minha formação como professor-pesquisador carrega muito de vocês. Em especial, à Cris Meaney e

Viviane Carrijo, pela amizade e escuta atenciosa. Ao Everton Pessôa, por ser suplente na composição da banca.

Aos colegas da GPB, em especial ao grupo latino-americano, pela parceria nos vários *playshops* durante e após a pandemia.

Aos amigos que estiveram por perto, mesmo quando a distância era maior entre nós. Obrigado pela presença e apoio em tempos difíceis e alegres. Em especial, Ana Lúcia Joaquim, Simone Uehara, Alberto Costa, Najin Lima, Leandro Souza, André Xavier, Samuel Silva, Thiago Cosmo e Romualdo.

Às equipes de direção, coordenação, professores e funcionários das instituições de Ensino Superior em que atuo, pelo trabalho coletivo diário com a educação profissional.

À PUC-SP, em especial ao departamento de pós-graduação em LAEL e à secretária Maria Lúcia.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar, propor e analisar atividades mobilizadoras do patrimônio vivencial, a partir da experiência de estudantes do Ensino Superior Tecnológico, de uma instituição pública do estado de São Paulo, em um programa de intercâmbio virtual em inglês com base no Multiletramento Engajado. Trata-se das atividades realizadas por estudantes brasileiros e norte-americanos com foco na constituição e ampliação do patrimônio vivencial (MEGALE; LIBERALI, 2020), conceito referente aos diversos recursos acumulados pelos indivíduos em eventos dramáticos (VYGOTSKY, 1934/1994). A pesquisa enfatizou as experiências vivenciadas em dimensões espaço-temporais diversas como potenciais para o desenvolvimento da mobilidade humana (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, 2012) e da interdependência dos processos afetivos e cognitivos (LIBERALI; FUGA, 2018) acionados nas várias esferas e trajetórias da vida social. No caso das situações de ensino-aprendizagem de inglês, a proposta pedagógica do Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2022) instigou o engajamento e a transformação social (FREIRE, 1970/2005) ao evidenciar o valor do patrimônio vivencial dos participantes nos modos de expressão e ação na experiência do intercâmbio virtual. No Ensino Superior Tecnológico, a pesquisa investigou as implicações no currículo, assim, considerando o intercâmbio virtual como uma das iniciativas de internacionalização (MENDES; FINARDI, 2023; FINARDI, 2019) da instituição. Inseridos na área de Linguística Aplicada, os procedimentos metodológicos da Pesquisa Crítico-Colaborativa (MAGALHÃES, 2006f, 2014) incidiram sobre a negociação de sentidos entre os participantes envolvidos em diferentes atividades (LEONTIEV, 1972). A interpretação e discussão dos dados recorreram às categorias enunciativas, discursivas e multimodais em contexto educacional (LIBERALI, 2013, 2018). Esse arcabouço buscou elucidar práticas interculturais (CANDAU, 2012, 2020) e decoloniais (WALSH, 2010, 2012) de legitimação da ecologia de saberes em um mundo em transição pós-pandemia (SANTOS, 2021). Os resultados apontaram alternativas para a internacionalização por um viés crítico e criativo das práticas de linguagem alinhadas aos demais recursos do patrimônio vivencial de modo a transformar realidades.

Palavras-chave: patrimônio vivencial; Multiletramento Engajado; mobilidade; intercâmbio virtual; ensino-aprendizagem de inglês; internacionalização.

ABSTRACT

This research aimed to investigate, propose and analyze activities that mobilize funds of *perejivanie* from the experience of Higher Technological Education students, in a public institution in the state of São Paulo, involved in a virtual exchange program in English based on Engaged Multiliteracy. The research deals with the activities carried out by Brazilian and North American students with a focus on the formation and expansion of students' funds of *perejivanie* (MEGALE; LIBERALI, 2020), a concept that encompasses a range of resources that individuals gather through dramatic events (VYGOTSKY, 1934/1994). This research emphasized the experiences lived in multiple space-time dimensions as potential for the development of human mobility (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, 2012) due to the interdependence of affective and cognitive processes (LIBERALI; FUGA, 2018) accessed in the various spheres and trajectories of social life. In the case of English teaching-learning situations, the pedagogical proposal of Engaged Multiliteracy (LIBERALI, 2022) promoted engagement and social transformation (FREIRE, 1970/2005) while it shows evidence of how participants valued their funds of *perejivanie* in the different forms of expression and action in the virtual exchange experience. In Higher Technological Education, this research investigated the implications in the curriculum, considering the virtual exchange proposal as one of the institution's internationalization initiatives (MENDES; FINARDI, 2023; FINARDI, 2019). Grounded in Applied Linguistics studies, the methodological approaches were based on the Collaborative Critical Research (MAGALHÃES, 2006f, 2014), which implies the negotiation of meanings among participants involved in different activities (LEONTIEV, 1972). Data interpretation and discussion resorted to enunciative, discursive and multimodal categories in educational contexts (LIBERALI, 2013, 2018). This framework sought to elucidate intercultural (CANDAU, 2012, 2020) and decolonial (WALSH, 2010, 2012) practices that legitimize the ecology of knowledges in a world undergoing post-pandemic transition (SANTOS, 2021). The results addressed alternatives to internationalization through a critical and creative perspective towards language practices aligned with the other resources in the funds of *perejivanie* to transform realities.

Keywords: funds of *perejivanie*; Engaged Multiliteracy; mobility; virtual exchange; English teaching-learning; internationalization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Oficinas: pergunta 1	63
Figura 2 – Oficinas: pergunta 2	63
Figura 3 – Oficinas: resultados	64
Figura 4 – Mural virtual colaborativo na plataforma PADLET	110
Figura 5 – Publicação na plataforma PADLET	144
Figura 6 – Material para encontro internacional	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos principais conceitos do ME	56
Quadro 2 – Participantes no IV	68
Quadro 3 – Produção, seleção e organização de dados.....	77
Quadro 4 – Marcadores de transcrição	77
Quadro 5 – Categorias de análise.....	81
Quadro 6 – Categorias de interpretação	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARInter	Assessoria de Relações Internacionais
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CESU	Coordenadoria da Unidade do Ensino Superior de Graduação
COIL	Collaborative Online International Learning
CPS	Centro Paula Souza
EST	Ensino Superior Tecnológico
Etecs	Escolas Técnicas do Estado de São Paulo
Fatecs	Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo
GPB	Global Play Brigade
IeC	Internacionalização em Casa
IV	Intercâmbio Virtual
LA	Linguística Aplicada
LACE	Linguagem em Atividade no Contexto Escolar
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
ME	Multiletramento Engajado
NLG	New London Group
PCI	Projeto Colaborativo Internacional
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PV	Patrimônio Vivencial
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	INTERNACIONALIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE	28
2.1	INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS...	28
2.2	DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE NA INTERNACIONALIZAÇÃO	34
3	PATRIMÔNIO VIVENCIAL E MULTILETRAMENTO ENGAJADO	40
3.1	AS BASES DO CONCEITO DE PATRIMÔNIO VIVENCIAL	40
3.2	MULTILETRAMENTOS	47
3.3	MULTILETRAMENTO ENGAJADO	53
4	METODOLOGIA.....	58
4.1	CONTEXTO DE PESQUISA	58
4.1.1	A instituição de EST	58
4.1.2	A unidade de EST	61
4.1.3	Motivação para a problemática de pesquisa.....	62
4.1.4	Participantes da pesquisa	67
4.1.5	Professor-pesquisador	68
4.2	A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO	69
4.3	PRODUÇÃO, SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE DADOS.....	73
4.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	78
4.5	CREDIBILIDADE DA PESQUISA	83
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	84
5.1	INVESTIGAÇÃO.....	84
5.1.1	Síntese das atividades que compõem a <i>investigação</i>	116
5.2	AÇÃO	119
5.2.1	Síntese das atividades que compõem a <i>ação</i>	137

5.3	AVALIAÇÃO	139
5.3.1	Síntese das atividades que compõem a <i>avaliação</i>	170
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS.....	181
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	190

1 INTRODUÇÃO

A expansão do ensino-aprendizagem de inglês no contexto do Ensino Superior Tecnológico (EST) público, particularmente, no estado de São Paulo, tem sido pautada por demandas que vão desde o atendimento das necessidades do setor produtivo, ao qual os cursos estão vinculados, até os multiletramentos¹ que organizam as diversas dimensões da vida social. Alinhado a isso, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm proporcionado o cruzamento de fronteiras, no cenário acadêmico mundial, em prol de parcerias entre instituições de ensino superior para ações de internacionalização mais inclusivas, em que ambos os contextos, local e global, dividam espaços de ensino-aprendizagem na transformação de realidades diversas. É evidente que esse movimento ocorre em meio a tensões de ordem política, econômica, cultural e ideológica, pois pode ser confundido com processos de globalização predatória voltados à homogeneização epistêmica e de apagamento de outras formas de existência que não estejam ordenadas por padrões estabelecidos por grupos dominantes.

Essa problemática requer um olhar crítico para a pluralidade de saberes e recursos inerentes à arena de interesses individuais e coletivos. E torna-se indispensável, portanto, colocar em pauta questões amplas de justiça social que contribuam para a manutenção das condições de vida de todos, principalmente no contexto pós-pandemia² (SANTOS, 2021), em que se evidenciou a urgência de medidas de colaboração e engajamento entre os sujeitos das várias esferas sociais. As propostas de formação de estudantes no EST, por sua vez, pressupõem tais princípios no currículo, assim, considerando o estabelecimento de vínculos sociais nos diferentes eixos tecnológicos de modo a contribuir para a resolução de problemas reais nas muitas dimensões da vida cotidiana e profissional.

Em outras palavras, mais do que a apropriação de um componente curricular para a conclusão de etapas no contexto acadêmico e profissional, as novas demandas

¹ O conceito de multiletramento, em síntese, diz respeito aos diferentes modos de produção, recepção e circulação de sentidos, tendo em vista as condições espaço-temporais que situam a diversidade de contextos e práticas sociais. Esse conceito é aprofundado no segundo capítulo.

² O novo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável por causar a doença COVID-19, foi identificado no final de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou oficialmente a pandemia de Covid-19, o que resultou em medidas emergenciais de saúde pública internacional como o distanciamento social para impedir a circulação do vírus. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1 Acesso em: 20 jan. 2023.

mundiais, no pós-pandemia, exigem um olhar humanitário em consonância com as variadas formas de vida no planeta para que seja possível a coexistência das espécies (KRENAK, 2020). Essa necessidade, que foi amplificada pela crise global do coronavírus, revela o aumento constante de tensões que materializam as condições da necropolítica (MBEMBE, 2018) no cotidiano das camadas sociais mais vulneráveis. As forças reguladoras desse sistema de poder controlam as formas de vida e definem quais poderão existir e quais devem ser extintas.

Essas práticas de violação de direitos são configuradas, tanto no campo simbólico como material, com o intuito de garantir a manutenção de privilégios de poucos e a deterioração das condições de vida de muitos. Padrões para a existência são definidos pelo poder colonial e veiculados como parte dos costumes e valores de um povo ou de instituições autoritárias que mantêm a soberania de um conhecimento dito absoluto sobre as coisas. Na contramão desses pressupostos, Santos (2021) problematiza alternativas para potencializar a ecologia de saberes³ rumo à transição das condições de vida em sociedade. Como discute o autor, em um mundo de pandemias intermitentes, é urgente o redimensionamento das estruturas econômicas, políticas, científicas, sanitárias, educacionais, bem como de outros setores sociais, a fim de garantir a sustentabilidade das espécies no planeta.

No contexto do EST, a problematização dessas questões supramencionadas torna-se fundamental, considerando que essa modalidade de curso pressupõe a formação de profissionais de acordo com a dinâmica de determinado setor produtivo e as demandas vigentes na sociedade. O perfil dos egressos corresponde à atuação em um campo específico do mercado de trabalho, cada vez mais conectado com todo o mundo, o que pode incitar uma visão utilitarista do conhecimento apenas para a produção e comercialização de mercadorias e serviços. Nesse ponto, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (2016) enfatiza, entre outros aspectos, a importância de uma organização curricular que integre o desenvolvimento profissional às relações do indivíduo com a sociedade, de forma sustentável e responsável, a partir da compreensão crítica das implicações decorrentes de seu trabalho e seu entorno.

³ A ecologia de saberes é amplamente discutida, por Santos (2005/2019, 2010, 2021), como a validação e a interdependência da pluralidade de conhecimentos na atividade humana. Esse conceito tem como princípio a incompletude de todos os saberes, sendo necessária uma postura investigativa para o confronto e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

Nesse viés, a formação profissional no EST incide no desenvolvimento humano não apenas restrito à competitividade no mercado de trabalho, mas, também, que abranja valores éticos de comprometimento com a coletividade. A produção de conhecimento nesse espaço educativo pressupõe, ou ao menos deveria questionar, o agir humano alinhado aos diferentes recursos tecnológicos disponíveis, suas implicações econômicas, políticas e sociais, cujos impactos não se configuram a despeito da vontade dos envolvidos, mas, sim, mediante possibilidades de ação nas esferas de poder. Para além do conhecimento acadêmico, trata-se da vivência nesses contextos e do engajamento crítico em atividades inerentes à ação humana (LEONTIEV, 1972).

Assim, a ideia de produção de conhecimento passa a transitar entre o que é individual e coletivo, local e global, logo, estabelecendo uma rede de conexão por meio do processo interativo das relações sociais construídas. Esse movimento denota de que maneira as práticas sociais impulsionam a mobilidade⁴ dos sujeitos (BLOMMAERT; BACKUS, 2011; BLOMMAERT, 2014) pelas variadas atividades vivenciadas em sociedade, o que implica questionar, indissociavelmente, que papéis sociais são gerados, quais escolhas são realizadas e quais as finalidades da ação dos envolvidos.

No âmbito do ensino-aprendizagem de inglês, essas questões fundamentais revelam uma preocupação com as implicações desse processo, pois não há como dissociar o valor ideológico e sócio-histórico construído da hegemonia da língua inglesa (FINARDI, 2016, 2019). Mais especificamente no Brasil, a ideia de prestígio e aquisição de capital econômico e cultural, muitas vezes associada ao uso da língua até como negação do vínculo nacional, escamoteia os conflitos inerentes à interação humana. Em outras palavras, o que está em jogo é uma postura de engajamento participativo em múltiplos contextos, de forma crítica, ou a mera absorção das produções simbólicas e materiais favorecidas pelo imperialismo da língua no mercado global.

⁴ Com base na discussão de autores como Blommaert e Backus (2011, 2012), o conceito de mobilidade é compreendido, nesta pesquisa, como oportunidade de acesso e circulação em diferentes esferas sociais a partir dos diversos recursos construídos e ampliados pelos sujeitos nas experiências vivenciadas ao longo da trajetória de vida. Em processos de internacionalização, Mendes e Finardi (2023), por exemplo, utilizam o termo mobilidade acadêmica para designar o deslocamento físico de estudantes de um país para outro; e mobilidade virtual para possibilidades de aprendizagem internacional em ambientes virtuais como alternativa para a Internacionalização em Casa (leC).

A tecnologia, por sua vez, pode apagar ou evidenciar distâncias no espaço-tempo que essas atividades se materializam. Os recursos disponíveis nessa nova era (re)criam formas de apropriação e interação com a linguagem (JONES; HAFNER, 2012), assim como a mobilidade dos sujeitos em diferentes esferas sociais. Nesse aspecto, as situações de ensino-aprendizagem precisam favorecer o desenvolvimento dos sujeitos a partir da expansão de suas potencialidades, com base em ações planejadas e condições adequadas às necessidades dos envolvidos.

Nesse viés, tanto no contexto acadêmico como no profissional, ambos igualmente ligados ao EST, a tecnologia (ALMEIDA, 2022a, 2022b) consiste em elemento importante para a concepção de multiletramentos em decorrência das novas demandas sociais. Atrelado a isso, as questões de ensino-aprendizagem de línguas evidenciam transformações significativas das práticas sociais de maneira ampla, como, por exemplo, no estreitamento das fronteiras espaço-temporais, na produção, recepção, disseminação e circulação de conteúdos de valor cultural, científico e mercadológico, apenas para nomear algumas. A vida, nas várias dimensões da sociedade, ganha outros contornos, que requerem novas formas de interação, para além do monolinguismo e da normatividade das línguas, abordagens ainda presentes em alguns contextos educacionais.

A complexidade das relações sociais amplia-se com a velocidade e a diversidade tecnológica que, atualmente, (re)cria espaços de interação. Alinhado ao ensino-aprendizagem de línguas, esse emaranhado superdiverso (BLOMMAERT; BACKUS, 2011), de maneiras de ser e estar em diferentes esferas da vida, requer escolhas e tomadas de decisão que, conseqüentemente, influenciam a mobilidade individual e do grupo social. Nesse sentido, a experiência vivenciada tende a compor o conhecimento produzido em conjunto, situado histórica e culturalmente, em um movimento de valoração daquilo que é singular e coletivo.

Desse modo, o uso da língua inglesa, como parte da composição das vivências dos sujeitos em ação na sociedade, coloca-se como uma forma de interação com a linguagem necessária para a mobilidade (BLOMMAERT; BACKUS, 2011; BLOMMAERT, 2014) em variadas situações, esferas e papéis sociais, por meio dos multiletramentos. Os espaços de ensino-aprendizagem, portanto, revelam-se imprescindíveis com o intuito de fortalecer os recursos mobilizados pelos sujeitos para agir criativamente na realidade (LIBERALI, 2019), tanto do ponto de vista do

desenvolvimento individual como da coletividade, pois a interdependência desses processos revela uma atitude responsiva e, sempre, intencionalmente motivada.

Megale e Liberali (2020) aprofundam essa reflexão ao apontar o patrimônio vivencial (PV) como um conjunto de recursos multimodais, saberes, experiências e emoções diversas que constitui o ser humano e atravessa os contextos superdiversos (VERTOVEC, 2007) nos quais este se insere. Esse amálgama de fatores pelos quais o sujeito se reconhece e reinventa-se constitui, ao mesmo tempo, sua singularidade e seu vínculo social. Tal conjunto de recursos, portanto, é ativado nas variadas interações ao longo da vida, pois elas acionam os mecanismos necessários para sua mobilidade no mundo.

Baseando-se nas considerações iniciais abordadas até aqui, esta pesquisa objetivou investigar, propor e analisar atividades mobilizadoras do PV, a partir da experiência de estudantes do EST, em um programa de intercâmbio virtual (IV) em inglês. Mediante uma das iniciativas de internacionalização do currículo da instituição, denominada Projeto Colaborativo Internacional (PCI) (SUCCI JUNIOR, 2020b), os alunos de uma das faculdades públicas de EST, do estado de São Paulo, participaram de um IV em parceria com estudantes norte-americanos. A primeira e a segunda edições desse programa ocorreram entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro de 2021, com foco no desenvolvimento intercultural, linguístico e colaborativo de estudantes pelo uso de diferentes ferramentas tecnológicas.

Essa experiência aponta caminhos para a mobilidade dos participantes, a partir dos recursos acionados em seu PV (MEGALE; LIBERALI, 2020), os quais podem ser observados nas interações desencadeadas ao longo do IV. Entre outros aspectos, esta pesquisa aborda o Multiletramento Engajado (ME) (LIBERALI, 2022) como prática pedagógica para a condução de atividades no IV e incide sobre as questões que envolvem processos de internacionalização críticos e decoloniais (PICCIN; FINARDI, 2021; PICCIN; FINARDI; BASILIO, 2023), mais especificamente, no currículo do EST.

Assim como discutem Piccin e Finardi (2019), a perspectiva de internacionalização almejada para o EST, nesta pesquisa, opõe-se à visão de educação como *commodity*⁵ ainda muito comum entre sujeitos envolvidos nas experiências concretas desenvolvidas no currículo acadêmico. Esta investigação

⁵ O termo *commodity* é entendido, aqui, como um tipo de produto a ser comercializado em larga escala.

propõe, em linhas gerais, o estabelecimento de elos entre as questões locais e globais em que estão imersos os estudantes participantes do IV, de modo que haja condições para o desenvolvimento de atitude crítica em relação aos processos de internacionalização negociados entre as instituições parceiras. Tendo em vista esses pressupostos, esta pesquisa foi organizada diante das seguintes questões:

- 1) Como uma proposta de intercâmbio virtual mobiliza o patrimônio vivencial de estudantes do EST?
- 2) Como o entrelaçamento das atividades desenvolvidas ao longo do intercâmbio virtual colabora para a mobilidade dos estudantes?

A partir do pressuposto de que o percurso de desenvolvimento na disciplina de inglês no EST é decorrente de procedimentos específicos, esta pesquisa atrela-se ao quadro teórico-metodológico em Linguística Aplicada (LA), como área de conhecimento transdisciplinar (MOITA LOPES, 2010), que atua na investigação das práticas sociais a partir de um paradigma crítico de intervenção (MAGALHÃES; FIDALGO, 2019). Uma vez que as interlocuções caracterizam as práticas sociais dos sujeitos em atividade no mundo contemporâneo, a LA investiga, entre outras linhas, as formas de estruturação das forças histórico-culturais em constante diálogo com a constituição do ser, da realidade na qual está inserido e a transformação de ambas, em um processo cíclico e contínuo por meio das manifestações da linguagem em contextos diversos.

No escopo de trabalhos desenvolvidos acerca da internacionalização do Ensino Superior, Knight (2005) explora as diferentes perspectivas da temática e alerta para os objetivos, contextos de ensino, aprendizagem, pesquisa e serviços de uma instituição de ensino superior a partir de três dimensões integradas, quais sejam, a internacional, intercultural e global. Knight (2005) sugere uma série de perguntas a fim de situar a complexidade dos processos envolvidos, como, por exemplo, a educação multicultural, conflitos de ordem política, econômica, social e seus impactos, as ações, os agentes e as formas de participação, os interesses e tomadas de decisão, entre outros aspectos.

Piccin, Finardi e Basilio (2023) exemplificam tal problemática a partir do cruzamento de fronteiras em busca de espaços de produção e legitimação de

conhecimento. As colonialidades de poder, historicamente enviesadas para a opressão e a segregação da diversidade de saberes, geram tensões na constituição de papéis e atividades a serem desenvolvidas pelos sujeitos em seus espaços de enunciação. A pesquisa desses autores evidencia alternativas para a construção de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e pescadores de comunidades de povos indígenas em um movimento de resistência e luta por justiça social. Essa perspectiva acena para o reconhecimento da ecologia de saberes e o fortalecimento da interculturalidade no sentido de promover condições de existência igualitária.

No contexto nacional, em uma busca pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁶, é possível identificar uma vasta produção científica sobre internacionalização nas diferentes áreas do conhecimento. Os estudos analisam as potencialidades e riscos dos projetos realizados no país, em campos específicos do conhecimento, confirmando a constatação de Knight (2005) de que propostas de internacionalização têm despertado iniciativas em variados espaços. A amplitude e a notoriedade das ações de cooperação internacional podem formar parcerias, entre instituições acadêmicas, órgãos governamentais, empresas e comunidades em torno desses espaços, que atuem na combinação de forças para apoiar projetos diversos.

A esse respeito, o programa federal Ciência sem Fronteiras (CsF) foi a grande política de incentivo da internacionalização do Ensino Superior brasileiro, o qual impulsionou a mobilidade acadêmica física de estudantes entre 2011 e 2015. A consolidação dos objetivos do CsF, como um programa inédito no Brasil até aquele momento, incluiu a implementação de variadas ações pedagógicas, tecnológicas e administrativas (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016). Além disso, a implementação do programa Inglês sem Fronteiras (IsF), posteriormente reformulado para Idiomas sem Fronteiras, revela a importância das políticas linguísticas no processo de internacionalização, tendo em vista as necessidades localmente identificadas.

O trabalho de ampliação do processo de internacionalização das instituições de Ensino Superior brasileiras também está vinculado à Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI).⁷ Uma das iniciativas da instituição foi reunir um grupo de pesquisadores, ligados à área de LA, e assessores de relações

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 10 maio 2023.

⁷ Disponível em: <https://faubai.org.br/> Acesso em: 13 fev. 2023.

internacionais, ambos de instituições brasileiras, a fim de criar um documento para orientar as políticas linguísticas voltadas à internacionalização no país (FAUBAI, 2017). Em meio às orientações está a ênfase na relação entre as línguas e os efeitos sobre os processos de internacionalização, os aspectos identitários, as formas de participação e poder, acesso e produção de conhecimento como bem cultural entre os parceiros.

Outro ponto importante é que o documento reconhece o inglês como a língua adicional mais comumente utilizada na comunidade global. Entretanto a decisão passa a ser de responsabilidade das comunidades acadêmicas, que, em planejamento coletivo das ações de internacionalização, poderão traçar os objetivos e escolhas localmente situados. Dessa maneira, a elaboração dos planos de ação tende a direcionar as diferentes dimensões da internacionalização para espaços de vivência intercultural em que participantes, internos e externos tenham condições de ampliar suas potencialidades pelo convívio e respeito às diferenças sociais e culturais.

A pesquisa de Amorim (2020), por exemplo, encontra subsídios nas orientações da FAUBAI (2017), entre outros documentos alinhados a uma base teórica acerca da internacionalização, de modo a propor uma matriz de avaliação multidimensional desses processos. Para análise dos diferentes contextos, o autor apresenta um panorama geral da internacionalização do Ensino Superior no mundo e no Brasil, a partir da revisão teórica basilar das ações veiculadas e sugere indicadores distribuídos nos três pilares da universidade – ensino, pesquisa e extensão. A análise discorre sobre as categorias Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa e pode contribuir com a (auto)avaliação de instituições nacionais e internacionais.

Em relação à implantação de IV, a FAUBAI também atua na inclusão de instituições de Ensino Superior brasileiras no Programa Brazilian Virtual Exchange (BRaVE). As instituições associadas são reconhecidas com o selo FAUBAI-BRaVE pelo oferecimento qualificado, a estudantes de graduação e pós-graduação, de atividades cooperativas e multiculturais *online*, por meio de disciplinas com interface internacional, em parceria com instituições espalhadas pelo mundo. Além disso, os membros da associação podem divulgar suas ofertas de IV, fazer uma publicação de suas experiências e participar de capacitações no âmbito de programas de internacionalização.

De acordo com Salomão e Freire Junior (2020), o Programa BRaVE, implementado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 2018, pela FAUBAI, desenvolve uma série de projetos institucionais de IV como uma estratégia de Internacionalização em Casa (IeC). A coletânea dos autores apresenta projetos inseridos em áreas como Engenharia, Letras, Botânica, Medicina, entre outras, com o escopo de transformar o contexto educacional e estabelecer pontes entre as necessidades locais e globais com vista à formação de estudantes atentos às demandas da atualidade. Sendo o IV uma das ações previstas no Plano Estratégico de Internacionalização da UNESP, os autores ainda discutem o uso das TDICs e as implicações do programa como espaço para as narrativas dos participantes sobre sua experiência.

Em publicação posterior, Salomão (2020) debate, particularmente, sobre as estratégias para uso do inglês como língua franca em atividades colaborativas de IV adotadas por professores de diferentes áreas do conhecimento. Os dados analisados apontam reflexões relevantes para a área de LA, como, por exemplo, o valor do engajamento em interações interculturais *online* e o desenvolvimento de projetos em colaboração entre parceiros de outros contextos culturais e/ou localizações geográficas como parte integrante de programas educacionais. Outro ponto em destaque é a oferta de oportunidades de prática na qual os diferentes recursos para a interação, sejam eles os elementos multimodais ligados ao uso de inglês ou das TDICs, possam garantir condições de participação. Nesse cenário, a autora ainda coloca que a LA precisa (re)pensar diretrizes para um novo papel do professor de línguas como mediador em contextos de IV.

As pesquisas de Hildeblando Júnior (2019) e Có (2021) abordam propostas de IeC na formação de professores do curso de Letras Inglês, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). De acordo com os autores, a intervenção pedagógica, no formato *Collaborative Online International Learning* (COIL)⁸, foi realizada na disciplina de Estágio Supervisionado I. A pesquisa de Hildeblando Júnior (2019) analisa as *affordances* percebidas por alunos e professores da UFES e da Universidade Alberto Hurtado, no Chile. Tendo como base o referencial decolonial e o uso do inglês no Sul

⁸ A proposta de colaboração internacional denominada *Collaborative Online International Learning* (COIL) foi desenvolvida pelo grupo de universidades SUNY (State University of New York), nos Estados Unidos, no início dos anos 2000. Disponível em <https://coil.suny.edu/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

Global, a pesquisa identificou a possibilidade de desenvolvimento da competência intercultural entre os participantes, além de configurar uma alternativa de baixo custo para a internacionalização do currículo.

Já a pesquisa de Có (2021) teve como foco alunos da UFES em parceria com alunos da Universidade de Coventry, na Inglaterra, no período da pandemia de Covid-19. A autora identificou resultados relacionados à leC como alternativa mais inclusiva, além de contribuir para a reflexão crítica e decolonial da educação de cidadãos globais. A proposta subsidiou novas perspectivas para o ensino-aprendizado de língua inglesa a partir das tecnologias digitais e possibilidades para a formação de professores em contextos diversos. Desse modo, por meio das diferentes abordagens nas pesquisas citadas, foi possível perceber a convergência para o aperfeiçoamento do IV como alternativa para promoção de situações de ensino-aprendizagem, em que os contextos local e global são a base para a problematização da realidade.

No EST público do estado de São Paulo, contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida, Succi (2020a) investigou as interações de professores e alunos de duas instituições de ensino superior, uma brasileira e outra norte-americana, parceiras em um programa de IV no curso de Tecnologia em Gestão Empresarial. Por meio de um processo de autorreflexão, os dados apontam a relevância do papel dos professores envolvidos sobre a inserção de momentos pedagógicos que permitam a discussão e a desconstrução de estereótipos em interações que envolvam alunos de diferentes culturas.

Ainda sobre o contexto do EST, em publicação recente no informativo dos PCIs⁹ sobre dados do ano de 2022, a instituição atingiu 125 projetos, distribuídos em 48 unidades do EST e 32 unidades de ensino superior parceiras, em 15 países, espalhados entre o Sul e o Norte Global. Estiveram envolvidos 2.633 estudantes, em média, além de 69 professores de diferentes eixos tecnológicos. Atualmente, os PCIs integram a lista de iniciativas de internacionalização do Ensino Superior vinculadas à FAUBAI e estão entre as dez maiores propostas ofertadas em instituições no mundo em número de PCIs.

A partir desse breve percurso por alguns dos trabalhos de referência no contexto da internacionalização e, particularmente, no desenvolvimento de IV no Ensino Superior, esta pesquisa busca contribuir, de forma ampla, com as questões de

⁹ Disponível em <https://cesu.cps.sp.gov.br/vem-17-comemora-10-anos-de-projetos-colaborativos-internacionais/>. Acesso em: 15 maio 2023.

ensino-aprendizagem de inglês no EST de acordo com as demandas do contexto acadêmico e profissional no qual os estudantes transitam. Trata, igualmente, de possibilidades para a organização curricular por meio de procedimentos teórico-metodológicos que incidem, inevitavelmente, sobre a formação e prática docente, avaliação no ensino-aprendizagem de línguas, multiletramento em diferentes esferas sociais e processos de internacionalização no EST como mola propulsora de fortalecimento da instituição em âmbito local e global.

Os trabalhos destacados neste estudo exemplificam uma parcela do que tem sido realizado em termos de IV, no contexto do Ensino Superior. A relevância pode ser justificada pelas possibilidades de ampliação de processos de internacionalização, que, no caso do IV, correspondem a uma iniciativa de baixo custo e de grande amplitude pelo uso de TDICs. Outro ponto relevante é que projetos em parceria internacional podem configurar espaços complementares de ensino-aprendizagem ou mesmo compor aqueles já existentes no currículo, desse modo, fortalecendo e atuando para além do desenvolvimento acadêmico e profissional dos participantes. Assim, esta pesquisa, inserida nesse cenário em expansão, propõe a investigação de um IV em inglês a partir da mobilização do PV dos estudantes envolvidos.

A amplitude e complexidade das ações empreendidas remetem à perspectiva decolonial no processo de internacionalização (MENDES, 2022; MENDES; FINARDI, 2023). Nesse sentido, Leal, Finardi e Abba (2022) discutem as implicações da internacionalização do Ensino Superior em meio aos conflitos de interesse entre o Norte e o Sul Global. Entre os desafios apontados pelas autoras está o rompimento com práticas reprodutivas de colonialidades hierárquicas, uma vez que a expansão de epistemologias e espaços democráticos de atuação conjunta tendem a contribuir com relações internacionais preocupadas com as necessidades sociais emergentes.

Nesse viés, estabeleço¹⁰ relação com a mobilidade dos sujeitos no tempo e no espaço (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, 2012), o que está intrinsecamente ligado aos aspectos interculturais e de desenvolvimento humano mútuo em diferentes atividades da vida em sociedade. Ademais, a multiplicidade de vozes presente nesses espaços evidencia a transformação do sujeito na atividade coletiva e colaborativa em torno da realização de um objeto em comum entre os participantes, indicando

¹⁰ Utilizo a primeira pessoa do singular, em alguns momentos do texto, devido ao papel de professor-pesquisador que assumo nesta pesquisa, sendo importante demarcar escolhas que fiz ao longo da investigação.

responsabilidades, objetivos e interesses (LIBERALI, 2022). Assim, a vertente decolonial, nesta proposta de IV, visa ao enfrentamento das forças de poder que tendem a subjugar as diferentes formas de ser e saber, por exemplo, ou quaisquer outras condicionantes que estejam ao lado da manutenção de injustiças e desigualdades.

Trata-se de promover espaços de ensino-aprendizagem no EST em que a percepção e a análise crítica do mundo sejam interdependentes e vitais para a manutenção das condições de existência. Em consonância com a tríade ensino, pesquisa e extensão no EST, esta pesquisa investigou e, então, propõe alternativas para a articulação de políticas linguísticas, organização curricular, uso de TDICs e processos de internacionalização. Esse conjunto de olhares, indissociáveis, fundamenta ações para a projeção e transformação da sociedade contemporânea, a partir de uma atitude crítica e responsável frente às demandas da realidade sustentadas na diversidade.

Esta pesquisa, portanto, concentrou-se no quadro teórico-metodológico da LA, mais especificamente na área Linguagem e Educação, na qual Liberali desenvolve o projeto Práticas Discursivas na Construção de Patrimônios Vivenciais, no Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE). Entre as diferentes ações do Grupo de Pesquisa LACE, o projeto mencionado investiga a correlação entre as práticas discursivas apropriadas pelos participantes ao longo de suas vidas e as propostas curriculares em contextos escolares, de modo a potencializar a participação em variadas esferas da vida humana. Essa investigação envolve gestores, educadores, alunos e pesquisadores, do Ensino Básico e Superior, vinculados aos programas de extensão Digitmed e Projeto Brincadas.¹¹

Os referenciais do PV (MEGALE; LIBERALI, 2020) e do ME (LIBERALI, 2022), aprofundados ulteriormente, estabelecem a conexão entre esta pesquisa e o projeto Práticas Discursivas na Construção de Patrimônios Vivenciais ao tratar dos recursos do PV como potencial de mobilidade para além das atividades realizadas no IV. Essa concepção pressupõe a inclusão de múltiplas vozes na promoção de diálogos interculturais e a valorização da pluralidade de saberes na organização curricular no EST. Assim, retomando as questões inerentes aos processos de internacionalização,

¹¹ Disponível em *Brincadas* (Linktree): <https://bit.ly/3ioKafv> Acesso em: 25 jan. 2023.

esses pressupostos enfatizam o entrelaçamento de contextos local e global na busca por alternativas de intervenção na realidade.

A fim de elucidar tal proposta, além desta introdução ao objeto de pesquisa, os capítulos subsequentes discutem os conceitos centrais para o embasamento teórico. O capítulo 2 trata dos processos de internacionalização do Ensino Superior e apresenta algumas iniciativas e pesquisas realizadas na área. Discute, igualmente, a relação dos conceitos de decolonialidade e interculturalidade a partir de uma vertente crítica e mais inclusiva da diversidade de saberes no contexto da internacionalização.

No capítulo 3, em continuidade ao viés crítico e decolonial, trabalha-se o conceito de patrimônio vivencial e aprofunda-se seu referencial em relação à proposta de IV. Na sequência, a abordagem dos multiletramentos é apresentada, com foco no ME, considerando os procedimentos pedagógicos dessa vertente, que contribui para a constituição e expansão do PV dos participantes envolvidos nesta investigação.

O capítulo 4 exhibe o detalhamento da metodologia a partir da caracterização do contexto de investigação, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa e os participantes diretamente envolvidos. Posteriormente, a escolha do referencial teórico-metodológico é explicitada com os modos de produção, coleta e tratamento dos dados, além das categorias de análise e interpretação.

O capítulo 5 traz a análise e discussão dos dados a partir do diálogo com os principais conceitos articulados no caminho de embasamento teórico. Desse modo, responde às perguntas que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa. Para concluir, as Considerações Finais, no capítulo 6, tecem contribuições para a área de investigação e estudos futuros em decorrência dos resultados obtidos.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo. Foi no primeiro ano de faculdade que li o poema de Adrienne Rich chamado “The Burning of Paper Instead of Children” (Queimar papel em vez de crianças). Esse poema, falando contra a dominação, o racismo e a opressão de classe, procura ilustrar de modo claro que pôr fim à perseguição política e à tortura de seres vivos é uma questão mais vital que a censura, que queimar livros. Um verso desse poema que comoveu e perturbou algo dentro de mim: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. Nunca o esqueci. Talvez não conseguisse esquecer-lo nem que tentasse apagá-lo da memória. As palavras se impõem, lançam raízes na nossa memória contra a nossa vontade. As palavras desse poema geraram na minha memória uma vida que eu não pude abortar nem mudar. (hooks, 1994/2017, p. 223)

A citação de hooks (1994/2017), sobre a descoberta de uma motivação pessoal para enfrentar barreiras a partir de um verso do poema de Adrienne Rich, parece adequada para a problematização dos intensos conflitos e disputas no contexto da internacionalização no Ensino Superior. Isso se deve, por exemplo, pelo valor ideológico e sócio-historicamente construído da hegemonia da língua inglesa em propostas de internacionalização no Ensino Superior. Na esteira dos estudos realizados acerca dessa problemática, esta seção apresenta alguns dos trabalhos de referência para a pesquisa proposta aqui, buscando a articulação teórico e metodológica vital para as questões levantadas e a possibilidade de transformação dos contextos envolvidos.

2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS

As implicações da língua inglesa no Brasil caracterizam impactos de ordem cultural, política, ideológica e linguística, apenas para mencionar alguns, que afetam diretamente as condições de vida em sociedade, em um mundo globalizado. Finardi (2016) discute essas questões a partir de um paradigma ainda muito comum no imaginário social: a ideia de prestígio e aquisição de capital econômico e cultural. Essa visão pode ser percebida entre os usuários da língua inglesa ou em programas de curso que remontam um ideário de *status* social vinculado ao imperialismo dos países que despontam no cenário do mercado global.

A publicação de Finardi (2016) reúne diferentes pesquisadores que questionam as demandas relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês no Brasil como uma

resposta das experiências do Sul Global¹² (FINARDI, 2019), de acordo com agentes desse mesmo contexto. Como embasamento para os três pontos centrais abordados na obra, sejam eles os anseios da sociedade, a geração de políticas linguísticas e o trabalho dos professores, é fundamental tratar a manutenção duradoura das ações implementadas, em diferentes contextos educacionais, para o fomento de programas bem-estruturados do ponto de vista econômico e de impacto social em ambos os cenários nacional e internacional.

Rajagopalan (2016) problematiza as tensões e conflitos geopolíticos que remontam o período de colonização do continente sul-americano por forças europeias, principalmente espanhola e portuguesa, essa última mais especificamente no Brasil. Essa contextualização histórica permite a compreensão de políticas de educação linguística utilizadas à época e a fundamentação de algumas vigentes até os dias atuais com o escopo de identificar os princípios e interesses das relações construídas, sejam elas materiais ou simbólicas. Em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, em particular, o autor enfatiza a relevância de práticas de linguagem centradas no aprendiz para o desenvolvimento em contraposição a estigmas gerados pela padronização da língua como um produto de prestígio e excelência disponível apenas para alguns privilegiados.

Jordão (2004), por exemplo, analisa o papel da língua inglesa na formação do cidadão e questiona como a globalização tem construído novas relações espaço-temporais, se a pluralidade das identidades desafia a percepção dos indivíduos sobre si, sobre os outros e quais as implicações diretas nas formas de agir na realidade. Esses aspectos podem evidenciar homogeneizações em oposição à heterogeneidade social que nutre espaços de diálogo, colaboração e participação ativa nas sociedades mundiais. Um traço da crítica que se constrói aqui está em uma visão utilitarista do conhecimento apenas para a geração desenfreada de *commodities*, cujo valor comercial e estratégico é determinado pelas leis da oferta e da demanda no mercado internacional.

¹² A partir da discussão de autores citados nesta pesquisa, como Quijano (2010), Santos (2010), Walsh (2012; 2016/2019), entre outros, a concepção Norte-Sul Global envolve o paradigma hierárquico de conflitos entre a hegemonia e a subalternidade epistêmica, ontológica, política, cultural, social, identitária e econômica atrelado a outros elementos de poder que classificam determinados países e regiões do mundo. Dessa forma, compõem o Sul Global regiões concebidas como subdesenvolvidas em decorrência do processo de colonização, independentemente da localização geográfica. Em oposição, o Norte Global é composto por regiões concebidas como desenvolvidas, líderes mundiais e que, de alguma forma, atuaram na colonização.

Em resposta a esses questionamentos levantados, Finardi e Ferrari (2008) discutem o *status* da língua inglesa ensinada no Brasil, traçando apontamentos acerca do que ocorre em alguns outros países a partir das diferentes terminologias como EFL, ESL, or ELF.¹³ Esse percurso comparativo suscita o alinhamento entre a reflexão e a ação crítica nos diferentes contextos em que a língua inglesa é ensinada, pois envolve a relação com as demais línguas utilizadas pelos usuários e, conseqüentemente, há influências de aspectos linguísticos, culturais, geográficos, políticos, entre outros. Essas diferenças, se tratadas nos objetivos do ensino-aprendizagem de inglês, podem configurar possibilidades de compreensão do outro, da riqueza presente na diversidade e na própria constituição de identidades.

Como base à formação de professores de inglês em EFL, Mendes e Finardi (2018) refletem os impactos da globalização na educação linguística. Por se tratar de um processo complexo de conflitos socioculturais, econômicos, políticos, tecnológicos, ideológicos, entre outros, a globalização impacta, igualmente, nas concepções de linguagem e identidade, visto que as formas de ensinar e aprender línguas envolvem as novas demandas do século 21. Nesse viés, os profissionais de línguas, mais especificamente de inglês, tendo em vista a hegemonia global da língua, precisam considerar as necessidades locais e globais (glocais) de modo a lidar com as múltiplas exigências a serem negociadas nos variados contextos de poder.

Na análise do processo de internacionalização do Ensino Superior brasileiro, Jordão e Martinez (2021) chamam atenção para a premissa de fortalecimento de laços entre parceiros globais, frequentemente endossada pelas instituições. Entretanto as autoras discutem que, em muitos casos, a lógica proeminente é a de globalização como sinônimo de desenvolvimento da ciência e da sociedade a partir de artifícios velados da ética neoliberal. A ideia de modernidade/colonialidade (QUIJANO, 2010) pressupõe tornar civilizados os bárbaros, cuja cultura, língua, entre outras características, não são valoradas como aquelas do Norte Global e, por estar no topo da pirâmide simbólica, impõem padrões a serem alcançados. Essas dimensões, como observadas pelas autoras, compõem uma visão linear de estabilidade, sucesso, previsibilidade e ausência de conflitos, ou seja, um olhar ilusório de que, sendo iguais, os conflitos serão cessados e haverá paz e maior compreensão mútua.

¹³ English as a Foreign Language (EFL), English as a Second Language (ESL), English as a Lingua Franca (ELF) or International English.

Nessa mesma linha teórica, Piccin e Finardi (2021) propiciam um diálogo acerca das relações de colonialidade presentes nas propostas de internacionalização do Ensino Superior no Brasil e na América Latina. A reflexão parte do contraste entre a (in)visibilidade e a (in)validação de conhecimentos produzidos em países considerados centrais (do Norte Global) e periféricos (do Sul Global) a partir da ótica de poder da raiz colonial. Nesse intento, as autoras propõem um olhar investigativo para o contexto da internacionalização desde a ecologia de saberes, tendo como base ações que promovam a justiça social como direito de todos. Como consequência, essas tensões tendem a estar enraizadas discursivamente e provocam atitudes de repulsa não apenas em relação aos conhecimentos produzidos, mas, principalmente, pelas condições de existência dos sujeitos.

Em outras palavras, os conflitos inerentes a esse embate de interesses na internacionalização do Ensino Superior revelam a colonialidade do ser e do saber (QUIJANO, 2010) a partir de um projeto de globalização que segrega. O estabelecimento de relações unilaterais reitera sistemáticas opressoras, injustas e coercitivas, tanto pelo viés epistemológico como ontológico, aprisionando os indivíduos. Dessa forma, torna-se fundamental indagar sobre os pressupostos teórico-metodológicos das práticas sociais envolvidas e dos recursos disponíveis em cada segmento para a tomada de decisões mais inclusivas, situadas e que impulsionam os interesses dos agentes de forma recíproca.

Na busca por caminhos alternativos, o estudo de Guimarães, Finardi e Casotti (2019) analisa diferentes processos de internacionalização e aponta o valor central de políticas linguísticas para sua concretização. De maneira ampla, a língua inglesa mantém-se em destaque como língua estrangeira ou adicional no cenário global, considerando forças econômicas e políticas, por exemplo. Assim, ao pensar a implementação de políticas linguísticas, torna-se inerente a análise crítica dos objetivos, escopo de atuação, condições e recursos que favoreçam a sustentabilidade do programa para os envolvidos, implicações de ordem cultural, linguística, ideológica entre outros aspectos fundamentais de constituição da diversidade e da garantia de oportunidades para todos nesses espaços.

A pesquisa de Silva e Xavier (2021) também tece ponderações sobre os processos de internacionalização no Ensino Superior, concebendo o viés crítico como uma estratégia de mudança e de justiça social em contextos educacionais de países em desenvolvimento como o Brasil. A linguagem torna-se elemento central para o

enfrentamento de situações opressoras naturalizadas, pois materializa a ação dos indivíduos em sociedade por meio dos variados mecanismos semióticos. Os autores enfatizam a importância dessa análise na área de línguas adicionais, entrelaçando outros conceitos que não fogem da discussão como políticas educacionais linguísticas, ações institucionais estratégicas, proficiência linguística, percepções sobre internacionalização, pedagogias, interculturalidade, educação profissional e formação de professores.

Nessa direção, Amorim (2020) propõe uma matriz multidimensional de (auto)avaliação do processo de internacionalização a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão, inserida nas categorias Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa. Os indicadores dessa matriz configuram um conjunto de categorias fundamental para a implementação e análise de propostas de internacionalização, estabelecendo diálogo com o que é relevante em esfera local e global para o estabelecimento de objetivos e desdobramentos de propostas. A partir da negociação entre os parceiros, as relações de poder e tensões no processo de internacionalização tendem a evidenciar, entre outros aspectos, o que o autor classifica como paradigma de cooperação ou de competição.

A esse respeito, Finardi, Mendes e Silva (2022) analisam os dois principais programas de mobilidade física de estudantes do Ensino Superior brasileiro, a saber o programa de mobilidade acadêmica para brasileiros no exterior – Ciências sem Fronteiras (CsF) – e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) – de mobilidade acadêmica de estudantes para o Brasil. Considerando a perspectiva de competição e de solidariedade, os autores identificaram que o Brasil ainda está mais voltado para a vertente competitiva, privilegiando países do Norte Global para o envio de estudantes brasileiros. Já em uma perspectiva solidária, estudantes oriundos de países do Sul Global poderiam fomentar o compartilhamento de conhecimentos locais e a valorização da diversidade. Os autores sinalizam para relações mais inclusivas no processo de internacionalização, a partir de iniciativas em expansão como o intercâmbio virtual.

Em consideração ao período da pandemia de Covid-19, Guimarães, Finardi e Amorim (2021) discutem possibilidades de parceria entre o Sul e o Norte Global a partir das TDICs e de acordos que incidam sobre a promoção da cidadania global pela educação. Os autores descrevem uma proposta de IV no formato de aprendizagem colaborativa internacional *online* (COIL), na qual a tríade ensino, pesquisa e extensão

é subsidiada nos encontros virtuais entre as universidades parceiras. A cooperação entre as instituições, nessa iniciativa de internacionalização, envolveu a oferta de atividades para trocas de conhecimentos científicos e de inovação, em uma conexão entre a academia, governos e comunidades.

Em discussão ulterior, Amorim e Finardi (2022) sinalizam possibilidades de mudança de paradigma, de competição para cooperação, no processo de internacionalização do Ensino Superior no Brasil. Os autores tecem sua reflexão sobre o cenário pós-pandêmico tendo como base um referencial teórico que explica os diferentes percursos traçados pela internacionalização no país, suas motivações e a relevância da autoavaliação institucional conforme aquela proposta na matriz de Amorim (2020). Esse movimento revela a necessidade de um olhar analítico para as tomadas de decisão institucionais, considerando os objetivos da experiência de trabalho entre parceiros internacionais e, consequentemente, os impactos de cunho social em uma atitude crítica e multidimensional.

Conforme a proposta desta pesquisa, no âmbito do EST, essas premissas ganham destaque em meio às relações engendradas entre instituições parceiras, cada vez mais intensificadas pelas TDICs e a necessidade de acordos internacionais. A crise global deflagrada pela pandemia de Covid-19 evidenciou conflitos, acordos de colaboração, tomadas de decisão, sofrimentos e desigualdades há muito tempo presentes na sociedade e que reproduzem valores e jogos de interesse seguindo determinados padrões culturais e sócio-historicamente aceitos. Esses aspectos instigam compreender o que realmente se espera da internacionalização de instituições de EST e qual papel, de fato, elas terão na promoção e negociação de alternativas sustentáveis de vida em sociedade.

Com base nas questões de linguagem e as TDICs, a oferta de programas de IV, cujo investimento é baixo, pode expandir processos de internacionalização relevantes no EST. A pesquisa de Succi Junior (2020a), no âmbito do EST público do Estado de São Paulo, analisou uma proposta de IV na qual alunos brasileiros e norte-americanos discutiram o processo de introdução de um produto ou serviço no mercado dos dois países, o que resultou em subsídios de análise sobre aspectos culturais e linguísticos nas interações por meio de uma rede social. Essa primeira iniciativa, realizada na instituição de EST, serviu de base para o desenvolvimento dos PCIs nas demais unidades, o qual será detalhado mais adiante no contexto desta pesquisa.

A partir do que foi apresentado nesta seção, esse aporte teórico parece dialogar com uma concepção indisciplinar em LA (MOITA LOPES, 2006) que questiona as práticas sociais, suas contingências e as relações de poder no eixo Norte e Sul Global (SOUZA; GUILHERME, 2019) reguladoras das formas de participação no mundo. Em uma vertente decolonial, o processo de internacionalização do Ensino Superior no Brasil, portanto, requer o entrelaçamento dos contextos local e global como via de mão dupla para a constituição e expansão da experiência dos sujeitos em sociedade. Esse posicionamento envolve o compartilhamento de múltiplos saberes com o intuito do desenvolvimento individual e coletivo.

A seguir, a discussão aborda a perspectiva decolonial como contribuição para o aporte teórico desta pesquisa.

2.2 DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE NA INTERNACIONALIZAÇÃO

Em base ao escopo da internacionalização do Ensino Superior, a experiência acadêmica e profissional de estudantes deve ser também constituída por questões culturais, históricas e de envolvimento com os vários estratos sociais que configuram a contemporaneidade, de modo a atrelar conhecimento e ação no mundo, em uma perspectiva ética e responsável. Essa abordagem envolve, inevitavelmente, o reconhecimento da diversidade de saberes ancorados na luta contra a colonização epistêmica, como discutido por Meneses (2020). A proposição de diálogo com o Sul Global pressupõe a transformação das condições de opressão manifestadas pelas relações de poder, econômicas, políticas, culturais, entre outras que materializam as múltiplas e complexas experiências sociais.

A vertente decolonial, nesse contexto, implica o engajamento em atividades que prezam pela interculturalidade na promoção de condições de vida mais inclusivas. Essa premissa configura-se como uma resposta de subversão aos padrões de hierarquização de saberes e formas de existência. Sobre isso, Dietz (2017) enfatiza as teias identitárias que compõem a interculturalidade presente nas relações de reciprocidade em meio à diversidade constitutiva das sociedades contemporâneas. Trata-se de um processo de conscientização sobre as diferenças existentes e, ao mesmo tempo, a proposição de alternativas que sejam inclusivas e envolvam os distintos grupos humanos.

Walsh (2012) advoga pela experiência vivida na realidade cotidiana como atividade essencial para a construção de laços e saberes interculturais. Em diálogo constante com as concepções freirianas, a autora problematiza o pensamento e as posturas coloniais que visam ao apagamento da diversidade social e propõe a insurgência social pelos movimentos sociais e políticos. O espaço escolar, nesse viés, é o contexto privilegiado para a educação emancipatória, pois permite um processo de desenvolvimento amplo vinculado às práticas cotidianas, estabelecendo conexões entre as diversas experiências e saberes com os quais se relaciona com a vida.

Em publicação posterior, Walsh (2016/2019) afirma que esse projeto crítico sentipensante andino-sul-americano, pelo qual ela e outros lutam, tem que ver com uma resistência ética, crítica e digna contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder. Nesse cenário, as práticas pedagógicas são potenciais de transformação social, política, cultural e também das subjetividades. Assim sendo, a atividade humana ancorada nas bases epistemológicas do Sul Global configura-se no entrelaçamento da diversidade de histórias de vida, no embate das relações de poder, nas possibilidades de ação e escolhas inerentes aos espaços de circulação acessíveis, entre outras dimensões.

A respeito da colonialidade, Ballestrin (2013) traça todo um percurso histórico sobre a constituição, a trajetória e o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade, constituído no final dos anos 1990. O grupo de intelectuais latino-americanos estabeleceu um movimento epistemológico de crítica às relações coloniais presentes na sociedade e nas subjetividades. A luta travada pelo coletivo diz respeito ao enfrentamento e resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser, considerando as várias facetas de subalternização materializadas nas diferentes dimensões da existência, como as relações de autoridade prescritivas, verticais e lineares, tornando inviáveis o cruzamento de fronteiras e a diversidade de saberes.

De acordo com Ballestrin (2013), o movimento iniciado, posteriormente, pelo Giro decolonial¹⁴ busca caminhos alternativos de resistência ao padrão mundial de poder colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. A partir das ciências sociais na

¹⁴ A publicação de Ballestrin (2013) apresenta um estudo detalhado do movimento de resistência à lógica moderna/colonial e seus principais expoentes como Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, Walter Mignolo, entre outros.

América Latina, no século XXI, o termo decolonialidade surge como referência aos processos de enfrentamento e subversão dos modos de manutenção e imposição de poder, seja ele político, epistemológico entre outras formas de opressão social. De acordo com Quijano (2010), as condições de dominação e exploração ainda são duradouras, pois as relações intersubjetivas estão enraizadas nas necessidades do capitalismo e materializam novas identidades sociais da colonialidade/modernidade.

Com o intuito de problematizar esses conceitos e as tensões por eles provocadas no contexto do ensino de línguas, Pardo (2019) advoga pela legitimação da pluralidade epistemológica na qual a diversidade de saberes e identidades estão na base do desenvolvimento da criticidade e do conhecimento corporificado, ou seja, este atravessado por diferentes identidades culturais, sociais, linguísticas, de raça, de gênero, entre outras. Por esse ângulo, o autor enfatiza a importância da perspectiva decolonial como atitude responsável, por exemplo, pelo fomento de políticas públicas que transformem as condições de subalternidade e exclusão marcadas por variadas formas de submissão e hierarquização de classes. O ensino de inglês, por sua vez, não se pode furtar do questionamento das relações de colonialidade/modernidade globais veiculadas nas múltiplas formas de manifestação de sentido pela língua, as quais estão situadas histórica e socialmente.

Finardi (2022), igualmente atrelada à perspectiva decolonial, propõe uma análise para além das questões linguísticas no que diz respeito ao fenômeno do inglês global. Aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, apenas para nomear alguns, estão interligados na proposição de políticas linguísticas voltadas à ecologia de saberes e justiça social. A complexidade das relações requer da LA um olhar crítico para os contextos em que a língua inglesa pode tanto ampliar possibilidades como ameaçar individualidades. Nesse embate, o valor da interdisciplinaridade no reconhecimento e fortalecimento da ecologia de saberes é central, pois suscita o engajamento na transformação das situações de injustiça e suas causas.

Considerando o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, a discussão de Candau (2012, 2020) sobre a perspectiva intercultural e a relação com a educação em direitos humanos amplia o olhar para variadas dimensões da vida social e política. A orientação decolonial alinhada à interculturalidade está, justamente, no questionamento das relações de poder presentes nas interações dos diferentes grupos socioculturais. Entre as situações de conflito mais latentes no contexto brasileiro recente, tais como igualdade-diferença, interseccionalidade,

empoderamento e branquitude, a autora enfatiza a complexidade das questões envolvendo a ampliação de desigualdades sociais e, com base em Santos (2010), propõe a ecologia de saberes como aposta para o diálogo e exploração da pluralidade de conhecimentos em uma perspectiva intercultural crítica e decolonial.

Candau (2020) ainda advoga pela relação indissociável entre teoria e prática no desenvolvimento de processos educacionais insurgentes no âmbito da transformação de realidades. O viés intercultural reconhece a diversidade como constitutiva da democracia, ou seja, o estabelecimento de relações que valorizem as diferenças dos grupos socioculturais como centrais para a formação de sociedades (CANDAU, 2012). Esse processo evidencia a historicidade dos sujeitos nele implicados e, por conseguinte, opõe-se a qualquer tipo de naturalização de subalternidades, seja por conhecimento ou comportamento.

Alinhados a esses pressupostos estão os elementos que configuram a justiça curricular (PONCE, 2018) no século XXI, os quais analisam as políticas e os sujeitos dos currículos escolares, tendo em vista as relações de poder. O currículo é compreendido como um ordenamento sistêmico que envolve disputas ideológicas, a construção histórico-social subjetiva e coletiva, escolhas culturais, exercício de identidades, dentre outros aspectos que limitam ou ampliam a ocupação de espaços sociais. Dessa maneira, a justiça curricular está pautada em direitos, construção coletiva, experiências históricas, democráticas e emancipatórias, o que converge para a busca da superação das desigualdades e respeito às diversidades para além do espaço escolar.

Em trabalho posterior, Ponce e Araújo (2021) discutem o conhecimento como a própria produção da existência humana perante o cenário dramático da pandemia de Covid-19, mais especificamente no Brasil. Os autores analisam as situações de vulnerabilidade da vida materializadas em contextos escolares, infringindo direitos básicos conquistados pela humanidade. Nesse sentido, além do conhecimento, a justiça curricular está pautada no cuidado com os sujeitos do currículo e a convivência democrática e solidária. Esses pilares convergem para a sustentação das condições de vida em sociedade, de forma responsável e responsiva às demandas sociais, alinhados a uma atitude emancipatória que reconhece a igualdade de direitos em meio às diferenças.

Santos (2021) também questiona quais princípios podem compor um quadro de transição das crises evidenciadas e ampliadas pela pandemia. Ao retomar a obra

de Eduardo Galeano, sobre as veias abertas da América Latina, Santos (2021) contextualiza as monoculturas como modos dominantes de nomear e valorizar a realidade social por meio da separação e exclusão de tudo aquilo que possa desviar da homogeneização declarada aceitável. Em contraposição, as ecologias são construídas no tecido social e histórico, em que a solidariedade, a reciprocidade e os processos de interdependência são concebidos como constitutivos da realidade humana. Assim, a postura decolonial contrapõe-se a reducionismos provocados por ideais de unificação global para o controle e a segregação.

Nesse ponto, retomando a discussão de Dietz (2017) sobre interculturalidade e alternativas inclusivas dos diferentes grupos sociais, a necessidade de propostas curriculares que abarquem tal concepção é fundamental. No contexto do Ensino Superior, particularmente aquele voltado para a internacionalização, essa ótica implica o comprometimento acadêmico com a sociedade na promoção de espaços e políticas de colaboração entre os diferentes atores, conscientes de sua diversidade constitutiva. Tais propostas podem problematizar as complexas teias que se interrelacionam e criam territórios identitários nas múltiplas relações entre distintos grupos humanos. Esse movimento tende a incidir nas formas de ser, saber e agir, expandindo a participação e engajamento social.

Dessa forma, a internacionalização, como um processo de negociação constante de interesses de base intercultural, torna-se elemento primordial no contexto do EST proposto nesta pesquisa, uma vez que tende a subsidiar tomadas de decisão com implicações relevantes na vida em sociedade. Um exemplo muito evidente, no período de crise da pandemia de Covid-19, foi o estabelecimento de acordos institucionais e governamentais em relação às medidas de saúde e segurança, cuja base científica propiciou acordos de ordem logística que fundem diferentes áreas como a tecnologia, diplomacia, gestão de pessoas, entre outras. A perspectiva de internacionalização fundamentada nas concepções decolonial e intercultural pressupõe, portanto, o estabelecimento de acordos colaborativos para o engajamento dos diferentes parceiros tendo em vista interesses coletivos. O que se propõe é a compreensão crítica da realidade e a tomada de decisões ético-políticas que exigem conhecimentos multidisciplinares em diálogo constante entre as várias áreas do saber.

Tais conhecimentos podem ser explorados no contexto do EST a partir de atividades que mobilizem a capacidade de utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias

com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes, como previsto no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (2016). Por isso é fundamental considerar a organização curricular atrelada aos impactos das diferentes áreas nas atividades profissionais sem o apagamento das relações humanas e suas complexidades no convívio em sociedade. Nesse viés, o que se almeja é o estabelecimento de alternativas para além das fraturas abissais (MENESES, 2020; SANTOS, 2021), isto é, a promoção de espaços em que a diversidade de experiências fomente o reconhecimento de saberes e formas de existir como parte das contribuições para o desenvolvimento individual e coletivo no mundo.

Alinhado aos estudos dos autores discutidos até esse ponto, o viés decolonial, no processo de internacionalização, busca estabelecer vínculos e possibilidades de transformação das questões culturais, étnicas, linguísticas, de nacionalidade, classes sociais e gênero, entre outras que, muitas vezes, são subtraídas do espaço acadêmico pela imposição da colonialidade epistemológica que reverbera diferentes formas de injustiça social (LIBERALI, 2020). Tal perspectiva exige o desenvolvimento de mecanismos de participação de todos os envolvidos sejam eles docentes, discentes, instituições de ensino e membros dos diversos estratos sociais, de modo a evidenciar a interculturalidade como contribuição valiosa para a transformação de realidades.

Em vista disso, esta pesquisa volta seu olhar para a experiência de estudantes do EST em um programa de IV em inglês, considerando tal iniciativa como parte do processo de internacionalização da instituição ao qual o programa está vinculado. A meu ver, esta investigação alinha-se à proposição de políticas linguísticas voltadas à ecologia de saberes e justiça social (FINARDI, 2022), o que remete a perspectivas de linguagem centradas nas atividades vivenciadas pelos sujeitos em sociedade, sem seu descolamento da realidade. Pelo contrário, a realidade passa a ser o ponto de partida, uma vez que não é possível descartar as relações nela engendradas pela diversidade constitutiva das formas de existência no mundo (LIBERALI, 2022).

3 PATRIMÔNIO VIVENCIAL E MULTILETRAMENTO ENGAJADO

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada a ver com sua experiência de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar, na passagem dos dias e dos anos. (FREIRE, 1992/2020, p. 40)

Início este capítulo com uma citação de Freire que, a meu ver, sustenta as bases do conceito de patrimônio vivencial (MEGALE; LIBERALI, 2020), considerando todo o potencial humano de significar e viver a realidade. O foco na experiência vivenciada congrega os vários saberes desenvolvidos em sociedade e que, no decorrer da trajetória de vida de cada indivíduo, são ressignificados na diversidade de interações demarcadas historicamente em instâncias espaço-temporais específicas. Esta seção discute os conceitos fundamentais para a articulação teórico-metodológica proposta nesta pesquisa, os quais serão retomados na interpretação dos dados analisados.

3.1 AS BASES DO CONCEITO DE PATRIMÔNIO VIVENCIAL

A discussão de Santos (2005/2019), sobre o valor da diversidade na experiência social, aponta a ecologia de saberes como elemento central da construção compartilhada nas práticas sociais. Esses contextos de produção e vivência coletivas, instaurados em via de mão dupla, enfatizam a transformação contínua e intensa de saberes a partir das demandas geradas pela multiculturalidade inerente à vida em sociedade, em oposição à colonialidade do poder que oprime diferentes formas de saber, ser e estar no mundo.

Megale e Liberali (2020) propõem o conceito de PV na esteira de pesquisas, investigadas pelas autoras, acerca de patrimônios de conhecimento (HOGG, 2011; MOLL et al., 1992), *perejivanie/vivência*¹⁵ (VYGOTSKY, 1994; VYGOTSKY, 2010),

¹⁵ As investigações de Liberali e Fuga (2018) e Megale e Liberali (2020) citam as diferentes traduções para o conceito de *perejivanie* na obra de Vygotsky como *emotional experience*, *lived experience* ou apenas *experience* em inglês (BLUNDEN, 2014). Em português, as autoras optaram pela tradução de vivência (VINHA; WELCMAN, 2010) e, com base em Delari e Bobrova Passos (2009), explicam que a composição do termo em russo inclui o prefixo "pere" que indica "através" e "zhivat" que significa "viver".

repertório (OTSUJI; PENNYCOOK, 2010; BUSCH, 2012, 2015; BLOMMAERT; BACKUS, 2012; BLOMMAERT, 2013; RYMES, 2014; GARCÍA; WEI, 2014) e translinguagem (GARCÍA, 2009; CANAGARAJAH, 2011; ROCHA; MACIEL, 2015). Com o escopo de contribuir com uma alternativa para a educação multilíngue, o conceito permite compreender a criação de diferentes possibilidades pelas quais os sujeitos interagem com o mundo por meio dos vários recursos disponíveis e acumulados ao longo da vida.

Esses recursos materializam a atividade humana (LEONTIEV, 1972) pela multimodalidade presente na linguagem. Em outras palavras, os múltiplos formatos de significar e apreender a realidade não se resumem apenas aos conhecimentos escolares, mas, sim, à correlação entre toda gama de saberes desenvolvidos e acionados pelos sujeitos diariamente. De acordo com Megale e Liberali (2020), esses recursos são fundamentais para a manifestação de afetos, desejos e intencionalidade em uma multiplicidade de formas de constituição do eu em interação com o outro, igualmente inscritos em um determinado momento e espaço históricos.

A pesquisa de Moll, Amanti, Neff e Gonzáles (1992) acerca de patrimônios de conhecimento reconhece o conjunto de saberes e habilidades que os indivíduos desenvolvem ao longo do tempo e que articulam nas relações familiares e no contexto social mais amplo. Esses diferentes conhecimentos são vivenciados em uma diversidade de atividades sociais circunscritas historicamente que, de acordo com os autores, são fundamentais para que os indivíduos mantenham suas condições de vida.

Em publicação posterior, Esteban-Guitart e Moll (2014) aprofundam a discussão sugerindo que os patrimônios de conhecimento são apropriados pelos indivíduos e passam a compor sua identidade (*funds of identity*) pela internalização dos recursos vivenciados que os constituem e definem socialmente. Tendo como base o conceito de *perejivanie* (VYGOTSKY, 1994; VYGOTSKY, 2010), os autores enfatizam a dinamicidade e fluidez da experiência vivenciada como uma unidade de análise complexa que permite compreender as várias teias na formação do indivíduo em sociedade.

Nesse ponto, o valor da experiência revela-se vital para a constituição de subjetividades, pois, a partir das interações com todos os recursos materiais e simbólicos disponíveis, os indivíduos podem acessar os conhecimentos culturalmente acumulados e tomar para si aquilo que tiver uma importância subjetiva singular

(ESTEBAN-GUITART; MOLL, 2014). A diversidade de experiências, por conseguinte, tende a ampliar as possibilidades de ação e mobilidade dos indivíduos (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, 2012) nas atividades sociais às quais estiverem imersos.

A esse respeito, o estudo da obra de Vygotsky realizado por González Rey (2016) ressalta que o conceito de *perejivanie* envolve a cognição e o afeto. Esses elementos, característicos do ser humano, formam uma unidade indissolúvel e basilar para sua atividade social, cujo valor simbólico e emocional atua no desenvolvimento da subjetividade constituída nas experiências vivenciadas na realidade. Tal processo, desencadeado no fluxo contínuo das diferentes relações (re)criadas, evidencia as múltiplas facetas dos sujeitos e suas condições de existência em uma grande teia de conexões fluídas e efêmeras, na dialética entre o social e o individual.

Liberali e Fuga (2018) também aprofundam o conceito de *perejivanie* no desenvolvimento dos sujeitos a partir da ideia de que as vivências passam a configurar uma experiência visceral que favorece novas formas de ser e agir. Considerando a articulação de uma variedade de recursos semióticos disponíveis e reiteráveis, os sujeitos recuperam tais histórias de vida na ação criativa diária tendo em vista o que são e as possibilidades de transformação do que se podem tornar. Nesse ponto, as autoras enfatizam a discussão de Vygotsky (1994) sobre os processos psicológicos, incluindo aspectos cognitivos e emocionais que incidem sobre o sujeito em sua aprendizagem, escolhas e engajamento social.

Em um recorte desse referencial para o contexto escolar, Liberali e Fuga (2018) apontam o valor do estudo da linguagem multissemiótica com o intuito de fomentar a mobilidade dos sujeitos, ou seja, um movimento espaço-temporal de ampliação das possibilidades de existência. A transformação de contextos, sujeitos e da própria linguagem é compreendida em decorrência do evento dramático (VYGOTSKY, 1934/1994), essa força motriz gerada nas interações sócio-histórico-culturais e que materializa recursos para novas configurações da vida em curso.

Assim, considerar o espaço escolar como o local privilegiado para a ampliação das possibilidades de construção de saberes é fundamental para garantir experiências que possam compor o PV (MEGALE; LIBERALI, 2020) de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A partir da problematização do conhecimento produzido socialmente, as situações de ensino-aprendizagem (re)criam a realidade dos estudantes sem um apagamento dos saberes até então construídos, mas movimentam ciclos de transformação de conhecimentos que podem gerar

mecanismos para lidar com a imprevisibilidade e a inconstância da vida em suas múltiplas facetas.

Nesse viés, o conceito de repertório linguístico discutido por Busch (2015), Blommaert e Backus (2012), entre outros, recupera a concepção de múltiplos recursos semióticos construídos pelos sujeitos em experiências vividas. As interações na vida social como um todo são, portanto, registros biográficos que permitem a ação e a mobilidade em contextos sócio-histórico-culturais não restritos aos espaços formais de aprendizagem, mas em toda a trajetória de vida. Dessa forma, a ideia de mobilidade para os autores envolve o movimento de pessoas, recursos, arenas sociais, tecnologias de aprendizagem e ambientes de aprendizagem (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, 2012).

Tal concepção envolve analisar os modos como os sujeitos interagem socialmente pela linguagem, evidenciando aspectos emocionais, corporais e situações dramáticas que os constituem como seres imersos em discursos históricos e políticos. De acordo com Busch (2015), a construção do repertório linguístico está intrinsecamente ligada à biografia dos indivíduos em meio aos diferentes espaços coletivos. O conjunto de recursos semióticos apreendidos pelos sujeitos na diversidade de contextos tende a alicerçar seu potencial de mobilidade pelo espaço e tempo.

Em uma vertente decolonial da linguagem, Garcia (2019) discute o conceito de translinguagem como o desenvolvimento e a articulação, crítica e criativa, dos diversos recursos linguísticos e multimodais que integram as práticas de linguagem dos sujeitos. Tendo como ponto de partida a dinamicidade das experiências vivenciadas, Garcia e Wei (2014) compreendem a historicidade das práticas de linguagem dos sujeitos como catalisadora de recursos semióticos e valores que, ao serem combinados, compõem o repertório dos sujeitos e incidem sobre as identidades socioculturais que são (re)significadas continuamente. A partir do resgate histórico das narrativas de vida e da (re)criação das condições presentes, os sujeitos transformam seu repertório e ampliam as possibilidades de tomada de decisão sobre como e quais recursos utilizar.

A disponibilidade desses recursos está para além dos elementos linguísticos das línguas distintas, encontrando-se na combinação de elementos multimodais e multissemióticos incorporados nas práticas discursivas. Em diálogo com Mignolo e outros pesquisadores decoloniais, Garcia e Wei (2014) argumentam em favor da

translinguagem como a possibilidade de cruzar fronteiras, sejam elas linguísticas ou culturais. As ações de linguagem, como colocam os autores, operam, igualmente, como parte do processo de transformação subjetiva e social. Desse modo, em uma perspectiva translíngue, as formas de manifestação da linguagem e de produzir sentido atuam em oposição a forças de poder limitantes.

Apoiadas em Canagarajah (2013), García e Wei (2014), entre outros, Rocha e Megale (2023) entendem o conceito de translinguagem como as múltiplas práticas discursivas vivenciadas pelos falantes, com o propósito de construir sentidos, compreender e exprimir seus mundos bilíngues. A esse respeito, a concepção de linguagem que sustenta esse processo é a de que os sujeitos, imersos em práticas sociais situadas, agem de forma reflexiva, relacional e dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006). Tal posicionamento, que envolve tanto uma perspectiva teórica como metodológica da educação linguística crítica e decolonial, está alinhado à mobilidade dos sujeitos (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, 2012) em diferentes esferas sociais, pelas escolhas realizadas e o engajamento em múltiplas práticas discursivas.

Mesquita e Larré (2022) revisitam vários autores acerca da conceituação de translinguagem para compreender o processo no contexto escolar, mais especificamente, no Ensino Superior. Tomando como base a investigação do ensino de Português como Língua Adicional, as autoras organizam usos e funcionalidades do movimento translíngue em quatro grupos interdependentes: social, acadêmico, linguístico e pessoal. A pesquisa identificou que essa perspectiva pode incentivar a educação linguística crítica, inclusiva e decolonial, com possibilidades de uso real dos vários recursos da linguagem de modo que os usuários desenvolvam formas únicas de ser, existir e agir no mundo, ampliando sua mobilidade em esferas sociais diversas.

O PV, de acordo com a concepção de Megale e Liberali (2020), reúne, portanto, uma diversidade de recursos como os conhecimentos acumulados histórico-culturalmente, as vivências, as relações identitárias, o repertório e a translinguagem como elementos centrais para a constituição e a expansão das possibilidades de engajamento e mobilidade dos sujeitos nas variadas interações, atividades e espaços da vida em sociedade. Em uma perspectiva decolonial, a ênfase no PV tende a fortalecer vínculos interculturais, uma vez que a aprendizagem é compreendida como um processo para além da sala de aula e, ao ser problematizada, congrega os vários saberes, experiências e identidades na resolução de problemas imersos na realidade.

A percepção desse conjunto de recursos do PV, como elementos válidos para o agir, está vinculada, necessariamente, ao evento dramático (VYGOTSKY, 1934/1994) vivenciado na experiência. A esse respeito, retomando a discussão de Liberali e Fuga (2018), o evento dramático concentra um marco significativo, em um dado espaço e tempo, para os sujeitos em atividade. Essa colisão de aspectos afetivos e cognitivos, materializada na relação dialética entre o individual e o coletivo, (re)estrutura o desenvolvimento do indivíduo ao apropriar-se e acionar recursos distintos. Nessa direção, tais recursos passam a compor o PV, ampliando possibilidades de ser, sentir, agir e viver.

Do ponto de vista da análise das experiências vivenciadas, o PV configura, então, uma unidade de análise importante para a compreensão de como os diferentes recursos, apropriados pelos sujeitos em diversas situações da vida, potencializam sua mobilidade (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, 2012). Entre as múltiplas facetas estão a percepção dos diferentes participantes sobre si e o outro na atividade, seus impactos e a reflexão crítica sobre as formas de participação e engajamento. Dessa maneira, trazer o PV à tona tende a problematizar formas de lidar com a vida, tornando visíveis a diversidade de saberes e existências por meio das relações ontológicas e epistemológicas em pauta. Tal posicionamento implica assegurar mecanismos de negociação social para o bem viver¹⁶ (KRENAK, 2020) como atitude responsável para a convivência em realidades complexas.

A relação, portanto, do conceito de PV e o contexto desta pesquisa no EST está sob a premissa de que o agir humano é sempre atravessado por valores de ordem política, cultural, econômica, entre outras, que são historicamente constituídos e ampliados pelo discurso. Por ser, ao mesmo tempo, produtor e receptor de conhecimento, o ser humano precisa ter embasamento sobre suas escolhas e os efeitos de suas ações, uma vez que tais desdobramentos impactam a vida individual e coletiva. Nesse sentido, compreender as potencialidades das diferentes formas de interação com o mundo torna-se central para o estabelecimento de vínculos e para o desenvolvimento de mecanismos para o agir intencional na realidade.

O PV, nessa perspectiva, enfatiza possibilidades de mudança dos indivíduos de forma coletivizada, colaborativa e dinâmica, pois as interações implicam a

¹⁶ O conceito de bem viver está relacionado ao reconhecimento da amplitude e diversidade das fontes de vida, da coexistência humana e dos seres que habitam o planeta Terra, em oposição à visão mercadológica de acúmulo de riquezas materiais.

construção conjunta e constante da *perejivanie*/vivência. Alinhando às contribuições de Sawaya e Purin (2018) com base em Spinoza (2003), a potência de agir é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida pelo contato com a alteridade mediante os conflitos nas interações. Isso remete à dimensão política dos afetos nas experiências de vida, tendo em vista que tais contextos caracterizam tanto espaços de transformação individual como coletiva. Ademais, essas experiências configuram cenários catalisadores dos recursos vários que poderão ser acionados e (re)criados em outras situações circunscritas em um determinado tempo e espaço.

Esse diálogo entre a psicologia social e a LA oferece ferramentas importantes para a compreensão da união inseparável entre pensar, sentir e agir na atividade humana (LEONTIEV, 1972). Retomando o conceito de PV, as afecções geradas nas experiências vivenciadas tendem a estruturar a subjetividade e sua motivação afetiva e volitiva por meio de conexões de ordem psíquica e orgânica. Esse processo evidencia a aprendizagem, o desenvolvimento, a produção de sentidos, as formas de organização da atividade, o engajamento social entre outros aspectos que caracterizam a existência humana e o aumento da potência de vida. Como encaminhamento investigativo, esse olhar torna-se fundamental nesta pesquisa, pois pressupõe o trabalho intencionalmente motivado no EST em mobilizar alunos a garantirem possibilidades éticas de existência, tendo em vista os contextos acadêmico e profissional ofertados, mas também, não menos importante, a força de resistência para a manutenção e qualidade das condições de vida de forma ampla.

Ao trazer questões de ensino-aprendizagem de línguas para esse debate, mais especificamente da língua inglesa no EST, o PV envolve, portanto, a percepção crítica e o resgate dos variados recursos acumulados para vivenciar situações no mundo. O conhecimento passa a ser produzido na dinamicidade de um processo cognitivo, afetivo, volitivo, contínuo e diverso, nas e pelas interações sociais, que ampliam o fluxo de negociação de sentidos e as possibilidades de ser e agir dos participantes para além do contexto profissional e acadêmico.

Em termos de aprendizagem, esse referencial remete à concepção de Vygotsky (1930) sobre a liberdade humana e o desenvolvimento da personalidade pela combinação do trabalho físico e intelectual em meio às mudanças decorrentes das interações sociais. Igualmente, Freire (1967/2019) discute o valor da pluralidade nas relações do ser humano com o mundo, como potencial da capacidade criadora e de sua liberdade em oposição ao cerceamento e à massificação dos sujeitos histórica e

culturalmente. Essa base de sustentação dos processos educativos reitera a perspectiva de transformação humana e social no curso da história, como atividade revolucionária de criação simbólica e material (NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

Tendo Marx e Engels (1989/2007) como referencial, a atividade revolucionária caracteriza a (re)criação de possibilidades ou instrumentos com o propósito de transformar a historicidade e as circunstâncias de nossa existência. Em outras palavras, as várias dimensões da vida cotidiana exigem dos sujeitos a consciência reflexiva da atividade humana em um processo contínuo de mudanças. Essa perspectiva concebe o desenvolvimento de novas possibilidades de construção coletiva e suscita o engajamento crítico em contextos diversos da ação humana. Em relação aos espaços de ensino-aprendizagem, Liberali, Fuga e Lopes (2021) reiteram a importância desses pressupostos nas práticas educativas, visto que os sujeitos assumem o papel de agentes de transformação, expandindo suas potencialidades na atividade revolucionária diária.

Em vista da discussão de todo esse aporte teórico atrelado ao PV, tal abordagem parece contribuir com esta pesquisa, pois trata de práticas sociais situadas na experiência vivenciada por estudantes do EST em um IV. Em outras palavras, a amplitude das atividades realizadas no programa e as formas de engajamento dos participantes conferem subsídios para o desenvolvimento e ampliação de diferentes recursos do PV para a mobilidade em diferentes esferas sociais. Esse conjunto de recursos vinculados à experiência do IV permite compreender, entre outros aspectos, a historicidade, a alteridade, a mediação e a diversidade de saberes no entrelaçamento das atividades na proposta ofertada. Posto isso, a próxima seção traz o referencial dos multiletramentos, seguido do Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2022) como proposta pedagógica para o trabalho com o PV em situações de ensino-aprendizagem.

3.2 MULTILETRAMENTOS

O contexto da educação bancária é confrontado na obra de Freire (1970/2005) em defesa da curiosidade epistemológica, que parte da motivação do sujeito em conhecer a realidade para criar meios de transformá-la. Essa vertente libertadora da pedagogia freiriana está fundamentada, entre outros pilares, na dialogicidade e na responsabilidade mútua entre os sujeitos, pois, como seres da práxis, analisam,

conhecem e engajam-se na transformação da realidade ao mesmo tempo que são por ela transformados (LIBERALI, 2022).

Nessa direção, o contato profundo com a realidade e com os participantes em determinado contexto, em uma relação de interdependência mediatizada por diferentes recursos semióticos, permite a ação dos sujeitos envolvidos. Essa intervenção na realidade remete ao conceito de atividade discutido por Leontiev (1972) como o conjunto de vários processos de materialização da vida humana no mundo objetivo. Em suas palavras, o ser humano torna-se um ser social pela riqueza de formas e alcance de sua ação, tanto pelos meios como pelos modos de aparecimento na realidade. As interconexões envolvidas nessa relação dizem respeito a diferentes fatores como o trabalho simbólico (cognitivo e afetivo) e material (físico) da ação do ser humano que afeta a realidade e sua própria constituição como um ser social.

No que tange ao espaço escolar, esses conceitos são fundamentais para a proposição de alternativas em situações de ensino-aprendizagem que almejam maior engajamento dos participantes, com o intuito de produção conjunta de conhecimentos voltados para a resolução de problemas nos quais todos estão imersos. Surge, portanto, a necessidade de reconhecer o objetivo compartilhado pelo grupo e o estabelecimento das especificidades da ação dos diferentes sujeitos na atividade. Essa produção conjunta tende a revelar os conflitos, a organização de papéis dos sujeitos, as relações criadas, os recursos disponíveis, entre outros fatores que materializam a atividade e os níveis de colaboração e criticidade delineados ao longo do processo.

Na tentativa de alinhar tais pressupostos às novas práticas letradas da contemporaneidade, vários pesquisadores (JONES; HAFNER, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; MONTE MOR, 2017; LIBERALI, 2019, 2022; ALMEIDA, 2022a, 2022b; ROCHA; MONTE MOR, 2022) têm discutido perspectivas sobre os multiletramentos em que as relações sociais são potencializadas pela multiplicidade de recursos disponíveis. A organização da linguagem implica o uso de diferentes recursos semióticos para produção, recepção e circulação de conhecimento como a escrita, oralidade, imagens, formas, cores, sons, movimentos e outros modos de materialização dos aspectos culturais, sociais, políticos e ideológicos em constante transformação.

Rojo e Barbosa (2015) partem do conceito de “práxis”, na perspectiva marxista, para tratar das práticas sociais e da atividade humana. Tal abordagem concebe o funcionamento da linguagem pelos indivíduos em meio a uma diversidade de estruturas sociais que organizam seu modo de atuação a partir de valores, relações de poder, papéis sociais e, portanto, diferentes formas de agir. Os sujeitos são impelidos a fazer escolhas mediante os recursos semióticos disponíveis, tendo como referência as condições espaço-temporais próprias da situacionalidade como a ética, a estética e os objetivos específicos da interação.

A proposição da Pedagogia dos Multiletramentos pelo New London Group (NLG) (1996/2000) configura uma perspectiva crítica para a multiplicidade cultural e de formas de produzir sentido. As linguagens multissemiótica e multimodal ampliam os processos de produção e recepção das práticas socialmente situadas, por meio da variedade de recursos semióticos e modos de utilização pelos sujeitos. Assim, há também uma transformação nas esferas sociais e novas demandas de acordo com as nuances de cada situação enunciativa. A maestria desses elementos (re)organiza desde as funções psicológicas individuais até os contextos coletivos de atuação dos sujeitos em um contínuo processo de mudança.

Os multiletramentos envolvem processos metacognitivos e metalinguísticos, pois possibilitam capacitar os sujeitos para a reflexão, postura e intervenção crítica no mundo heterogêneo, global e historicamente situado. Nessa direção é fundamental que os conteúdos no contexto escolar sejam intencionalmente organizados e entrelaçados, de modo a fomentar a (re)criação de conhecimentos por meio de experiências que reflitam situações de prática real. Consequentemente, esse viés propõe a multiplicidade de vozes e o conflito na produção e compartilhamento de conhecimentos pelo coletivo, assim como pelos indivíduos em sua singularidade, nos modos de manifestação da linguagem nas relações sociais.

Nesse intento, as novas práticas de linguagem mobilizadas pela tecnologia parecem contribuir com esse cenário tomando como base um trabalho crítico com os multiletramentos. Em sua revisão, Monte Mór (2017) aponta que os espaços escolares deveriam refletir a sociedade em suas mutações de linguagem, relacionamentos, trabalhos e modos de construção destes. Acrescenta, ainda, que o posicionamento das novas gerações como agentes diante dos recursos tecnológicos digitais ocorre pela experiência de construir alternativas em face do desconhecido. Ao se permitir conhecer as novidades da linguagem digital e seus dispositivos, os agentes passam

a apreender a multimodalidade que extrapola o letramento convencional por combinar imagens, sons, tons, cores, gestualidade, movimento, entre outros recursos.

Lima-Lopes (2018), por exemplo, advoga por uma LA atenta à realidade multifacetada e, por essa razão, traz apontamentos importantes sobre práticas discursivas digitais contemporâneas que constituem os indivíduos e ampliam sua percepção da fluidez cultural na qual estão inseridos. Ao analisar o caso específico das Mídias Sociais e dos Mensageiros Instantâneos, o autor problematiza os diferentes sistemas semióticos que, combinados, formam uma multiplicidade de sentidos e possibilidades organizacionais, desse modo, ampliando espaços de participação social, intensificando formas de interação e papéis sociais assumidos em contextos diversos. Conclui, portanto, que o ensino de línguas precisa enfatizar o caráter efêmero das produções textuais e do próprio universo discursivo. Nesse sentido, a ênfase na ação social e sua localização em um dado tempo e espaço são elementos centrais para refletir a adaptação dos usuários da língua em uma realidade movediça.

Silva (2020) revisita o contexto de ensino-aprendizagem de inglês na educação profissionalizante e propõe um letramento crítico-translíngue, o qual exige um olhar interdisciplinar e multifacetado do mundo do trabalho justamente por configurar um campo híbrido, complexo e de contínuas transformações. Sua proposta envolve as práticas de linguagem com foco nos multiletramentos pela heterogeneidade constitutiva das relações sociais, seu valor ideológico e intencional. A dinâmica dessas relações multimodais, isto é, aquelas motivadas por diferentes formas de significar, sentir, criar e atuar na vida contemporânea, mobiliza todo o repertório dos indivíduos em um processo crítico e criativo das formas de ser e agir.

Essa concepção, no caso do ensino de inglês na educação profissional, permite conceber a aprendizagem para além da sala de aula, visto que seu viés crítico reconhece os desafios contemporâneos da sociedade como elementos intrínsecos ao processo contínuo de produção de sentidos. Esse espaço torna-se um recorte das diferentes práticas de linguagem vivenciadas pelo indivíduo e, por isso, todos os recursos semióticos dos quais dispõe são mobilizados em sua ação no mundo. Dessa forma, a ideia de transformação social está atrelada à pedagogia crítica de Freire (1970/2005), sendo um princípio de educação libertadora e formativa, que busca despertar a consciência crítica dos educandos como agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade.

No contexto trágico da pandemia de Covid-19, Almeida (2022a, 2022b) analisa o potencial das TDICs em que a realidade educacional se mostrou ainda mais díspar mediante a necessidade de distanciamento social. Foram, nessa circunstância, identificadas práticas obsoletas e transpostas para ambientes virtuais, além de propostas dialógicas e integradas a projetos pedagógicos que, amparados por infraestrutura tecnológica e articulação das TDICs ao currículo, puderam gerar um salto qualitativo a partir das funcionalidades disponíveis. Como consequência desse período atípico, pode-se dizer que as situações de ensino-aprendizagem foram colocadas à prova, em um grande laboratório experimental coletivo e global, mas, como coloca Santos (2021), separado por linhas abissais que caracterizam as desigualdades.

Almeida (2022a, 2022b) ainda aponta caminhos de organização de *web*, currículos atrelados aos multiletramentos, em um processo crítico e criativo da geração e gestão de contextos de aprendizagem por meio das TDICs. Essa perspectiva envolve a própria relação contemporânea dos modos de receber e produzir enunciados em atividades multimodais, multiletradas e multiculturais, no cotidiano da sociedade, que não exclui o espaço escolar. Pelo contrário, essa transformação em curso, muito antes da pandemia, coloca-se no período posterior a ela como urgente e sem possibilidade de retroceder. Nesse viés, tais práticas compõem o currículo de tal forma que expandem as relações espaço-temporais, de autoria de processos, da interligação entre contextos presenciais e virtuais, da convivência com múltiplas culturas, semioses e tecnologias, de contextos fluídos e híbridos, entre outras características.

Em publicação anterior, Assis e Almeida (2020) investigam, mais especificamente, o letramento digital no Ensino Superior por meio de uma revisão sistemática da literatura em contextos acadêmicos internacionais. O estudo identificou, entre outros aspectos, o crescente impacto das TDICs em educação, atrelados à necessidade de desenvolvimento de competências para apropriação dessas tecnologias por professores e alunos. Os múltiplos saberes relacionados às novas tecnologias na educação têm um impacto bastante significativo no Ensino Superior, uma vez que as TDICs estão presentes dentro e fora das salas de aulas, o que demanda a (re)organização de práticas pedagógicas e curriculares alinhadas a esse cenário cada vez mais presente.

No campo do ensino-aprendizagem de línguas, Rocha e Monte Mór (2022) revisitam os trabalhos de Rojo, do NLG entre outros, e exploram o reconhecimento das pluralidades construídas sócio-historicamente em oposição à normas de padronização de territórios, línguas e identidades. As autoras argumentam, ainda, em favor de práticas e experiências de linguagens situadas, tendo em vista a perspectiva enunciativo-discursiva em um projeto educativo crítico, criativo e transgressivo. Nessa direção, os desafios colocados para a LA estão intimamente relacionados aos novos traços da sociedade digital contemporânea que, por meio das condições de aceleração espaço-temporais, (re)organiza os modos de sentir, pensar, desejar e construir sentidos e conhecimentos.

Liberali e Megale (2019) aprofundam a discussão dos multiletramentos em tempos de resistência, tendo em vista o cenário global de intensas crises políticas e, mais especificamente no Brasil, o aumento das desigualdades sociais em troca de interesses escusos de uma parcela da extrema direita partidária. A concepção de multiletramentos pressupõe (re)criar, no contexto escolar, diferentes possibilidades de domínio humano para agir no mundo, como um processo de desenvolvimento multifacetado e vinculado ao anseio por participação em variadas esferas sociais. As práticas de linguagem, nesse viés, têm como base a experiência do que se vivencia dentro e fora do espaço escolar por meio dos diferentes recursos, culturas, mídias, modalidades para (re)pensar e (re)criar a ação cotidiana.

Essa vertente pressupõe maior engajamento na realidade com uma postura ativista (STETSENKO, 2019) com o intuito de confrontar premissas e posturas excludentes na sociedade em favor de condições mais justas e equânimes para todos. Liberali (2020) intensifica esse posicionamento em contextos de ensino-aprendizagem, uma vez que o paradigma crítico, inerente a esses espaços, pressupõe a transformação da realidade enquanto os próprios agentes se transformam e colaboram com a expansão de possibilidades de ser dos demais. Há, portanto, uma concepção de desenvolvimento humano alinhada à alteridade, à responsividade de agentes como (co)autores da realidade circundante, assim como o vínculo e a imersão na historicidade que, simultaneamente, reflete singularidades e coletividades.

A seção a seguir trata do Multiletramento Engajado e suas bases teórico-metodológicas.

3.3 MULTILETRAMENTO ENGAJADO

Na esteira dos projetos realizados pelo Grupo de Pesquisa LACE, Liberali (2022) apresenta o Multiletramento Engajado (ME) como uma proposta pedagógica em que os múltiplos saberes alinhados às variadas atividades humanas pressupõem maneiras igualmente diversas de participação e engajamento do sujeito em sociedade. Tal orientação implica a ação e a reflexão responsável dos sujeitos em uma ou várias atividades em curso, com o escopo de promover situações de vida em que o desenvolvimento individual e coletivo evidencia as diferentes possibilidades de ser, sentir, agir e saber para a coexistência.

Nessa vertente, o ME não dissocia a relevância de saberes cotidianos e científicos (VYGOTSKY, 1934/2001) da composição de todo o potencial dos sujeitos para sua experiência vivenciada cotidianamente, constituindo, portanto, uma proposta pedagógica que envolve experimentação, reflexão, análise, avaliação e transformação da vida em sociedade. Esse pertencimento engendrado nas circunstâncias histórico-culturais envolve a negociação de regras e tomadas de decisão com desdobramentos e processos intersubjetivos, estabelecendo vínculos que constituem o eu e o outro, em um processo cíclico e contínuo.

No contexto desta pesquisa, o EST torna-se, portanto, um dos espaços privilegiados para a problematização do conhecimento produzido socialmente, tendo em vista as possibilidades de emancipação de sujeitos das amarras sociais excludentes (FREIRE, 1970/2005). Nessa direção, a (re)organização curricular, a partir de uma experiência de IV no EST, pode exercer papel importante na constituição de identidades em prol da tomada de decisões situadas, responsáveis e comprometidas com a transformação da realidade. Além disso, tal iniciativa pode permitir a mobilidade de estudantes em múltiplos espaços discursivos e o estreitamento de fronteiras no âmbito de propostas de internacionalização do Ensino Superior.

Liberali (2022) discute alguns dos conceitos centrais nas obras de Freire (1970/2005) e Vygotsky (1934/2001), atrelados à Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996/2000), na proposição do trabalho com o ME para o bem viver (KRENAK, 2020). As práticas sociais são concebidas como um processo histórico, contínuo e convergem para as condições do sujeito como agente transformador na sociedade. Estão igualmente vinculados a essa perspectiva os saberes construídos, os recursos

mobilizados e as possibilidades de engajamento com a vida real em sua expansão intencional.

A criticidade, discutida por Freire (1970/2005) a partir da consciência histórica do sujeito como ser imerso no mundo, envolve o engajamento com as situações que configuram as condições de vida. A existência humana pressupõe o movimento de percepção, análise e busca por alternativas de transformação da realidade. Ao tratar da educação, a obra de Freire (1967/2019; 1970/2005; 1996/2020) aprofunda conceitos essenciais aos contextos escolares com o intuito de promover espaços em que os sujeitos problematizam a realidade que os cerca. Esse despertar pela curiosidade epistemológica revela a necessidade de uma atitude crítica frente à realidade.

O processo dinâmico de humanização dos sujeitos implica a busca por recursos que permitam a manutenção das condições de sua existência e a projeção para realidades possíveis. Freire (1970/2005) defende o valor intrínseco da ação e da reflexão como dimensões da dialogicidade e que permitem ao sujeito (re)criar a realidade imediata, tendo em vista aquilo no que ela se poderá tornar. A construção dessa realidade inédita, e que pode ser viável, caracteriza a superação das situações-limite vivenciadas em direção a possibilidades de mudança. Nesse ponto, como discutido por Freire (1970/2005), a existência humana constitui-se na inseparabilidade do questionamento das condições sociais e na busca por transformação, ou seja, a proposição do inédito viável.

A articulação dessas concepções freireanas com o aporte teórico vygotskiano (1934/1994) parte da constituição sócio-histórico-cultural dos sujeitos, o que converge para a relação inseparável entre pensamento e linguagem na atividade humana. A transformação de si e da realidade ocorre na experiência social a partir de artefatos diversos na mediação das interações. A resolução de problemas inerentes à vida diária coloca os sujeitos em investigação a partir dos conceitos cotidianos, aqueles relacionados à espontaneidade e à satisfação de necessidades básicas; e os conceitos científicos, aqueles voltados aos conhecimentos sistematizados e que dependem de intervenção pedagógica.

Em meio a interdependência de ambos no desenvolvimento humano, Vygotsky (1934/1994) salienta a importância da historicidade na atividade prática. A experiência vivenciada em contextos diversos atua na aprendizagem de forma ampla e na expansão dos meios pelos quais os sujeitos podem intervir na realidade. Nesse ponto,

o processo de ensino-aprendizagem tende a provocar um salto qualitativo ao fomentar o duplo movimento entre saberes resultantes da experiência subjetiva e coletiva, pelo questionamento gerador de conflitos em direção a algo novo.

Os espaços escolares, portanto, atuam na expansão da mobilidade dos sujeitos na transformação do mundo em que vivem. No que se refere ao desenvolvimento humano, essa perspectiva envolve a multimodalidade inerente aos novos modos de produzir sentido e, por conseguinte, demanda a multiculturalidade por meio de práticas situadas (NLG, 1996/2000). Nesse ponto, a diversidade presente no processo de ensino-aprendizagem torna-se fundamental, uma vez que evidencia diferentes formas de vida em sociedade pelo uso de recursos distintos, em interações sociais variadas.

A ideia de bem viver (KRENAK, 2020), como extensão do ME, diz respeito às escolhas pelas quais os sujeitos são submetidos, continuamente, em relação aos aspectos da vida individual e coletiva. Tomando como base a investigação da realidade pelo engajamento em contextos da vida concreta, o trabalho com o ME é organizado por três ações específicas: a imersão na realidade, a construção crítica de generalizações e a produção de mudança social. Essas ações, em contextos de ensino-aprendizagem, têm por objetivo expandir o PV dos sujeitos a partir de saberes diversos, constituídos e ampliados sócio-historicamente.

De acordo com Liberali (2022), a imersão na realidade diz respeito à própria vivência das atividades humanas, de forma a acessar os saberes e conhecer as problemáticas no contato com a realidade concreta. O processo de ensino-aprendizagem fomenta o envolvimento com questões da vida cotidiana pela experimentação de possibilidades de sentir, pensar, agir, o estabelecimento de pontes de conexão entre os diferentes conhecimentos envolvidos e a motivação para a busca de alternativas acerca das situações em voga. Essa imersão permite, também, que os participantes tenham a percepção, ainda que inicial, de suas necessidades em relação às práticas sociais e sejam instigados à curiosidade investigativa do novo.

As situações de conflito geradas por essas demandas mobilizam o resgate do PV em um movimento simultâneo de ação e reflexão dos sujeitos. Nesse ponto, a construção crítica de generalizações é o passo em que a análise mais aprofundada da realidade ganha destaque. Os participantes, então, trabalham com a sistematização de conceitos, o levantamento de questões quanto à compreensão histórica das vivências e atuam na seleção e compartilhamento de novos saberes, de

múltiplas fontes, que ampliam o olhar do âmbito individual para o coletivo. Os diferentes vínculos elaborados nas situações desencadeadas no grupo remetem aos valores construídos e à motivação, ou não, por transformar tal realidade.

Como resultado, a produção de mudança social é a ação do ME que mobiliza os participantes a serem agentes de transformação de realidades, pelo engajamento na implementação de outras possibilidades para as situações vivenciadas. Liberali (2022) reitera o valor do PV no processo de análise, avaliação e proposição de alternativas viáveis aos contextos de atuação, uma vez que os sujeitos tenham compreensão de sua responsabilidade com o coletivo e o mesmo no sentido inverso, haja vista a importância da transformação das condições de vida de todos para o bem viver. O quadro a seguir apresenta a síntese dos principais conceitos do ME:

Quadro 1 - Síntese dos principais conceitos do ME

Freire	Vygotsky	Pedagogia dos Multiletramentos	Multiletramento Engajado
Inédito viável Curiosidade epistêmica Rigorosidade metódica	Duplo movimento Brincar <i>Perejivanie</i>	Multiculturalidade Multimodalidade Multimídia Design de significados	Patrimônio vivencial Engajamento com a transformação Múltiplas formas de produzir significados
Imersão no aqui e agora Vivência plena da situacionalidade Descrever	Conceitos cotidianos/ espontâneos Atividade social	Prática situada	Imersão na realidade
Emersão da consciência do mundo vivido Informar Confrontar	Conceitos científicos Patrimônio de conhecimentos <i>Perejivanie</i>	Instrução evidente Enquadramento crítico	Construção crítica de generalizações
Análise, conhecimento, engajamento e transformação Reconstruir	Agência	Prática transformada	Produção de mudança social

Fonte: Liberali (2022, p. 136)

Para aprofundar esse referencial nesta pesquisa, as ações do ME, a imersão na realidade, a construção crítica de generalizações e a produção de mudança social convergem para a intervenção pedagógica no IV, em uma perspectiva crítica e decolonial das práticas sociais. Ao mobilizar o PV dos participantes nas atividades realizadas, as ações do ME contribuem para o uso multimodal e multissemiótico dos variados recursos da linguagem, constituição e ampliação do repertório dos participantes, estabelecimento de relações interculturais para as diferentes formas de ser, pensar, sentir e agir. Ademais, essas ações contribuem para o fortalecimento da colaboração crítica na resolução de problemas da vida imediata e projeção para outras esferas sociais, a atitude decolonial de reconhecimento do valor da diversidade cultural no compartilhamento e circulação de saberes, a expansão da mobilidade espaço-temporal dos participantes e o engajamento crítico na realidade para o bem viver coletivo.

Após a discussão dos fundamentos teóricos nesta pesquisa, passo para a contextualização da atividade investigada, seus elementos constitutivos e as escolhas metodológicas para organização, seleção e tratamento dos dados coletados.

4 METODOLOGIA

Algumas escolas indígenas, com muitas dificuldades na tentativa de reconfigurar o aparelho escolar, tentam ficar o mais próximo possível disso que estou argumentando, buscando preparar cada um no contexto da sua comunidade, para agir ali. Essas escolas não são plataformas de lançamentos de meninos, mas lugares para eles estarem. Nós, que persistimos em uma experiência coletiva, não educamos crianças para que elas sejam campeãs em alguma coisa, mas para serem companheiras umas das outras. Não almejamos, por exemplo, que virem chefes. A gente não treina chefes. A base da educação é feita em fricção com o cotidiano. A eventual liderança de uma criança será resultado da experiência diária de colaboração com os outros, não de concorrência. (KRENAK, 2022, p. 115)

Assim como coloca Krenak, nessa citação, a ideia de colaboração vivenciada na experiência coletiva diária é primordial para a educação que se propõe atenta à diversidade social. Nesse encaminhamento, este capítulo discute os elementos metodológicos que organizam a pesquisa para a compreensão da realidade em foco. Para compor o quadro de investigação, o contexto é apresentado incluindo a instituição e a unidade de EST, na qual a pesquisa foi realizada. Na sequência, a problemática da pesquisa é detalhada, da mesma forma que os participantes. Feito isso, há a discussão da escolha teórico-metodológica, seguida pelos procedimentos de produção, seleção e organização de dados. Por fim, são destacados os mecanismos de análise e interpretação.

4.1 CONTEXTO DE PESQUISA

Esta pesquisa propôs sua investigação em uma instituição de EST pública, do Estado de São Paulo, considerando a experiência de estudantes em um programa de IV em inglês, em parceria com uma universidade norte-americana. Atualmente, com a expansão dessas unidades de ensino é possível identificar a carga horária de 240h de exposição formal à língua inglesa na maioria dos cursos de graduação tecnológica, além de iniciativas de internacionalização da instituição como o programa de IV a ser tratado aqui. A Política Linguística institucional, em voga desde 2018, sugere, entre outros aspectos, o desenvolvimento dos letramentos acadêmico, científico e profissional em língua estrangeira e em língua vernácula.

4.1.1 A instituição de EST

O Centro Paula Souza (CPS)¹⁷ é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação. Atualmente, a instituição administra 224 Escolas Técnicas (Etecs), 76 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, quatro cursos de pós-graduação *lato sensu* e dois cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A Coordenadoria da Unidade do Ensino Superior de Graduação (CESU) atua na gestão geral dos 90 cursos de graduação tecnológica distribuídos por 70 municípios paulistas, nas modalidades presencial, híbrido e um à distância.

A Coordenação de Línguas é responsável pelas ações relacionadas ao currículo de línguas adicionais, mais especificamente inglês e espanhol. Outras línguas oferecidas em alguns cursos incluem francês, alemão e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entre as ações da Coordenação de Línguas estão a articulação das ementas dos cursos tecnológicos com as novas metodologias de ensino e demandas dos diferentes setores produtivos, organização e avaliação de testes de nivelamento (início) e rendimento (término), promoção de cursos de formação continuada para professores, além de contribuir no estabelecimento e ampliação de ações para a internacionalização institucional como o envio de alunos e professores para atividades de intercâmbio cultural em países parceiros.

A implementação da língua inglesa como projeto para a formação de tecnólogos no CPS teve início em 2008, a partir da observação da necessidade latente de competências linguísticas em língua estrangeira mediante às exigências do mercado de trabalho (BARÇANTE *et al.*, 2017). De acordo com os autores, parte da reestruturação curricular culminou no aumento da carga horária da disciplina de inglês para 240h, distribuídas ao longo dos três anos da graduação tecnológica, em contraposição ao que era proposto inicialmente, em disciplinas como inglês instrumental ou técnico em um único semestre, por exemplo.

Essa iniciativa impulsionou mais estabelecimento de vínculos com o setor produtivo, de modo a analisar as tarefas mais solicitadas de acordo com as demandas dos diferentes contextos de trabalho, no que diz respeito ao uso de inglês por parte de profissionais em serviço. Entre as exigências comumente relatadas estão a produção e compreensão de textos orais e escritos em inglês na respectiva área.

¹⁷ Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/fatec/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Assim, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR)¹⁸ e as certificações internacionais também passaram a compor a base de dados para a avaliação dos estudantes ao longo de determinado curso.

Dentre as ações de internacionalização da instituição, surge, em 2016, a Assessoria de Relações Internacionais (ARInter)¹⁹ com o intuito de promover políticas de cooperação entre o CPS e instituições de ensino estrangeiras, empresas e centros de pesquisa internacionais. De acordo com Iglesis e Lima (2020), a ARInter busca manter a excelência no ensino profissional e tecnológico, objetivando a formação de profissionais alinhados às demandas do setor produtivo global. Os autores detalham as várias atribuições do departamento em consonância com as ações realizadas pelo CPS, como a proposição de acordos de cooperação internacional que intensificaram a oferta de programas de mobilidade acadêmica virtual, sem o ônus de taxas para alunos e docentes.

Em outubro de 2018, o CPS publicou, no Diário Oficial do Estado de São Paulo, a portaria referente à Política Linguística Institucional que fundamenta o trabalho em âmbito estadual nas Fatecs e Etecs. Entre outros aspectos, o documento visa intensificar ações em língua portuguesa e língua estrangeira, preferencialmente inglês e espanhol, para atender às demandas acadêmicas e do mundo do trabalho. Em linhas gerais, a Política Linguística enfatiza a democratização do acesso às línguas estrangeiras, a valorização da diversidade linguística e cultural, a oferta de projetos interinstitucionais, além do letramento acadêmico, científico e profissional de modo a atender às características específicas dos cursos alinhadas aos setores produtivos locais e suas necessidades (CEETEPS, 2018).

No mesmo ano, o CPS criou uma coordenação específica para programas de IV denominada de Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs). De acordo com Succini Junior (2020b), as experiências realizadas em 2013, entre parceiros internacionais e a Fatec Americana, foram a base para a expansão dos PCIs às demais unidades do CPS. Os PCIs, portanto, buscam estabelecer trocas significativas, de forma igualitária e colaborativa, visando à construção de conhecimento e de cidadania global dos

¹⁸ Em inglês, *Common European Framework of Reference for Languages*, o CEFR é um padrão internacional para avaliação de competências linguísticas em diferentes níveis. Em 2020, a nova publicação do documento trouxe apontamentos para a educação linguística de modo a atualizar a versão de 2001. Disponível em: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) - Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (coe.int)

¹⁹ Disponível em: <https://arinter.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

participantes em atividades síncronas e assíncronas. Tais interações pressupõem a inserção acadêmico-profissional de todos os envolvidos em espaços de constante negociação de aspectos de ordem local e global.

De acordo com os resultados da pesquisa realizada entre professores e estudantes, no segundo semestre de 2022²⁰, os PCIs tiveram um grande salto quantitativo e qualitativo nos últimos dez anos no CPS. Para os alunos, alguns pontos destacados foram o aperfeiçoamento na língua utilizada, a motivação em permanecer na graduação tecnológica, o bom desempenho nas relações interpessoais entre brasileiros e entre estudantes da instituição parceira, além da experiência internacional ampliar chances de sucesso no mercado de trabalho. Para os professores, a relevância do PCI envolveu questões linguísticas, interpessoais, incluindo a melhoria de sua própria relação com a turma. A maioria dos professores ainda declarou já ter participado de um PCI pela terceira vez ou mais. Com esse panorama, os PCIs têm atuado fortemente na articulação curricular por meio de espaços colaborativos de aprendizagem intercultural, em que projetos alinhados aos diferentes eixos tecnológicos são problematizados.

4.1.2 A unidade de EST

Nesse contexto institucional mais amplo, esta pesquisa voltou seu olhar para um IV realizado em língua inglesa, atrelado às ações do currículo dessa mesma disciplina. Os cursos de graduação oferecidos pela unidade focal estão vinculados a três eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Informação e Comunicação e Turismo, Hospitalidade e Lazer. Essa unidade, localizada na zona sul do município de São Paulo, atualmente oferta seis cursos de graduação tecnológica dentre as 90 opções disponíveis no catálogo da instituição. O acesso à unidade é facilitado pelo transporte público em decorrência da proximidade a duas estações do Metrô, incluindo a integração com um terminal de ônibus da SPTrans, o que permite o ingresso de alunos das várias regiões da capital e região metropolitana.

A maioria dos alunos dessa unidade conta com duas aulas presenciais de inglês por semana, com foco nas diferentes práticas de linguagem necessárias ao eixo do curso, enfatizando a relação com a área acadêmica e profissional. A carga horária

²⁰ Disponível em <https://cesu.cps.sp.gov.br/vem-17-comemora-10-anos-de-projetos-colaborativos-internacionais/>. Acesso em: 15 maio 2023.

de 240h da disciplina é dividida em seis semestres com 40h cada um. As turmas utilizam materiais didáticos internacionais de referência em inglês para negócios selecionados pelos professores da unidade, em consonância com a Coordenação de Línguas; mas, de acordo com as necessidades, os professores (re)organizam os conteúdos para fins específicos do respectivo curso.

Algo em comum sobre o ingresso de alunos em todas as unidades da instituição é que estes são submetidos a um teste de proficiência em inglês para uma avaliação do nível linguístico, tanto em leitura como em oralidade, e sua equivalência ao nível esperado na grade curricular do curso. Se a nota obtida for igual ou superior a 6.0, média mínima para aprovação semestral, o aluno pode solicitar a dispensa da disciplina, entendendo que esse será o registro em seu histórico acadêmico. Essa medida tende a reduzir o número de alunos em sala de aula, geralmente de 40 ingressantes por curso, e a distribuí-los nas turmas de acordo com as necessidades específicas para o trabalho de aperfeiçoamento das práticas de linguagem.

Entre 2018 e 2019, além das aulas presenciais, os alunos dessa unidade tinham acesso a duas ações do Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF) promovidas pelo Ministério da Educação: o curso assíncrono My English Online (MEO) e a certificação internacional pelos testes de proficiência TOEIC BRIDGE e TOEFL ITP. O programa IsF, cujo objetivo era promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, sofreu cortes expressivos no orçamento que inviabilizaram a continuidade das ações firmadas no acordo com as Fatecs. No último semestre de 2022, o CPS retomou a oferta de testes de proficiência TOEIC, o que possibilitou a participação de alguns dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

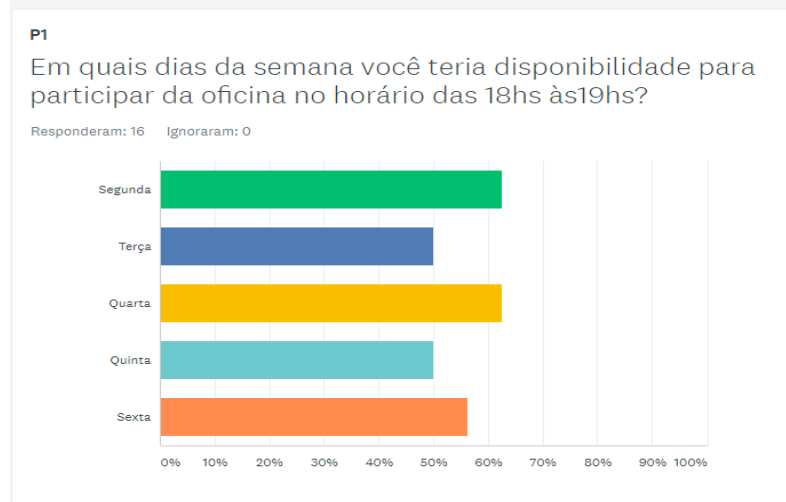
4.1.3 Motivação para a problemática de pesquisa

No período em que o corte de verbas para o programa IsF era iminente, uma aluna do quarto semestre do curso de Gestão de Recursos Humanos, beneficiada com as ações do programa, sugeriu que a faculdade realizasse oficinas em inglês para o aperfeiçoamento da oralidade. Seu interesse foi despertado justamente por conta de uma oportunidade de estágio que conseguiu na área na qual, além da certificação internacional, precisou apresentar desempenho satisfatório na língua no processo seletivo. Considerando as disciplinas específicas do curso que lhe davam

base para desempenhar a função, ela percebeu que ainda precisaria de um espaço de prática de inglês complementar ao das aulas semanais em sua grade curricular para ter maior destaque na empresa e manter o estágio.

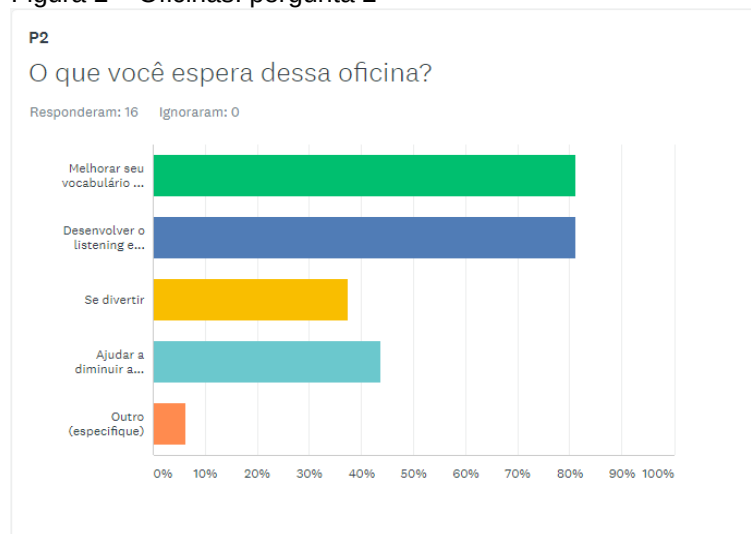
Como professor do curso, solicitei, então, que a aluna fizesse um levantamento entre os colegas sobre o interesse e a disponibilidade de participação nas oficinas no horário de pré-aula noturno. A aluna prontificou-se a consultar os colegas e encaminhou-me os registros do questionário que elaborou, como mostram as figuras que seguem:

Figura 1 – Oficinas: pergunta 1



Fonte: elaboração da aluna

Figura 2 – Oficinas: pergunta 2



Fonte: elaboração da aluna

Figura 3 – Oficinas: resultados

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Melhorar seu vocabulário no inglês	81.25%	13
Desenvolver o listening e speaking	81.25%	13
Se divertir	37.50%	6
Ajudar a diminuir a timidez	43.75%	7
Outro (especifique)	6.25%	1
Total de respondentes: 16		

Fonte: elaboração da aluna

Com base nas informações obtidas pela aluna e na proposta que encaminhei à coordenação do curso, houve aprovação da ideia e as oficinas foram oferecidas como atividade de extensão, uma hora por semana, a partir do segundo semestre de 2019, por uma das docentes de inglês da unidade. As oficinas foram nomeadas de “*Performance* em inglês de situações do contexto de trabalho”, com o objetivo de fomentar um espaço complementar de prática atrelado aos contextos e necessidades específicas dos alunos envolvidos.

No ano seguinte, em decorrência da pandemia de Covid-19, as aulas presenciais passaram a ser ministradas pela plataforma TEAMS, recurso disponível no pacote Office 365 da Microsoft, a qual já tinha uma parceria estabelecida com o governo estadual. Logo após o período de recesso escolar, antecipado por conta das medidas de prevenção e distanciamento social estipuladas em março de 2020, os alunos seguiram as atividades acadêmicas remotamente e ao vivo. Todos os alunos tiveram seus *e-mails* institucionais ativados, treinamento sobre as funcionalidades da plataforma e alocados em suas respectivas turmas.

As oficinas também seguiram tais procedimentos. Em um primeiro momento, foram utilizadas tentativas em outras plataformas como Google Meet e ZOOM, porém, com as atualizações da Microsoft no decorrer do semestre e por ser uma atividade institucional, as oficinas foram realizadas na plataforma TEAMS. Naquele momento, assumi a oferta das oficinas para duas turmas, em horários diferentes, por conta da demanda dos alunos da unidade.

No segundo semestre de 2020, uma mudança significativa na condução das oficinas ocorreu devido ao convite da Coordenação dos PCIs para a realização de um projeto de IV entre os alunos brasileiros e uma turma de alunos norte-americanos de uma Faculdade de Educação. A ideia do projeto era o desenvolvimento intercultural,

linguístico e colaborativo a partir do uso de diferentes recursos tecnológicos que viabilizassem as interações virtuais.

Assim, as oficinas passaram a tratar de questões fundamentais para o desempenho dos alunos nos encontros virtuais, tais como orientação e acompanhamento das atividades programadas, levantamento e discussão de temáticas para os encontros e sua relação com a área de formação acadêmica e profissional. Considerando que a maioria dos alunos estava cursando a disciplina de inglês, de acordo com sua grade curricular naquele mesmo período, apontamentos de ordem linguística não eram o foco; todavia, quando necessário por uma demanda dos alunos em meio a alguma atividade específica no grupo internacional, havia um momento para tratar do conteúdo específico.

O primeiro IV entre as duas faculdades teve duração de dez semanas entre setembro e novembro de 2020. Antes de seu início, participei de reuniões com a professora da turma norte-americana para o planejamento das atividades, objetivos, cronograma, seleção de recursos tecnológicos e organização da plataforma PADLET como forma de registro do projeto. Os alunos tiveram um período de apresentação individual seguido da escolha dos integrantes de seu grupo internacional, denominação escolhida para designar um grupo composto por dois ou três norte-americanos e três ou cinco brasileiros. O fato de a maioria dos alunos brasileiros estar matriculada em uma das disciplinas de inglês ministradas por mim foi decisiva para os agrupamentos. Os alunos foram orientados a organizar-se em grupos heterogêneos, seguindo os critérios de avaliação da instituição brasileira, com o escopo de promover maior engajamento e participação de todos.

Em síntese, os alunos formaram sete grupos internacionais. No caso dos brasileiros, os grupos puderam ter integrantes de cursos tecnológicos diferentes, além de outras especificidades que indicavam a diversidade entre eles na faculdade, como o semestre e o período da turma, fatores importantes para a variedade de experiências em cada um. Já os norte-americanos, todos, cursaram a mesma disciplina na faculdade de educação com a professora responsável naquele período.

Nos grupos internacionais, todos os alunos puderam sugerir temáticas que gostariam de discutir, considerando os objetivos do IV sobre o desenvolvimento intercultural, linguístico e colaborativo via recursos tecnológicos nas interações virtuais. Alguns dos assuntos selecionados foram questões ambientais, semelhanças e diferenças culturais, sistemas de ensino, uso de tecnologia, *bullying*, moda, a

pandemia de Covid-19 e aspectos do cenário político e econômico que envolviam os países dos integrantes de cada grupo. As temáticas foram decididas por eles nos encontros virtuais ou por WhatsApp e cada grupo definia como abordaria o assunto.

Algo em comum estabelecido entre as duas instituições foi a composição de 25% da nota final na respectiva disciplina cursada pelos alunos a partir da avaliação no projeto internacional. Para os alunos brasileiros, esse critério foi adotado com base nas produções que pude acompanhar de maneira processual no decorrer das reuniões semanais e individuais, como, por exemplo, os relatos sobre os encontros virtuais dos grupos internacionais que os alunos compartilhavam oralmente, pelo *chat* do grupo na plataforma TEAMS, assim como pelas avaliações específicas da disciplina de inglês que os alunos realizaram ao longo do semestre na grade curricular.

Além desses critérios, no início do projeto, os alunos também foram informados sobre a certificação de 40h de participação emitida pela Coordenação do PCI, o que permitiu a composição do número de atividades complementares do semestre nos cursos em que havia esse requisito. De acordo com a frequência nas reuniões semanais, encontros nos grupos internacionais e participação nas atividades do IV, foi calculado o número de horas de cada participante, o que determinou a emissão de certificados entre 20h e 40h.

Em relação ao vínculo do IV com esta pesquisa, reorganizei os objetivos que estavam voltados, inicialmente, para as questões de oralidade nas oficinas "*Performance* em inglês de situações do contexto de trabalho" para as atividades que seriam realizadas no programa. Dessa forma, encaminhei aos alunos o termo de consentimento e esclareci os procedimentos de coleta de dados e objetivos da pesquisa, tendo recebido a autorização de todos os brasileiros e alguns participantes norte-americanos, além do consentimento da professora parceira. Em relação à autorização da instituição, foi necessária, apenas, uma atualização do documento aprovado pela direção da faculdade no início de 2020, com o novo direcionamento da pesquisa em decorrência da pandemia de Covid-19. Em consonância com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCSP, o parecer concedido foi favorável sob o n.º 4.341.663.

Com base no exposto, apresento, agora, um perfil sobre os alunos participantes e o meu, como professor-pesquisador, de modo a elucidar a contextualização da pesquisa desenvolvida.

4.1.4 Participantes da pesquisa

Esta investigação teve como foco dois grupos de alunos dos cursos de graduação tecnológica oferecidos pela unidade de EST onde a pesquisa foi realizada, além de quatro alunos meus em outra unidade da mesma instituição, que convidei para o IV por conta da semelhança do perfil com os demais. Pela participação da totalidade de alunos foram contemplados cursos de três eixos tecnológicos, sendo eles Gestão e Negócios, Informação e Comunicação e Produção Industrial. De modo geral, a maioria dos alunos cursava uma das minhas disciplinas de língua inglesa correspondente em sua grade curricular e outros foram indicados por professores da unidade. Os dados analisados compreenderam o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021, considerando a permanência da maioria dos alunos do primeiro IV da unidade e o ingresso de novos participantes na segunda edição. Os alunos convidados demonstraram interesse em aperfeiçoar as habilidades na língua e tinham disponibilidade para a realização das atividades. Havia, portanto, alunos matriculados no primeiro, segundo, terceiro e quinto semestres da graduação tecnológica.

A faixa etária era entre 19 e 41 anos e, em sua maioria, cursando o Ensino Superior pela primeira vez. Entre os participantes, havia aqueles que já trabalhavam nas áreas de formação e precisavam de qualificação profissional para melhor desempenho de funções ou promoção na empresa; outros estavam em transição para uma nova carreira; e alguns buscavam a primeira oportunidade de emprego. Cada grupo se reunia semanalmente, às terças ou sextas, das 18h às 19h para as reuniões na plataforma TEAMS. No primeiro semestre de 2021, por conta de vários contratempos decorrentes da pandemia, tivemos o ingresso de novos membros e a desistência de outros que participavam desde o início das oficinas em 2019. No total foram 12 desistências e 26 alunos permaneceram ao longo dos dois semestres.

Dentre os participantes, aqueles matriculados no terceiro semestre da graduação tecnológica, todos haviam cursado o segundo semestre comigo e, por isso, já havia uma maior familiaridade entre eles. Esses alunos compunham a maioria dos participantes, algo importante para o envolvimento dos demais nas atividades, uma vez que eu já dispunha de um perfil para a sugestão de integrantes nos grupos menores. Com base nessas informações compartilhadas, além da disponibilidade

individual, os alunos puderam escolher seus parceiros, o que será detalhado na análise das atividades. O quadro a seguir indica o número de estudantes envolvidos nos dois semestres desta coleta de dados e cada um dos eixos tecnológicos contemplados:

Quadro 2 – Participantes no IV

Intercâmbio Virtual (2020.2 - 2021.1)	
Eixo Tecnológico	Número de estudantes
Gestão e Negócios	33
Informação e Comunicação	3
Produção Industrial	3

Fonte: elaboração própria

4.1.5 Professor-pesquisador

Como professor-pesquisador (PP) sou titular de diferentes disciplinas de Inglês na faculdade onde a pesquisa foi desenvolvida. No momento da coleta de dados era responsável pelas disciplinas de Inglês II e III nos cursos de Gestão Comercial e Gestão de Recursos Humanos. Minha formação compreende a graduação em Letras Português/Inglês, cursos de especialização em Língua Inglesa e Estudos da Linguagem e o mestrado em LAEL, além de cursos complementares na área. Ingressei na instituição de Ensino Superior Tecnológica pela aprovação em concurso público, no ano de 2013, e ampliei minha carga horária na unidade foco da pesquisa no ano seguinte.

Anteriormente, minha atuação profissional como professor de inglês ocorreu nos diferentes segmentos da Educação Básica, tanto em escolas públicas como do setor privado, além de cursos em institutos de idiomas e aulas particulares para profissionais de diferentes áreas. Como pesquisador, sou membro do Grupo de Pesquisa LACE desde meu ingresso no mestrado, o qual permitiu minha participação em projetos de pesquisa e intervenção nacionais e internacionais que, igualmente, motivaram minha produção acadêmica em LA, na área de Linguagem e Educação, mais intimamente.

No período de realização da pesquisa, assumi também outros papéis na faculdade além da sala de aula. Sou coordenador da área de inglês na unidade, o que implica articular ações conjuntas com o grupo de professores a partir das orientações da Coordenação de Línguas e das especificidades do público-alvo. Fui coordenador do programa IsF, com a função de divulgar e aplicar os testes de proficiência internacionais TOEFL ITP e TOEIC BRIDGE, além de orientar os alunos sobre a plataforma do curso MEO. Também sou membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Gestão Comercial, tendo participado de discussões sobre a atualização e implementação da matriz curricular.

O detalhamento dessa contextualização geral da pesquisa, com seus participantes, a instituição de ensino e as motivações para sua realização, pressupõe uma maior compreensão das ações desencadeadas e que serão analisadas posteriormente. Além disso, a descrição dessas particularidades contribui para a compreensão de como os diferentes elementos da atividade de IV foram articulados na proposta vigente no currículo de inglês da instituição de EST. Na sequência, o aporte teórico-metodológico será discutido para informar as escolhas realizadas nesta pesquisa.

4.2 A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO

Esta pesquisa segue os procedimentos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2006f), cuja base crítico-intervencionista encontra na colaboração seu método de trabalho. A PCCol está embasada em Vygotsky (1934/2001), no que diz respeito ao processo de desenvolvimento dos sujeitos por meio da linguagem, desencadeada nas interações sociais, o que configura experiências coletivas que potencializam a transformação de si e de contextos.

Ancorada na organização dialética da linguagem, a PCCol suscita a (re)criação de espaços colaborativos em que os participantes, envolvidos nas variadas atividades em curso, em um dado espaço-tempo, buscam formas de compreensão crítica e (re)construção de contextos coletivos de aprendizagem a partir da negociação de sentidos. No contexto escolar, esse processo colaborativo é entendido tanto do ponto de vista do professor-pesquisador, que investiga sua prática no decorrer de sua ação, como também dos alunos, na produção compartilhada de significados no processo de aprendizagem.

Magalhães (2014) aprofunda as questões que envolvem a organização da linguagem na construção de relações dialéticas a partir das bases filosóficas espinosanas, sobre a constituição da potência de agir dos seres humanos; e marxistas, sobre as condições concretas da existência humana, em um processo de intensa atividade social que configura a socialidade. Nesse arcabouço teórico, a contradição é inerente ao processo colaborativo, pois incide sobre a negociação entre os participantes, considerando a diversidade sócio-histórico-cultural que mobiliza a ação intencional de todos os envolvidos na produção do objeto de uma atividade coletiva. A PCCol, em outras palavras, caracteriza uma pesquisa de intervenção formativa, pois atua na constituição de participantes críticos e criativos que se tornam responsáveis pela atividade desenvolvida no grupo, em um movimento dialético de colaboração em que buscam a transformação de si e dos outros.

Nessa ótica, a PCCol pressupõe que, imersos em espaços de construção conjunta, os participantes tendem a expandir suas possibilidades de ação a partir dos conflitos cognitivos e afetivos gerados no grupo. As relações de alteridade e responsividade constitutivas da(s) atividade(s) realizada(s) tendem a promover a criticidade e a criatividade do trabalho coletivo e individual, em um processo contínuo, mútuo e expansivo (MAGALHÃES; FIDALGO, 2019). Em termos de transformação social, a internalização dessa experiência compartilhada incide sobre o desenvolvimento e aprendizagem que, atrelada a um currículo vinculado à realidade em constante evolução, podem despertar maior engajamento na resolução das problemáticas sociais emergentes.

Tal vertente tem fundamentado vários projetos realizados pelo Grupo de Pesquisa LACE, desde o início dos anos 2000, nos quais a investigação teórico-metodológica enfatiza a busca por possibilidades de engajamento e transformação da realidade. Tendo em vista a concepção de inédito viável na obra de Freire (1970/2005), o Grupo de Pesquisa LACE propõe a criação de espaços de produção colaborativa de saberes como fundamentais para a constituição e expansão de sujeitos atuantes em diferentes esferas sociais. Assim, a PCCol evidencia a responsabilidade de todos os participantes em romper com contextos excludentes por meio da compreensão, análise e proposição de alternativas para lidar com a contradição sem optar pelo silenciamento dos indivíduos, mas sim pelo questionamento das circunstâncias e problemas enfrentados.

Entre os elementos teórico-metodológicos centrais para a PCCol, Magalhães (2014) aponta a mediação dos diferentes recursos disponíveis de modo a respaldar a negociação de saberes compartilhados pelos participantes. A interdependência de todos os envolvidos no planejamento, organização, realização e avaliação crítica da atividade a ser desenvolvida coletivamente é fundamental para o estabelecimento de vínculos afetivos e cognitivos. Por consequência, as ações desempenhadas tendem a revelar quais as formas de engajamento e sob quais condições de produção estão inseridos os integrantes do grupo, indicando conflitos, tensões, necessidades, valores, atitudes entre outros aspectos inerentes ao movimento crítico e criativo das práticas sociais.

Nesta pesquisa, mais especificamente, esses procedimentos tratados pela PCCol oferecem mecanismos para a condução da investigação desde o período de produção de dados até a seleção e análise, pois pressupõem a potencialidade da colaboração crítica na transformação de contextos. Ademais, a opção pela PCCol justifica o diálogo estabelecido entre as correntes teóricas desta pesquisa, pois há uma convergência de ideias em torno da constituição do sujeito a partir de seu desenvolvimento em práticas sócio-histórico-culturais situadas e, portanto, requer o reconhecimento da diversidade de saberes compartilhados em diferentes áreas com o escopo de resolver as questões propostas na pesquisa.

Tendo esse referencial teórico-metodológico como base, esta pesquisa voltou seu olhar para o IV realizado entre a instituição de EST brasileira e a instituição norte-americana parceira como uma atividade macro, na qual várias outras atividades foram desencadeadas levando em conta a realização do intercâmbio virtual como objeto em comum. Entre essas estão as reuniões semanais entre o professor-pesquisador e o grupo de alunos brasileiros na plataforma TEAMS, registros variados dessas reuniões por comentários, mensagens de texto e notificações de comunicados publicados pelo professor-pesquisador e alunos, reuniões individuais entre professor-pesquisador e alunos brasileiros, os encontros virtuais entre brasileiros e norte-americanos, as publicações na plataforma PADLET e os questionários respondidos por alunos brasileiros e norte-americanos. Esse conjunto de dados é melhor detalhado mais adiante.

Em meio a todo o material produzido, o conceito de colaboração caracteriza uma via de mão dupla nas interações entre os diferentes participantes, no sentido de que todos, nos diferentes contextos em que atuam, podem fomentar o

desenvolvimento e a potencialidade da(s) atividade(s). A negociação de saberes entre os participantes é compreendida pelas alternativas de (re)criação da realidade imediata vivenciada pelo grupo, além de projetar possibilidades de ação em outros espaços e com novos recursos. Dito isso, os dados configuram conteúdo semiótico nos quais estão materializados alguns dos saberes produzidos pelo grupo, tanto de maneira coletiva como individual. É, portanto, a partir dessa base que se deu a compreensão e análise das atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Considerando a mobilização do PV (MEGALE; LIBERALI, 2020) no desenvolvimento das atividades do programa de IV, a abordagem do contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa a partir do ME (LIBERALI, 2022) parece igualmente adequada. Ao proporcionar a experiência de (re)criar sobre a vida real, o projeto de intercâmbio virtual pode, por exemplo, mobilizar a produção e o uso intencional de práticas de linguagem multimodais que os alunos necessitam para atuar, de forma independente, nos contextos acadêmico e profissional. Essa variedade de recursos semióticos de constituição e expansão do PV pode evidenciar, entre outros aspectos, a produção colaborativa de conhecimentos, o desenvolvimento individual a partir das trajetórias percorridas ao longo do IV, a (re)criação de espaços de aprendizagem e as formas de engajamento dos participantes.

Nesta pesquisa, outra dimensão importante da PCCol é a compreensão de atividade (LEONTIEV, 1972) como a ação humana gerada por um conjunto de processos simbólicos (cognitivos e afetivos) e materiais (físicos) que constitui o sujeito como um ser social. Ancorado nas abordagens dialógicas educacionais de Vygotsky (1934/2001) e Freire (1970/2005) e no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (1989/2007), o conceito de atividade está, inevitavelmente, atrelado à investigação do agir humano no movimento da vida em curso na sociedade. Essa relação envolve compreender os elos entre a vivência individual e as dimensões da vida social nas quais ambas estão em constante transformação.

A esse respeito, Jones e Magalhães (2020) discutem a força vital da linguagem na atividade humana como mola propulsora de transformação social, uma vez que ela atua na formulação do pensamento crítico e analítico do sujeito, na mediação de sua ação prática, alinhada historicamente a determinado tempo e espaço. Nessa direção, a PCCol, inserida na LA, oferece mecanismos de investigação a partir da argumentação em contextos escolares com foco em situações-problema. Tais contextos de aprendizagem não permanecem restritos ao espaço da sala de aula, pois

dialogam com as reais vivências dos participantes, em um processo reflexivo, analítico e prático de proposição de mudança (LIBERALI; FUGA; LOPES, 2021).

Em trabalho anterior, Ninin e Magalhães (2017) analisaram a linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência na formação de professores, considerando também a intervenção proposta na PCCol como essencial para a desencapsulação e transformação da aprendizagem. Esse viés permite analisar o movimento de colaboração e de contradição nas relações estabelecidas entre os participantes a partir das manifestações discursivas orquestradas nas interações. Nelas são identificados os conflitos, os papéis sociais assumidos, a divisão de tarefas no grupo, as possibilidades de negociação, as decisões tomadas e suas circunstâncias, entre outros aspectos que caracterizam a complexidade dos contextos de ação no trabalho com o objeto de determinada atividade.

Após as considerações levantadas aqui sobre a PCCol é possível perceber, de forma ampla, suas implicações na condução desta pesquisa, tendo em vista os pressupostos de colaboração e criticidade envolvidos na condução da investigação. Na seção seguinte são apresentados os procedimentos de produção, seleção e organização de dados.

4.3 PRODUÇÃO, SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE DADOS

Nesta pesquisa, os dados foram gerados a partir das produções dos participantes ao longo do IV. Esses registros foram produzidos nas reuniões semanais com o professor-pesquisador, nos *chats* individuais e dos grupos na plataforma TEAMS, nos encontros dos grupos internacionais, nos materiais publicados na plataforma PADLET e nos questionários respondidos. Todo esse material compõe um conjunto de recursos semióticos multimodais que permite compreender e analisar o processo de desenvolvimento do IV em diferentes facetas, tais como os níveis de participação e engajamento dos alunos, a orientação e o acompanhamento das atividades pelo professor-pesquisador e o impacto das ações propostas tendo em vista o currículo de inglês no EST.

Todas as reuniões semanais entre o professor-pesquisador e os alunos brasileiros foram gravadas em áudio e vídeo na plataforma TEAMS, considerando a pré-aula às terças e sextas, das 18h às 19h. Para essas reuniões, os alunos foram divididos em dois grupos de acordo com a disponibilidade para que todos pudessem

participar desse momento de orientação de procedimentos do IV, compartilhamento de experiências vivenciadas nos encontros com seus parceiros norte-americanos, discussão de possíveis temáticas para compor o planejamento de seus encontros, conflitos, dúvidas e acompanhamento das atividades. A primeira edição do IV, no segundo semestre de 2020, teve um total de 22 reuniões, considerando o período de dez semanas de realização do programa.

As postagens no *chat* do perfil individual dos alunos na plataforma TEAMS também foram armazenadas, pois, em certa medida, contribuíram com as ações desencadeadas no IV como o envio de dúvidas pontuais ao professor-pesquisador e orientações sobre os caminhos a serem traçados. Dentre os encontros dos grupos internacionais, foram compartilhados, na plataforma PADLET ou somente com o professor-pesquisador, alguns registros em áudio e vídeo de um encontro inteiro ou de trechos, além de fotografias, relatos escritos e materiais utilizados pelos alunos.

Além desses, foram enviados dois questionários aos participantes. O primeiro, destinado aos alunos brasileiros, foi enviado durante as atividades do IV e o segundo, destinado aos alunos norte-americanos, foi enviado ao final. Os alunos brasileiros, aqueles cursando uma disciplina de inglês na graduação no mesmo período do IV, ainda tiveram uma conversa de *feedback* individual com o professor-pesquisador no dia da última avaliação semestral do curso, registro esse feito em áudio e vídeo.

O foco da análise está nessa variedade de recursos semióticos multimodais e no seu entrelace para compreender e analisar as ações mobilizadoras do PV dos participantes. Essa experiência no IV é entendida como possibilidade de projeção da mobilidade dos alunos por meio de uma proposta de intervenção curricular no EST no âmbito da internacionalização e do ME. Considerando os diferentes elementos que permitem compreender o percurso e os desdobramentos das atividades realizadas, a discussão dos dados avança para alguns dos eventos dramáticos (VYGOTSKY, 1934/1994) no IV, os quais revelam momentos marcantes vivenciados pelos participantes e que tendem a capturar a experiência individual a partir da interação no coletivo.

Para isso, os excertos selecionados foram transcritos e apresentados com a descrição detalhada do contexto a partir de três grandes momentos do IV que nomeei de *investigação*, *ação* e *avaliação*. Em *investigação* foram destacadas algumas atividades realizadas na primeira edição do IV que antecederam os encontros internacionais entre alunos brasileiros e norte-americanos. Essas atividades foram

intencionalmente realizadas com o intuito de oferecer a experiência em um contexto internacional aos alunos brasileiros, isto é, um contexto em que teriam contato virtual com pessoas em diferentes lugares do mundo e, conseqüentemente, pudessem investigar suas possibilidades de participação a partir da ênfase nos recursos do PV. Desse modo, a ideia era que os alunos vivenciassem aquele cenário para a projeção de perspectivas para as atividades que iriam realizar, de maneira independente, em seus grupos internacionais no IV.

Entre as principais atividades que compõem a *investigação* estão a participação dos alunos brasileiros em um *workshop* internacional oferecido pela GPB, uma reunião entre o professor-pesquisador e os alunos brasileiros, um encontro com a professora norte-americana responsável pelos alunos parceiros nas atividades do IV e uma postagem na plataforma PADLET indicativa da interação inicial entre os estudantes. A discussão desses dados incide sobre como o grupo investigou os modos de agir e quais recursos do PV mobilizados tiveram um impacto importante para a projeção da vivência posterior no IV.

No segundo momento, denominado *ação*, o destaque está nas reuniões semanais realizadas entre o professor-pesquisador e os alunos brasileiros, durante o IV. Foram selecionadas algumas reuniões da primeira edição do IV de modo a discutir as ações desencadeadas pelos estudantes no programa, desse modo, atendendo às demandas que surgiam em relação aos variados conflitos de ordem procedimental, tecnológica, linguística, atitudinal, temática, entre outros ao longo do processo. Essas reuniões também evidenciam a mobilidade dos estudantes a partir dos recursos do PV disponíveis e o uso das TDICs na problematização das questões apresentadas, além da busca por alternativas no trabalho dos grupos internacionais. Nessa direção, entre outros aspectos, são discutidas a perspectiva da colaboração crítica e a experiência vivenciada por cada participante em seu grupo como possibilidade de intervenção na atividade coletiva.

O terceiro momento, denominado *avaliação*, conta com o entrelaçamento das atividades desencadeadas ao longo do IV a partir do resgate dos eventos dramáticos. Mais especificamente, é o destaque para situações marcantes elencadas pelos próprios participantes que, na identificação dos entrelaces do que foi realizado pelo grupo, são destacadas as percepções individuais internalizadas como aprendizagem do que foi realizado na vivência coletiva. Esse olhar avaliativo pode ser observado em momentos e atividades distintas, assim como pela seleção dos diferentes

participantes, considerando o engajamento do grupo nas atividades do IV, o viés crítico e colaborativo da experiência na constituição e expansão do PV, entre outros aspectos.

Nesse momento de *avaliação*, os dados em evidência, são relacionados aos conteúdos elencados nos questionários respondidos por alunos brasileiros e norte-americanos como indício do que mais significativo foi produzido por eles ao longo do IV. Essas pistas, então, foram mapeadas nos materiais dos encontros internacionais compartilhados na plataforma PADLET, nas reuniões com o professor-pesquisador que antecederam ou sucederam determinado encontro destacado pelos participantes, além das reuniões individuais com os brasileiros ao final do semestre. A ideia foi captar o evento dramático indicado pelos estudantes para compreender a mobilidade nas diferentes atividades realizadas, vínculos estabelecidos, processo de tomada de decisões, papéis assumidos e como esse conjunto de recursos gerou potencialidades de constituição e expansão do PV.

A análise desse material revela uma proposta de intervenção acerca do currículo de inglês no EST a partir dos três grandes momentos do IV, a *investigação*, *ação* e *avaliação*. A articulação das diferentes atividades desempenhadas por todos os participantes aponta possibilidades de transformação no âmbito subjetivo e coletivo. Esse fator converge para o conceito de PV, uma vez que implica a produção e uso intencional da diversidade de recursos, sejam eles de ordem histórica, cultural, afetiva, processual, linguística, entre outros em constante desenvolvimento, com o intuito de promover a mobilidade e o engajamento dos sujeitos em múltiplas esferas sociais.

O quadro a seguir apresenta a síntese da produção, seleção e organização de dados que foram discutidos nos três grandes momentos do IV agrupados em *investigação*, *ação* e *avaliação*:

Quadro 3 - Produção, seleção e organização de dados

Intercâmbio Virtual		
<i>Investigação</i>	<i>Ação</i>	<i>Avaliação</i>
- <i>Workshop</i> internacional oferecido pela GPB; - Reunião entre o PP e alunos brasileiros; - Encontro com a professora norte-americana responsável pelos alunos parceiros do IV; - Postagem na plataforma PADLET de uma interação inicial entre estudantes no IV.	- Reuniões semanais entre o PP e alunos brasileiros durante o IV.	- Entrelaces das atividades desenvolvidas ao longo do IV a partir de eventos dramáticos.

Fonte: elaboração própria

Os dados foram transcritos a partir das gravações de áudio e vídeo realizadas nas plataformas TEAMS e ZOOM, nos diferentes espaços de interação ao longo do IV. O quadro a seguir indica a legenda de alguns marcadores de convenções de transcrição utilizados na caracterização de ocorrências em situações conversacionais. Os marcadores utilizados nos excertos desta pesquisa seguem exemplos apresentados nos estudos de Thornbury e Slade (2006) e Liberali (2013, 2018):

Quadro 4 – Marcadores de transcrição

Legenda		Característica
“ ”	Aspas	Citação da fala de um outro interlocutor
...	Reticências	Pausa no ato de fala por hesitação ou organização do pensamento
[]	Colchetes	Descrição de aspectos multimodais
PP	Letras maiúsculas/minúsculas em negrito	Indicação de interlocutores

Fonte: elaboração própria

Por fim, vale ressaltar que os nomes e as imagens dos participantes em fotografias ou vídeo foram preservados, em consonância com as orientações e procedimentos de ética na pesquisa envolvendo seres humanos do Comitê de Ética da PUC/SP, indicados no Parecer n.º 4.341.663. Assim sendo, os excertos selecionados são apresentados com a descrição do contexto e, quando possível, imagens de registros nas plataformas utilizadas. Na sequência, são apresentados os procedimentos de análise e interpretação de dados.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Retomando o objetivo desta pesquisa de investigar, propor e analisar atividades mobilizadoras do PV a partir da experiência de estudantes do EST em um IV em inglês, a análise e interpretação dos dados teve como foco as atividades realizadas por estudantes brasileiros e norte-americanos ao longo do programa. Tendo em vista a motivação inicial do IV de fomentar o desenvolvimento intercultural, linguístico e colaborativo pelo uso de diferentes ferramentas tecnológicas, o entrelace das atividades revelou outros aspectos da constituição e expansão do PV.

Nessa direção, as questões propostas para esta investigação foram:

- 1) Como uma proposta de intercâmbio virtual mobiliza o patrimônio vivencial de estudantes do EST?
- 2) Como o entrelaçamento das atividades desenvolvidas ao longo do intercâmbio virtual colabora para a mobilidade dos estudantes?

A primeira questão converge para o conceito de PV (MEGALE; LIBERALI, 2020) como algo inerente ao ser humano e à diversidade de recursos que não está restrita ao conhecimento formal, escolar, mas a todos os saberes apropriados ao longo da vida. Nesse viés, a atividade humana é sempre atravessada por situações de conflito que permitem a transformação do sujeito, em um processo cíclico e criativo. Assim, a proposta de IV constitui-se como uma nova experiência no EST para os estudantes, em que os contextos acadêmico e profissional estão em destaque e somam-se aos demais recursos mobilizados pelos participantes na vida em sociedade. Nessa perspectiva, a primeira questão busca identificar as circunstâncias em que a proposta movimenta a constituição e a expansão do PV desses estudantes.

A segunda questão enfatiza, mais especificamente, a relação entre as atividades realizadas no programa de IV e os diferentes modos de participação que configuram a mobilidade (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, 2012; BLOMMAERT, 2014) dos estudantes. Diz respeito aos níveis de engajamento, papéis assumidos, contextos de atuação e possibilidades de projeção do agir para outras esferas sociais. O movimento inerente ao conjunto de atividades desempenhadas incide sobre o processo de desenvolvimento individual e coletivo pela vertente da colaboração crítica (MAGALHÃES, 2014), pois revela o envolvimento intencional dos participantes em interação com seus pares nos diferentes grupos, espaços e momentos do programa.

Inserida na LA, esta pesquisa tem como base a perspectiva dialógico-enunciativa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006), que expande o olhar para as relações de espaço-tempo, interlocutores, intencionalidade, produção e circulação de sentidos em toda esfera de atividade humana. Nesse diálogo com o aporte teórico-metodológico da pesquisa, essa concepção de linguagem exige o estabelecimento de categorias de análise e interpretação que possam elucidar as tramas envolvidas na articulação intencional das atividades pelos participantes, além de explicitar características do objeto compartilhado, tais como os instrumentos, regras, condições de produção e recepção, ações individuais e coletivas de engajamento nas atividades e resultados alcançados, apenas para listar alguns.

A esse respeito, Liberali (2013, 2018) propõe a argumentação em contexto escolar como prática pedagógica que suscita espaços de produção crítica de conhecimento tendo em vista possibilidades de engajamento social dos participantes na transformação de realidades. Esse enfoque discute a relevância da argumentação na constituição das atividades humanas, visto que as escolhas partem da intencionalidade e de valores identificados nas diferentes formas de existência. Nesse ponto, a investigação de aspectos argumentativos em contextos de aprendizagem potencializa a experiência de múltiplas vivências, considerando o processo criativo e crítico de produção e recepção de saberes a partir das práticas sociais.

Os trabalhos discutidos por Liberali (2013, 2018) apresentam várias vertentes acerca dos estudos da argumentação para compreender o modo como a linguagem organiza e mobiliza as práticas sociais diversas. Por se tratar de situações e relações intersubjetivas, a centralidade da argumentação no contexto escolar está, inevitavelmente, imersa nas implicações psicológicas, sociais, subjetivas e materiais da vida em sociedade, o que envolve os significados de base para as ações humanas.

Nesse cenário, o Grupo de Pesquisa LACE tem conduzido projetos em diferentes contextos do âmbito escolar, tais como situações de ensino-aprendizagem, gestão escolar e formação de educadores, nos quais a argumentação permite compreender elementos teóricos e práticos de sustentação desses espaços (LIBERALI, 2013; LIBERALI *et al.*, 2018). As pesquisas revelam a importância do desenvolvimento e apropriação das formas de argumentar como base para o agir situado no movimento colaborativo de constituição e expansão das formas de ser no mundo.

Mediante as várias possibilidades de tratamento dos dados, esta pesquisa encaminha sua análise para as categorias enunciativas, discursivas e multimodais reunidas por Liberali (2013, 2018), a partir dos estudos de diferentes autores sobre a argumentação. Para esta pesquisa foram selecionadas algumas características em cada uma das três categorias de modo a evidenciar como sustentam o movimento argumentativo que constitui as ações dos participantes nas atividades realizadas no programa de IV. Tomando como base a inseparabilidade dessas categorias no viés dialógico-enunciativo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006), as escolhas partem da situação concreta revelada pelos dados, em sua vinculação histórica e cultural no contexto específico do EST. Dito isso, o quadro a seguir apresenta as categorias e as características investigadas nesta pesquisa:

Quadro 5 – Categorias de análise

Análise da argumentação em contexto escolar		
Categoria	Função	Características
Enunciativa	Evidenciar as especificidades do contexto argumentativo	- Situação espaço-temporal; - Interlocutores e papéis desempenhados; - Objetivos e conteúdos da interação; - Condições de produção, recepção e circulação.
Discursiva	Evidenciar os modos de disposição argumentativa	- Organização dos enunciados; - Organização temática; - Foco sequencial; - Articulação discursiva.
Multimodal ²¹	Evidenciar as especificidades dos diferentes modos de produzir significado	Aspectos da materialidade linguística: - Mecanismos lexicais; - Mecanismos de valoração; - Mecanismos de conexão; - Mecanismos de modalização; - Mecanismos de trocas de turno.
		Aspectos da articulação de múltiplos recursos semióticos: - Uso de imagens, sons, gestos, expressões faciais, entre outros modos de significar na combinação com elementos das demais categorias para dar suporte a argumentação.

Fonte: adaptado de Liberali (2013, 2018)

É importante elucidar que as categorias supralistadas foram adaptadas do levantamento realizado por Liberali (2013, 2018), considerando fundamentos discutidos por vários autores, para a investigação da argumentação no espaço escolar. Importa também reiterar que as características destacadas nesta pesquisa não esgotam as possibilidades de compreensão do movimento argumentativo, mas que foram assim agrupadas para atender ao objetivo desta pesquisa. Atentando para os dados produzidos e selecionados para análise, as características que evidenciam

²¹ De acordo com o Parecer n.º 4.341.663, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, esta pesquisa não utiliza imagens ou nomes dos participantes, uma vez que optaram pelo anonimato quando da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Por essa razão, a descrição de recursos semióticos que compõem os enunciados, tais como gestos, expressões faciais, direcionamento do olhar, entre outros, são apresentados entre colchetes. Esse foi o direcionamento encontrado para a apresentação de aspectos multimodais que, ao serem observados na captação das gravações em áudio e vídeo, são necessários para a compreensão dos excertos selecionados.

essas categorias parecem adequadas para responder às questões levantadas nesta investigação.

Em relação à interpretação dos dados é possível estabelecer conexões com a abordagem do ME (LIBERALI, 2022) a fim de perceber o desencadeamento das atividades no IV e os recursos do PV mobilizados nas experiências vivenciadas. Com base na proposta de intervenção crítico-colaborativa, a variedade de produções no programa permite compreender as práticas de linguagem realizadas em inglês, seus desdobramentos, os significados compartilhados e as possíveis contribuições desse espaço de ensino-aprendizagem no currículo do EST para a constituição e expansão do PV dos participantes. A percepção do impacto das atividades do IV pode ser compreendida como elemento fundamental para a (trans)formação dos sujeitos envolvidos e da ampliação de recursos para sua mobilidade social.

Nessa direção, o trabalho pedagógico de sustentação das atividades realizadas ao longo do IV é compreendido por meio das ações do ME, pelas quais os participantes se deparam com a realidade como ponto de partida e de chegada na busca por possibilidades de um bem viver coletivo (LIBERALI, 2022). As três ações que pressupõem a abordagem do ME, imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social, são, portanto, cenário de investigação do movimento argumentativo que caracteriza as vivências no IV. Nesse viés, a interpretação dos dados recai sobre os recursos do PV acionados nos diferentes momentos e espaços do programa de IV, considerando as possibilidades (re)criadas de constituição e expansão das diferentes formas de ser, sentir e agir na trajetória de vida dos participantes manifestadas ao longo da investigação.

Para essa compreensão dos dados, alguns aspectos do PV são apresentados no quadro que segue. Vale ressaltar que a concepção do PV está relacionada a alternativas para a educação multilíngue, mas isso não restringe a discussão do conceito em outros campos da atividade humana (MEGALE; LIBERALI, 2020). Outro ponto fundamental é que os exemplos listados ocorrem na combinação com os demais, em um fluxo constante de transformações ao longo da trajetória de vida dos sujeitos.

Quadro 6 – Categorias de interpretação

Patrimônio Vivencial		
	Exemplos	Função
Diversidade de recursos	- Repertório; - Translinguagem; - Conhecimentos acumulados histórico-culturalmente; - Vivências em diferentes esferas sociais; - Aspectos emocionais e cognitivos; - Relações identitárias.	Constituição e expansão das diferentes formas de ser, sentir e agir a partir de eventos dramáticos vivenciados na relação com o outro.

Fonte: adaptado de Megale e Liberali (2020)

Concluindo, a análise e interpretação da trama argumentativa, materializada nos excertos das situações vivenciadas no programa de IV, tende a revelar como os participantes mobilizam os recursos do PV a partir do encaminhamento das atividades pela proposta pedagógica do ME. Da mesma forma, é possível considerar como o entrelaçamento das atividades está respaldado pelo movimento argumentativo destacado anteriormente e de que maneira esse processo colabora com a mobilidade dos estudantes. Ampliando a ótica da pesquisa, as categorias de análise e interpretação de dados permitem compreender quais recursos do PV são acionados e expandidos nas atividades do IV, além de propor, mais especificamente no EST, possibilidades de ação no currículo tendo em vista a internacionalização.

4.5 CREDIBILIDADE DA PESQUISA

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP e recebeu parecer favorável sob o número 4.341.663. Atendendo às orientações e procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos, a investigação foi avaliada em seminários do Grupo de Pesquisa LACE, em disciplinas realizadas ao longo do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, além da orientação da Professora Dra. Fernanda Coelho Liberali. Dentre as atividades programadas, a pesquisa foi apresentada em congressos nacionais e internacionais e, por fim, concluiu as três etapas do Exame de Qualificação necessárias antes da defesa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Como seres humanos, todos nós vivemos simultaneamente na *história* (a totalidade contínua, sem fim, da existência) e em *sociedade* (o nome dado a um específico arranjo espaço-temporal institucional “dentro” da história); todos vivemos em história/sociedade. (NEWMAN; HOLZMAN, 2002 p. 56)

Essa citação de Newman e Holzman (2002) converge para a relação dialética entre o individual e o coletivo inerente à atividade humana, a qual é constituída nas situações de conflito que impulsionam a potência de agir dos sujeitos em meio às condições concretas da existência. Nesse viés, a análise e discussão das circunstâncias mobilizadoras dos sujeitos apontam indícios do desenvolvimento de subjetividades e do impacto de suas ações na transformação da realidade.

Nessa direção, apresento a análise e discussão dos dados selecionados nesta pesquisa em três grandes momentos do IV: *investigação*, *ação* e *avaliação*. Como dito anteriormente, esse agrupamento foi organizado de modo a evidenciar o desenvolvimento processual do IV, as potencialidades de ação dos participantes e qual a incidência na constituição e expansão do PV (MEGALE; LIBERALI, 2020) a partir do entrelaçamento das atividades realizadas.

A análise de cada atividade é precedida por uma descrição do contexto com ênfase para os elementos que compõem um dado momento e espaço interativo do IV. Esse percurso permite a compreensão dos dados a partir das categorias enunciativa, discursiva e multimodal, identificadas no movimento argumentativo (LIBERALI, 2013, 2018). Há, também, a correlação com as ações do ME (LIBERALI, 2022) como procedimento pedagógico que fomenta a constituição e a expansão da diversidade de recursos do PV.

Para finalizar, a discussão dos dados é apresentada como síntese das atividades que compõem cada um dos três momentos do IV analisados. Essa síntese recupera alguns dos referenciais abordados nos capítulos anteriores a fim de responder às perguntas desta pesquisa. Dito isso, inicio a discussão do primeiro momento, a *investigação*.

5.1 INVESTIGAÇÃO

Os excertos discutidos, nesse primeiro momento do IV, envolvem atividades intencionalmente organizadas para motivar a participação dos alunos brasileiros, além

de possibilitarem, para a maioria, o primeiro contato virtual com pessoas em outras partes do mundo. A experiência nessas atividades também teve o intuito de contextualizar o que era esperado dos participantes nos encontros internacionais subsequentes, nos quais os professores responsáveis pelos alunos participantes do IV não estariam presentes. Assim, apresento cada atividade realizada em ordem cronológica.

- *Workshop* internacional: GPB

O grupo de alunos brasileiros participou de um *workshop* internacional oferecido pela Global Play Brigade (GPB), comunidade voluntária de artistas, educadores, improvisadores, entre outros, que teve início em 2020, em decorrência da pandemia (LOPES; VENDRAMINI-ZANELLA; FUGA, 2023). Esse *workshop*, realizado em 5/9/20 via plataforma ZOOM, foi organizado pelo professor-pesquisador e um dos membros da GPB residente no Paquistão. O objetivo do encontro foi combinar atividades de improvisação e brincadeiras com o uso da língua inglesa em situações imprevisíveis.

Intitulado “Playing with language and improv”, o *workshop* integrou uma série de outras ações da GPB para fomentar espaços de brincadeira, apoio emocional e conversa com pessoas de todo o mundo durante a pandemia. O evento foi aberto ao público internacional em geral e contou com a participação de norte-americanos, mexicanos, os mediadores brasileiro e paquistanês e seis dos alunos brasileiros envolvidos no programa de IV. Os alunos foram convidados antes do início das atividades no IV, considerando que a maioria ainda não tinha tido contato com estrangeiros e, naquele momento, estavam receosos sobre a participação no programa.

O *workshop* teve duração de uma hora e trinta minutos e, de acordo com as orientações da GPB naquele período, foi estruturado em três momentos: a abertura, com uma música relacionada à temática ou proposta do encontro, cumprimentos, orientações sobre o uso das ferramentas na plataforma ZOOM, apresentação da GPB e seus objetivos; os jogos e brincadeiras de improvisação; o encerramento, com agradecimentos, convite para outras sessões da GPB e uma música de encerramento também alinhada à temática ou proposta do encontro. Nesse *workshop*, a ideia era proporcionar situações imprevisíveis de uso da língua inglesa para que os

participantes pudessem improvisar, em um ambiente desconectado de julgamentos com conotação negativa quanto ao uso da língua, algo que pode ocorrer com frequência no contexto acadêmico ou profissional.

Um dos jogos de improvisação realizados foi a *performance* em *gibberish*, que consistiu em um diálogo construído entre personagens sugeridos pelo grupo. Os participantes voluntários interagiram em uma cena criada ao vivo, um falando em inglês e o outro em *gibberish*, uma língua inventada naquele momento, mas que era totalmente compreensível pelo parceiro. A partir dessas instruções, os demais participantes assumiram o papel de espectadores da cena, desligando suas câmeras para que apenas as duas personagens tivessem destaque na tela. A cena criada pelas alunas **T** e **A** foi um encontro entre duas irmãs que não se viam há muito tempo. Durante os quatro minutos da cena, **T** e **A** puderam trocar entre a língua inglesa e *gibberish* uma vez cada. O excerto a seguir captura o momento posterior à *performance* de **T** e **A** e conta com a participação do facilitador paquistanês (**GPB**) e dois participantes norte-americanos (**USA_1** e **USA_2**):

5/9/20 - GPB Workshop: Playing with language and improv

GPB: OK. Thank you so much T and A.

A: You're welcome.

T: You're welcome.

GPB: Ok... uh any comments? T and A, what was it like for you?

T: That was great. I had a lot of fun, so...

A: Yes, it makes me feel more comfortable. I guess it's the main idea and like... to make mistakes or to... to accept and so... it was... it makes me feel comfortable.

GPB: Great... great! And for those of you who were watching? Any comments, any thoughts or observations?

USA_1: It was fun to try to guess what the person speaking gibberish was saying.

GPB: Right.

USA_1: Which they did great together. I mean... that was really... it was very nice.

GPB: Yeah, some... some jealousy between the sisters and some... you know, like how siblings are. "Your boyfriend is not handsome!"

[everybody laughs]

GPB: "My boyfriend is a murderer, but he's such a gentleman."

[everybody laughs]

USA_2: Yeah, and “I love you, but I don't forgive you!”... like it was so real. It was really good.

GPB: Wow...

[some participants nod and laugh]

A: Yeah.

T: It's very siblings, right?

USA_2: Yeah.

GPB: Yeah, it's about... it's about... so in a multicultural context where uh... people are trying to communicate and English is... is not their native tongues, it's important to engage the emotions... you know?... so that we're not just learning words, and thoughts, and ideas, but also engaging with our emotions and that's when we get comfortable and that was the point of this.

O facilitador **GPB** agradece a dupla e suscita o compartilhamento de suas impressões com uma pergunta aberta que resgata os sentimentos e ações relacionadas à cena. **T** e **A** demonstram satisfação com a *performance* realizada a partir do olhar individual para as ações realizadas em parceria. Isso se apresenta com o uso da primeira pessoa do singular (*I, me*) além das escolhas lexicais de valoração positiva como (*great, a lot of fun, more comfortable*).

A situação de improviso proposta exigia das alunas a caracterização das personagens (duas irmãs), da relação estabelecida entre elas e de um contexto coerente com a narrativa que, juntas, elaboravam ao vivo para todo o grupo. A construção da cena, portanto, suscitou o resgate de experiências vivenciadas por ambas em ambiente familiar ou com as quais tiveram algum tipo de contato prévio por meio de outras narrativas, sejam elas pelo relato de pessoas próximas ou por diferentes fontes tais como a televisão, livros, entre outros.

Outro ponto importante do processo criativo da cena a ser ressaltado é a escuta, ou seja, a atenção ao que a colega apresentava como proposta e o aceite para a continuidade da cena. Considerando que *gibberish* é uma língua inventada, a observação quanto à entonação e ao tom usados no diálogo travado pela dupla, por exemplo, foram fundamentais para a parceria, o que contribuiu para a satisfação das duas, em uma atitude colaborativa de construção da narrativa.

GPB lança, então, uma pergunta ao grupo (*And for those of you who were watching? Any comments, any thoughts or observations?*) para que haja ampliação do assunto a partir de outros pontos de vista. Em uma perspectiva colaborativa, a pergunta evidencia as relações interpessoais até o momento criadas no *workshop* como a responsabilidade pelo trabalho coletivo.

É possível perceber na resposta de **USA_1** que a dupla estabeleceu uma sintonia importante no diálogo improvisado e que despertou a curiosidade de quem estava assistindo (*It was fun to try to guess what the person speaking gibberish was saying.*). Isso denota que ambas estavam envolvidas na caracterização das personagens, em uma situação sem roteiro predeterminado e que dependia da contribuição mútua no jogo, algo percebido por **USA_1** que também demonstra satisfação com valoração positiva (*Which they did great together. I mean... that was really... it was very nice.*)

Ainda sobre os comentários da cena, **GPB** destaca o conteúdo temático da cena improvisada (*some jealousy between the sisters and some... you know, like how siblings are...*) e ainda reproduz trechos do diálogo entre elas que são seguidos pelo riso dos demais participantes (*“your boyfriend is not handsome!”; “My boyfriend is a murderer, but he’s such a gentleman.”*) Parece haver uma cumplicidade entre os participantes diante das observações de **GPB**, o que confirma o comentário posterior de **USA_2** sobre a veracidade que as alunas trouxeram para a cena entre as duas irmãs (*Yeah, and “I love you, but I don’t forgive you!”... like it was so real. It was really good.*).

Vale lembrar que, durante a *performance*, era possível ouvir a reação dos espectadores com risos captados pelos sons do áudio ligado e, no momento imediatamente posterior à cena, no início do excerto supratranscrito, os risos foram também materializados na tela pelas feições dos espectadores com a câmera ligada e aplausos. Esse contexto do *workshop* ofereceu aos participantes a vivência e a oportunidade de criar diferentes situações em que a interação se concretizava a partir dos variados recursos articulados pelos sujeitos em sua relação com o outro em sociedade. **GPB** resgata tais pontos ao final do jogo de improvisação, elucidando o valor das emoções no engajamento em um contexto multicultural em que a língua inglesa é utilizada, o que retoma o foco daquele encontro.

Tendo em vista a abordagem do ME como procedimento metodológico para a problematização de saberes socialmente construídos, o *workshop* configura parte do

processo de imersão na realidade na qual os alunos estariam inseridos algumas semanas depois, ou seja, o programa de IV. Para além da compreensão das instruções e regras dos jogos de improvisação propostos, o grupo participou de uma primeira vivência significativa de uso real da língua inglesa via ZOOM, uma plataforma de transmissão simultânea de áudio, vídeo e texto escrito. Nesse sentido, houve um trabalho de resgate e expansão de recursos constitutivos do PV pela própria vivência no uso de TDICs para a realização das situações propostas no *workshop*, como, por exemplo, a construção de personagens, contextos e narrativas em inglês, em um espaço de diversidade e entrelaçamento de saberes.

Ademais, os jogos de improviso convergiam para a reflexão da atividade prática com o intuito de provocar mudanças de postura nas diferentes relações desencadeadas, o que permitiu um olhar avaliativo para a *performance* realizada. Nesse ponto, a criação da cena mobilizou recursos enunciativos, discursivos e multimodais das alunas **T** e **A**, como também dos demais participantes no papel de audiência. Esse movimento teve o intuito de inserir os participantes, principalmente os envolvidos com o programa de intercâmbio virtual, em interações com o potencial de ampliar possibilidades de ser, agir, sentir e viver no mundo.

No decorrer do semestre, mais especificamente nas reuniões semanais entre o professor-pesquisador e os alunos envolvidos com o IV, houve alguns momentos para situações de improvisação e de criação de narrativas compartilhadas, em decorrência dessa participação no *workshop*. Considerando um maior engajamento, autonomia e o desenvolvimento de estratégias para lidar com situações imprevistas a partir dos diferentes recursos disponíveis no PV, os alunos participaram de contação de histórias e cenas improvisadas como ferramentas importantes para sua mobilidade nas atividades do IV.

- Reunião semanal com o PP: após o *workshop* pela GPB

As reuniões com o professor-pesquisador (**PP**) foram iniciadas algumas semanas antes do IV e continuaram, semanalmente, ao longo do semestre como parte das atividades dos alunos brasileiros, além dos encontros síncronos no grupo internacional e atividades assíncronas realizadas. O objetivo central era o acompanhamento das atividades desenvolvidas no IV, a discussão das experiências vivenciadas durante o processo e orientações gerais quanto aos procedimentos do

programa. Nessa direção, as reuniões trataram de questões práticas de organização, agenda e frequência das atividades programadas.

Além disso, garantiram um espaço de discussão das temáticas que surgiram nos encontros e, quando possível, alguns jogos de improvisação foram realizados. Era comum o compartilhamento de situações marcantes da semana anterior, assim como impressões, curiosidades, descobertas, dúvidas e planos para os encontros seguintes. Os dados dessas reuniões permitiram compreender os entrelaces das atividades, os conflitos entre a motivação e o engajamento dos participantes, o salto qualitativo das produções no IV entre outros. As reuniões também foram realizadas em inglês a fim de oferecer mais um espaço de prática na língua.

O excerto a seguir revela um momento da reunião realizada em 15/9/20, entre estudantes brasileiros e o **PP**, para a formulação de questões que seriam dirigidas à professora responsável pelo grupo norte-americano (**USA_T**), em um encontro agendado com os brasileiros antes do início das atividades nos grupos internacionais. É importante destacar que alguns estudantes brasileiros tinham participado do *workshop* oferecido pela GPB poucos dias antes, portanto, seria o segundo encontro virtual em inglês que participariam.

Os estudantes foram agrupados em salas menores na plataforma TEAMS de acordo com a formação que haviam preenchido na tabela de disponibilidade para os encontros internacionais. Essa estratégia teve como finalidade garantir que pudessem ter mais tempo de convivência juntos, considerando que nem todos eram das mesmas turmas na graduação e que precisavam conhecer melhor seus parceiros brasileiros para o desenvolvimento das atividades nos encontros internacionais nas semanas seguintes. O excerto é iniciado a partir do retorno dos estudantes para a sala geral no TEAMS, quando o **PP** solicita que os grupos compartilhem as questões elaboradas.

15/9/20 - Reunião após *workshop* com GPB e anterior ao encontro com USA_T

PP: So, what questions did you think about?

T: Our group think about asking her what's the craziest or funniest thing some students or someone did to her or she... she lived in her career like... as a teacher because we believe it would be a great icebreaker, you know?

PP: Hummm. So, the craziest thing...?

T: Or the funniest one.

PP: Hummm. A student... A student... A student has done... uh in class? or has done to her?

T: Yeah, something like this.

PP: Humhum. Great. Yeah. [PP nods]

T: Yeah it's fun, so... I think she will feel more comfortable.

PP: Humhum. Yeah, that's a good one.

T: Yes.

PP: Right, so keep this question in mind. Can you repeat the question, T?

T: What's the funniest or craziest thing a student done with you or in class?

PP: Ok. You can say has done to you or has done in class, right? [PP shares the question in the chat]

T: Ok.

PP: Or has done during the class. Ok. Good question. Right. Any others?

T: We also want to ask her what's... what she wants to be when she was kid and what makes her decided to be a teacher.

PP: Ah ok. Right, so because these two questions are in the past we can say uh What uh made her decide to become a teacher... [PP shares the question in the chat]

T: Ok.

PP: And uh where... where did she want to be or what did she want to be?

T: What.

PP: Ah what did she want to be when she was a child? Yeah. Nice. Ok. This is a question we usually ask kids, right? "What do you want to be when you grow up?" But we're going to ask her about her past: What did you want to be when you were a child? [PP shares the question in the chat] Nice one. Great. Any others?

A: Me and Vi... we...

PP: Say.

A: The... the same question as T said "why you decided to be a teacher?"

PP: Humhum.

A: What do you do in your free time?

PP: Humhum.

A: And what do you teach in the University? Like which subjects do you give?

PP: Great.

A: Because we know.. we know that she's a teacher to the students that are learning to be... to become... to become teachers, so... but the subjects we don't know so...

PP: That's great, so what subjects does she teach? Yeah to these student-teachers. [PP shares the question in the chat]

A: Yeah.

PP: Great. Nice, so you see... when you are there... in the conversation... you don't need to follow, you know... you are there, you are listening to the conversation, right? Everybody's uh... involved so uh... whenever you have the opportunity to ask that question... this is to everybody, right? You can ask, so, for example, like T mentioned “maybe this is a good question for an icebreaker”... and then, when she starts talking about her uh... maybe it's a nice way to start with the question A and Vi thought. It would be great. Nice and uh uh group three... did you think of any one? Any questions?

Di: Yes, yes.

Ta: uh what uh what type would you give to someone who wants to be a teacher?

PP: What uh what tip?

Di: What tip.

Ta: What tip. Yes. Sorry.

PP: Yes. It's like uh what advice. Nice. Yes. Ok. [PP shares the question in the chat]

Ta: The first question is uh the same to T's group: what made you want to be a teacher? And uh D?

Di: Uh do you play Pokemon go?

[Everybody laughs]

Di: Just kidding... just kidding...

PP: Oh, but you can ask. Why not? I don't know you...

Di: It's a nice icebreaker.

PP: Yeah. You can feel the situation... I don't know, but, for example, why do you think she would play Pokemon go?

Di: Ah... I don't know, maybe she's like my mother who plays Pokemon go, too.

PP: Ah, so you will have to explain this, right?

Di: Yeah, yeah.

PP: All right. [PP laughs]

Ta: Just joking, just joking. [Ta laughs]

Di: Just kidding. [Di laughs]

T: We also saw she used to work with teenagers, you know... like high school and middle school, yes? So...

PP: Humm. That's a good connection. [PP nods]

T: Yeah.

Di: Another question we talked about was if she... she already had some foreign student.

PP: Foreign student?

Di: Yeah.

PP: In class, right? If she has already taught any foreign students?

Di: Yes.

PP: Humm. That's a good question too. Humhum. Have you ever had a foreign student in your classes? [PP shares the question in the chat] Right. This connection that you said about Pokemon go it's not... it's ok, you can ask, for example, ah because I know that you work with... you teach....we saw on the website that you have already worked with kids or teenagers, so... I don't know... are you familiar with Pokemon go? Or are you interested? I don't know...

No que tange ao trabalho inicial de formulação de questões realizado em grupos menores, o **PP** introduz uma pergunta aberta para todo o grupo que busca capturar o que os alunos desenvolveram, suscitando o compartilhamento das questões criadas para o primeiro encontro com **USA_T** (*So, what questions did you think about?*). A questão elaborada por **T** e seu grupo (*Our group think about asking her what's the craziest or funniest thing some students or someone did to her or she... she lived in her career like... as a teacher*) faz referência ao primeiro jogo no *workshop* com a GPB que **T** participou na semana anterior. Os participantes precisaram compartilhar ou inventar a situação mais desagradável que vivenciaram e, pela proposta da questão de **T**, essa situação vivenciada parece se ter configurado como algo marcante daquele *workshop*.

Outro ponto de destaque é a observação de **T** sobre o contexto envolvido nessa nova situação comunicativa em que o grupo iria conhecer **USA_T** para uma conversa informal de apresentação pessoal e discussão sobre os encaminhamentos do IV. Nessa direção, **T** justifica (*because we believe it would be a great icebreaker, you know?*) estabelecendo conexão com o “*icebreaker*” realizado no *workshop* e aquele que precisaria criar no primeiro encontro com **USA_T**, além do contexto em seu grupo, posteriormente. Esse movimento de reflexão e proposição de questões para o

encontro com **USA_T** aponta indícios para a constituição e expansão do PV a partir da experiência anteriormente vivenciada e a projeção para a posterior nos grupos internacionais.

Os elementos enunciativos, discursivos e multimodais mobilizados nesse trecho do excerto parecem revelar a percepção de **T** sobre seu novo papel a ser desempenhado na situação discursiva posterior, considerando sua interlocutora, os objetivos da interação, a seleção de mecanismos lexicais e de valoração para a organização de enunciados em determinado contexto de produção. Mais adiante no excerto, após a resposta afirmativa do **PP** em relação à contribuição da aluna (*Humhum. Great. Yeah.*), **T** ainda justifica sua sugestão para a pergunta (*Yeah it's fun, so... I think she will feel more comfortable.*), o que reitera uma atitude intencionalmente motivada para sua proposta.

A segunda aluna a sugerir questões é **A**, que também havia participado do *workshop* pela GPB. Sua terceira proposta (*And what do you teach in the University? Like which subjects do you give?*) é seguida pela justificativa (*Because we know... we know that she's a teacher to the students that are learning to be... to become... to become teachers, so... but the subjects we don't know so...*). Esse trecho revela a articulação discursiva da aluna ao resgatar as informações que o grupo já dispunha sobre **USA_T**, pelo conteúdo disponibilizado na plataforma PADLET, ou seja, a ênfase de que **USA_T** ministra aulas para futuros professores e, a partir disso, busca sua expansão no encontro virtual que seria realizado com a convidada. A questão elaborada também envolve a ação colaborativa no grupo pelo cuidado com a sequência temática, os papéis sociais dos interlocutores, as condições de produção, recepção e circulação de enunciados.

Na sequência do excerto, a dupla **Ta** e **Di** apresenta suas questões, dentre as quais está (*Uh do you play Pokemon go?*). A questão parece provocar risos no grupo pela ideia supostamente contraditória entre os referentes relacionados a uma professora universitária (**USA_T**) e os fãs do jogo eletrônico “*Pokemon go*”, fazendo com que **Di** logo explique tratar-se de uma piada (*just kidding... just kidding...*). O **PP**, então, lança uma pergunta problematizadora do conflito apresentado (*Oh, but you can ask. Why not? I don't know you...*), solicitando que **Di** justifique sua sugestão; e ele prontamente responde (*It's a nice icebreaker*), retomando o argumento usado por **T** no início do excerto. O **PP** concorda com **Di** e direciona outra pergunta para a situação-problema apresentada a partir da modalização, na tentativa de evitar o distanciamento

desse ponto focal (*Yeah. You can feel the situation... I don't know, but, for example, why do you think she would play Pokemon go?*). **Di** justifica sua resposta a partir de sua experiência pessoal (*Ah... I don't know, maybe she's like my mother who plays Pokemon go, too*), o que envolve a reflexão sobre um ponto de vista com um argumento embasado nas relações interpessoais e comportamentos de seu contexto familiar.

Essa discussão parece ser bastante reveladora da correlação entre saberes e vivências mobilizados na constituição e expansão do PV. Ao justificar sua resposta, **Di** também revela ao grupo diferentes possibilidades de ser e agir, considerando a vivência com sua mãe. A familiaridade com o jogo eletrônico “*Pokemon go*” poderia tanto ter sido motivada como um passatempo alternativo durante a pandemia, bem como por gosto pessoal. A questão que se coloca aqui é a possibilidade de externalização de subjetividades em um espaço de aprendizagem no qual há o estabelecimento de vínculos sem o cerceamento da fala ou julgamentos negativos. Essa relação parece estar consolidada no grupo quando **T** traz um outro argumento para justificar a pergunta sugerida por **Di** (*We also saw she used to work with teenagers, you know... like high school and middle school, yes? So...*). A aluna traz um elemento novo sobre o qual levanta hipóteses acerca do perfil da interlocutora, como o contexto de atuação profissional.

Nesse ponto, tendo em vista os procedimentos do ME, o movimento de imersão e construção crítica de generalizações parece refletir a problematização do assunto colocado por **Di** pela análise da situação de forma ampla. A mobilização de **T** para justificar sua resposta com embasamento, revela que **T** relacionou os conteúdos que teve acesso na plataforma PADLET sobre a professora em sua reflexão. Sendo **USA_T** uma profissional da educação com experiência em diferentes faixas etárias, **T** considerou tal contexto com alguém que pudesse ter referências sobre o jogo sugerido por **Di**. Na sequência, o **PP** afirma ser um ponto importante (*Humm. That's a good connection.*) e **T** concorda (*Yeah*). A ideia de colaboração na produção de saberes também parece envolver o trabalho coletivo do grupo nessa formulação de questões. O excerto apresenta momentos de complementação de argumentos para justificativas e referências a um outro participante quando a pergunta elaborada era semelhante.

Ao final do excerto, o **PP** retoma a questão colocada sobre “*Pokemon go*” e articula a justificativa de **T** para exemplificar como a pergunta poderia ser realizada na tentativa de contextualizar as razões para tal. Outro ponto de intervenção a ser destacado é o modo como são realizadas as correções a partir das questões

elaboradas pelos alunos. Os excertos mostram exemplos de uso não padrão da língua inglesa, o que instiga o **PP** a corrigir, via espelhamento, a pergunta criada pelo grupo com a inserção dos elementos linguísticos adequados (*Ok. You can say has done to you or has done in class, right?; Ah ok. Right, so because these two questions are in the past we can say uh What uh made her decide to become a teacher...*).

Em outros momentos, o **PP** solicita a reformulação da pergunta pelo próprio aluno a partir da combinação entre as partes (*Right, so keep this question in mind. Can you repeat the question, T?*). Considerando que a maioria dos alunos estava cursando alguma disciplina de inglês em sua grade curricular, regularmente, o espaço das reuniões semanais tinha como objetivo fomentar a prática da língua em situações reais, imprevistas e complementares ao que era realizado em sala de aula, além de garantir o acompanhamento, orientação e discussão de pontos importantes do IV. Nessa direção, os alunos foram motivados a usar a língua inglesa a todo momento com base nos recursos que dispunham, de forma a perceber como poderiam participar das atividades desencadeadas no IV pela imersão em contextos de aprendizagem situada.

Assim, mais do que a ênfase em aspectos linguísticos para tratar da estrutura padrão da língua, há pontos bastante relevantes a serem ressaltados. Um deles, manifestado no excerto precedente, é que a maioria das questões elaboradas pelos alunos são abertas, o que amplia o campo de respostas e combinações na sequência argumentativa como fatos, relações interpessoais, atitudes, comportamentos e sentimentos. Outro ponto é a busca por justificativas para as questões, tendo em vista a pesquisa previamente realizada pelos alunos na plataforma PADLET, em inglês, alinhadas às suas vivências em diferentes esferas sociais. Há também uma motivação do grupo para a concretização do objeto da atividade naquela reunião, isto é, elaborar questões para o encontro com **USA_T**, o que fomenta maior engajamento e autonomia nas demais atividades do IV.

- Encontro com a professora norte-americana

Visto que muitos dos estudantes brasileiros ainda não tinham participado de qualquer encontro virtual ou presencial em inglês com norte-americanos, os professores responsáveis pelo IV nas duas instituições parceiras decidiram agendar

uma reunião para, assim, iniciarem as atividades do programa no segundo semestre de 2020.

O encontro via ZOOM foi agendado para 18/9/20, entre 18h e 19h, horário de pré-aula, de modo que a maioria dos estudantes pudesse participar. Muitos já se encontravam em casa e a adesão pelo uso da câmera foi aceita sem grandes ressalvas. Mesmo os estudantes que estavam acompanhando o encontro durante o trajeto do trabalho para casa participaram via *chat*, com áudio ou vídeo na medida que tinham condições propícias.

Estavam presentes 18 alunos brasileiros, o professor-pesquisador (**PP**) e a professora norte-americana (**USA_T**). A conversa gerou a troca de curiosidades para maior compreensão das realidades nos dois países e entrosamento entre os participantes do grupo, além de abordar os objetivos do IV, expectativas em torno da proposta e esclarecimento de dúvidas quanto aos procedimentos. Os excertos selecionados para análise foram divididos em três partes pelo conteúdo discutido como referencial para as atividades posteriormente realizadas no IV. O trecho a seguir configura o momento inicial do encontro:

18/9/20 - Encontro virtual com USA_T (Part 1)

PP: Who wants to start? [PP laughs]

[silence for five seconds]

USA_T: Uh silence... It's just like my classes. [USA_T laughs]

PP: Yeah, some people get a little shy... G is here too.

USA_T: I promise I'll answer anything you ask.

PP: Yeah.

Di: Will you? Don't tell it. You don't know us. [Di laughs]

USA_T: I'll answer anything. I'm pretty... pretty open.

Di: Ok. Let's break the ice. Do you play Pokemon go?

[Everybody laughs]

USA_T: I do not. I know what it is though.

PP: I knew this question was going to... yeah, you see USA_T they tell me great things about Pokemon go. We have great players in this group here.

Re: Teacher, my microphone... Vou falar em português rapidinho aqui. Meu microfone tá

fazendo muito barulho?

PP: A little, but uh... you can speak and then you turn off. No problems, right? [PP gives a thumbs up]

Re: [Re gives a thumbs up and nods]

PP: Ok, so Di has started. More. What else?

Di: No, I'm gonna ask a serious one uh... what made you start being a teacher... a professor?

USA_T: Well, I've wanted to be a teacher since I was five years old and so I went to college for that... and I actually taught... as in a classroom for quite a few years. I taught High School humm so the students I taught were actually incarcerated youth, so they were students who had been arrested. They were in jail. And humm so I did that for a bit and then I worked with students who had dropped out of school and so humm I ended up teaching students who were considered difficult students, but I wanted to teach younger students, but humm... just the way it worked out I taught older students who were struggling. And I really did like that and then I eventually went on to... humm... train teachers, so I was teaching them how to be better teachers and then I eventually came to the college to teach people who wanted to become teachers, so that's what I do now... so I've been at the college for 11 years and I have been teaching... this is my 21st year.

Di: Very nice.

USA_T: Thanks.

PP: 21st year!

USA_T: Yeah. Thanks.

PP: Well humm yeah... I think this is... I think this is my 18th. I guess. [PP laughs]

USA_T: Close then. [USA_T laughs]

PP: Yeah.

Re: Hi teacher.

USA_T: Hello.

Re: Teacher USA_T?

PP: USA_T.

Re: Hi. Nice to meet you.

USA_T: Nice to meet you.

Re: Hum... how is a student seen in the job market in the United States? [Re reads a question on another computer screen]

USA_T: Humm the job market? Sorry, you're a little fuzzy, but the job market in the United States? Is that... for anything in particular? I didn't hear if you asked for something in particular? [silence for three seconds] Did you just ask how the job market is in the United States?

PP: The job market in general, right Re? Or in a specific area?

Re: [Re nods looking at the camera] Como o estudante é visto no mercado de trabalho, professor, nos Estados Unidos?

PP: Ah in general, right?

Re: Isso. [Re nods looking at the camera]

USA_T: Ok.

PP: Yes, in general. Humhum.

USA_T: That's what I thought, but I was getting some noise in the background and I couldn't hear you very well.

PP: Humhum.

USA_T: The job market in general... that's hard to say... humm it hasn't been good, but it's improving and so with the whole covid-19 a lot of people did lose their jobs and a lot of businesses have closed. I'm sure it's the same in Brazil, but it seems like it's starting to improve a bit I would guess... but... hard to say at the moment, I think.

[silence for five seconds]

USA_T: How is it in Brazil?

L: It's been two years that we've been handle with unemployers uh... in 12 million and you can see now with pandemic we are hitting almost 25 million unemployed, but uh... I'd like to ask you about which grades do you teach for them?

Os professores buscam, então, quebrar o silêncio inicial da turma. **USA_T** abre espaço para perguntas demonstrando estar receptiva a responder a qualquer questão dos alunos. **Di** parece usar do bom humor para se certificar de que realmente havia espaço para qualquer pergunta e faz referência ao fato de ainda não se conhecerem (*Will you? Don't tell it. You don't know us [Di laughs]*). Após **USA_T** reiterar sua disponibilidade em responder às perguntas do grupo (*I'll answer anything. I'm pretty... pretty open.*), **Di** busca estabelecer vínculo com **USA_T** ao resgatar a pergunta que havia formulado na reunião prévia com o grupo. Ao introduzir sua pergunta (*Ok. Let's break the ice.*), **Di** parece justificar o conteúdo da questão (*Do you play Pokemon go?*) a

partir das condições estabelecidas para aquela situação enunciativa. **Di** coloca-se como um interlocutor capaz de romper com o receio generalizado no grupo e inicia a conversa sobre um assunto que, a princípio, poderia não ser tão relevante para **USA_T**, considerando as diferenças de papel dos interlocutores – aluno e professora universitária. Os risos revelam que **Di** provocou não só a adesão de sua interlocutora, mas dos colegas, o que gerou um engajamento maior na elaboração de outras questões no decorrer do encontro.

Na sequência, **Di** faz outra pergunta (*serious question*) que permite a **USA_T** resgatar memórias e compartilhar um pouco sobre sua experiência profissional. Esse direcionamento temático retoma o planejamento realizado pelo grupo com o **PP**, alguns dias antes desse encontro, o que indica a organização dos enunciados de acordo com as condições de produção, tendo como base a vivência anterior. Na elaboração de sua resposta, **USA_T** detalha suas atividades e utiliza sinônimos de modo a garantir a compreensão dos estudantes, algo que também parece sinalizar sua disposição em responder aos questionamentos do grupo. **Di** demonstra interesse e compreensão pelo relato compartilhado (*Very nice*) e recebe os agradecimentos de **USA_T** (*Thanks*), sinalizando a conexão entre os interlocutores mediante os conteúdos da interação.

Re, por sua vez, apesar de demonstrar um pouco de receio no início (*Teacher, my microphone... Vou falar em português rapidinho aqui. Meu microfone tá fazendo muito barulho?*), lê a pergunta que elaborou para **USA_T** (*Hum... how is a student seen in the job market in the United States?*). Esse exemplo revela um aspecto bastante significativo da concepção de translinguagem que é a superação de situações limitantes pelo uso dos recursos disponíveis e arriscar-se. Antes da pergunta, é possível ver que **Re** inicia seu turno cumprimentando **USA_T** (*Hi. Nice to meet you.*) e, mesmo com problemas no som de seu computador, demonstra motivação em participar. A pergunta elaborada por ele também ganha destaque por estar relacionada ao eixo tecnológico no qual era estudante, Gestão e Negócios, um indício importante da busca de articulação de saberes.

Outro ponto a ser explorado no excerto é o fato de que, após a resposta de **USA_T** para a pergunta de **Re**, há uma pequena pausa de silêncio no grupo, possivelmente por conta da expectativa de alguma réplica de **Re** sobre os fatos mencionados. **USA_T**, então, redireciona a pergunta ao grupo, considerando estabelecer alguma comparação (*How is it in Brazil?*). **L** insere-se no diálogo,

prontamente, e apresenta alguns dados referentes à situação no Brasil (*It's been two years that we've been handle with employers uh... in 12 million and you can see now with pandemic we are hitting almost 25 million unemployed...*).

Nessa troca de turno é interessante observar a atenção do aluno sobre a temática em pauta e o comprometimento com o desenrolar da situação discursiva. Ao trazer um elemento bastante pontual sobre o desemprego no cenário brasileiro, **L** deixa em destaque a correlação entre os contextos acadêmico, profissional e as experiências vivenciadas por todos, naquele momento específico da pandemia, como parte do conhecimento histórico-culturalmente acumulado e resgatado na interação.

O trecho a seguir apresenta outro momento desse encontro em que os estudantes utilizam diferentes recursos para participar da situação enunciativa:

18/9/20 - Encontro virtual com USA_T (Part 2)

Dan: Hello USA_T. Good evening.

USA_T: Hello.

Dan: I want a question: how you met Fatec?

USA_T: Hum how did I get matched with Fatec?

PP: Humhum

Dan: Yes.

USA_T: Ok. So that kind of goes back to when I visited Brazil. So, a couple of years ago there was a grant that Fatec had and my college had and so hum... there were people who were kind of working together already to... try to basically have projects like this, but they... they weren't sure how to get them going and so they ended up... they said that they could send two instructors from our college to Fatec for two weeks in Americana and we would teach in an English immersion program for those two weeks in the summer... and so that's how I got connected with Fatec in the first place. And so, for me, I was really excited about that and so I have been doing projects every semester with someone from Fatec to kind of keep this going because I think it's important for my students to... actually meet people from other countries because a lot of my students never actually travel anywhere. And they don't have some of those opportunities as I'm sure it's probably the same for some of you. You probably would like to come to the U.S, but maybe because of funding, and family, and things like that you just financially can't do it. And it's the same with my students. They would like to travel, but

lots of times they just can't, so... for me, I think this gives them that experience, but it also helps them see that people from other countries are real people and... so I'm sure you kind of understand what I'm saying... when I say sometimes you see things and then you start to think people in other countries are horrible people. And yes, there are horrible people in other countries, but not everybody there is horrible. So, we're trying to do projects like this to help our students see that and so... some of my classes will work with you and then some of my classes work with students from China, which I think is important too because... sometimes I think students from or well, people from China... sometimes here in the U.S it's like "Oh this happened because of China"... like even with covid... "Thanks to China we now have a pandemic." And you know... that's not exactly the case, so... but it's just something that I... I think it probably happens in other countries too, but Americans are... I think horrible about that kind of thing.

Dan: Right. Thank you. It's so cool.

USA_T: Question for you: hum... is that a soccer team or football team on your shirt? What team? I can't read it.

PP: [PP covers his face with his hands and laughs]

Dan: Yes, it's a soccer team. His name is Corinthians.

USA_T: Oh, ok.

Ca: Yes, that's the worst team from Brazil.

[Everybody laughs]

USA_T: Oh, come on.

Dan: That's the best.

Ta: No way.

USA_T: I bought my husband a Corinthians shirt when I was in Brazil. And I bought my son Corinthians flip-flops... sandals.

[everybody laughs]

Dan: Cool. [Dan laughs]

USA_T: Hum... yeah and I... actually my husband wears one all the time. Oh, now I'm blanking... But when we went to Toronto, he was wearing it and we were walking down the street at night and somebody saw it and they screamed out the window to him because they were like "Ah, that's my team" and we were laughing because we're like... "we're in Toronto, Canada and it's a Brazilian team... is their team". [USA_T laughs] So we thought it was funny.

C: Which team?

USA_T: Hum... I think... I'm trying to think which because he has a couple of shirts... I... I... it might have been São Paulo's...

Re: [Re gives a thumbs up and nods]

C: São Paulo?

USA_T: Yeah, I can't remember.

C: I like you even more right now.

[Everybody laughs]

USA_T: I... I bought a lot of different shirts and jerseys for my family when I was in Brazil, so yeah... they're... they're big into soccer.

Dan: Of course.

Re: [Re holds up a São Paulo shirt]

USA_T: Oh yep...

PP: You see?

USA_T: São Paulo FC...

PP: Competition now. Yeah.

USA_T: Uh oh. Now everyone's going to be holding up their stuff.

[everybody laughs]

S: Best is the best!

A pergunta feita por **Dan** (*how you met Fatec?*) instiga **USA_T** a comentar sobre sua visita ao Brasil, seu envolvimento com o IV na instituição e, principalmente, sua motivação em proporcionar tal experiência para seus alunos (*it also helps them see that people from other countries are real people*). **USA_T** utiliza mecanismos de valoração e modalização para justificar a importância do IV (*you start to think people in other countries are horrible people. And yes, there are horrible people in other countries, but not everybody there is horrible. So, we're trying to do projects like this to help our students see that...*), e explicita como questões culturais são relevantes para o programa a partir de um exemplo que reflete a estigmatização relacionada ao contexto da pandemia, bastante comum naquele momento (*Thanks to China we now have a pandemic.*). O turno de **USA_T**, nesse ponto do encontro, já sinaliza alguns dos objetivos do IV que foram explorados posteriormente.

Mais adiante, **USA_T** relaciona sua conexão com os times de futebol brasileiros pela observação da camiseta que **Dan** estava vestindo (*Question for you: hum... is that a soccer team or football team on your shirt? What team? I can't read it.*). Os demais estudantes envolvem-se no diálogo a partir do apreço demonstrado por **USA_T** sobre um traço cultural importante do grupo de brasileiros que remete às suas vivências como torcedores, espectadores ou simplesmente brasileiros que conhecem o apelo nacional em relação ao futebol.

As expressões na tela ([Re gives a thumbs up and nods]), comentários (**Ca: Yes, that's the worst team from Brazil.; Dan: That's the best.; Ta: No way.**), risos ([Everybody laughs]), objetos apresentados ([Re holds up a São Paulo shirt]) revelam o valor dos diferentes recursos semióticos utilizados na produção de sentidos. Em uma perspectiva translíngua, esse repertório complexo é intencionalmente acionado para o engajamento em práticas discursivas e, concomitantemente, amplia possibilidades de participação em outras esferas sociais. No excerto supratranscrito é possível perceber mais aderência do grupo na situação comunicativa, pois há o compartilhamento de traços identitários em decorrência da experiência de cada um em relação ao elo estabelecido no coletivo de determinado time.

O trecho seguinte apresenta um momento posterior do encontro em que são discutidas outras questões culturais suscitadas pelos estudantes. O primeiro turno de **USA_T** é a continuidade da resposta dada a **Ca** sobre a viagem da professora ao Brasil:

18/9/20 - Encontro virtual com **USA_T** (Part 3)

USA_T: And so... but when I was there it was not like that. People were kind, generous... even people who did not have much themselves were... were happy to give things that... that they did not have much of and so that is something that I always tell people about my experience in Brazil. And I know my dad... he... he always has wanted to go to Brazil and he wasn't sure. They... now that he's older, he and my mom travel a lot and that was something after I got back because they were kind of concerned that I was going to Brazil in the first place [**USA_T** laughs] And hum... with another teacher who was a woman and hum... I don't know.... I... she didn't seem like the type that could really defend herself, [**USA_T** laughs] but I... I could be wrong [**USA_T** laughs] And so they... they were worried about me, but after I got back my dad he has said that he would like to... to plan one

of their trips there so... I thought that was kind of nice.

Ca: Ok, thank you. You know, my sister lives in United States, so she says the same you did about people... the people in the United States... they're not so kind, mostly arrogant and she misses this thing we Brazilians have that... we share, we are friendly and things like that. I don't know.

USA_T: Yeah and not everybody is like that in arrogance and all of that, but it just seems as a... as a whole if I were generalizing the US population I would say that [USA_T laughs] So I... I think that, unfortunately, Americans for the most part are very self-absorbed and self-centered and don't really think about the rest of the world or other people even that they don't know and so... just even as an example, when I came to Brazil the students asked me: "what do Americans think of Brazilians?" And I said: they don't. And they were like "what... what do you mean?" I said: they don't. They don't see you, they don't know you, they don't care. And I don't... that's not everybody, but I can say that most people... if you ask them, you know, "something, tell me something about Brazil or Brazilians" or... They probably couldn't say anything. Maybe... maybe they might be able if they're soccer fans. They might be able to say something about that uh maybe, you know, they might be able to say something about a single food, but it's kind of unlikely. But I think as a whole, not much. And that... that's true for many countries. The US kind of the same unless it's somebody who travels or who is interested in that... if you ask like... the general population, the average person, they probably... to be honest... couldn't even point out most places on a map even within our own country.

PP: Yeah, I guess that's one of the...

Ca: Yeah...

PP: Sorry, Ca. Go on.

Ca: May I ask something else?

PP: Humhum.

USA_T: Sure.

Ca: It's just about curiosity. Do you... would you say that there's a bad image about Brazil and... and Brazilians? Because once I... I met an American and he asked me if in Brazil... if we had monkeys as pets and I was just like... what?

[Everybody laughs]

USA_T: There are people in the US that have monkeys as pets [USA_T laughs]

Ca: Yes, right, but he thought that was just normal like having a dog or a cat... that almost

everyone had pets like...

USA_T: It's because all of you live in the jungle, right? [USA_T laughs]

Ca: Yes.

Di: Can I say something?

USA_T: You live in the Amazon forest, that's all of Brazil, and that's where all of you live, yeah?

PP: Yeah.

USA_T: And hopefully, you know I'm joking, yeah?

PP: Of course, but that's something uh... say, Di.

Di: I was in Cincinnati for some time and the first thing they asked me was: do you have a monkey? That's why I laughed a lot when she asked it because...

USA_T: Yes, that's strange.

Di: Yeah, they think we are monkeys I think... what? [Di laughs]

USA_T: Well, it's funny because before you said this just now like... I had never heard that before and I didn't think that when I went to Brazil [USA_T laughs] but... but I guess I didn't know much before I went to Brazil.

PP: Humhum. Yeah, I guess uh what I was just trying to say is that this is the... this is one of the... the best parts of this project, right? Getting to know each other. Because there are some stereotypes about both places and then we can find out that we have people who are really aware of what's going on around the world and in other places, but there are those, even here in Brazil or in the US, that are just completely, you know, uh... unaware. They know nothing about what's going on in other places.

USA_T: Right. And it just kind of humanizes everybody.

PP: Humhum. Yeah.

O relato inicial de **USA_T**, sobre suas impressões em relação ao convívio com as pessoas no Brasil, apresenta outros detalhes de sua experiência, como a vontade de seus pais em também realizarem essa viagem. **USA_T** conecta comportamentos e sentimentos de maneira apreciativa e instiga **Ca** a comparar aquelas afirmações com o relato de sua irmã sobre as diferenças entre brasileiros e norte-americanos (*the people in the United States... they're not so kind, mostly arrogant and she misses this thing we Brazilians have that... we share, we are friendly and things like that.*). **USA_T** retoma a

temática pela modalização (*Yeah and not everybody is like that in arrogance and all of that*), indicando um cuidado com generalizações.

Na sequência, **USA_T** tece comentários para justificar a observação colocada por **Ca** sobre o estereótipo norte-americano (*I think that, unfortunately, Americans for the most part are very self-absorbed and self-centered*). No desdobramento argumentativo, **USA_T** resgata vivências que instauram seu lugar discursivo, ou seja, uma professora norte-americana que parece assumir uma postura questionadora da supremacia de parte da população de seu país (*They don't see you, they don't know you, they don't care. And I don't... that's not everybody, but I can say that most people...*). Nesse ponto, o posicionamento de **USA_T** indica ao grupo aspectos das relações identitárias inerentes à realidade social mais ampla e, concomitantemente, situa, de forma implícita, a importância da interculturalidade como um dos objetivos da proposta de IV.

Com base nos exemplos apresentados por **USA_T**, a segunda pergunta de **Ca** (*May I ask something else?*) indica a construção de condições favoráveis na situação enunciativa para o aprofundamento do assunto em destaque. **Ca** demonstra estranhamento sobre o relato de **USA_T** ao estabelecer relação com a própria experiência, quando foi questionada por um norte-americano se os brasileiros tinham macacos em casa. Ao trazer essa questão, a aluna parece ter refletido sobre as duas situações apresentadas; o relato de **USA_T** sobre sua estadia no Brasil e a pergunta que recebeu de um norte-americano, como situações antagônicas, e, por isso, buscou maior esclarecimento sobre aquela temática. **Di** complementa o fato mencionado por **Ca**, ao relatar algo similar que vivenciou quando esteve em “*Cincinnati*”. **USA_T** surpreende-se com a colocação reiterada por **Di** e enfatiza desconhecer tal ideia sobre os brasileiros.

Esse trecho do encontro apresenta uma sequência argumentativa bastante desafiadora em termos de compreensão das nuances da linguagem. **Ca**, por exemplo, utiliza mecanismos de modalização para compor sua pergunta (*It's just about curiosity. Do you... would you say that there's a bad image about Brazil and... and Brazilians?*), seguida de um breve relato de sua experiência como justificativa para estabelecer conexão entre seu enunciado e a temática em pauta (*Because once I... I met an American and he asked me if in Brazil... if we had monkeys as pets...*). A expressão de espanto externalizada por **Ca**, ao final de seu turno (*and I was just like... what?*), é outro

elemento importante na combinação lexical que provoca a reação do grupo ([Everybody laughs]).

Nesse momento, a resposta de **USA_T** (*There are people in the US that have monkeys as pets* [USA_T laughs]) parece equiparar o estranhamento em relação às características levantadas entre brasileiros e norte-americanos. **Ca**, no entanto, retoma o turno e situa a questão em termos de traços culturais voltados para a imagem identitária do brasileiro (*Yes, right, but he thought that was just normal like having a dog or a cat... that almost everyone had pets like...*). Esse movimento da aluna estabelece conexão com o aspecto valorativo colocado por ela em sua pergunta inicial (*would you say that there's a bad image about Brazil*). **USA_T**, então, utiliza a ironia para reagir à pergunta recebida por **Ca** (*It's because all of you live in the jungle, right?* [USA_T laughs]).

O excerto revela tanto a progressão do assunto quanto os vínculos construídos entre os interlocutores naquela situação interativa. **Ca** demonstra compreender o conteúdo do enunciado de **USA_T**; e a professora utiliza outro que parece remeter à ideia de desconhecimento de parte da população norte-americana sobre fatos ou comportamentos para além do âmbito individual (*You live in the Amazon forest, that's all of Brazil, and that's where all of you live, yeah?*). A resposta de **Di** sobre também ter vivenciado a experiência questionada por **Ca** revela o aprofundamento da temática a partir da troca de turnos na discussão, o resgate de experiências historicamente situadas e a legitimação do papel do outro na produção conjunta de conhecimentos.

Para concluir, o **PP** resgata o que foi discutido sobre as questões culturais e relaciona a um dos objetivos do IV (*Getting to know each other.*). **USA_T** confirma e reitera o que mencionou anteriormente sobre a importância do contato interpessoal para a compreensão das diferentes realidades (*Right. And it just kind of humanizes everybody.*). Nesse ponto, a partir da discussão dos assuntos abordados no encontro com **USA_T**, os professores puderam expor os três principais objetivos listados no plano de trabalho do IV com os estudantes: o desenvolvimento intercultural, linguístico e colaborativo pelo uso de TDICS.

Ademais, a organização das condições da interação no encontro com **USA_T** evidencia possibilidades em termos dos recursos do PV e dos conteúdos que os interlocutores poderiam selecionar e ter como base para o uso em outras práticas sociais. Mais especificamente, nesse contexto anterior ao desenvolvimento das atividades no IV, o encontro proporciona aos estudantes oportunidades de imersão na

realidade e engajamento em torno da investigação e experimentação de potencialidades para agir, de forma autônoma, em seus grupos internacionais posteriormente.

- Interação inicial na plataforma PADLET

Em linhas gerais, o professor-pesquisador (**PP**) e a professora norte-americana (**USA_T**) traçaram alguns procedimentos para o IV com base no perfil dos grupos, relação entre áreas do conhecimento e interesses compartilhados pelos estudantes em consulta prévia. Dessa forma, o cronograma foi estabelecido para dez semanas, entre setembro e novembro de 2020. O plano elencou como objetivo o desenvolvimento intercultural, linguístico e colaborativo dos participantes mediante o uso de diferentes recursos tecnológicos que viabilizassem as interações virtuais.

Nessa direção, os próprios alunos puderam selecionar as temáticas a serem discutidas nos encontros síncronos e quem seriam seus parceiros no grupo denominado internacional, ou seja, a formação de grupos com membros brasileiros e norte-americanos, seguindo critérios como a disponibilidade, frequência, interesses semelhantes, recursos tecnológicos disponíveis e formas de interação. Algo em comum para todos os grupos foi a utilização da plataforma PADLET²² para registro de um vídeo de apresentação pessoal no início do programa, troca de mensagens acerca da organização das atividades, pequenos relatos escritos dos encontros virtuais acompanhados por fotografias e vídeos dos participantes, além de imagens, apresentações em *Power Point* e *links* de materiais de apoio utilizados.

²² Em consonância com o Parecer n.º 4.341.663, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, a imagem foi formatada de modo a ocultar os nomes, fotografias, vídeos e qualquer outra referência aos participantes, uma vez que optaram pelo anonimato quando da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Figura 4 - Mural virtual colaborativo na plataforma PADLET



Fonte: captura de tela do mural colaborativo

O recorte da plataforma PADLET nessa imagem revela o ponto de partida do IV, tendo em vista as instruções gerais para o uso de TDICs na realização das atividades semanais, o plano, o cronograma, um espaço para apresentação pessoal, agrupamento de participantes e compartilhamento de atividades realizadas. A disposição desses materiais em colunas pressupõe uma sequência de procedimentos para a colaboração e engajamento dos participantes na dinâmica do IV, com base nas regras compartilhadas pelo grupo e a possibilidade de interação na plataforma, fosse para editar ou inserir conteúdo novo, como para comentar as contribuições dos demais estudantes.

No caso do grupo de brasileiros, o fato de interagir, já nessa etapa inicial, com a língua inglesa envolvia uma situação de aprendizagem situada por suscitar o uso estratégico da língua na ambientação da plataforma e das demais TDICS, na organização das tarefas, no primeiro contato com os colegas pela apresentação pessoal e nas tomadas de decisão tendo em vista a definição de temas para os encontros síncronos, agendamento de horários entre outros. Dessa iniciativa, surge a necessidade de aprender o que extrapola os conteúdos linguísticos em língua inglesa, pois requer o entrelaçamento de diversas habilidades como a compreensão de instruções, a realização de escolhas, o estabelecimento de vínculos, entre outros elementos fundamentais para a experiência vivenciada.

A título de exemplo, a apresentação pessoal publicada na terceira coluna (*Icebreaker*) envolveu a seleção e organização discursiva do que se queria projetar para o grupo sobre si, alinhado aos recursos multimodais disponíveis nas TDICs utilizados como imagem, som, vídeo, texto escrito e/ou oral. No viés do ME, esse processo tende a (re)significar as práticas sociais por meio de diferentes recursos semióticos, uma vez que os estudantes estão imersos na investigação dos traços histórico-culturais que permitem estabelecer vínculos identitários. Ademais, pressupõe o engajamento dos estudantes no IV a partir da interação com os conteúdos produzidos de modo a conhecerem mais sobre seus parceiros, afinidades, diferenças entre outros aspectos que provocam a curiosidade e o desejo pela participação em um projeto em conjunto.

O excerto a seguir revela o diálogo entre uma aluna brasileira (**Li**) e uma aluna norte-americana (**USA_S7**) suscitado pela postagem do vídeo de apresentação pessoal da aluna brasileira no PADLET:

Li: Hi guys I live in São Paulo with my friend from college and I am very happy to be part of this project. :)

USA_S7: Hello Li, it is very nice to meet you! Would you like to be in a group with B, A, and me? If you do, you can add your name to team 6 on the google chart!

Li: Hi USA_S7. I would like to be part of your group, but I work at the time you are available to talk. We can exchange messages on Facebook or Whatsapp.

Quanto às características enunciativas do excerto supra, observa-se que as interlocutoras assumem uma atitude responsiva na situação discursiva, tendo em vista a colaboração de ambas no desenvolvimento do diálogo escrito realizado na plataforma PADLET. Ao se dirigir ao coletivo de participantes, **Li** faz uso da informalidade (*Hi guys*) para chamar a atenção de seu público-alvo e estabelecer contato para possíveis parcerias. A resposta de **USA_S7** parece revelar que **Li** conseguiu atingir seu objetivo, pois a interação se desenvolve com a participação de ambas as interlocutoras com o escopo de se posicionarem em relação às propostas colocadas no diálogo.

Como mencionado em precedência, a situação discursiva foi realizada na plataforma PADLET, ferramenta digital pela qual os estudantes participavam

colaborativamente na construção de um grande mural com as produções realizadas ao longo do IV. Por permitir a combinação de diferentes recursos de imagem, texto, vídeo, áudio, *hiperlinks* entre outros, a plataforma configura-se como um dos espaços em que as interações foram realizadas no contexto mais amplo do IV. Nota-se, pois, que as enunciantoras parecem fazer parte de uma comunidade de prática vinculada ao uso de TDICs, considerando as produções e publicações compartilhadas com todos os participantes. Além disso, o uso de diferentes recursos remete a uma compreensão das instruções disponibilizadas na plataforma, com o cronograma e plano de trabalho no IV, após o consenso do grupo sobre quais ferramentas seriam utilizadas como suporte para as atividades ao longo do semestre.

Do ponto de vista das características discursivas no recorte acima, observa-se que o plano organizacional dos enunciados opera em função de regras da interação compartilhadas pelas interlocutoras, com o intuito de estabelecerem o diálogo em uma articulação que permite o desenvolvimento do conteúdo temático proposto. A sequência tem início com **Li** que, abaixo da postagem de seu vídeo de apresentação pessoal, inclui uma mensagem na caixa de texto que mobiliza, no mínimo, três funções da linguagem, conforme o trecho que segue:

Li: Hi guys I live in São Paulo with my friend from college and I am very happy to be part of this project. :)	
Saudação	Hi guys
Apresentação pessoal	I live in São Paulo with my friend from college
Proposição de vínculo com os interlocutores no PADLET	I am very happy to be part of this project. :)

A proposição de **Li** enfatiza sua satisfação em fazer parte do grupo pela combinação de mecanismos de valoração (*very happy*) com o uso de caracteres que remetem à figura de expressão de alegria, contentamento [:)] muito comum em diferentes espaços de envio de mensagens instantâneas. Essa configuração dos elementos multimodais que materializam o discurso remete às práticas do ME no que diz respeito ao conhecimento contextualizado nas experiências vivenciadas pelos

participantes. Observando a participação de **Li** nesse ambiente virtual, é possível perceber o uso da língua inglesa em uma situação concreta de interação na qual a estudante recorre aos conhecimentos estudados na disciplina, mas também combina com outros de sua vivência em contextos para além da sala de aula, como é o caso dos caracteres [:)].

O excerto destacado ainda exemplifica que **Li** requer uma resposta de seus interlocutores ao utilizar mecanismos de coesão verbal (*I am*) e lexicais (*part of this project*) para sua identificação como parte do grupo. Houve, portanto, aderência de **USA_S7**, uma das possíveis interlocutoras na plataforma, pela mensagem enviada na sequência, o que revela um desenvolvimento pertinente da temática desencadeada por **Li**, ou seja, apresentação pessoal e proposição de vínculo com os demais participantes. O trecho a seguir evidencia o excerto de **USA_S7**:

USA_S7: Hello Li, it is very nice to meet you! Would you like to be in a group with B, A, and me? If you do, you can add your name to team 6 on the google chart!	
Saudação	Hello Li, it is very nice to meet you!
Convite	Would you like to be in a group with B, A, and me?
Instruções	If you do, you can add your name to team 6 on the google chart!

USA_S7 inicia sua resposta cumprimentando **Li** a partir de mecanismos conversacionais que expressam seu contentamento em relação à interlocutora. Esse comportamento de **USA_S7** é perceptível pela ênfase no uso de advérbio de intensidade e pelo ponto de exclamação ao final do período (*very nice to meet you!*). Na sequência, **USA_S7** inclui um convite de participação em seu grupo com uma pergunta (*Would you like to be in a group with B, A, and me?*), indicando também a **Li** que já existe uma formação inicial, mas há a possibilidade de agregar um novo membro. O convite de **USA_S7** é acompanhado pela modalização, no período seguinte, que indica instruções de como **Li** pode proceder, caso aceite a proposta (*If you do, you can add your name to team 6 on the google chart!*).

Interessante perceber ainda, nesse excerto, que o uso de condicional por **USA_S7** parece revelar a busca por colaboração entre as interlocutoras na situação discursiva e na realização das atividades propostas no IV. **USA_S7** reconhece o posicionamento inicial de **Li** como parte do grupo e busca estabelecer o vínculo pretendido nessa fase inicial denominada *Icebreaker*, indicada na terceira coluna da plataforma PADLET, oferecendo a possibilidade de escolha.

Esse reconhecimento do outro como parte do programa envolve, também, a indicação de outra ferramenta tecnológica (*google chart*), o que reitera o acordo inicial entre todos os participantes sobre a utilização de diferentes recursos. Tais procedimentos foram discutidos em reuniões prévias e estavam dispostos na plataforma PADLET. Na primeira coluna, os estudantes tinham acesso ao guia *Step-by-step instructions for technology* e, na segunda coluna, ao *COIL Syllabus*, ambos organizados pelos professores responsáveis. Esse movimento discursivo gera, então, a necessidade de **Li** posicionar-se, o que é detalhado na sequência:

Li: Hi USA_S7. I would like to be part of your group, but I work at the time you are available to talk. We can exchange messages on Facebook or Whatsapp.	
Saudação	Hi USA_S7.
Resposta justificada	I would like to be part of your group, but I work at the time you are available to talk.
Proposição de alternativa	We can exchange messages on Facebook or Whatsapp.

Li inicia sua resposta com uma saudação (*Hi USA_S7.*). Em seguida, expressa seu desejo em aceitar o convite (*I would like to be part of your group*), mas explica por que não tem disponibilidade (*I work at the time you are available to talk.*). A resposta de **Li** recupera a estrutura linguística usada por **USA_S7** (*would like*) combinada a itens lexicais utilizados em sua primeira resposta (*to be part of*), mas agora com a identificação de sua interlocutora (*your group*). A justificativa de **Li** por não poder participar do grupo traz elementos de sua rotina profissional (*I work at the time you are available to talk.*), o que deixa implícito que **Li** acessou a ferramenta sugerida por **USA_S7** (*google chart*) para confirmar as informações. **Li** complementa sua resposta

com o acréscimo de uma proposta alternativa para o estabelecimento de vínculo com sua parceira, sugerindo outras ferramentas disponíveis na lista de opções no *COIL Syllabus* (*We can exchange messages on Facebook or Whatsapp.*). Ao utilizar a primeira pessoa do plural (*We*), **Li** reitera a colaboração entre elas e o pertencimento ao grupo.

O diálogo ocorrido na plataforma PADLET, portanto, exemplifica o início das interações entre os participantes antes dos encontros síncronos. A materialidade multimodal do texto indica que houve desenvolvimento do tema discutido entre as interlocutoras pela colaboração entre elas do ponto de vista da implicação nas sequências discursivas, do modo como assumiram seus papéis no diálogo e na resolução do problema. As participantes não estiveram no mesmo grupo, mas puderam ter contato nas demais plataformas sugeridas no excerto, além da plataforma PADLET na qual foram registradas algumas produções desenvolvidas ao longo do IV.

Considerando que **Li** era aluna matriculada nas disciplinas de inglês II e III, concomitantemente, a situação vivenciada, em uma perspectiva do ME, proporcionou uma imersão na realidade por experienciar em uma atividade concreta, os conhecimentos relacionados ao seu contexto formal de ensino-aprendizagem de inglês na graduação, como cumprimentos, datas, horas, conversão de fuso horário e atividades da rotina. Na construção crítica de generalizações, **Li** demonstra resgatar seu PV ao combinar recursos da língua e caracteres comumente utilizados em situações informais nas ferramentas de mensagens instantâneas para se aproximar de seus interlocutores. Outros pontos relevantes são a compreensão de si e do outro na situação discursiva e as motivações para a interação que estabelecem a conexão entre a realidade imediata e contextos sociais mais amplos.

Do ponto de vista do PV, o resgate da diversidade de recursos para a participação nesse momento inicial do IV instiga a transformação de realidades. No viés do ME é possível perceber o movimento de **Li** em buscar uma alternativa para o problema em função da indisponibilidade de horário. A proposta de **Li** indica uma expansão das possibilidades que ambas dispunham e permite recriar o contexto. Essa atitude remete ao engajamento na atividade por aspectos cognitivos e afetivos que, em um processo contínuo, podem atuar na composição e expansão do PV pelo entrelaçamento a outras situações para além do IV.

5.1.1 Síntese das atividades que compõem a *investigação*

Após a análise dos dados referentes ao momento inicial de *investigação* do IV é possível discutir e responder à primeira pergunta de pesquisa a seguir:

Como uma proposta de intercâmbio virtual mobiliza o patrimônio vivencial de estudantes do EST?

As experiências vivenciadas no *workshop* da GPB, na reunião semanal com o **PP**, no encontro com **USA_T** e na interação inicial na plataforma PADLET configuraram ações intencionalmente organizadas para que os estudantes pudessem investigar as possibilidades de ação no IV. Na perspectiva do ME (LIBERALI, 2022), os participantes tiveram a oportunidade de imersão na realidade pela vivência em, ao menos, um encontro internacional, considerando a pouca ou nenhuma experiência anterior da maioria deles. Os diferentes contextos desse momento de *investigação* ofereceram situações de prática concreta e despertaram a motivação dos alunos para as atividades nos grupos internacionais no IV.

Ainda em relação aos procedimentos do ME, essa fase inicial permitiu que os participantes questionassem as situações vivenciadas a partir do foco no PV (MEGALE; LIBERALI, 2020), na ação de construção crítica de generalizações. A reflexão sobre os novos espaços de interação estabeleceu a confiança, a percepção de potencialidades e o desejo de ampliar a participação nas atividades subsequentes, como exemplificado nos contextos síncronos, o *workshop* da GPB e o encontro com **USA_T**, além do contexto assíncrono, a interação inicial entre as alunas **Li** e **USA_S7** na plataforma PADLET. Ocorreu, portanto, um trabalho de reconhecimento e fortalecimento da diversidade de recursos do PV a fim de fomentar uma atitude responsiva (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006) frente aos desafios propostos no decorrer do IV.

As ações do ME, como proposta pedagógica, contribuíram para a percepção do valor das vivências individuais e coletivas no trabalho de compreensão, apreensão e expansão da realidade. Essas vivências, constitutivas do PV, permitem a ressignificação das práticas sociais, uma vez que os processos de produção e recepção organizam, de forma conjunta, as condições do agir em sociedade. Em vista dessa premissa, os estudantes tiveram o conjunto de atividades propostas como

referência para sua atuação autônoma nos grupos internacionais, o que implica o processo de escolha do que fazer, como fazer e com qual finalidade, em um movimento de apropriação crítica de saberes.

Um dos exemplos destacados na análise foi a elaboração de perguntas na reunião com o **PP** antes do encontro com **USA_T**, em que os alunos puderam recuperar informações prévias na plataforma PADLET, além de outros conhecimentos de seu repertório para justificarem as opções selecionadas. Na ocasião do encontro, foi possível observar outras formas de engajamento do grupo ao participar, ativamente, das temáticas discutidas pelo estabelecimento de conexões por meio de exemplos, articulação de ideias a partir da experiência pessoal e da realidade social mais ampla e, como estratégia de progressão dos assuntos abordados, a formulação de outras perguntas.

A esse respeito, as atividades do IV remetem a contextos de aprendizagem por meio das TDICs (ALMEIDA, 2022a, 2022b), em que o espaço acadêmico reflete as práticas de linguagem da sociedade contemporânea na qual os estudantes também transitam. Dessa forma, os recursos apropriados em contextos múltiplos configuram potencial de mobilidade para a ação em variadas esferas e práticas sociais (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, 2012). Retomando a discussão de Busch (2015) sobre registros biográficos, as interações em toda a trajetória de vida nutrem as possibilidades de circulação dos indivíduos no tempo e no espaço e fortalecem suas condições de existência.

Em relação às práticas de linguagem, os participantes puderam inserir-se em várias situações com o uso de recursos multimodais na produção e construção de sentidos, o que remete à perspectiva translíngua (GARCIA; WEI, 2014). Entre os exemplos analisados, uma sequência que evidencia a articulação de diferentes recursos é o momento em que **USA_T** perguntou ao aluno **Dan** sobre o time de futebol representado em sua camiseta. Naquele contexto, as formas de produção de sentido no grupo foram materializadas pela combinação de aspectos linguísticos, imagéticos, sonoros e gestuais que permitiram o envolvimento dos participantes na situação enunciativa.

Ainda de acordo com Garcia e Wei (2014), a translanguagem configura condições para o estreitamento de fronteiras linguísticas e culturais, como no caso do exemplo supramencionado, em que os estudantes brasileiros puderam externalizar um pouco de si em relação ao seu time, além de saber mais sobre **USA_T**. Dentre os

recursos do PV, Megale e Liberali (2020) compreendem o caráter híbrido da translinguagem em contextos multilíngues e reiteram as possibilidades de mobilidade dos sujeitos em diversos espaços da vida em sociedade. Os exemplos destacados no momento de *investigação* do IV deixam transparecer, portanto, condições propícias para as interações desencadeadas pelos interlocutores, do ponto de vista da articulação discursiva e da participação nos espaços criados.

Em relação ao viés colaborativo (MAGALHÃES, 2014) das atividades do IV, há o destaque para a legitimação das diferentes vozes na negociação dos saberes compartilhados. A interdependência de todos os envolvidos foi fundamental para a condução das atividades. Essa perspectiva de trabalho coletivo foi perceptível, tanto nas intervenções dos professores quanto dos estudantes, na captura e avaliação crítica das contribuições apresentadas pelos diferentes participantes, como valor para a formulação de sentidos sobre determinado contexto ou temática. Tais implicações recaem no estabelecimento de vínculos afetivos e cognitivos, cujos reflexos foram materializados no engajamento dos participantes nas atividades que antecederam o IV.

Por essa ótica é possível compreender a ação dos estudantes em perspectiva prática, reflexiva, relacional e dialógica (ROCHA; MEGALE, 2023), visto que a dinamicidade dos modos de vivenciar as práticas sociais gera recursos para a composição e expansão do PV. Nessa vertente, a aprendizagem congrega os vários saberes, experiências e identidades sociais com o escopo de fomentar espaços interculturais em que haja possibilidades de transformação da realidade.

Com base na perspectiva decolonial no processo de internacionalização do EST, as atividades que antecederam o IV puderam explorar relações mais inclusivas entre o eixo Sul e o Norte Global. No encontro dos estudantes brasileiros e **USA_T**, por exemplo, a ideia de desconstrução de hierarquias ganhou força a partir da problematização de questões culturais e atitudinais que surgiram na situação interativa. Em paralelo com a discussão de Finardi, Mendes e Silva (2022), a proposta de IV, projetada naquele momento, era de uma perspectiva solidária, na qual **USA_T** e o **PP** indicaram possibilidades de compartilhamento de conhecimentos locais a partir da valorização da diversidade cultural.

Desse modo, o viés decolonial nas atividades de *investigação* do IV envolveu a mobilização de recursos do PV, entre eles o repertório, a translinguagem, o resgate de vivências, a articulação de conhecimentos histórico-culturalmente acumulados e

aspectos emocionais para o agir nas situações propostas. Esse encaminhamento proporcionou a criação de alternativas de valorização da ecologia de saberes (SANTOS, 2021, 2005/2019, 2010) e o engajamento dos estudantes pela confiança em si e nos demais como parte de um coletivo de aprendizagem. Sendo assim, as atividades do momento inicial do IV ofereceram aos estudantes brasileiros oportunidades de vivenciar a experiência em contexto internacional a partir do processo conjunto de reflexão e ação para a autonomia crítica (FREIRE, 1996/2020).

5.2 AÇÃO

Os dados apresentados a seguir compõem três reuniões realizadas entre o professor-pesquisador (**PP**) e os alunos brasileiros, durante as atividades do IV em seus grupos internacionais. Nessas reuniões semanais, também realizadas em inglês, os estudantes contavam com um espaço para orientação e acompanhamento das atividades realizadas, além de poderem compartilhar as experiências nos grupos internacionais.

Em relação aos encontros virtuais, cada grupo internacional definiu o foco a ser explorado entre os temas sugeridos por eles mesmos, em conversa prévia com seus respectivos professores. Alguns tópicos listados no *COIL Syllabus*, disponível na plataforma PADLET, foram questões culturais, carreira, estudos, família, rotina, tecnologia, meio ambiente, entre outros. Os grupos preparavam os conteúdos durante a semana anterior ao encontro virtual com a indicação de leituras, vídeos, organização de apresentações em *Power Point* ou o relato de experiências relacionadas ao tema do dia.

- Reunião semanal entre o PP e alunos brasileiros: análise de encontro com USA_T

O primeiro trecho diz respeito à reunião de 22/9/20, na qual os alunos e o **PP** discutiram o encontro com a professora norte-americana (**USA_T**), realizado na semana anterior, e o início das atividades no IV:

22/9/20 - Reunião entre PP e alunos brasileiros após encontro com USA_T

PP: I would like to hear uh... about your experience on Friday. How was it for you on Friday? To... it was your first conversation, right... with Professor USA_T. You... you used your cameras, finally [PP laughs] so how was it? How did you feel about that experience on Friday?

Ta: Nervous.

PP: Very or a little?

Ta: Very... very [Ta laughs]

PP: Yeah? But why?

Ta: I don't know. I don't... I don't speak and... and just listen.

PP: No, but you... but you interacted with her uh when she mentioned Americana, remember?

Ta: Yes... yes on chat, but I don't... I don't speak uh uh with her... I'm from Americana. I was born in Americana. I'm so nervous and...

PP: Yeah? Ok. Well, but... but something very positive that you can uh think... that you can consider is that you were only listening, right? But at the moment she mentioned Americana you... you understood, so you wrote in the chat, so you see? This has to be something uh... this has to be a motivation for you because you were there and listening, there was no translation, no Portuguese and you understood “Ah... she spent a lot of time in Americana” and then you interacted so... it's positive. So try...

Ta: And she... she speaks very hard... very fast for me. I don't know. [Ta laughs]

PP: Who else? Hi AL.

AL: Hi teacher. Good evening!

PP: Good evening. Ah, you missed on Friday our conversation with professor USA_T. You, Le and A.

AL: Yes, I couldn't.

PP: Yeah, but uh well we're talking about this just to have some impression. Say Di. You were saying something...

Di: Yeah uh I was going to say that it was very nice to... to listen her speaking and understanding what she was talking with us and I got so... so nervous while talking to her. And Ta told me that she got stucked when she told she was in Americana. [Di laughs]

PP: Yeah, you see... because uh she understood, so this is something positive that you have to start thinking. So, when you understand something like this... and then when Ta wrote in the chat “Ah, I was born in Americana” and she wrote something... she responded, right?

She answered that.

Ta: Yes.

PP: So, there was some interaction... so it has to be uh it has to be a positive point for you... you have to think “well, I understood” uh I.. you know “I could say that sentence” uh...

Vi: Teacher, I have a question. Can you hear me?

PP: Yeah... yeah. Humhum

Vi: Can you hear me?

PP: Yeah... yeah.

Vi: Ok... uh what do you mean with “stucked in Americana?” You say something like “stucked in Americana?”

PP: Di, can you...

Vi: I didn't understand.

PP: Can you explain, Di?

Di: No, stucked is like travou, ficou travada, ficou bugada...

Vi: Ok, ok. I know the meaning of this word, but uh... but I didn't really understand the whole phrase. I mean... Ok. Yeah, I understand now. [Vi laughs]

PP: Now you understood, right?

Vi: I understand now. [Vi laughs]

PP: Yeah.

Vi: I got it.

PP: Yeah because... because when Professor USA_T mentioned that she was in Americana when she came to São Paulo, Ta was [PP shows a surprised face] stuck, you know? She got surprised about that and couldn't speak.

Vi: Ah, ok... ok. I got it.

PP: Li, hello. I saw you're here. Who else has joined? And what else? What other impressions... what other uh feelings did you have? What was your impression about the situation? T also talked to her... I... I don't... I'm not sure... Who else?

T: She seems funny.

PP: Humhum. Dan also asked questions... say...

T: Yeah.

Dan: Teacher, for me it was amazing. In the begins I'm feel a lot nervous, but... but hum I'm fell better and more comfortable. And... I like very much... she questioned about my t-shirt and tell the history about his husband. It was very fun.

PP: Humhum I remember that at that moment, Ta, when she talked about Corinthians and people were mentioning that... you were also very... you said something like “No way”.

Ta: Yes. [Ta laughs]

Vi: Yeah.

PP: So, you see, all this is part of the conversation and the communication, so this... this has to be uh reasons, right, for you to feel motivated. “Hum.. I understood this” “Ah maybe I can say”, so you have to take risks, right? Taking risks is important... uh who else? Hi G and Ca. Who else has joined? Li... hello. What other things can you say about the conversation? Vi was also there... I mean... what about the topics you... we discussed during the conversation? Were you surprised by any information?

Vi: It was... I think it was uh very nice... very nice... when we talked about Corinthians, I think it was a... a good icebreaker. [Vi laughs] It was a really cool experience.

PP: Humhum

Di: I... I got surprised when she said she gave classes to... to some problematical people in the... inside the prisons and... the people to... that is hard to... to explain and... pay attention and a lot of things and she said she liked it and I got... why? [Di laughs] Why do you like it? But I got... she got my respect when she said she was... she gave classes to... to prisoners.

PP: Humhum. You see... because uh... this is, for example, something really interesting now that you mentioned... because uh... we change our minds or we change our opinion after we listen to the reasons... after somebody explains what... you know, what are... what are your uh objectives uh “what do you want when you teach people in prison?”, for example. I... I don't remember, but somebody asked a question... hum about why she decided to become a teacher... who was... who asked this question? I don't remember now, but uh...

Di: I think some people asked this. I think Ta and Ga. I don't know.

PP: Yeah. Humhum.

Vi: Teacher, I have a question. In this situation uh we can use the expression open mind that we have in Brazil like mente aberta?

PP: Yes.

Vi: Can we say open mind?

PP: Yes, open-minded. Humhum Yes, that is... that's possible. And uh because... you see... when we say... when we get to that point that she explained, you know, that... why she wanted to teach, why she decided to teach, and what she does when somebody doesn't want to learn... this was also... this was also one of the questions, right? uh... “What do you do

when you are teaching somebody, but that person doesn't want to study or that person doesn't want to learn? What do you do?" And she explained what uh uh how she... she deals with the situation. It's interesting because uh... considering that sometimes we have a stereotype about people that don't want to worry about the world... people... some North Americans like she mentioned, right? "Ah some North Americans just don't worry about the world... they worry about themselves"... so we saw a different perspective... a different attitude uh while she was speaking, right? This was also interesting.

A pergunta inicial do **PP** (*How did you feel about that experience on Friday?*) busca resgatar a experiência do grupo no encontro com **USA_T** para identificar suas impressões. **Ta** revela como se sentiu naquele primeiro contato (*Nervous*) e justifica pela dificuldade encontrada na comunicação (*I don't speak and... and just listen.*). **PP** retoma um momento da interação de **Ta** no encontro (*No, but you... but you interacted with her uh when she mentioned Americana, remember?*) para confrontar a atitude da aluna naquela situação enunciativa e o sentimento externalizado por ela.

Ta confirma a observação de **PP** sobre o momento mencionado, mas reitera seu descontentamento (*Yes... yes on chat, but I don't... I don't speak uh uh with her...*). **PP** complementa sua observação sobre a atitude de **Ta** a partir da explicação da sequência de procedimentos utilizados pela aluna para interagir (*you were only listening, right? But at the moment she mentioned Americana you... you understood, so you wrote in the chat...*). **PP** também utiliza mecanismos lexicais e valorativos para enfatizar a importância da participação da aluna (*very positive, motivation*) e, simultaneamente, resgata o PV para análise e avaliação de possibilidades de agir.

Esse trecho do excerto retoma a ação do ME sobre a construção crítica de generalizações a partir do acesso ao PV para o questionamento da realidade em busca por alternativas de intervenção. Ao pontuar a atitude da aluna em interagir pelo *chat* quando compreendeu o que fora dito por **USA_T**, **PP** explicita os diferentes recursos dos quais **Ta** e os demais estudantes poderiam lançar mão em um contexto de interação síncrona como aquele que participaram. No caso de **Ta**, o repertório mobilizado em sua interação com **USA_T**, via *chat*, envolveu a materialidade linguística, além de sua identificação com a cidade de "*Americana*" pelo fato de resgatar memórias afetivas do período em que vivera lá (*I'm from Americana. I was born in Americana.*).

Da mesma forma que a aluna **Ta**, **Di** compartilha com o grupo seu nervosismo, mas coloca em evidência as impressões positivas de seu desempenho no encontro (*it was very nice to... to listen her speaking and understanding what she was talking with us*). Na sequência, **Di** complementa a observação do **PP** ao revelar que **Ta** havia comentado com ele sobre aquela descoberta em relação a **USA_T** durante o encontro (*And Ta told me that she got stucked when she told she was in Americana.*). **PP**, então, reafirma a atitude de **Ta** como indício de compreensão e participação significativa na interação (*So, there was some interaction... so it has to be uh it has to be a positive point for you...*).

Além das observações do **PP** sobre as formas de participação dos estudantes, outro momento de aprendizagem, nessa reunião, vinculou-se à pergunta de **Vi** sobre o termo utilizado por **Di** (*stucked*), quando fez referência à combinação expressiva e de sentimentos de **Ta** na situação enunciativa com **USA_T**. Ao ser solicitado por **PP** para explicar, a resposta de **Di** apresenta uma combinação lexical nas duas línguas utilizadas pelos participantes, de modo a produzir sentido de acordo com os interlocutores na reunião (*No, stucked is like travou, ficou travada, ficou bugada...*).

Essa observação acena para a perspectiva da translinguagem como recurso do PV para dar suporte aos estudantes nas atividades do IV. **Vi** compreende o sentido empregado por **Di** e **PP** apresenta outro exemplo a partir da multimodalidade subsidiada pela imagem em vídeo (*Yeah because... because when Professor USA_T mentioned that she was in Americana when she came to São Paulo, Ta was [PP shows a surprised face] stuck, you know? She got surprised about that and couldn't speak.*). Retomando as ações do ME, os estudantes puderam refletir sobre a situação problematizada, estabelecendo conexões entre diferentes conceitos e vivências de forma colaborativa, além de criarem referenciais para sua ação autônoma nos grupos internacionais.

Dan também resgata, com entusiasmo, o momento de sua participação no encontro com **USA_T**, indicando a articulação de aspectos cognitivos e emocionais (*I like very much... she questioned about my t-shirt and tell the history about his husband. It was very fun.*). **PP** aproveita a situação resgatada por **Dan** para, novamente, mencionar a participação da aluna **Ta** (*Humhum I remember that at that moment, Ta, when she talked about Corinthians and people were mentioning that... you were also very... you said something like "No way".*) e reforçar os diferentes recursos disponíveis para a

participação em encontros síncronos (*So, you see, all this is part of the conversation and the communication...*).

PP, então, instiga mais detalhes dos estudantes (*what about the topics you... we discussed during the conversation? Were you surprised by any information?*) e o aluno **Vi** avalia o encontro de forma positiva, além de especificar a temática sobre times de futebol abordada (*I think it was uh very nice... very nice... when we talked about Corinthians, I think it was a... a good icebreaker. [Vi laughs] It was a really cool experience.*). **Di**, por sua vez, relembra a descrição da experiência profissional de **USA_T** como algo inesperado (*I got surprised when she said she gave classes to... to some problematical people in the... inside the prisons...*) e que, de certa forma, provoca o questionamento do aluno sobre variados aspectos das relações interpessoais como as ações, sentimentos, comportamentos entre outros (*...and she said she liked it and I got... why? [Di laughs] Why do you like it?*).

Nesse ponto, **Di** externaliza não apenas sua compreensão linguística sobre os fatos compartilhados por **USA_T** no encontro, mas também sua avaliação sobre aquela nova realidade que fora apresentada. Esse movimento de colisão entre a realidade do aluno e da professora mobiliza os diferentes recursos do PV e, conseqüentemente, instiga a reflexão de **Di** sobre as circunstâncias relacionadas ao contexto profissional de **USA_T**, a partir dos conhecimentos histórico-culturalmente construídos por ele (*she got my respect when she said she was... she gave classes to... to prisoners.*).

Atento ao relato de **Di**, o aluno **Vi**, igualmente, recorre a conhecimentos de seu PV ao trazer para a discussão uma pergunta relacionada ao repertório como mecanismo de valoração atrelado à experiência profissional de **USA_T** (*Teacher, I have a question. In this situation uh we can use the expression open mind that we have in Brazil like mente aberta?*). Aqui, é possível destacar o papel dos interlocutores na articulação discursiva e na proposição de novos elementos para a progressão dos assuntos discutidos na reunião, elemento fundamental no engajamento e na aprendizagem do grupo como um todo. **PP** confirma a proposição de **Vi**, evidenciando o termo mais adequado para a situação mencionada (*Yes, open-minded. Humhum Yes, that is... that's possible.*) e, de forma implícita, retoma os objetivos traçados para o IV, o desenvolvimento intercultural, linguístico e colaborativo.

Na sequência, com base nos conteúdos suscitados pelos alunos, **PP** retoma o ponto das questões culturais bastante abordadas no encontro. O excerto resgata

exemplos mencionados por **USA_T** e enfatiza a importância de rever estereótipos a partir do contato e das relações construídas com o outro, como no exemplo destacado por **Di** sobre a surpresa em relação à experiência compartilhada por **USA_T**. Dessa forma, esse espaço da reunião, entre os estudantes brasileiros e o **PP**, impulsiona a percepção e a problematização de diferentes realidades nos contextos de interlocução como elementos para a constituição e ampliação dos recursos do PV nas demais atividades do IV.

- Reunião semanal entre o PP e alunos brasileiros: análise de um primeiro encontro internacional

O excerto a seguir é um recorte da reunião realizada em 13/10/20. Nessa ocasião, os estudantes **Ta** e **Di** comentaram, com o **PP**, sobre o primeiro contato em seu grupo internacional:

13/10/20 - Reunião entre PP e alunos brasileiros

PP: So, Ta and Di, how was the experience?

Ta: Hi, professor!

PP: Hi.

Ta: Hi, folks! I liked talking to the... to the girls. And I'm happy too because they speak slowly [Ta laughs]

PP: Ah yeah!?

Ta: Very fun. I liked.

PP: Nice. So, how did you start? I want details. How did you start? You entered at 9 pm on ZOOM and...? Everything was discussed on Whatsapp, right?

Di: Not really. We made a deal that we were gonna have a surprise with everyone.

[Ta laughs]

Di: We just talked that we were going to talk about culture and we just left it going, so we had a nice conversation... we talked about some... our clubhouse opens when their clubhouse is closing. And we talked about some food: our breakfast is heavier than theirs, and kind of these differences between some things we have here and they don't have there.

PP: Humhum!

Di: Or about our Carnival is so much different than theirs.

PP: Hum!

Di: They compared our Carnival like the New Orleans Carnival, for example. They told that the New Orleans Carnival is just a little... just looks like ours.

As perguntas lançadas aos estudantes buscam capturar a experiência vivenciada e, por meio do relato, o compartilhamento daquilo que ocorreu ou a lembrança de alguma situação que tenha sido mais marcante. **Ta** destaca aspectos emocionais e cognitivos de sua experiência (*I liked talking to the... to the girls. And I'm happy too because they speak slowly* [Ta laughs]), o que reflete uma mudança de percepção sobre seu desempenho linguístico em comparação ao encontro com **USA_T**, no mês anterior.

É importante ressaltar que **Ta** revela satisfação sobre o primeiro encontro em seu grupo internacional, considerando a parceria com **Di** e as demais colegas norte-americanas sem a presença dos professores responsáveis pelo IV. Somado a isso, **Ta** e **Di** participaram de outras atividades, de forma autônoma, que antecederam esse primeiro encontro no grupo internacional, tais como a publicação do vídeo de apresentação pessoal na plataforma PADLET, a escolha dos integrantes e a negociação de disponibilidade. De forma ampla, esse movimento processual do grupo diante das atividades converge para maior responsabilidade e envolvimento entre os estudantes.

Di, por sua vez, detalha a situação vivenciada, destacando alguns dos procedimentos definidos pelos integrantes para a condução dos assuntos nos encontros seguintes (*We made a deal that we were gonna have a surprise with everyone.*). Interessante perceber que **Di** faz referência a um acordo do grupo, o que chama atenção para os papéis desempenhados pelos participantes na decisão coletiva. Em relação ao uso das TDICS, o relato de **Di** indica um contexto semelhante ao vivenciado no encontro com **USA_T**, no qual a ferramenta ZOOM foi utilizada para as interações ao vivo por áudio e vídeo. Nesse aspecto, há o destaque para as implicações das condições de produção, recepção e circulação em contexto síncrono, pois a negociação ao vivo, em inglês, demanda o uso de recursos multimodais.

Di complementa seu relato com a menção de alguns dos assuntos abordados no encontro como “*culture*”, “*food*” e “*Carnival*”, além de expressar sua opinião

sobre o contexto da situação enunciativa que participou (*we had a nice conversation...*). O relato de **Di** também indica que o grupo proporcionou trocas de turno e o estabelecimento de conexões sobre os diferentes contextos compartilhados por eles. Alguns exemplos foram as diferenças e semelhanças discutidas em relação aos hábitos alimentares e aspectos sobre o Carnaval no Brasil e em New Orleans.

Em consonância ao cenário apresentado pelo aluno, o primeiro encontro do grupo sinaliza o desenvolvimento intercultural e colaborativo listado nos objetivos iniciais do programa de IV. Esse espaço, no contexto do EST, reflete conexões entre as práticas cotidianas dos estudantes envolvidos, o estabelecimento de reciprocidade na relação construída no grupo e indício de continuidade na busca por novos saberes e vivências. Nessa direção, esses múltiplos conhecimentos incidem na composição e expansão dos recursos do PV que, ao serem compartilhados na reunião entre todos os estudantes do IV com o **PP**, configuram um referencial ampliado das possibilidades de agir dos participantes.

Em relação às práticas de linguagem, os estudantes parecem ter explorado múltiplos recursos semióticos para a condução das situações enunciativas. O termo “*clubhouse*”, utilizado por **Di** como sinônimo de *nightclub*, indica outro tópico abordado no encontro do grupo. Ao apresentar particularidades do assunto discutido, como a diferença em relação ao horário de funcionamento de casas noturnas nos dois países, pode-se inferir que o grupo encontrou condições para detalhar fatos e comportamentos a partir de um significado compartilhado, apesar de possíveis divergências lexicais entre o termo utilizado pelo aluno e o dicionarizado. De modo geral, o relato de **Di** parece indicar a mobilidade do grupo na tomada de decisões sobre os conteúdos e formas de compartilhamento, tendo em vista a escuta atenta dos diferentes saberes e vivências suscitados no primeiro encontro virtual.

- Reunião semanal entre o PP e alunos brasileiros: análise de um segundo encontro internacional

Os próximos excertos apresentam um recorte da reunião realizada em 20/10/20, ou seja, na semana posterior ao relato de **Ta** e **Di** supra-analisado. A sequência foi dividida em três partes para exemplificar os conflitos vivenciados pelos estudantes **A**, **Ca**, **Dan** e **Go** no primeiro encontro internacional, em seus respectivos grupos. O excerto a seguir destaca o momento inicial da reunião:

20/10/20 - Reunião entre PP e alunos brasileiros (Part 1)

PP: A, hello. How was it? I heard that you and your group also had a meeting, right? How was it?

A: Hi teacher. Yes, we had yesterday... the meeting.

PP: Hum tell us... how was it?

A: Ah, it was nice hum... participated only me, L and S.

PP: Humhum

A: Vo don't.

PP: Hum

A: Uh it was nice... we talked about environmental stuffs.

PP: Ahh

A: And how about the pandemic... and these things improves in Brazil.

PP: Humhum

A: And about the burning in the woods that happens in Amazonia... and these things we talked more... it was our first topic uh...

PP: Ahh, this was your first meeting too.

A: Yes.

PP: Hum

A: And... but... at the end of the meeting... I... like they asked us for tell what we learned in that day...

PP: Hum

A: And she was uh recording to...

PP: Hum

A: To her... to her teacher. I guess it was an activity and then I feel like uh to them... like to us is a huge experience... talk with uh foreign people and these things but I guess to them it was just a... an activity that you had to do this... I don't think they were excited to... to being a part of an exchange program and this kind of things uh they were not uh interesting uh know something about us.

PP: They weren't?

A: Ah, yes. I feel this. L too.

PP: Yeah?!

A: I don't... because he's in the... the Fridays, né?

PP: Yeah, I talk to him on Fridays.

A: You can talk to them on Friday uh he talked a lot. He was the one that talked more and... like we have to... tipo... sabe... tipo... vamo, gente? vamo falar alguma coisa. [A laughs]

PP: Ahh you... you and L had to ask them to talk?

A: Ah it was like this... like... they weren't uh excited to... to talk and to participate, I guess.

PP: How strange! Wasn't it strange?

A: It was a bit strange... like they were uh sympathetic? I guess...

PP: They were sympathetic?

A: Yes...

PP: But not...

A: But not excited like... I... I had to do this... You know, when you have to do something because you have to do? Not only... I... I want to do this... it was... it was a nice experience.

PP: So, it was like... “ok, I'm doing this because it's an activity for my teacher”.

A: Yes, yes, yes... and...

A reunião teve início com a pergunta de **PP** direcionada à aluna **A** sobre o primeiro encontro internacional em seu grupo (*How was it?*). A princípio, o relato da aluna indica aspectos positivos pela avaliação (*Ah, it was nice*) e pela enumeração de tópicos abordados (*environmental stuffs, the pandemic, the burning in the woods that happens in Amazonia*). O conteúdo temático parece convergir para o foco mais relacionado aos assuntos em voga no Brasil, naquele período do IV, o que indica o compartilhamento das informações pelos estudantes brasileiros.

A aluna, então, amplia seu relato descrevendo os procedimentos conduzidos pelos parceiros norte-americanos na reunião como uma tarefa acadêmica (*at the end of the meeting... I... like they asked us for tell what we learned in that day...; And she was uh recording to her teacher. I guess it was an activity...*). **A** demonstra descontentamento ao explicar sua percepção sobre o pouco interesse dos estudantes (*I don't think they were excited to... to being a part of an exchange program*) em contraposição à motivação que compartilhava com seu colega brasileiro **L** sobre participar do IV (*to us is a huge experience*).

PP acompanha os detalhes do relato contínuo de **A** em tom de surpresa e conduz a progressão do assunto sem interferências, nesse momento, para a

compreensão do contexto vivenciado pela aluna. **A** menciona que **L** teve a mesma impressão do grupo e destaca a participação do aluno (*He was the one that talked more*). Essas observações deixam implícita a ideia de engajamento entre os alunos brasileiros, pois revela que ambos conversaram sobre o encontro posteriormente e tentaram o estabelecimento de vínculos com os estudantes parceiros no IV, como descrito por **A** na sequência (*we have to... tipo... sabe... tipo... vamo, gente? vamo falar alguma coisa*. [A laughs]).

A reafirma a ideia de desinteresse dos colegas (*they weren't uh excited to... to talk and to participate, I guess*.) e justifica sua hipótese pela modalização deôntica, indicando a obrigatoriedade da ação (*You know when you have to do something because you have to do?*). **A** aluna reitera tal ideia após a réplica do **PP** com a reformulação do exemplo de **A** (*So, it was like... "ok, I'm doing this because it's an activity for my teacher"*).

De modo geral, a aluna parece expor um conflito em torno do objetivo das atividades do IV em seu grupo. Essa questão envolve, diretamente, a produção conjunta dos participantes, com isso, indicando maior ou menor grau de engajamento. O relato de **A** também coloca em dúvida os procedimentos do grupo quanto à organização da sequência de atividades propostas no IV, tendo em vista que os estudantes já tinham trocado mensagens na interação inicial na plataforma PADLET, antes daquele primeiro encontro.

Em continuidade à discussão da situação-problema apresentada pela aluna **A**, o excerto que segue inicia com o pedido de **Ca** para compartilhar a experiência do primeiro encontro internacional em seu grupo:

20/10/20 - Reunião entre PP e alunos brasileiros (Part 2)

Ca: Excuse me. A, uh I felt the same about my group. [Ca laughs]

PP: Yeah, Ca? Tell me more.

Dan: Yes, yes, yes.

Ca: There was a moment we were waiting for Go because he was a little late because of work and uh we were just like uh with the... the camera open, but just like cri... cri... cri... [Ca makes the sound of a telephone busy signal to indicate no answer]

PP: Nobody was there?

Dan: No smiles. [Dan laughs]

Go: A conversation about the climate... and... I don't know...

PP: Wow.

Go: Oh I don't... "I never see the snow" and like... the conversation about this.

Dan: Yes.

PP: You see... this is... well, let me tell you something. There are many reasons, for example, do you have any ideas why uh they were like this? I don't know if uh Li, Di and Je had the same experience or Vi, Ci but... do you have any ideas?

Di: No, we didn't have it because the... USA_S3, for example, is very excited. Every meeting she's...

PP: Very talkative? A lot [PP moves both hands forward in a constant movement]

Di: Waiting for us... and they're always talking and asking things and asking... how was your... our days uh how we are and...

PP: How old is USA_S3?

Di: USA_S3 is 22.

PP: And how old are... are your... uh mates, A and Ca?

A: My age. I guess it's 19 or 20.

PP: Hum...

A: It was really strange like... I... I wanted to ask more, but they don't were open.

PP: They were not so open humm...

A: Yes. They... like the girl wants to... only to discuss the topic and before we meeting like she said "oh the topic we're going to.. to talk in the meeting is this and there's a lot of questions that we have to... to answer". And like... she was bossy.

PP: She was bossy?

A: Well, I feel this... and then I said "oh, we can bring some topics and then we discuss a bit of them and then we can be more specific, you know?" And then she "ah, ok". But at the first sight I... it was my impression of them.

PP: Humhum. Yeah this is something that we can consider, right? Because uh we have to be careful... not be careful... but we have to consider... because, of course, they are involved like you are involved, for example, everybody here who uh is studying English with me... you... when you got your uh when you got your feedback for the first part of the semester, I posted a message for you... "considering uh your activities here in this project, you are also being evaluated, ok?" And this...your grade, of course, will change. But maybe they have a different uh because, for example, maybe they have to hand in tasks and maybe they are more interested in solving, you know, or doing these activities, solving these problems... [PP

signals inverted commas with both hands] or doing these activities. But uh it's a good point. But a question, A, who decided about the topic that you were going to discuss?

A: In the meeting we were... talking and then... I guess we talked about our president... and we say bad things about the president and uh I asked...

PP: About uh about their president?

A: No, our president.

PP: Ah our president. Ok.

A: But I asked for... for their opinion about politics and then they weren't so open and tipo... não ligaram pra minha pergunta. [A laughs]

PP: But let me see uh let me ask you something: was this in the beginning of the the meeting or during your WhatsApp organization?

A: No, during the meeting. We were talking about... and then the environmental... ah no, it's because uh L suggests that the... the project would... could be about uh children and recycling and to... how to teach the... the children how to recycle and to put the plastic on the red box and this kind of thing. And then we started to talk about environmental things and we talked about the burning on the woods uh here in Brazil... and we talked more about our... our problems like in the... in the country. They weren't like... talking about... so much about their country...

PP: But you talked about our problems... you and L... because you wanted? They didn't ask you?

A: No, they didn't ask us.

[PP laughs]

A: [A laughs] We talked because we wanted. But it was... it was like if we can't tell about us, they won't talk about them.

PP: Humhum. Of course, I understand.

A: If I didn't talk about us like they... they weren't so I... I wanted to know more about uh their culture and how they live, but... I only asked once that uh if they live in the big city of New York or in the countryside and they said like... it is... it's like a middle uh in the middle of this... like it's not countryside, but it's not the big city. I guess it's like... sei lá... Jundiaí... of São Paulo like that. It's not countryside like... farms, but it's not a big city like Sao Paulo. And it was only this.

Ca, integrante de outro grupo, apresenta a mesma problemática de **A** (*I felt the same about my group*. [Ca laughs]) e compartilha uma situação em que todos os

estudantes ficaram em silêncio no início do encontro, algo que foi reiterado por **Dan** (*No smiles.* [Dan laughs]) e **Go** (*A conversation about the climate... and... I don't know...*), seus parceiros brasileiros. O conflito destacado pelos estudantes reflete, em primeiro lugar, as condições da situação enunciativa síncrona, na qual havia a necessidade de outros recursos multimodais além da materialidade linguística em inglês. Em segundo lugar, os estudantes parecem reafirmar a ideia da aluna **A** sobre o não compartilhamento dos objetivos do IV, considerando a expectativa dos papéis a serem desempenhados e o conteúdo da interação.

No que tange à participação dos estudantes no encontro com **USA_T**, a situação-problema mencionada no primeiro encontro dos grupos apresentava certas divergências quanto aos assuntos abordados, naquela ocasião, com a professora, além dos desdobramentos da situação enunciativa. A aluna **Ca**, por exemplo, perguntou sobre diferenças culturais e atitudinais entre brasileiros e norte-americanos, mediante a experiência de sua irmã nos EUA e de **USA_T** no Brasil. O aluno **Dan**, por sua vez, motivou toda a discussão sobre futebol naquele encontro, pela observação de **USA_T** sobre a camiseta de seu time. Com base nesse contexto, **PP** busca identificar as causas do conflito e pergunta pela experiência dos demais participantes (*There are many reasons, for example, do you have any ideas why uh they were like this?*).

Di faz referência ao contexto de seu grupo como algo oposto ao relatado pelos colegas, acentuando comportamentos (*No, we didn't have it because the... USA_S3, for example, is very excited.*) e atitudes (*they're always talking and asking things and asking... how was your... our days uh how we are and...*) diferentes das relações interpessoais descritas por **A**, **Ca**, **Dan** e **Go** em seus respectivos grupos. Mediante isso, **PP** questiona sobre a faixa etária dos colegas norte-americanos, indicando uma possível razão para a dificuldade de estabelecimento de vínculos, mas a aluna **A** demonstra entender que esse não era o motivo (*My age. I guess it's 19 or 20.*).

A retoma a forma de condução do encontro em seu grupo e descreve ter tido pouca participação na tomada de decisão (*I wanted to ask more, but they don't were open.*), fazendo referência a uma integrante como centralizadora da divisão de tarefas (*she was bossy*). Mais adiante, **A** compartilha uma sequência de novos elementos sobre sua tentativa de redirecionamento das atividades (*and then I said "oh, we can bring some topics and then we discuss a bit of them and then we can be more specific, you know?"*) e a indicação de tópicos sugeridos por ela (*But I asked for... for their opinion about politics and then they weren't so open and tipo... não ligaram pra minha pergunta.* [A laughs]) e

seu parceiro L (*L suggests that the... the project would... could be about uh children and recycling...*).

Nessa discussão, **PP** resgata a questão da avaliação das atividades do IV como uma possível causa para as atitudes destacadas por **A**, considerando que poderia haver uma carga de tarefas diferente daquelas estabelecidas para os estudantes brasileiros (*...maybe they have to hand in tasks and maybe they are more interested in solving, you know, or doing these activities, solving these problems...* [PP signals inverted commas with both hands] *or doing these activities.*). A intervenção do **PP** parece voltar-se para a conciliação, visto que instiga os estudantes a estabelecerem relações sobre as possíveis exigências do contexto acadêmico entre os diferentes integrantes do grupo internacional.

De modo geral, os relatos dos estudantes reafirmam a motivação do grupo brasileiro a partir da articulação de enunciados para a progressão de conteúdos, identificando o desempenho dos interlocutores na interação do primeiro encontro. A aluna **A**, por exemplo, após a descrição das dificuldades encontradas, destaca algumas das informações obtidas em seu primeiro encontro, indicando conexões com a realidade local (*I only asked once that uh if they live in the big city of New York or in the countryside and they said like... it is... it's like a middle uh in the middle of this... like it's not countryside, but it's not the big city. I guess it's like... sei lá... Jundiaí... of São Paulo like that.*).

Nessa direção, considerando as ações do ME como proposta pedagógica para a transformação de realidades, os estudantes tiveram a oportunidade de investigar as atividades vivenciadas no IV pelo questionamento das ações e o levantamento de possibilidades de intervenção. Após a imersão na realidade, evidenciada pela descrição dos fatos, os estudantes acessaram suas vivências na construção crítica de generalizações para a confrontação da realidade por meio de variadas perspectivas, a fim de compreender, analisar e criar outras alternativas para o contexto do IV.

O terceiro excerto da reunião indica alguns encaminhamentos do **PP** para os estudantes, em face do exposto nos relatos sobre o primeiro encontro nos grupos internacionais:

20/10/20 - Reunião entre PP e alunos brasileiros (Part 3)

PP: Ok uh I don't know if Dan, Ca, G and Go have also... want to add anything else about

their impression. Was it something similar to what A is describing? People were a little bit more interested in doing the activity than sharing information about them? Do you think they were shy or what?

Dan: Yes, teacher... with my group yes because the students decided about all themes. They don't talk about... with us for... for example... “what do you think about this topic?” And... and they sent the extra material because we... we requested uh and uh and just for this. The people it's like... like a elevator talks... elevator talks, for example, “o tempo mudou, né?” “Tá quente”. [Dan laughs]

PP: [PP laughs] Ahh ok. Well, but this is a good strategy, for example, for you... you and your group... I mean, you... everybody like L, A and the others who had that experience to... I don't know... because you have a WhatsApp group, maybe you can start suggesting things, for example. Uh you don't need to talk about the environment every week. For example, last week was the environment or something like this, so next week you say... “well, folks I... I.. let's... what do you think of talking about this episode of...” I don't know... uh Black Mirror? or... I'm just giving you an example, right? or “Folks, this week uh L and I”... in A's case, for example, “we would like to talk to you a little bit about Brazilian culture, so we are bringing this information to you and we would like you to ask us questions”. I don't know, but you can also uh suggest things... you know? And maybe uh ask them, for example, you... you could ask “ah, why are you interested in this project?” Maybe you will have some answers.

Ao ser questionado pelo **PP**, **Dan** confirma o relato de **A** sobre a dificuldade em tomar decisões (*the students decided about all themes.*) e a tentativa de estabelecer maior proximidade, porém destaca que a interação não avançou (*The people it's like... like a elevator talks... elevator talks, for example, “o tempo mudou, né?” “Tá quente”*). [Dan laughs]). O relato de **Dan**, somado aos citados anteriormente, parece indicar a não aderência aos objetivos ou conteúdos esperados para o IV. O conflito entre as expectativas do primeiro encontro no grupo internacional indica a revisão do trabalho colaborativo de modo a contribuir com a mobilidade e o engajamento de todos os participantes.

Com o intuito de ampliar as formas de participação dos estudantes, o **PP** indica alternativas, tais como o uso de outras TDICs (*because you have a WhatsApp group, maybe you can start suggesting things, for example.*), a sugestão de temáticas variadas

(*Uh you don't need to talk about the environment every week.*) e a mudança de postura para uma atitude mais propositiva (*“we would like to talk to you a little bit about Brazilian culture, so we are bringing this information to you and we would like you to ask us questions”*). Considerando a autonomia dos participantes, as sugestões do **PP** recuperam a lista de opções no *COIL Syllabus*, disponível na plataforma PADLET, e o viés crítico e criativo na condução das atividades do IV.

Essa reunião ressalta a importância do contexto de ensino-aprendizagem para impulsionar a produção conjunta entre os diferentes participantes e seus saberes. O conflito apresentado pelos estudantes foi problematizado no intuito de (re)criar o contexto do IV, mas reflete a atividade prática cotidiana em outras esferas sociais. A ênfase na atividade colaborativa, portanto, incide sobre os recursos do PV e no agir dos sujeitos na realidade imediata. A apropriação desses recursos pelas vivências denota um campo ampliado de valores e modos sob os quais a atividade humana poderá ser materializada.

5.2.1 Síntese das atividades que compõem a *ação*

Após a análise dos dados referentes às atividades de ação do IV é possível discutir e responder à primeira pergunta de pesquisa a seguir:

Como uma proposta de intercâmbio virtual mobiliza o patrimônio vivencial de estudantes do EST?

As três reuniões analisadas constituíram espaços de reflexão e proposição das atividades desencadeadas no início do programa de IV, nesse momento de ação dos estudantes em seus grupos internacionais. A primeira delas, logo após o encontro com **USA_T**, exemplifica o trabalho com o ME (LIBERALI, 2022) no resgate das vivências para questionar as circunstâncias das práticas sociais. Uma vez imersos na realidade do IV, os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar, discutir e analisar as experiências de todos os integrantes, nos diferentes grupos, por meio da problematização dos conflitos gerados. A partir da compreensão dos relatos, os participantes puderam buscar alternativas para agir e (re)criar os espaços de atuação no programa.

Nas duas reuniões subsequentes, o foco foi direcionado para o primeiro encontro síncrono dos estudantes em seus respectivos grupos. A reunião realizada em 13/10/20 destacou a divisão de tarefas e os papéis desempenhados pelos integrantes do grupo dos alunos **Ta** e **Di**. Tomando como base o compartilhamento de vivências, o relato da aluna **Ta**, sobre a experiência positiva que teve em seu grupo, de certo modo, fomentou a participação dos demais estudantes brasileiros a iniciarem os encontros síncronos. Nesse aspecto, os próprios alunos impulsionaram os demais nas reuniões, como agentes de transformação da aprendizagem.

Na terceira reunião, os exemplos analisados remetem ao movimento de reflexão e ação (FREIRE, 1970/2005) para o enfrentamento de situações-limites. Os excertos destacaram os conflitos identificados pelos estudantes **A**, **Ca**, **Dan** e **Go** por meio de relatos sobre os procedimentos e as atitudes na condução das atividades do IV. A esse respeito, o trabalho colaborativo (NININ; MAGALHÃES, 2017) entre os alunos e o **PP**, na reunião, foi marcado pelas manifestações discursivas intencionalmente motivadas para a investigação e a resolução dos problemas vivenciados nos grupos.

Em meio aos diferentes relatos apresentados, os estudantes puderam confrontar situações, conceitos, comportamentos e sentimentos na atividade contínua de acesso e desenvolvimento da diversidade de recursos do PV (MEGALE; LIBERALI, 2020). Em um exemplo da primeira reunião, na qual os alunos recuperaram vários momentos do encontro com **USA_T**, é possível identificar as conexões com outras vivências na atribuição de valores, a identificação de si e do outro na constituição de identidades, a composição do repertório com elementos multimodais na produção de significados, entre outros.

Em relação às práticas de linguagem nas reuniões, mais especificamente, as discussões suscitaram a correlação entre os conhecimentos já consolidados pelos estudantes e os novos construídos com o grupo. A primeira reunião destacou dois momentos de intervenção do aluno **Vi**, nos quais questionou o sentido de um termo desconhecido (*stuck*) e confirmou o uso de outro (*open-minded*) mediante os relatos do aluno **Di**. Esse processo de negociação de sentidos envolveu o engajamento dos estudantes nas diferentes situações enunciativas do IV.

Por esse ângulo, as condições de produção, recepção e circulação social foram revisitadas na elaboração de alternativas referentes às situações-problema imediatas do IV. De maneira semelhante, esses procedimentos configuraram a base da

aprendizagem pelos saberes conectados à realidade histórico-cultural mais ampla. Assim, considerando as reuniões como um dos espaços de apropriação da variedade de recursos do PV, os estudantes puderam ampliar sua mobilidade (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, 2012) para o agir em outros contextos de maneira autônoma.

A proposta de IV, fundamentada na perspectiva decolonial (WALSH, 2012; 2016/2019), buscou enriquecer o diálogo entre saberes e vivências como aporte de educação emancipatória e descentralizadora de poder. Em consonância com a discussão de interculturalidade de Dietz (2017), essa proposta integrou o currículo dos estudantes de EST ao tratar das relações de reciprocidade em meio às diferenças interpessoais nos grupos internacionais. Tanto na gestão de conflitos como na composição de repertório, o trabalho de escuta pela alternância de turnos entre os participantes revelou a busca pela conscientização da diversidade constitutiva dos indivíduos.

Em paralelo com as perspectivas de internacionalização no Ensino Superior (PICCIN; FINARDI, 2019), o programa de IV se alinha às propostas curriculares em que o aperfeiçoamento acadêmico ocorre no trabalho complementar entre as experiências locais e globais. Nessa dinâmica, a cada semana, as reuniões entre o **PP** e os estudantes brasileiros proporcionaram momentos de retomada da atividade concreta, vivenciada nos grupos internacionais, para o estabelecimento de alternativas críticas na relação dialética entre o individual e o coletivo. Imersos nesse contexto, os estudantes tiveram acesso aos relatos dos colegas e, igualmente, puderam compartilhar as próprias experiências tendo em vista a superação e a expansão de possibilidades de ser, sentir e agir.

5.3 AVALIAÇÃO

Os recortes a seguir foram organizados para evidenciar o entrelaçamento de atividades desenvolvidas ao longo do IV a partir do evento dramático. Tendo como base a concepção vygotskiana (VYGOTSKY, 1934/1994), esse conceito está intrinsecamente relacionado às experiências vivenciadas pelos sujeitos na coletividade e que configuram um potencial para o desenvolvimento individual no trabalho com os recursos do PV (MEGALE; LIBERALI, 2020). A partir da interdependência dos processos afetivos e cognitivos na constituição do ser, os eventos dramáticos são catalisadores dessas forças geradas em momentos

marcantes, ou seja, momentos de grande impacto a ponto de incidirem sobre o desenvolvimento dos indivíduos, tanto na situação imediata como na projeção de atividades futuras.

No entanto esses elementos não são deterministas na transformação do indivíduo, mas passam a compor o PV, de forma ampla, conforme as escolhas realizadas e condições disponíveis nas experiências vivenciadas. Por essa razão, os dados selecionados, nesta sequência, denominada *avaliação*, partem daquilo que foi observado como evento dramático pelos diferentes participantes ao final do programa de IV. Para a análise, os dados compõem os questionários respondidos pelos estudantes, brasileiros e norte-americanos, e as atividades mencionadas. A relação entre o que foi destacado pelos estudantes e o que foi realizado ao longo do IV evidencia o entrelaçamento das atividades de forma qualitativa e, por essa razão, impulsiona a composição e expansão do PV.

A materialização do evento dramático, nesses diferentes momentos e espaços, incide sobre a mobilidade (BLOMMAERT, 2014; BLOMMAERT; BACKUS, 2011, 2012) dos estudantes, pois revela os modos como os diferentes recursos do PV foram articulados nas relações estabelecidas entre os participantes. Nesse viés, os indícios da aprendizagem e a progressão do desenvolvimento podem ser observados nas condições de engajamento em atividades do programa de IV, na correlação entre os contextos acadêmico e profissional, além das possibilidades de agir em esferas sociais exteriores ao Ensino Superior.

Posto isso, os dados para análise correspondem a dois exemplos, respectivamente, o da primeira edição do IV, no segundo semestre de 2020, e o da segunda edição, no primeiro semestre de 2021. Os exemplos são apresentados com a descrição do contexto e a identificação do grupo internacional específico em que os estudantes envolvidos desempenharam as atividades no programa. Após a análise dos dois exemplos, a discussão dos dados com a articulação do referencial teórico é apresentada na síntese do entrelaçamento das atividades.

- Primeiro exemplo: 2020.2

No primeiro exemplo, as atividades destacadas ocorreram na primeira edição do IV, no segundo semestre de 2020. As atividades foram divididas em seis situações que fazem referência ao quarto encontro síncrono do grupo internacional 6, formado

pelos estudantes brasileiros A, L e S e os norte-americanos USA_S1 e USA_S2. O encontro foi realizado pela plataforma ZOOM e, na ocasião, o aluno L compartilhou com os colegas uma situação de *bullying* vivenciada no período escolar anterior ao Ensino Superior.

Situação 1 - Quarto encontro do grupo internacional 6

Na primeira situação, os estudantes gravaram um pequeno vídeo, ao final do encontro, em que cada um disse o que havia aprendido. O excerto que segue reproduz o que foi dito nesse vídeo, o qual foi compartilhado na plataforma PADLET com os demais participantes do IV, logo após o término do encontro.

2020.2 - TEAM 6: Coil_Topic 4_Bullying

USA_S1: [USA_S1 starts recording the ZOOM screen on her tablet with a cell phone on her left hand] Today our topic was bullying and one thing we talked about is how when you get bullied, when you're younger, it can carry with you until you're older and you have to go talk about it to people.

USA_S2: Yeah... well I learned like uh kids at younger ages are more vulnerable like USA_S1 said and I think uh... adults should be more proactive to try to stop the bullying and... because they have long lasting effects on how people think, how people feel... [USA_S1, L and A nod] And it's just something that adults should be more aware about and try to stop and limit more. [USA_S1, L and A nod]

A: What I learned today is that we need to teach our kids... and teach them to be more kind [USA_S1 and USA_S2 nod], to be more friendly and not to say bad things about the difference... and the... what is not equal than them, so they not learn to... to bullying someone... and like... to be kind and to include some... someone in the group. [USA_S1, USA_S2 and L nod]

L: Yes, I learned today that... feel a part and don't be afraid that who you are. [USA_S1 and USA_S2 smile] It is... and it's important but uh it... it uh there is a growing process that people facing antibullying policies... and our schools need to apply this like... [USA_S1 and USA_S2 nod] helping everybody... without favorite students like... uh people superstars, for example. And seeing what I share with the guys I... I talked about my

experience with bullying and... I think it was a... it was a good moment with them because I could... could show how my past was so uh traumatic and I'm handle with this right now in a good way... without bad consequences and I hope my classmates here in this project could see what I wanted to bring to this meeting. [USA_S1 and USA_S2 nod]

S: [S turns on her camera] Ok, so what that I learned today is uh... everybody deserves respect because that is what makes us unique and special... [USA_S1 and USA_S2 nod] and this is a... I think this is a... the most different in the world, so we have to do this. It's up to you [inaudible] This is beautiful, the difference between... between us. That's it. Thank you, guys. [USA_S1, USA_S2, L, A and S smile]

O vídeo com o resumo do encontro é iniciado com a gravação de **USA_S1** pelo celular e, em seu turno, a aluna resgata a experiência compartilhada por **L** a partir da generalização com o uso do você genérico (*you*). A organização do enunciado parece enfatizar o problema relacionado à temática de *bullying* em um contexto social mais amplo, no qual as pessoas deveriam conversar mais sobre o assunto (*you have to go talk about it to people.*), considerando os efeitos ao longo da vida (*when you're younger, it can carry with you until you're older*). **USA_S2** concorda com **USA_S1** e amplifica a gravidade do problema ao atribuir valor às crianças envolvidas em tais situações (*more vulnerable*) e, aos adultos, a responsabilidade por impedir sua incidência (*adults should be more proactive to try to stop the bullying*).

Na sequência, **A** coloca o foco nas situações de *bullying* também causadas por crianças e, por isso, menciona o papel dos adultos nesse processo, incluindo o plural para abranger não apenas os interlocutores daquele encontro, mas a sociedade em geral (*we need to teach our kids...*). As escolhas lexicais indicam a reflexão de **A** em relação ao que foi discutido no grupo sobre a temática e como compreende os modos pelos quais as crianças precisam aprender a lidar com as diferenças (*be more kind, more friendly, not to say bad things about the difference, include someone in the group.*)

Ao resumir sua impressão do encontro, **L** inicia com um tom encorajador (*feel a part and don't be afraid that who you are.*), apesar da experiência traumática vivida e compartilhada com os colegas. **L** amplia a observação do âmbito individual para o coletivo ao fazer referência às mudanças em curso (*there is a growing process that people facing antibullying policies...*) e coloca em pauta o que ainda precisa ser realizado, enfatizando o contexto no qual vivenciou tais situações e que também diz

respeito à área de atuação dos colegas norte-americanos (*and our schools need to apply this like... helping everybody...*).

É interessante perceber como **L** expõe as diferenças no contexto espaço-temporal ao tratar da experiência traumática como algo do passado; e o momento presente como algo prazeroso de poder conversar sobre o assunto com os colegas no grupo. Esse posicionamento parece indicar cumplicidade entre os interlocutores pela escuta do relato de **L**, enquanto algo importante a ser tratado no encontro e, posteriormente, recuperado pelos participantes a partir de algumas das várias facetas do problema. Outro ponto importante a ser observado nos excertos é que os enunciados são seguidos pelas expressões de aprovação do grupo ([nod]), o que reitera a articulação discursiva em torno da temática tratada por eles.

A partir das escolhas individuais na organização dos enunciados, há evidência do engajamento dos interlocutores com a situação enunciativa e com a temática compartilhada por **L** no grupo. Os enunciados dos estudantes, por exemplo, expressam o grau de valoração atribuído ao assunto por meio dos verbos de modalização deôntica, indicando obrigatoriedade (*have to*), aconselhamento (*should*) e necessidade (*need to*). A escolha desses mecanismos na materialidade linguística, combinados às expressões faciais ([nod], [smile]), reitera o valor dos elementos multimodais na interação síncrona, além de produzir significado acerca de formas de conduta e valores.

Ao final, **S** compartilha o que chamou sua atenção no encontro de modo a articular as ideias apresentadas pelos demais participantes (*everybody deserves respect because that is what makes us unique and special...*). De modo geral, foi possível notar que o relato de **L** provocou a reflexão do grupo para além da situação vivenciada por ele, quando houve menções, por exemplo, sobre o que os adultos poderiam fazer no contato com crianças que sofreram ou propagavam situações de *bullying*, além da convivência com as diferenças. Do ponto de vista do ME, os participantes estiveram imersos na realidade a partir da experiência compartilhada por **L** e puderam também pensar criticamente sobre a situação-problema em outros contextos. O encontro parece ter fortalecido os vínculos no grupo por evidenciar a mobilização de recursos do PV como os aspectos emocionais e cognitivos na interação dos participantes, materializados por gestos, expressões, escolhas no repertório, o resgate de experiências e as relações identitárias.

Situação 2 - Após o quarto encontro do grupo internacional 6

No dia posterior ao quarto encontro, **L** publicou, na plataforma PADLET, um relato da temática discutida no grupo naquele dia. Sua postagem estava logo abaixo do vídeo gravado por **USA_S1**, com o resumo do encontro a partir das impressões de cada participante. A publicação de **L** ainda incluiu o *link* para um artigo²³ em inglês sobre *bullying* e uma fotografia dos cinco integrantes do grupo, sorrindo, ao final do encontro.

Figura 5 – Publicação na plataforma PADLET

Topic 4: Bullying

Yesterday, we talked between us what we'd known about bullying. Disable people are the students that American mates have and it is a powerful fight everyday with them. I shared my personal story facing bullying when I was young. It was mentioned about Black Lives Matter moviment. Obese, foreign and "ugly" people.

Here is an article about our 4th Topic, to think about discrimination and consequences:

<https://edition.cnn.com/2016/05/10/health/bullying-public-health-zero-tolerance/>

Fonte: elaborado pelo aluno L

O relato de **L** permite saber um pouco mais sobre o que o grupo discutiu acerca de *bullying*, além do conteúdo compartilhado em vídeo. O texto destaca cinco pontos que parecem indicar o percurso seguido por eles: 1) a discussão do grupo sobre o que sabiam da temática, 2) a experiência dos estudantes norte-americanos com pessoas com deficiências, 3) a experiência pessoal de **L** com *bullying* na infância, 4) o movimento Vidas Negras Importam (*Black Lives Matter* em inglês) e 5) outras classificações que geram situações de *bullying* (*obese, foreign and "ugly" people*). Pela divisão temática, o encontro parece ter suscitado maior engajamento de todos os

²³ Disponível em <https://edition.cnn.com/2016/05/10/health/bullying-public-health-zero-tolerance/index.html>. Acesso em: 26 jan. 2023

participantes, considerando as múltiplas facetas do assunto elencadas no relato, além da divisão de papéis entre os interlocutores na condução dos conteúdos da interação.

Nesse ponto, o estabelecimento de vínculos entre os participantes do grupo parece se ter constituído pela escuta atenta e interessada do que cada um tinha a dizer, considerando que as experiências compartilhadas pressupunham saberes importantes para a imersão na questão colocada em pauta, seguida de sua problematização em diferentes contextos. Tendo em vista o PV, o relato aponta indícios de como os participantes puderam resgatar conhecimentos acumulados histórico-culturalmente para a discussão da temática, além de tratar como eram atravessados por tais situações na condição de sujeitos em sociedade.

O *link* do artigo compartilhado é um convite aos participantes do IV de outros grupos a entenderem mais sobre o assunto e suas consequências. O artigo em inglês combina texto escrito, *hyperlinks* e um vídeo curto com o comentário de uma das jornalistas sobre o assunto e a menção ao filme norte-americano Meninas Malvadas de 2004 (*Mean Girls*, em inglês). A organização do texto parte de exemplos reais de casos de *bullying* em contextos norte-americanos, explica o que é o problema na contemporaneidade, seus efeitos e modos de prevenir para além do espaço escolar. É possível notar que o artigo escolhido por L para acompanhar o que já havia sido compartilhado pelo grupo sobre a temática, o vídeo com o resumo e esse relato no dia posterior ao encontro, amplia o desenvolvimento do assunto por oferecer mais referências e informações complementares.

A esse respeito, a combinação de diferentes recursos multimodais publicados na plataforma PADLET, sobre esse quarto encontro, revela aspectos importantes da constituição e expansão do PV no grupo. O relato de L indica a multiplicidade de vozes na condução da temática para além das experiências pessoais dos estudantes brasileiros e norte-americanos. A discussão abordou outras esferas em que a problemática tem consequências sociais mais graves, como no caso do movimento *Black Lives Matter*, que ganhou repercussão mundial após o caso de George Floyd, no mesmo ano em que o IV foi realizado. Os estudantes puderam relacionar situações imediatas, do campo individual, com conflitos da realidade coletiva, historicamente situados. Os diferentes recursos multimodais contribuíram nesse processo de percepção, compreensão e questionamento das situações exploradas pelo grupo e, a partir dos excertos de cada participante no vídeo, há indicações do que pode ser

realizado como alternativa concreta de transformação da realidade ao redor do grupo de estudantes.

Por questões de anonimato, a fotografia do grupo, sorrindo, ao final do encontro não aparece nesta análise, todavia vale ressaltar sua importância. Por se tratar de um encontro em que os participantes discutiram a temática do *bullying* a partir de suas experiências, a relação parece ter sido aprofundada pela solidariedade com as vivências compartilhadas no grupo e a validação dos saberes pela conexão com a realidade mais ampla. Há indícios de uma forte relação entre os aspectos afetivos e cognitivos do PV nesse ponto do IV, entre os participantes, considerando que a fotografia publicada por **L** indicava a disponibilidade de todos para o registro daquele momento, e não uma imagem congelada de parte do vídeo compartilhado por **USA_S1**. Ao escolher registrar esse momento e publicá-lo antes de seu relato no dia seguinte, **L** reitera o que disse em vídeo sobre aquele encontro com seus colegas (*it was a good moment with them*). A imagem parece sintetizar o primeiro ponto que **L** mencionou sobre o que aprendeu e sentiu naquele momento do IV (*feel a part and don't be afraid that who you are.*)

Ainda em relação aos desdobramentos do quarto encontro, **USA_S1** enviou para **L** um vídeo²⁴ no grupo de WhatsApp dos estudantes. O vídeo, como parte das ações desenvolvidas na campanha Love Has No Labels (O amor não tem rótulos, em português), foi lançado em 2015 e, de forma sucinta, apresenta imagens em movimento do esqueleto humano, refletidas em uma grande tela preta instalada em uma praça pública. Ao ser reveladas as pessoas cujas imagens estavam na tela, o público deparava-se com a diversidade racial, etária, de gênero, religiosa, sexual, de deficiência, entre outras. A atitude de **USA_S1** aponta outro elemento que evidencia o uso de múltiplos recursos semióticos para produzir significado e dar suporte aos argumentos levantados pelo grupo no encontro.

Do ponto de vista da interação pelo viés argumentativo, o encontro gerou engajamento pela temática a partir da participação dos diferentes interlocutores, assumindo o papel colaborativo no desenvolvimento e na articulação discursiva com referências a outros contextos de abrangência do assunto focal, *bullying*. Em relação ao PV, o resgate de vivências e a combinação com os diferentes recursos disponíveis, tais como o repertório para organizar os modos de falar e os conhecimentos histórico-

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PnDgZuGIhHs>. Acesso em: 26 jan. 2023.

culturalmente situados para problematizar a temática, puderam ampliar as possibilidades de ser, sentir e agir dos participantes do IV. O encontro, portanto, evidencia como os participantes implicaram-se com a questão abordada; e, mais especificamente, **USA_S1** e **L** indicam formas de provocar mudanças a partir das escolhas e ações realizadas após o encontro.

Situação 3 - Reunião individual com A

Ao final do segundo semestre de 2020, o **PP** realizou uma reunião síncrona, pela plataforma TEAMS, com cada um dos participantes daquela primeira edição do IV para apresentar uma devolutiva em relação ao desempenho dos alunos e, também, ouvir suas impressões sobre a experiência no programa. **A** estava finalizando o segundo semestre da graduação e tinha dispensa das disciplinas de inglês por conta do resultado obtido no teste de proficiência institucional no ingresso.

2020.2 - TEAM 6: Call with A

PP: So, you have finished the meetings with **L** and **USA_S2** and everyone?

A: Yes.

PP: So, how was it? uh... I mean, how was the last one?

A: It was very nice. They uh... planned a presentation about American culture and they present. It was very nice. They talk about food, music about the... states of the United States. It was very nice... very nice. We could discuss a lot of... about all of things in America and... a lot of... a lot of things. It was very nice. It was like... I felt in the... in the end like... uh [A shows a sad face] I feel sad like... but because it's over... the project and I would... Well, it's been so nice like uh... like I said to you in the... in the beginning of the project. I feel a bit upset because I felt that they doesn't care too much about the project, but then I... I guess they were a bit shy... it was the... their personality so... and then, in the development of the project, they start to be very nice and we could discuss a lot of... a lot of uh issues about a lot of problems and the culture about Brazil or the United States, but it was very nice. I hope in the next semester happen again.

PP: Ahh, I remember when you said about that... L mentioned the same when I first talked to him and later on I believe that your group... I don't know... you all had so interesting

conversations because you uh... you also shared about Brazilian culture with them uh... you talked about bullying, which is something really complicated, you know, you also talked about uh... the environment and products, so it was pretty interesting. If you had, for example, now that it's over, if you had to choose one or a special moment or something that really inspired you or that caught your attention, what would it be?

A: Hard question. [A laughs] That inspired me... Ah, I guess when L had the... the power and the courage to share his feelings about when he was bullied and what he suffered in the school and... we talked about a lot of racism and the difference between our lives here in Brazil and their lives there in the United States and how the difference... they like... we are... we have different lives, but... I guess this uh... L have a lot of courage and this is... was very nice and they... like he have the feeling to share this with us... that is very personal and it's very sensitive like... it's a... it's a hard uh it's hard to say about this, so it was one of the moments that uh... I said oh my God it was very nice they... this action about him.

PP: Humhum. Yeah, I believe that, for example, it was like you mentioned... really courageous uh... that he had... he wanted to share that and I believe he also felt really comfortable with the group to talk about it and maybe this is one of the reasons why later on the project changed so much because you... you all got more connected. I mean uh... your meetings were more... I don't know... you had other things to discuss, right?

A: Yes, we... we started to be friends, I guess... like a close relationship.

PP: Humhum

A primeira pergunta lançada pelo **PP** abre espaço para que **A** explore não apenas o que ocorreu no último encontro, mas também avalie a experiência do IV. **A** apresenta mudanças nas formas de organização das atividades no grupo (*They uh... planned a presentation about American culture*), o que incide em sua avaliação das relações interpessoais (re)criadas (*They talk about food, music about the... states of the United States. It was very nice... very nice.*). O sentimento de pesar externalizado por **A** com o término das atividades do IV (*I feel sad like... but because it's over*) indica uma mudança significativa no curso das atividades realizadas no grupo, se comparado à impressão inicial mencionada por ela no trecho acima (*I feel a bit upset because I felt that they doesn't care too much about the project*) e, também, na reunião do dia 20/10/20, destacada anteriormente na ação do IV sobre análise de conflitos.

O relato de **A** trata do reconhecimento de diferenças entre os próprios participantes do IV (*I guess they were a bit shy*) ao discutirem sobre as temáticas elencadas. **A** analisa que houve espaço para maior engajamento no decorrer do programa, o que remete à mobilidade a partir do PV na contextualização e problematização de questões das vivências dos participantes, suas relações identitárias e os recursos que dispunham e elaboravam nas interações com os colegas (*in the development of the project, they start to be very nice and we could discuss a lot of... a lot of uh issues about a lot of problems and the culture about Brazil or the United States*).

Do ponto de vista do evento dramático, **A** escolhe o quarto encontro em que **L** compartilha as situações de *bullying* vivenciadas, o que retoma a ideia de mobilização do PV para a percepção e discussão de diferentes realidades. **A** avalia de forma positiva a atitude de **L** (*L had the... the power and the courage to share his feelings*), considerando o problema em questão (*what he suffered in the school*) e as circunstâncias da situação enunciativa do IV (*that is very personal and it's very sensitive like... it's a... it's a hard uh it's hard to say about this*). Essa reflexão implica reconhecer como, igualmente, positivo o papel dos interlocutores da interação entre os quais **A** estava inserida.

A apresenta, ainda, outros assuntos abordados no grupo (*we talked about a lot of racism and the difference between our lives here in Brazil and their lives there in the United States*), o que indica não só a diversidade de recursos acionados pelo grupo na experiência do IV, mas também os modos de significar a fim de estabelecer vínculos e favorecer a compreensão. Nessa direção, o comentário do **PP** sobre as relações estabelecidas no grupo (*you all got more connected.*) é legitimado por **A** com base nos pontos destacados anteriormente (*Yes, we... we started to be friends, I guess... like a close relationship.*).

Situação 4 - Questionário encaminhado por PP

Quando as atividades dos grupos internacionais foram finalizadas, o **PP** encaminhou um questionário para os alunos norte-americanos de modo a compreender o percurso no IV do ponto de vista desses parceiros. Dentre as respostas recebidas, a aluna **USA_S1**, que integrou o grupo 6 com os brasileiros **A**, **L** e **S**, destacou qual foi o momento marcante do programa a partir de sua experiência:

PP: If you had to choose a special moment during the COIL Project, what would it be? Why?

USA_S1: I would say connecting with one of the students during the bullying topic was a special moment. This Brazilian shared personal information that allowed us all to know him on a personal level and connect with him.

A pergunta encaminhada instiga **USA_S1** a refletir sobre a vivência no IV, destacar um ponto relevante e tecer explicações sobre as ações, fatos, atitudes ou outros elementos que tornaram tal experiência significativa. **USA_S1** resgata o encontro em que **L** compartilha a questão do *bullying*, o que reitera o evento dramático na constituição e expansão do PV na relação com o outro. **USA_S1** utiliza o verbo *connect* para se referir à relação interpessoal constituída no grupo, destacando que houve a ampliação de vínculos afetivos mais fortes entre os participantes. O relato de **L**, portanto, provocou o grupo a compreender a problemática, considerando a legitimidade do discurso do interlocutor naquele contexto espaço-temporal.

Importante ressaltar que **USA_S1** inclui os demais participantes ao validar o evento dramático (*allowed us all to know him*), evidenciando a colaboração entre eles na produção, recepção e circulação dos enunciados no grupo. De forma ampla é possível inferir que houve espaço para trocas de turno e outros mecanismos de conexão da sequência argumentativa, uma vez que todos os participantes, como salientado por **USA_S1**, pudessem compreender as situações compartilhadas por **L** e fossem despertados emocionalmente para o conteúdo exposto.

Situação 5 - Questionário encaminhado por USA_T

Como parte das atividades de avaliação de seus alunos, **USA_T** também enviou questionários para os alunos norte-americanos participantes do IV. Sabendo da coleta de dados para esta pesquisa, **USA_T** encaminhou ao **PP** as respostas recebidas. O trecho que segue foi respondido por **USA_S1**:

USA_T: What were some of your most powerful learning moments? Why?

USA_S1: The most powerful learning moment occurred when we were discussing bullying for one of our topics. I learned that bullying happens everywhere. One of the Brazilian students told me that as a future educator, I can make a change and help prevent this from occurring.

USA_T: What is the most important thing you learned?

USA_S1: The most important thing I learned is that as a future educator I can make a difference in the lives of my future students.

As perguntas lançadas por **USA_T** permitem que **USA_S1** estabeleça relações entre as atividades vivenciadas no IV de modo a destacar aspectos importantes sobre sua aprendizagem (*most powerful learning moments; the most important thing you learned*). O uso do superlativo, também destacado nas respostas de **USA_S1**, envolve o processo de reflexão sobre o IV e o destaque para o evento dramático, como elemento potencialmente transformador da experiência com os demais participantes. **USA_S1** evidencia, nesse outro momento de avaliação do IV, que o encontro em torno da temática de *bullying* teve um impacto importante sobre sua aprendizagem, tendo em vista o deslocamento individual para o coletivo (*I learned that bullying happens everywhere.*)

Esse movimento, que ocorre em via de mão dupla, é destacado por **USA_S1** a partir da relação entre o eu e o outro, no valor apreciativo do discurso do outro como parte do processo de aprendizagem (*One of the Brazilian students told me that as a future educator, I can make a change and help prevent this from occurring.*) **USA_S1** acentua, pelo discurso indireto, o que **L** lhe disse sobre suas possibilidades de ação profissional, enquanto uma professora em formação. Nesse ponto, **USA_S1** situa o motivo central para a escolha desse evento dramático, pois revela o contexto amplo de constituição e expansão de seu PV na realidade imediata e futura.

Na resposta da segunda pergunta, **USA_S1** parece internalizar o discurso do outro de forma que, tal apropriação, pressupõe uma escolha informada pela adesão ao papel profissional e social que irá desempenhar no futuro (*as a future educator I can*

make a difference in the lives of my future students.). O discurso do outro passa, então, a discurso interior no processo interativo de percepção, compreensão e elaboração de papéis dos interlocutores no IV. Esse indício de mobilidade dos estudantes ocorre em consonância com o desenvolvimento da temática abordada, tendo em vista as ações do ME de imersão na realidade, construção crítica de generalizações e a produção de mudança social. A proposição de **L** sobre como **USA_S1** poderia atuar como professora é um indicativo dessa mudança social que coloca ambos os participantes no papel de agentes de transformação.

Situação 6 - Reunião individual com L

O **PP** também realizou uma reunião síncrona com **L**, pela plataforma TEAMS, ao final do segundo semestre de 2020, a fim de apresentar a devolutiva em relação ao desempenho do aluno no IV e, também, ouvir suas impressões sobre a experiência. **L** estava finalizando o primeiro semestre da graduação e teve dispensa das disciplinas de inglês por conta do resultado obtido no teste de proficiência institucional no ingresso. A reunião com **L** foi a última realizada com os alunos brasileiros, então, o **PP**, já tendo lido as respostas obtidas nos questionários enviados aos alunos norte-americanos, aprofundou a temática sobre *bullying* discutida no grupo internacional em que **L** participara.

2020.2 - TEAM 6: Call with L

PP: The bullying topic was something that you mentioned, **A** mentioned and they also mentioned that it was a very intense or important meeting. Why was that?

L: Well, I think... First, all these topics are interesting to me... we need to talk about this because... here in my house, for example, is a taboo. I can't talk to my parents about it because they won't understand the real message. And... to talk with the future teachers... could be more understandable to know how... how people felt and giving my example could be more real because if I say... if I explain or if I research about "people got bullied"... humm.. they are obese... they are disabled. I don't... I'm not talking about myself, so I know there's a empathy and we need to do this, but humm...but this gave them about my experience... humm... could be more real, I think and It's a serious...humm... It's a serious

topic. I don't think... I don't felt uncomfortable to talk about it because I'm facing that they need to know. They needed to know what happens with our community... humm... you know, teacher, I see... I see with them... humm... the power to change this in the future with people and they will because disabled people also got bullied all the time.

A pergunta do **PP** busca saber mais detalhes sobre o encontro em que a temática sobre *bullying* foi abordada, do ponto de vista de **L**, mediante a retomada dos comentários dos demais participantes. **L** explica sua motivação em tratar do assunto atrelado às condições do contexto enunciativo em seu grupo internacional e que eram divergentes daquelas encontradas em sua esfera familiar (*here in my house, for example, is a taboo. I can't talk to my parents about it because they won't understand the real message.*). O valor do compartilhamento da experiência pessoal é compreendido por **L** como algo que estaria mais próximo da realidade vivenciada por ele e por outras pessoas, frente às situações de *bullying* expostas no grupo (*to talk with the future teachers... could be more understandable to know how... how people felt and giving my example could be more real...*).

O ponto importante levantado por **L** diz respeito à legitimação do interlocutor a partir das relações identitárias, marcadas pelo uso da primeira pessoa do singular no compartilhamento das vivências (*because if I say... if I explain or if I research about "people got bullied"... humm.. they are obese... they are disabled. I don't... I'm not talking about myself, so I know there's a empathy and we need to do this*). Essa ideia parece revelar o movimento de problematização do assunto, do âmbito particular para o coletivo, o que indica a importância da diversidade de saberes e vivências como recursos de constituição e expansão do PV.

L também destaca a ideia de responsabilidade pela formação do outro, quando considera necessário compartilhar sua experiência no grupo, tendo em vista que seus interlocutores são potenciais agentes de transformação social na área de educação (*I don't felt uncomfortable to talk about it because I'm facing that they need to know. They needed to know what happens with our community...*). Sabendo que os colegas estavam cursando uma disciplina sobre pessoas com deficiência, **L** parece ressignificar a experiência vivenciada no passado em relação ao *bullying* como recurso, igualmente importante, para colaborar com a projeção profissional dos estudantes em formação

na área educacional (*I see with them... humm... the power to change this in the future with people and they will because disabled people also got bullied all the time.*).

O entrelaçamento das atividades realizadas no IV, materializado nas seis situações supra-apresentadas, assinala o resgate de diferentes recursos do PV, no processo de articulação discursiva dos interlocutores. A disposição dos enunciados revela que houve trocas de turno, organização e conexão de ideias para progressão da temática envolvida, em um movimento em que os interlocutores estavam disponíveis para a negociação de sentidos naquela situação enunciativa. Em relação ao ME, esse contexto do IV, em que as relações espaço-temporais se fundem na imersão e construção crítica da realidade, é propício para o engajamento dos participantes em ações concretas de transformação de si e do outro. Por se tratar do contexto acadêmico e profissional no EST, o IV tem um impacto bastante relevante com o intuito de problematizar e articular saberes, em uma vertente interdisciplinar, intercultural e decolonial, na qual estudantes de diferentes áreas, localidades e com experiências diversas podem criar oportunidades de aprendizagem mútua.

- Segundo exemplo: 2021.1

O segundo exemplo de entrelaçamento das atividades diz respeito à segunda edição do IV, no primeiro semestre de 2021. As atividades selecionadas foram divididas em três situações que fazem referência a pontos em comum destacados nos questionários respondidos pelos estudantes brasileiros e sua parceira norte-americana, participantes do grupo internacional 7. Cada situação foi identificada a partir da ênfase em algum dos recursos do PV, sem perder de vista a relação de interdependência com os demais para a constituição e expansão das diferentes formas de ser, sentir e agir. Assim sendo, as três situações apresentam a articulação das respostas com um dos encontros internacionais ou uma reunião com o **PP** em que há incidência dos eventos dramáticos destacados pelos participantes.

Situação 1: relações identitárias

Os estudantes brasileiros que integraram o grupo internacional 7 estavam participando do IV pela primeira vez. **Da**, **Mi** e **Gu** eram alunos na disciplina de Inglês III, ministrada pelo **PP** no terceiro semestre da graduação, e responderam às questões

a seguir ao final das atividades do IV. Por contratempos no calendário daquele semestre, não foi possível realizar uma reunião individual com cada aluno. Em relação aos alunos norte-americanos, **USA_T** compartilhou, novamente, com o **PP** as respostas que obteve em seus questionários.

Questionário encaminhado por PP
PP: Quais situações mais chamaram sua atenção no contato com seu grupo internacional?
Gu: O que mais me marcou foi quando nos apresentamos e conversamos sobre nossos hobbies, nossas famílias e contamos um pouco sobre nossos costumes cotidianos. Sem citar o Mini game, que por sinal foi uma ideia genial de uma integrante do grupo, chamada Mi!
Mi: Como somos diferentes em relação a cultura, costumes e tradições. No Brasil eu sinto que somos muito diferentes como pessoas e como país, porém os americanos eram mais parecidos nesses quesitos, principalmente em relação a tradições e costumes.

Questionário encaminhado por USA_T
USA_T: What were some of your most powerful learning moments? Why?
USA_S4: Some of my most powerful learning moments were when they were describing their family traditions, holidays, and sports to us. I understood that here in the United States we take so much more for granted than those in other countries. The Brazilian culture is expensive and hard to afford many items that come from other countries, so they do all they can for the children and don't expect anything for the adults which is not the same here in the United States.

PP e **USA_T** encaminharam perguntas abertas com o objetivo de captar o detalhamento de situações marcantes vivenciadas no IV. As respostas dos três estudantes convergem para momentos que puderam compartilhar aspectos culturais relacionados aos costumes da vida cotidiana e da esfera familiar. A resposta de **Mi** parece destacar, primeiramente, diferenças entre os dois países (*Como somos diferentes em relação a cultura, costumes e tradições.*) e, na sequência, a percepção de diferenças e semelhanças em cada um deles, internamente (*No Brasil eu sinto que*

somos muito diferentes como pessoas e como país, porém os americanos eram mais parecidos nesses quesitos, principalmente em relação a tradições e costumes.). **USA_S4** compara o alto custo de vida no Brasil e a dificuldade em mantê-lo (*The Brazilian culture is expensive and hard to afford many items that come from other countries*) em relação à vida nos EUA (*I understood that here in the United States we take so much more for granted than those in other countries.*).

Interessante observar, nos destaques das respostas das alunas, que ambas resgataram, de certa forma, o que foi compartilhado pelos colegas em um dado momento do IV. A realidade é conhecida a partir da vivência de quem traz à tona os assuntos discutidos no grupo. Esse movimento de produção, recepção e circulação de enunciados envolve, necessariamente, o acesso aos recursos disponíveis no PV de modo a entender, comparar e estabelecer relações sobre si e sobre o outro. Alinhada à perspectiva do ME, essa ação de imersão na realidade permite a correlação de aspectos da vida cotidiana com a sistematização de saberes no contexto escolar.

O excerto a seguir é um trecho do vídeo com o resumo do quarto encontro do grupo 7. Nessa ocasião os estudantes discutiram questões culturais que exemplificam alguns dos pontos levantados nos questionários acima:

2021.1 - TEAM 7: American Brazilian # 4

USA_S4: Ok. Well, then uh... I'll talk about what I learned today. [USA_S4 looks at her notes and then looks at the camera] That you guys eat rice and beans daily. That you eat your pizza with a fork and a knife.

[Gu and Da look at the camera, nod and smile]

USA_S4: [USA_S4 looks at her notes and then looks at the camera] That uh... you have a birthday car for birthday parties.

[Mi looks at the camera, gives a thumbs up and smiles]

USA_S4: That was pretty cool. [USA_S4 smiles, looks at her notes and then looks at the camera] Uh... when you say goodbye, you say “goodbye and kiss you”. [USA_S4 smiles and signals goodbye with her right hand]

[Gu smiles and signals a kiss with his right hand. Da looks at the camera, nods and smiles]

USA_S4: [USA_S4 looks at her notes and then looks at the camera] Uh... children

like little kids call you “aunt” and “uncle” or uh... “senhor” and “senhorita”. Just kidding... [USA_S4 looks at the camera and gives a thumbs up] “senhor” and “senhora”. I got that one.

Gu: [Gu gives a thumbs up] Ou or tio and tia. [Gu smiles]

USA_S4: Senhor...

Gu: Tio [Gu smiles]

USA_S4: One more time.

Gu: Tio [Gu laughs]

USA_S4: Tio and tia?

Gu: Yes. [Gu smiles and gives a thumbs up] Yes, yes.

USA_S4: Ok, so tio and tia... senhor and senhora.

Gu: [Gu smiles and nods] Perfect!

USA_S4: Ok. Yep and then uh... your motorcycles go in between the cars when they're going down the road. [USA_S4 looks at the camera and moves her both hands to show movement]

[Gu and Da nod]

USA_S4: That you have uh... super big chocolate eggs for Easter that I want to buy one.

[Gu nods and Mi smiles]

USA_S4: And you have a question of whether you should put raisins in your food or not for Christmas because some of you like raisins and some of you do not like raisins. [USA_S4 looks at the camera and nods]

[Gu and Da nod]

USA_S4: Ok. Who's next?

Gu: [Gu smiles and raises his right hand]

USA_S4: Ok.

Gu: [Gu looks at his notes and the camera] USA_S4 and USA_S5 presented customers... uh costumes and holidays from the USA. There is uh... some difference uh... between Brazilian... Brazil and the USA. Uh... I really enjoyed it... enjoyed this meeting. I learned in the USA they... they pay to use health services. [USA_S4 and USA_S5 nod] Uh... motorcycles uh... ride in front of or behind cars. [USA_S4 and USA_S5 nod] In Brazil motorcycles ride in the line uh... next to cars. Uh... they celebrate uh... Independence... Independence Day on 4th of July. [USA_S4 nods] There is such a holidays uh... Sorry. Thanksgiving... There is not such holiday here in Brazil. This is it.

[USA_S4 and USA_S5 nod and smile]

Gu: Thank you guys. [Gu smiles]

USA_S4: Thank you, Gu. Mi or Da, would you like to go next?

Ao observar um trecho do vídeo com o resumo do encontro é possível perceber que os participantes estavam atentos ao que os demais interlocutores compartilhavam no grupo, pelos gestos e expressões de concordância sobre os pontos destacados da temática em relação a cada país, além da movimentação do olhar entre a câmera e as anotações. As trocas de turno também indicam a importância dada à participação de todos na produção, recepção e circulação dos conteúdos da interação. Os participantes, pelo uso de múltiplos recursos semióticos, revelam o que compreenderam sobre os aspectos identitários em relação aos costumes e traços culturais dos colegas.

A diversidade de assuntos inclui desde a observação de elementos do contexto cotidiano (**USA_S4:** *That you guys eat rice and beans daily.*) até detalhes da esfera política e social mais ampla (**Gu:** *I learned in the USA they... they pay to use health services.*). As escolhas realizadas pelos alunos sobre o que e como compartilharam no grupo parecem indicar a valorização de diferenças socioculturais pelo reconhecimento da individualidade nas relações interpessoais. Tais escolhas são materializadas por variados mecanismos apreciativos na interação (**USA_S4:** *That was pretty cool.*; **Gu:** *I really enjoyed it... enjoyed this meeting.*) que, no caso dos conteúdos abordados pelos alunos nesse encontro, assinalam a organização discursiva multimodal para a exposição e compreensão dos conteúdos abordados (**USA_S4:** *Uh... when you say goodbye, you say “goodbye and kiss you”.* [USA_S4 smiles and signals goodbye with her right hand] [Gu smiles and signals a kiss with his right hand. Da looks at the camera, nods and smiles]).

De modo geral, o encontro parece exemplificar as relações identitárias, mencionadas nos questionários, tendo como base o estabelecimento de vínculos afetivos e cognitivos pelo olhar para variadas dimensões da vida social e política dos participantes. A compreensão das vivências como fonte de conhecimentos acumulados histórico-culturalmente envolve o trabalho colaborativo dos participantes em torno da aprendizagem socialmente situada. Esse viés remete a outros recursos do PV como a ampliação de repertório linguístico atrelado à negociação de sentidos

em contextos de prática variados (**USA_S4:** *Uh... children like little kids call you “aunt” and “uncle” or uh... “senhor” and “senhorita”. Just kidding...* [USA_S4 looks at the camera and gives a thumbs up] *“senhor” and “senhora”. I got that one.*)

Situação 2: práticas de linguagem

Outro ponto destacado nas respostas dos participantes do grupo 7 diz respeito à aprendizagem e ao uso de línguas no contexto do IV. Os excertos que seguem apresentam alguns exemplos destacados pelos estudantes em seus questionários:

Questionário encaminhado por PP
PP: Você percebe mudanças em relação ao seu desempenho ao longo dessas atividades realizadas no grupo? Em quais aspectos?
Da: Sim. O desenvolvimento da conversação e compreensão. Apesar do pouco conhecimento, eu tentei me comunicar e me expressar ao máximo. E melhorou também a minha compreensão do idioma. E a vontade de aprender cada vez mais ficou evidente.
Mi: Sim, eu fiquei muito mais comunicativa e desenvolvi algumas técnicas para conseguir me expressar e responder perguntas feitas pelos americanos. Por exemplo, ensaiar a apresentação, buscar verbos frequentes sobre o tema, palavras-chave, possíveis respostas e escrever as palavras aprendidas durante a reunião.

Questionário encaminhado por USA_T
USA_T: What were your greatest strengths during this project? What were your biggest areas for improvement during this project?
USA_S4: My greatest strengths during this project were my ability to work well with others and help them with their English while also taking time to learn Portuguese. The students seemed very pleased to know that I was willing to learn part of their culture, not just because I had to, but because it was interesting to learn.

As perguntas encaminhadas pelo **PP** e **USA_T** propiciaram a abordagem de qualquer aspecto relacionado ao desempenho pessoal dos participantes ao longo do IV. A escolha pelas práticas de linguagem e o processo pelo qual os participantes vivenciaram as atividades obtiveram maior destaque. Para a aluna brasileira **Da**, a avaliação foi positiva pela ótica das condições de produção e recepção (*Sim. O desenvolvimento da conversação e compreensão.*), além das possibilidades de circulação naquele espaço interativo (*Apesar do pouco conhecimento, eu tentei me comunicar e me expressar ao máximo.*). **Da** ainda enfatiza sua motivação tendo em vista as relações interpessoais desenvolvidas na vivência com o grupo (*E a vontade de aprender cada vez mais ficou evidente.*). A aluna **Mi** lista algumas das estratégias aprendidas para ampliação de seu repertório linguístico e que incidem sobre sua mobilidade no contexto do IV (*Por exemplo, ensaiar a apresentação, buscar verbos frequentes sobre o tema, palavras-chave, possíveis respostas e escrever as palavras aprendidas durante a reunião.*).

USA_S4 também chama atenção para as relações interpessoais desenvolvidas no grupo (*my ability to work well with others*) e exemplifica pelo movimento de reciprocidade entre os interlocutores em relação ao contexto de aprendizagem mútua (*help them with their English while also taking time to learn Portuguese.*). O engajamento nas atividades do IV parte da validação dos diferentes saberes compartilhados e também do desejo pessoal de expansão da própria realidade para algo novo ainda não explorado (*The students seemed very pleased to know that I was willing to learn part of their culture, not just because I had to, but because it was interesting to learn.*).

Levando em consideração as constatações das três estudantes, é possível inferir que as práticas de linguagem mencionadas sobre o IV estavam intrinsecamente relacionadas aos diferentes modos de significar e, conseqüentemente, vinculadas à criatividade e criticidade no uso de todo o repertório linguístico disponível. Nesse ponto, os excertos do encontro 5, a seguir, apresentam alguns exemplos de como essas relações puderam ser desencadeadas. O foco dos estudantes, naquela ocasião, era compartilhar expressões comumente utilizadas por eles em seu país ou em um contexto específico e aprender o equivalente na língua do colega:

2021.1 - TEAM 7: American Brazilian #5

USA_S4: Today I learned about some Brazilian expressions. I'm going to try my best here. Let's see... [USA_S4 looks at her notes] uh... “beloved”... it means that you're confused or don't understand, “amada”.

[Mi, Da and Gu laugh]

USA_S4: It doesn't make sense. I am “amada” with a lot of things in life at this point... [USA_S4, Mi, Da and Gu laugh] And then... uh... [USA_S4 looks at her notes] Let's see... “too much sand for my little truck”.

[Mi laughs]

USA_S4: I don't remember how to say it in Portuguese [USA_S4 laughs], but it means that somebody's out of my league. And my favorite is... [USA_S4 looks at her notes] “Bro from the sky!” [USA_S4 raises both hands up. Mi, Da and Gu laugh] It means OMG in English or [USA_S4 looks at her notes] minnow...

Gu: Mano do céu!

USA_S4: quel?

Gu: Céu.

Da: Mano do céu!

USA_S4: Mano do céu. Yes!

Da: Yes!

[Mi, Da and Gu laugh]

USA_S4: And that... uh... [USA_S4 looks at her notes] there was a cool meme with a cat or no... sorry, with a dog and a bowl and the kids' homework and it said [USA_S4 looks at her notes] “I ate your homework and no one will believe you” [USA_S4, USA_S5, Mi, Da and Gu laugh] And then uh... Da showed a meme about her nephew and video games. It said that he wasn't going to play and then a minute later he was playing [USA_S4, USA_S5, Mi, Da and Gu laugh] Ok. I'm gonna let you go, USA_S5.

USA_S5: All right. uh... let's see... uh... along the same lines what USA_S4 said uh... I found that game fun and I found the other memes enjoyable. I mean... at first like I... I had no clue what they meant, but... you know, when you uh... had the sentences that go along with it... it kind of... you know, made it more... you know... made more sense and I mean... that was fun. Yeah, I think that's all I have for...

USA_S4: Do you have your favorite one? Do you remember your favorite one, USA_S5?

USA_S5: Oh.... God. Let me go to my notes. [USA_S5 looks at his notes] Let's see my favorite meme...

USA_S4: Yeah it was... uh... “passar oh ruda”!

[Mi and Gu laughs]

Gu: Rodo!

USA_S5: Yes!

Da: Passar o rodo!

[Gu gives a thumbs up]

USA_S5: That was exquisite! Yes. You know... it makes sense when you say it like that I... you know... I'm not gonna go into detail, but... [USA_S4, USA_S5, Mi, Da and Gu laugh]

USA_S4: That was a good one, though, USA_S5?

USA_S5: Yes.

USA_S4: Ok. Who's next?

Gu: I can. [Gu raises his right hand]

USA_S4: Ok. Go ahead.

Gu: Today we talked about some expressions and memes from Brazil and the USA uh... [Gu looks at his notes] I learned the expression “when pigs fly” [USA_S4 and Mi laugh] This is like “nem que a vaca tussa” in Portuguese. Uh... [Gu looks at his notes] and this expression “just the cape of Batman” [USA_S4, Gu, Da and Mi laugh] “só o pó da rabiola” I like it.

USA_S4 inicia seu relato sobre as expressões apresentadas que mais chamaram sua atenção. A primeira delas (*beloved*) parece estar relacionada a “darling” em um contexto em que a forma de tratamento seria utilizada com certo deboche ou como atenuante para algum tipo de irritação do enunciador. Na sequência, **USA_S4** destaca uma expressão em tradução literal do português (*too much sand for my little truck*) com seu equivalente em inglês (*it means that somebody's out of my league*). Esse exemplo indica o trabalho do grupo na negociação de sentidos para além da restrição aos mecanismos lexicais, ou seja, o desenvolvimento de novos elementos do repertório linguístico que envolvem aspectos culturais para a compreensão de formas de significação e uso em determinada realidade.

Mais adiante, **USA_S4** destaca outra expressão em português (*Mano do céu!*) seguida da explicação em inglês (*It means OMG in English*). O trecho revela a combinação de recursos multimodais utilizados pela aluna como gestos e entonação (*“Bro from the sky!”* [USA_S4 raises both hands up. Mi, Da and Gu laugh]), além da pronúncia em português (**USA_S4: Mano do céu. Yes!**) para compor o sentido da expressão. É possível destacar a mobilidade dos estudantes por meio do compartilhamento de expressões nas duas línguas, o que remete a conceitos, comportamentos e ações vivenciadas por eles em diferentes dimensões histórico-culturais.

O mesmo ocorre, ao final do excerto, com o destaque para as expressões selecionadas por **Gu** (*I learned the expression “when pigs fly”* [USA_S4 and Mi laugh] *This is like “nem que a vaca tussa” in Portuguese.*). É possível identificar as trocas de turno e os diferentes papéis desempenhados pelos interlocutores na situação interativa, de modo a dividirem o espaço de aprendizagem colaborativamente. Em face da criatividade e criticidade dos recursos utilizados pelos alunos, a perspectiva translíngue parece compor as ações do grupo no que se refere ao movimento de uso real dos vários recursos da linguagem para a produção de sentidos e conhecimentos.

A busca por semelhanças e diferenças entre as expressões nas duas línguas revela a criação de conexões entre as variadas formas de construção de sentido, a conscientização das práticas de linguagem em contextos situados, a abertura de possibilidades para vínculos interculturais e a valoração de si e do outro na produção de saberes. Esse movimento incide na mobilidade dos participantes não apenas nas atividades propostas no IV, mas também no desenvolvimento contínuo de recursos do PV para a constituição de identidades e formas de agir em sociedade.

Outro ponto de destaque no excerto que dialoga com a concepção de translinguagem está na produção de sentidos a partir dos *memes* compartilhados. A interdependência dos elementos destacados por **USA_S4**, como a caracterização das personagens (*“a dog”, “kids”*) e de um dos elementos que configura obrigações no contexto escolar (*“homework”*), evidencia o aprofundamento das práticas de linguagem que rompe com a ideia de transferência de sentidos de uma língua para outra, mas enfatiza o processo de produção de sentidos a partir de todos os recursos semióticos em jogo. O humor identificado pelos participantes no contato com o *meme* resultou das interligações entre as imagens, os efeitos de composição dos desenhos, as possíveis cores, o texto escrito (*“I ate your homework and no one will believe you”*),

além das vivências dos participantes que resgatam experiências próprias ou memórias de situações que remetem ao contexto em questão.

Nessa direção, a translanguagem como um dos recursos do PV, no contexto do IV, impulsiona a participação e engajamento dos estudantes em práticas de linguagem desafiadoras de seu potencial de mobilidade em diferentes esferas sociais. As condições de circulação em contextos espaço-temporais diversos incidem sobre a articulação discursiva e de múltiplos recursos semióticos complexos e, portanto, atributos de ordem cognitiva, linguística e emocional não estão dissociados da aprendizagem. O trecho em que **USA_S5** demonstra timidez ao comentar sobre seu meme favorito, cuja expressão era “*Passar o rodo!*”, exemplifica a compreensão e o desenvolvimento crítico acerca dos usos da linguagem, seus efeitos de sentido e impacto social.

Situação 3: vivências em diferentes esferas sociais

A terceira situação acentuada nas respostas dos participantes faz referência às vivências em diferentes momentos e espaços do IV. Os excertos a seguir apresentam alguns exemplos mencionados pelos estudantes em seus questionários:

Questionário encaminhado por PP
PP: Comente suas impressões em relação aos encontros de orientação semanal com seu professor e se houve alguma contribuição para seu desempenho ao longo do projeto internacional.
Da: Os encontros foram muito necessários, principalmente porque o PP passou muitas dicas das diferentes formas de se expressar. Passou muitos toques de como nos prepararmos para as reuniões, desenvolvendo um <i>powerpoint</i> . Tirou dúvidas e os alunos puderam compartilhar algumas experiências que tiveram nas reuniões.
Mi: O PP conseguiu me passar tranquilidade e confiança nos primeiros dias, explicando o processo detalhadamente. Ao longo das reuniões, ele ajudava a corrigir <i>slides</i> , como falar determinada palavra ou qual palavra melhor se encaixava para aquele tema e o principal ele estava acessível para tudo o que precisávamos durante o projeto, o que foi de extrema

importância para mim.

Questionário encaminhado por USA_T

USA_T: What were some things your teammates did that helped you learn or overcome obstacles?

USA_S4: The Brazilian students worked so well together when the internet connection was not working great. Many times, one of the female students could not get her powerpoint to work, so one of the other students would get the link and screen share for her. This allowed her to explain the information on it while also being able to present the work she created. If we did not understand something on either side of the conversation, we would write it in the chat box so that they could see what we were talking about and get a better understanding. We did this through many of the discussions because it helped each of us.

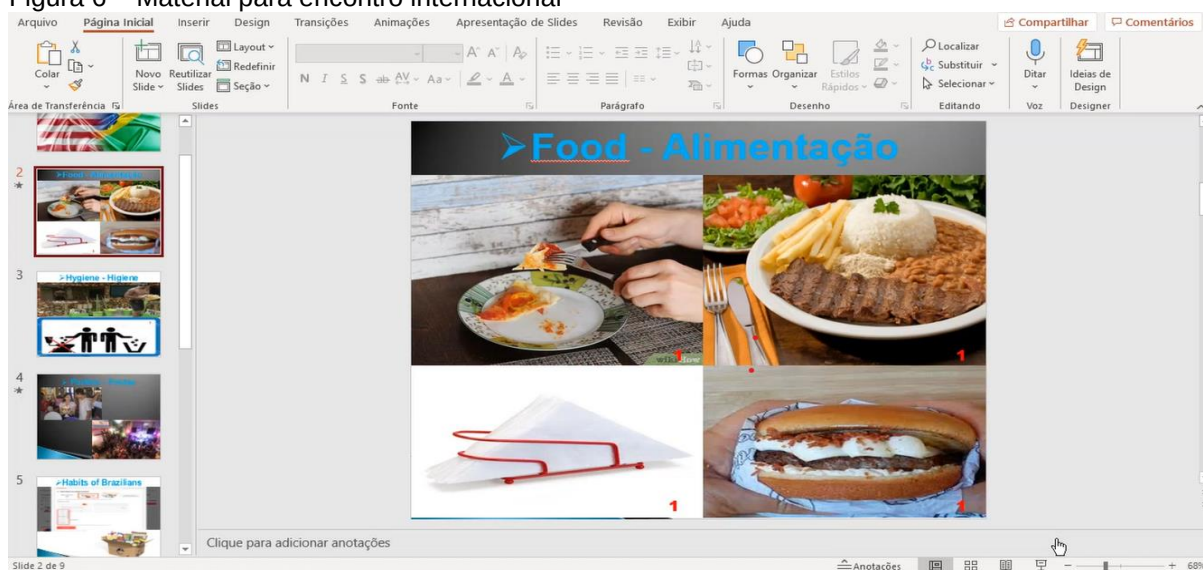
No que concerne ao entrelaçamento das atividades e o fato de os estudantes brasileiros do grupo 7 estarem participando do IV pela primeira vez, o **PP** questionou sobre a contribuição das reuniões semanais ao longo do semestre. **Da** e **Mi** destacam a importância das orientações que receberam do **PP** para poderem realizar as atividades de maneira autônoma e segura em seu grupo (**Da: o PP passou muitas dicas das diferentes formas de se expressar.; Mi: O PP conseguiu me passar tranquilidade e confiança nos primeiros dias explicando o processo detalhadamente.**). Importante destacar que, além do **PP**, **Mi** refere-se sobre a contribuição dos colegas (**Mi: Tirou dúvidas e os alunos puderam compartilhar algumas experiências que tiveram nas reuniões.**), o que reitera a vertente colaborativa entre alunos novatos e aqueles que participaram da primeira edição, em um movimento de reflexão sobre as ações desempenhadas e o compartilhamento de experiências no grupo. Essa ideia remete à expansão das próprias possibilidades de agir no IV, pois os estudantes vivenciam a tomada de decisões mediante à problematização das situações apresentadas nas reuniões pelos demais colegas.

A pergunta encaminhada por **USA_T** requer a observação de **USA_S4** para procedimentos ou atitudes do grupo de brasileiros que poderiam configurar um ponto relevante para sua aprendizagem. **USA_S4** destaca a colaboração entre os brasileiros

(*The Brazilian students worked so well together when the internet connection was not working great.*) e também entre todos do grupo internacional (*If we did not understand something on either side of the conversation, we would write it in the chat box so that they could see what we were talking about and get a better understanding.*). Tendo como base o PV, esse resgate da experiência vivenciada no grupo evidencia as alternativas para resolução de problemas encontrados no decorrer das atividades do IV, mas também projeta possibilidades de ação futura, uma vez que **USA_S4** ressalta essa aprendizagem como significativa.

Nessa direção, a reunião do dia 30/3/21 exemplifica a vivência entre o grupo de brasileiros, como mencionado nas respostas das alunas **Mi** e **Da**, e que remetem à observação de **USA_S4** sobre a colaboração no desenvolvimento de atividades do IV. A imagem que segue diz respeito ao *slide* que as alunas **Mi** e **Da** estavam organizando como material complementar para o encontro em seu grupo internacional. Em seguida, o excerto da reunião é apresentado:

Figura 6 – Material para encontro internacional



Fonte: elaborado pelas alunas Mi e Da

2021.1 - Reunião entre PP e alunos brasileiros 30/3/21

PP: Ah... are you going to... how are you going to talk about this?

Da: Uh... I don't know. I... I am preparing to talk about this.

PP: Any ideas, Mi?

Mi: Yeah, PP. Uh... so, we eat pizza with a knife and the... and the folk? I don't remember...

PP: Fork?

Mi: Yes, thank you. Fork! Yes. And they don't eat...uh... they eat with their hands? I don't know to say it [Mi laughs].

PP: With their hands, yes! Some people... for example, I like to have pizza with a knife and a fork, but maybe some people here don't. I don't know. Ale or...

Ale: [Ale mimes he's using a knife and a fork]

PP: Ale does too!

Ale: I using a fork and a knife, too because... I eat in my computer, but... if I no in here, I eat with my hand.

PP: Ah... what about...

Di: Pizza with your hands is better because you have anticorpos... [Di, PP, L, Ale and Jo laugh]

Jo: So very nice.

PP: Ok. Ah... hygiene... is that oh... Then, hot dog? You're going to talk about hot dogs? [Da and Mi keep quiet] In number... in picture... [PP tries to identify the slide] there's a picture of a hot dog, right?

L: I think is hamburgão... big hamburg... hamburg [L laughs]

PP: What is it?

Da: Yes, teacher.

PP: Hamburger or...

Mi: Hamburger. Yes, hamburger.

PP: What are you going to talk about hamburger?

L: [L laughs] Guys, I'm sorry. I was... I was uh... laughing because one thing is curious about Brazil is the hamburgão. Uh... they sell in schools and I don't know... when I get in school, I didn't know what... what uh... what exactly was a hamburgão. But now I do, actually, and... Americans... they... Americans they like to explain about hot dog. The simple one. We sell the different. I... Da, if you want to add our Brazilian hot dog? Please, do this because they will laugh. They will be incred...uh...

PP: I thought it was... I thought it was hot dog, but now that you're saying it's hamburgão... because our hot dog is very different, right, [PP moves both hands to his shoulders and shakes his head] from their hot dog. Because we have corn, [PP shows his right hand to count ingredients] we can add uh... potato... mashed potato.

Di: Bacon...

PP: We can add bacon. What else? Peas... green peas, right?

L: Green peas... [L nods]

PP: Not Black Eyed Peas, but [PP and L laugh] green peas. There are many... some people add carrot... cenoura... so our hot dog is always enormous [PP moves both hands as if he was holding the hot dog], right?

Da: Yes, and milho...

PP: Yes.

Da: How can I say milho?

PP: Corn...

Da: Corn, yes.

PP: Like corn flakes. Não tem corn flakes?

Da: Yes.

PP: Então, corn... porque flakes são os flocos, né? Então, corn flakes. So we add corn... we have... eu brinquei com o black eyed peas por causa dos peas! Então, a gente geralmente põe green peas. Uh... Tem muita coisa. There are a lot of things, but... a nice one! [PP refers to the picture in the slide] Oh, a typical Brazilian uh... prato pronto? Como é que é? Não é prato pronto é prato feito, né?

Ale: Marmita.

PP: Yeah. Aqui tem oh salad, french fries...

L: PF [L laughs]

PP: Rice, beans, farofa [PP laughs] and the...

Di: My group was talking about the podrão from Rio de Janeiro.

PP: Ah podrão is also a common... É o hot dog? In Rio?

Di: Yeah.

L: [L laughs] I really enjoy this meeting because... podrão, guys? [L laughs] The sound is so funny! [Di, L, Ale and PP laugh]

PP: Yeah. But this is great, Da. [PP refers to the slides] Very good! And Mi... this food is interesting.

O excerto da reunião inicia com a pergunta do **PP** sobre o procedimento pensado pelas alunas **Da** e **Mi** para discutir a temática abordada no *slide*, o qual estava sendo organizado por elas. Pelo fato de as alunas estarem no processo de elaboração (**Da:** *Uh... I don't know. I... I am preparing to talk about this.*), o **PP** instiga

Mi (*Any ideas, Mi?*) e os demais, posteriormente, a opinarem acerca da composição do material. Na apresentação de sugestões sobre a condução da temática, os estudantes refletem sobre os costumes e também sobre os modos de expressão que podem lançar mão quando estiverem em seu encontro internacional (**Mi**: *Yeah, PP. Uh... so, we eat pizza with a knife and the... and the folk? I don't remember...; PP: Fork?; Mi: Yes, thank you. Fork!*).

No tocante ao ME, como proposta pedagógica no IV, os estudantes deparam-se com a realidade pela imersão em suas vivências para estabelecer a compreensão e a construção crítica de generalizações sobre a experiência em foco. **Ale**, por exemplo, recorre ao seu repertório linguístico para justificar seu modo de agir na situação colocada no grupo (*I using a fork and a knife, too because... I eat in my computer, but... if I no in here, I eat with my hand.*), o que remete à translinguagem como um processo constitutivo da aprendizagem de práticas de linguagem vivenciadas na relação com o outro. A resposta de **Ale** também abre espaço para a observação do contexto em que tais costumes se configuram, contribuindo para uma percepção mais ampla da realidade discutida no grupo.

A partir desse olhar, ao tratar da imagem do “*hamburger*” no *slide* de **Da** e **Mi**, **L** compara ao “*hamburgão*” de seu período escolar e traz um elemento novo a ser explorado pelas alunas (**Da**, *if you want to add our Brazilian hot dog? Please, do this because they will laugh.*). A sugestão de **L** instiga o grupo a comparar os tipos de “*hot dog*” e explorar outros ingredientes (*bacon, green peas, carrot, corn*) que as alunas **Da** e **Mi** poderiam utilizar para estabelecer semelhanças e diferenças entre os dois países. Há, por conseguinte, a oportunidade de expansão do repertório linguístico dos participantes em uma situação-problema real em que, pelo resgate de suas vivências e conhecimentos acumulados histórico-culturalmente, os participantes podem construir, colaborativamente, sua consciência sobre as possibilidades de uso e funcionamento da linguagem.

Devido às conexões estabelecidas pelos estudantes, suscitadas pela análise da imagem proposta nos *slides* e as vivências dos demais participantes compartilhadas no grupo, as alunas **Da** e **Mi** puderam reorganizar seu material para a apresentação no encontro internacional e, principalmente, repensar sobre a diversidade cultural e gastronômica em oposição à homogeneização. Ainda no viés do ME, esse trecho da reunião desencadeia o trabalho colaborativo no qual estudantes da primeira edição do IV (**Di** e **L**) e os novos participantes brasileiros da

segunda edição (**Da, Mi e Ale**) atuaram, conjuntamente, na discussão e implementação de ações a serem desempenhadas no encontro internacional.

A ação do ME de produção de mudança social pode ser evidenciada em, ao menos, dois momentos. O primeiro deles é o nível mais imediato da situação concreta do grupo sobre a reflexão e a recriação dos *slides* a serem apresentados aos parceiros norte-americanos, destacando as variedades do "*hot dog*" brasileiro. O segundo é em relação aos efeitos da apresentação no encontro internacional, a qual foi destacada por **USA_S4**, em seu questionário, como algo marcante da colaboração entre os alunos brasileiros e que foi significativo para sua aprendizagem. Tendo em vista o contexto acadêmico e profissional dos participantes do IV, realizar apresentações em público é uma prática recorrente para os estudantes e futuros profissionais nas áreas de gestão, negócios e educacional, por isso, sua relevância também é ressaltada.

Nessa mesma perspectiva, as práticas de linguagem multimodais, acionadas em diferentes momentos do IV, ampliam a mobilidade dos participantes em meio à negociação de sentidos. O repertório nas línguas utilizadas é, igualmente, (re)estruturado de modo a fomentar possibilidades de produção, recepção e circulação de enunciados, socialmente situados e combinados às TDICs para fins específicos. De modo geral, todos esses recursos compõem o PV dos estudantes em decorrência das experiências vivenciadas na coletividade. Os registros marcantes dessas vivências configuram os eventos dramáticos que, no processo de constituição e expansão das potencialidades individuais, estruturam as condições do agir de forma crítica e criativa.

5.3.1 Síntese das atividades que compõem a *avaliação*

Após a análise dos dados que evidenciam o entrelaçamento das atividades no IV, respectivamente no segundo semestre de 2020 e no primeiro semestre de 2021, é possível discutir e responder à segunda pergunta de pesquisa a seguir:

Como o entrelaçamento das atividades desenvolvidas ao longo do intercâmbio virtual colabora para a mobilidade dos estudantes?

O entrelace das atividades em diferentes situações espaço-temporais do IV revela potencialidades de desenvolvimento individual e coletivo que, a partir dos

recursos construídos e ampliados nas experiências vivenciadas, incidem na mobilidade dos estudantes. Com base na concepção de acesso e circulação em diferentes esferas sociais (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, 2012; BLOMMAERT, 2014), a mobilidade concretiza-se no engajamento e nos diferentes papéis assumidos pelos participantes para além das atividades do IV, uma vez que projeta possibilidades de ação futura como indícios da aprendizagem desencadeada nos grupos internacionais.

O foco nos diferentes recursos do PV (MEGALE; LIBERALI, 2020) resgata aspectos afetivos e cognitivos, materializados no evento dramático (LIBERALI; FUGA, 2018), que incidem na transformação de contextos e de sujeitos. Em relação ao IV, as experiências vivenciadas passam a compor as possibilidades de ser, sentir e agir dos participantes, em um movimento de (re)estruturação de saberes. Os grupos internacionais constituem, portanto, espaço para o desenvolvimento de confiança, reciprocidade e escuta atenta, no qual múltiplos recursos, não limitados aos aspectos linguísticos, são acionados para a construção colaborativa de conhecimentos na interface entre experiências locais e globais.

A translinguagem ganha visibilidade pela expansão das formas de participação dos estudantes no engajamento em situações reais de uso crítico e intencional de diferentes recursos semióticos (GARCIA, 2019). As práticas de linguagem apresentadas nos contextos das duas edições do IV revelam como os estudantes brasileiros, por exemplo, puderam resgatar suas vivências e conhecimentos no compartilhamento de experiências acerca das temáticas discutidas. É possível ressaltar o trabalho colaborativo consolidado gradativamente pelos participantes na problematização das temáticas suscitadas nos grupos e os impactos provocados, tanto nas relações interpessoais construídas internamente como a motivação para o agir em contextos externos ao IV.

Nessa direção, os recursos multimodais acionados em práticas discursivas, ou seja, a materialidade linguística combinada a elementos semióticos variados como imagens, sons, gestos, expressões faciais, entre outros, permitem maior autonomia e mobilidade dos estudantes (GARCIA; WEI, 2014). No caso dos estudantes brasileiros, tendo em vista a aprendizagem de inglês no período da graduação, a experiência vivenciada no IV configura um outro evento dramático que, pela internalização de novos saberes, potencializa o agir nas esferas acadêmica e profissional, intimamente relacionadas ao contexto do EST, mas não limitado a essas. O valor da legitimação

dos enunciados produzidos favorece a constituição de identidades bi/multilíngues e a (re)significação das práticas de linguagem de modo crítico e criativo.

Alinhado a esses pressupostos, a força dessas interações sócio-históricoculturais proporciona aos sujeitos recursos para novas configurações da vida na relação dialética entre o individual e o coletivo, como abordado por Vygotsky (1934/2001). Ademais, a perspectiva dialógico-enunciativa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006) enfatiza a apreensão do discurso do outro mediante as circunstâncias das relações entre interlocutores, a esfera da atividade humana e as condições de produção, recepção e circulação de sentidos em determinado espaço-tempo. Desse modo, o entrelaçamento das atividades no IV indica processos de aprendizagem em um espaço de constante negociação de sentidos, no embate de conflitos de ordem individual e coletiva, como mola propulsora do desenvolvimento.

Outro fator importante da mobilidade em decorrência das atividades no IV é a interculturalidade no processo de promoção de diálogo acerca da diversidade como constitutiva dos sujeitos. Como aprofundado por Candau (2012, 2020), em relação às propostas que instigam a transformação social, a diferença deve ser resgatada como riqueza proveniente das várias dimensões da vida em sociedade. Ao confrontar a complexidade das questões inerentes aos grupos internacionais, os estudantes têm a oportunidade de repensarem seu lugar no mundo a perante a relação construída com o outro no IV. O desenvolvimento das atividades permite ainda a investigação de aspectos socioculturais mais amplos da estrutura da sociedade, como no exemplo do *bullying*, que converge para a discussão da historicidade da situação-problema compartilhada e o estabelecimento de uma postura mais engajada com as possibilidades de mudanças despertadas.

A correlação da diversidade de recursos do PV, acessados e ampliados ao longo do IV, converge para a formação de estudantes em diferentes áreas e aos desdobramentos de suas ações na realidade ampla em que estão inseridos. Nesse percurso, a proposta pedagógica do ME (LIBERALI, 2022) envolve os estudantes na vivência, questionamento e proposição de alternativas para as condições da realidade. Em uma vertente decolonial, a produção de conhecimentos gerada no IV alinha-se à discussão de Santos (2005/2019) sobre a ecologia de saberes e a justiça cognitiva, pois as experiências vivenciadas pelos estudantes são validadas pelo grupo como construção coletiva de potencialidades de ação transformadora.

Do ponto de vista do processo de internacionalização em uma perspectiva decolonial (MENDES; FINARDI, 2023), esta proposta de IV no EST revela caminhos possíveis de articulação dos saberes, nas diversas áreas, como elemento fundamental para o reconhecimento da diversidade enquanto referencial para a constituição de identidades, valores e da aprendizagem como um todo. A intervenção no currículo de línguas, mais especificamente em inglês, nesta pesquisa, gira em torno de práticas de linguagem imersas na realidade vivenciada em esferas sociais múltiplas e, por isso, problematizadoras de contextos em linha oposta à manutenção de discursos e atitudes homogeneizantes. Nesse caso, o repertório linguístico, atrelado aos demais recursos do PV (MEGALE; LIBERALI, 2020), pode construir pontes para o desenvolvimento de projetos entre parceiros internacionais em um contexto de IV.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notei que tenho bem mais facilidade de falar em outra língua, além de ter perdido o medo de cometer erros. Tenho me interessado mais por assuntos gerais, desde gastronomia até política internacional, não somente para utilizar como tema nas conversas, mas também para obter maior conhecimento sobre o país e, conseqüentemente, aumentar o vocabulário. (J, 2020)

I found out that I am absolutely in love with learning about different cultures and learning about the lives of other people. It was such a glorious experience that I want to be able to share with my students in a classroom of my own some day. (USA_S4, 2021)

Esta pesquisa teve como objetivo investigar, propor e analisar atividades mobilizadoras do PV (MEGALE; LIBERALI, 2020), considerando a interdependência dos recursos acionados por estudantes brasileiros e norte-americanos em um programa de IV. O destaque dado, na epígrafe desta seção, para os excertos de alguns dos participantes reitera o potencial da produção conjunta de conhecimentos despertada ao longo das atividades do IV, em contexto de formação profissional e acadêmica no Ensino Superior. Tendo em vista os diferentes eixos tecnológicos dos estudantes brasileiros, na graduação do EST, e a área de educação dos estudantes norte-americanos, a proposta de IV realizada envolveu a articulação de saberes para além dos espaços acadêmicos específicos, de modo a ampliar o olhar crítico a outras esferas sociais de atuação desses participantes enquanto sujeitos no mundo.

A investigação realizada destacou o IV como cenário de articulação da inseparabilidade no desenvolvimento humano, profissional e acadêmico. Tendo como base a discussão de Mendes e Finardi (2023), Salomão (2020), entre outros, propostas de IV tendem a contribuir com alternativas mais inclusivas para a IeC. No âmbito da internacionalização do Ensino Superior, a organização do IV pode subsidiar perspectivas decoloniais e críticas para a produção de conhecimentos a partir da ecologia de saberes (SANTOS, 2005/2019, 2010, 2021), das demandas em torno da língua inglesa (FINARDI, 2016, 2019), da formação de cidadãos como agentes de mudança (LIBERALI, 2020), entre outras perspectivas contemporâneas.

Nessa direção, esta pesquisa desenvolveu uma proposta de IV no intuito de fomentar a mobilidade de estudantes (BLOMMAERT; BACKUS, 2011, 2012; BLOMMAERT, 2014) a partir do estabelecimento de vivências para a composição e expansão dos recursos do PV, estreitando a conexão entre o Sul e o Norte Global. Em meio aos projetos de internacionalização do currículo desenvolvidos pela

instituição de EST (SUCCI JUNIOR, 2020b), esta proposta de IV promoveu condições para a aprendizagem por meio de uma perspectiva colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017), na qual o comprometimento com a coletividade envolveu o desenvolvimento de uma postura crítica nas relações construídas entre os participantes.

Conforme a ótica dos procedimentos pedagógicos, as ações do ME (LIBERALI, 2022) envolveram os estudantes em contextos de prática de uma variedade de recursos do PV voltados para as formas de expressão na experiência do IV. Mediante a negociação de sentidos e interesses nas diferentes atividades realizadas, os participantes estabeleceram vínculos para o engajamento social (FREIRE, 1970/2005) na realidade específica do programa e apresentaram indícios desse impacto em outros contextos. Assim, o processo de reflexão e ação nas atividades do IV apontou implicações vitais para a constituição de sujeitos atentos à realidade concreta e aos modos de atuação.

No contexto brasileiro, especificamente, esta proposta de IV insere o Ensino Superior como um dos espaços para transformação de realidades a partir do cruzamento de questões locais e globais que manifestam obstáculos na atualidade. O Brasil, por exemplo, iniciou o ano de 2023 com a apresentação do relatório de transição governamental²⁵, no qual foram mapeadas áreas fundamentais para o desenvolvimento nacional em decorrência da pandemia e de crises políticas internas de desmonte do Estado e de direitos para a manutenção das condições de vida em sociedade. Os grupos técnicos responsáveis pelo documento revelaram a necessidade de investimento do orçamento público, além de um redirecionamento de ações políticas que incidam desde a reparação histórica do país sobre feridas ligadas às formas de colonialidade do poder até a maior representatividade mundial acerca dos desafios contemporâneos.

Nesse cenário, a internacionalização do Ensino Superior coloca-se como alternativa substancial para o fortalecimento de parcerias e a proposição de projetos internacionais alinhados à promoção de justiça social (LEAL; FINARDI; ABBA, 2022). Assim como discutido por Piccin, Finardi e Basilio (2023), novas epistemologias precisam surgir em favor da ecologia de saberes e práticas decoloniais (WALSH, 2012; 2016/2019) que questionem posturas e discursos segregadores, ainda muito

²⁵ Disponível em <https://gabinetedatransicao.com.br/noticias/relatorio-final-do-gabinete-de-transicao-governamental/> Acesso em: 09 jan. 2023.

enraizados em diferentes segmentos sociais em todo o mundo. Nessa perspectiva, o contexto do Ensino Superior configura-se como um espaço importante de reflexão e ação concreta em que o viés colaborativo pode superar a atitude servil das relações de poder, nas várias áreas do conhecimento.

Esta pesquisa, por sua vez, buscou possibilidades, na vertente decolonial, para a proposta de IV realizada no EST, ao reconhecer a interdependência de saberes compartilhados pelos estudantes como recursos de constituição e ampliação do PV. As experiências vivenciadas nos três grandes momentos do IV, *investigação*, *ação* e *avaliação*, apontam a mobilização desses diferentes recursos em contextos situados e intencionalmente motivados para atender às demandas suscitadas nos encontros internacionais. O engajamento e a autonomia dos estudantes foram materializados na articulação discursiva nos diversos contextos espaço-temporais do IV, em virtude dos modos de produção, recepção e circulação de enunciados, possibilidades de trocas de turno, legitimação da diversidade de vozes e dos conteúdos compartilhados nos encontros.

A partir da perspectiva dialógico-enunciativa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006), os estudantes puderam assumir uma postura responsiva na experiência vivenciada no IV, alinhada ao desenvolvimento de mobilidade como atividade humana em diferentes esferas sociais. Tendo como referência a educação linguística crítica, inclusiva e decolonial, a concepção de translinguagem (GARCÍA; WEI, 2014; GARCIA, 2019) evidenciou a participação em múltiplas práticas discursivas a partir das relações interpessoais e escolhas realizadas ao longo do IV. A combinação de recursos multimodais foi contemplada como modos de conexão e expressão de sentidos construídos nos grupos internacionais.

Além das questões de linguagem que permitiram a mobilidade no IV, as relações identitárias como marca da interculturalidade (CANDAU, 2012; 2020) indicaram o olhar para variadas dimensões da vida social dos estudantes e seu entorno. Tendo em vista os aspectos emocionais e cognitivos (SAWAYA; PURIN, 2018) vivenciados nos grupos internacionais, os estudantes criaram condições de percepção e reflexão sobre outras formas de ser, sentir e agir. A problematização da realidade, mediante a imersão na realidade do outro, instigou os sujeitos a repensarem seu papel como agentes de mudança na construção conjunta de saberes nos grupos. Nesse aspecto, a relação dialética entre as subjetividades configurou-se como oportunidade de reconhecimento do valor das identidades pela investigação da

historicidade dos vínculos culturais que estabelecem a constituição dos indivíduos e a expansão de suas potencialidades de existência.

Nessa direção, os recursos do PV, gerados nos eventos dramáticos (VYGOTSKY, 1934/1994), passam a compor a estrutura do desenvolvimento dos estudantes pela apropriação daquilo que foi mais significativo e necessário para sua mobilidade e engajamento. Esse enfoque, no contexto acadêmico e profissional do EST, envolve uma perspectiva curricular (ALMEIDA, 2022a, 2022b) pautada na ética e no compromisso social de questionamento das diferentes fontes do saber, de tal forma que as escolhas feitas envolvam a criticidade diante das realidades expostas. Essa orientação remete às ações da proposta pedagógica do ME que deram suporte ao encaminhamento das atividades realizadas no IV para o resgate, aprofundamento, (re)significação e expansão dos múltiplos saberes vivenciados pelos participantes em diferentes dimensões.

Outro ponto destacado nesta pesquisa, sobre a contribuição do IV para a formação dos estudantes, diz respeito à colaboração entre as múltiplas áreas e territorialidades, no caso específico de Brasil e EUA, em uma proposta decolonial de internacionalização. Com tal intuito, os participantes assumiram a responsabilidade pelas atividades realizadas em seu grupo; nessa perspectiva, considerando-as como uma oportunidade de aprendizagem de novos conhecimentos e estabelecimento de elos a suas vivências para além da esfera acadêmica e profissional. Entre os destaques estão o repertório linguístico nas línguas utilizadas em combinação com aspectos multimodais para a produção e a negociação de sentidos, as vivências para o reconhecimento de si e do outro no mundo, a inseparabilidade dos afetos construídos nas diversas situações espaço-temporais, a gestão de conflitos e a tomada de decisões frente a contextos imprevistos.

Entre os estudantes brasileiros no IV, a participação no programa em semestres subsequentes foi importante para o fortalecimento de outras edições ofertadas na instituição de EST, conforme destacado nos dados analisados do segundo semestre de 2021. Além disso, as reuniões semanais, entre o grupo de brasileiros e o professor-pesquisador, promoveram espaços de aprendizagem conjunta essenciais para a atividade autônoma dos estudantes em seus grupos internacionais.

Ponto igualmente importante a ser destacado foi o envolvimento dos participantes em processos de seleção para programas acadêmicos virtuais voltados

para os eixos específicos da graduação no EST. Considerando as parcerias da instituição, alguns alunos foram selecionados para cursos, ministrados em inglês, com ênfase em estratégias e ferramentas de *marketing* em outras universidades. Após a participação no programa de IV, os alunos cursaram disciplinas, durante um semestre, cuja rotina incluía aulas síncronas, a realização de tarefas avaliativas individuais e em grupo, com estudantes de diferentes partes do mundo, acerca de situações teóricas e práticas da área de *marketing*.

Além dos elementos relacionados aos procedimentos acadêmicos desses cursos, a articulação dos conteúdos específicos com as vivências dos estudantes no programa de IV reitera o valor da ênfase nos recursos do PV nesta pesquisa. Entre as atividades vinculadas ao eixo tecnológico de Gestão e Negócios, os estudantes relataram a análise de contextos de trabalho e o perfil do público-alvo para o qual determinado projeto seria realizado. Dessa forma, com base na experiência do IV, os alunos puderam resgatar aspectos interculturais e colaborativos de modo a ponderar sobre as decisões que foram tomadas nesse outro espaço de aprendizagem.

Em vista disso, a análise realizada nesta pesquisa revelou a importância da articulação de conteúdos acadêmicos e seus impactos científicos, tecnológicos, ambientais, econômicos, políticos, culturais, entre outros aspectos, que, inevitavelmente, recaem sobre as instâncias da vida cotidiana. Isto é, a pesquisa destacou a produção de conhecimento realizada pela investigação das várias interfaces da realidade em oposição ao acúmulo compartimentalizado de conteúdos a serem recuperados apenas em uma avaliação teórica.

Os dados assinalaram o trabalho colaborativo (MAGALHÃES, 2014) desempenhado pelos estudantes brasileiros, tais como em diferentes momentos e espaços de atuação no programa de IV. O viés colaborativo teve impacto expressivo na consolidação de conteúdos do currículo formal da graduação tecnológica, mais especificamente em língua inglesa e no uso de TDICs, mas não restrito a elas, como apontado na discussão de dados. A interdependência de todos os envolvidos nas atividades do IV permitiu o desenvolvimento da socialidade por meio dos conflitos inerentes às experiências coletivas vivenciadas.

A esse respeito, retoma-se a premissa de que o currículo do Ensino Superior pressupõe a formação profissional de sujeitos que atuarão em diferentes esferas de poder na sociedade. Assim, tratar de forças hegemônicas, que regulamentam sistemas de poder e controlam as formas de vida, deve ser um ponto central do

currículo, tendo em vista os entraves contemporâneos da necropolítica (MBEMBE, 2018) que estigmatizam, ainda mais, camadas sociais já vulnerabilizadas, principalmente no Sul Global. A perspectiva crítica e decolonial da internacionalização, nessa trama, pode fortalecer relações multilaterais em torno da problematização desses conflitos e a projeção de ações colaborativas (JONES; MAGALHÃES, 2020) para enfrentamento de crises.

Um exemplo destacado na discussão dos dados foi o impacto causado em um dos grupos pela temática sobre *bullying*. O processo de escuta e acolhimento daquela vivência compartilhada no grupo ocorreu pelo entrelaçamento de outros fatos e histórias que os participantes tiveram contato e, na discussão da situação-problema exposta, os estudantes puderam refletir sobre seu papel como sujeitos no mundo diante daquele contexto, além de expandir isso para sua atuação acadêmica e profissional. Nesse ponto, a legitimação discursiva do grupo, de que aquele problema compartilhado por um integrante refletia um conflito social identificado por todos, evidencia como as relações identitárias fomentam ações concretas em torno da produção de mudança. Os dados apontaram, por exemplo, a atitude dos parceiros norte-americanos em repensar as formas de atuação docente como futuros professores.

Assim, com o plano em questão, baseando-se na tríade ensino, pesquisa e extensão no Ensino Superior, esta pesquisa propôs atividades mobilizadoras do PV em um programa de IV, como possibilidade de ação em processos de internacionalização. Tendo em vista o diálogo com áreas correlatas e a motivação de estudos futuros, projetos como o IV suscitam a (re)formulação de políticas linguísticas atentas às práticas de linguagem e aos múltiplos modos de produção, recepção e circulação de sentidos, ao compartilhamento de significados e ao engajamento em situações espaço-temporais específicas.

No âmbito da formação acadêmica e profissional, a visão de sujeito e sociedade envolve um posicionamento crítico em relação à diversidade de saberes e às necessidades e implicações das diferentes áreas no currículo. Sendo esses aspectos fundamentais para a formalização de acordos de internacionalização, outras vertentes de pesquisas futuras que se apresentam são o fortalecimento de procedimentos colaborativos na implementação de projetos, o levantamento de objetivos e critérios que atendam aos anseios dos parceiros de trabalho, à formação de professores e pesquisadores para a condução das atividades de internacionalização e ao

compromisso institucional com a manutenção e continuidade de programas que compõem políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Currículo e tecnologias em tempos de pandemia: potencial para adoção de múltiplos hibridismos. In: RONCA, A. C. C.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). *Relatos de Pesquisa em Psicologia da Educação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022a. v. 7. p. 297-319.
- ALMEIDA, M. E. B. Letramento Digital, Multiletramentos e Web Currículo: Convergências Múltiplas. In: BARBOSA, J. P.; ROCHA, C. H.; MOURA, E. *Letramentos e linguagens em movimento*: Festschrift para Roxane Rojo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022b. p. 135-165.
- AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. The Road(s) Not Taken and Internationalization in Brazil: Journey or Destination? *Acta Scientiarum. Education (Online)*, [s. L.] v. 44, p. 1-13, 2022.
- AMORIM, G. B. *A internacionalização do Ensino Superior no Brasil: uma proposta de matriz multidimensional de (auto) avaliação*. 2020. 145fl. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2020.
- ASSIS, M. P. ; ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital no Ensino Superior: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Educação em Questão*, [s. L.], v. 58, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345926714_Letramento_digital_no_Ensino_Superior. Acesso em: 25 out. 2022.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem* – Problemas do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política - RBCP*, [s. L.], v. 2, p. 89-117, 2013.
- BARÇANTE, M. et al. Exame de Entrada para Alunos Ingressantes no Ensino Superior Tecnológico: Uma Experiência na Preparação de um Piloto. In: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; SILVA, V. L. T. (Org.). *Perspectivas em Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas*: Pesquisas e Encaminhamentos na Formação e na Prática Docente. Campinas: Editora Pontes, 2017. v. 1, p. 207-236.
- BLOMMAERT, J. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In: COUPLAND, N. (Ed.) *Sociolinguistics: Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107449787.012>.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. *Repertoires revisited: 'Knowing language'*. Superdiversity. Working papers in urban language and literacies. 2011. Disponível em: <http://www.kcl.ac.uk/ldc>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse Repertoires and the Individual. Current Challenges for Educational Studies. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. J. (Eds.). *Multilingualism and Multimodality*. [s. L.]: Sense, 2012. p. 11-32.

BRASIL. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18 abr. 2020.

BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*: The lived experience of language. *Applied Linguistics*, [s. L.], v. 38, n. 3, p. 340-358, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amv030>.

CANDAU, V. M. F. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: insurgências. *Revista Espaço do Currículo*, [s. L.], v. 13, p. 678-686, 2020.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade* (Impresso), [s. L.], v. 33, p. 235-250, 2012.

CEETEPS, D. O. E. *Poder Executivo*, Seção I, São Paulo, v. 128, n. 208-65, , 6 nov. 2018.

CÓ, E. P. *Affordances da COIL para promover Internacionalização em Casa e formação de professores de inglês*: Análise de uma experiência entre UFES e Universidade de Coventry. 2021. 91fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

DIETZ, G. Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, [s. L.], v. XXXIX, n. 156, 2017.

ESTEBAN-GUITART, M.; MOLL, L. C. Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture and Psychology*, [s. L.], v. 20, n. 1, p. 31-48, 2014.

FAUBAI. *Política linguística para internacionalização do ensino superior*. Documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização, 2017. Disponível em: <https://faubai.org.br/wp-content/uploads/2022/04/Documento-do-GT-de-Políticas-Linguísticas-da-FAUBAI.pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.

FINARDI, K. R. Global English: Neither a “Hydra” nor a “Tyrannosaurus Rex” or a “Red Herring” but an Ecology of Approaches Towards Social Justice. *Education and Linguistics Research*, [s. L.], v. 8, n. 2, p. 33-45, 2022.

FINARDI, K. R.; MENDES, A. R. M.; SILVA, K. A. Tensões e Direções das Internacionalizações no Brasil: entre competição e solidariedade. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, [s. L.], v. 30, p. 1-21, 2022.

FINARDI, K. R. (Org.). *English in the South*. Londrina: EDUEL, 2019. p. 293-306.

FINARDI, K. R. Globalization and English in Brazil. In: FINARDI, K. R. (Org.). *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: EDUEL, 2016. v. 1, p. 15-36.

FINARDI, K. R. (Org.) *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: Eduel, 2016.

FINARDI, K. R.; FERRARI, L. Reflecting on the English(es) Taught in Brazil. *Crop (FFLCH/USP)*, [s. L.], n. 13, p. 205-214, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2020.

FREIRE, P. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992/2020.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967/2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970/2005.

GARCÍA, O. Decolonizing Foreign, Second, Heritage, and First Languages: Implications for Education. In: MACEDO, D. (Org.) *Decolonizing Foreign Language Education*. New York: Routledge, 2019. p. 152-168.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. Vygotsky's concept of perejivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture, and Activity*, [s. L.], v. 23, n. 4, p. 305-314, 2016.

GUIMARAES, F.; FINARDI, K. R.; AMORIM, G. B. From Pandemic to Paradigm Shift: Recalibrating Brazil's relationships with the Global North. *EAIE Forum*, [s. L.], v. Spring, p. 28-29, 2021.

GUIMARAES, F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s. L.], v. 19, p. 295-327, 2019.

HILDEBLANDO JUNIOR; C. A. *Affordances da Coil: Análise de uma experiência entre UFES e UAH*. 2019. 157 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1994/2017.

IGLESIS, M.; LIMA, F. B. Internacionalização do Centro Paula Souza: um breve panorama. *Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia*, [s. L.], v. 14, p. 31-42, 2020.

JONES, P. E.; MAGALHÃES, M. C. C. Marx, Vygotsky and Freire: methodological discussions on the role of language in social transformation. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica E Aplicada*, [s. L.], v. 36, p. 1-21, 2020.

JONES, R. H.; HAFNER, C. A. *Understanding digital literacies*. New York: Routledge, 2012.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como 'commodity': direito ou dever de todos?. In: ROMANOWSKY, J. et al. (Org.). *Conhecimento Local e Conhecimento Universal*. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 3, p. 287-296.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, [s. L.], v. 21, n. 2, p. 1-28, 2021.

KNIGHT, J. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, H. et al. (Orgs.). *Higher education in Latin America: the international dimension*. Washington D.C.: The World Bank, 2005. p. 1-38.

KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEAL, F.; FINARDI, K. R.; ABBA, J. Challenges for an internationalization of higher education from and for the global south. *Perspectives in Education*, [s. L.], v. 40, n. 3, p. 241-250, 2022. Disponível em: <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/6776>. Acesso em: 19 maio 2023.

LEONTIEV, A. N. *Atividade e Consciência*. Trad. Marcelo José de Souza e Silva, 1972. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>. Acesso em: 15 out. 2021.

LIBERALI, F. C. Multiletramento Engajado para a Prática do Bem Viver. *Linguagem em Discurso*, [s. L.], v. 22, p. 125-145, 2022.

LIBERALI, F. C. Building Agency for Social Change. In: TANZI NETO, A.; LIBERALI, F. C.; DAFERMOS, M. (Editors). *Revisiting Vygotsky for social change: bringing together theory and Practice*. New York: Peter Lang, 2020. v. 2. p. 63-85 (Series: (Post)critical global studies).

LIBERALI, F. C. *Transforming Urban Education in São Paulo: Insights into a Critical-Collaborative School Project*. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502019000300401#B22. Acesso em: 15 dez. 2020.

LIBERALI, F. C. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, F. C. et al. (Org.) *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 1. p. 63-78.

LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. São Paulo: Pontes Editora, 2013.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência: por que importa? In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. São Paulo: Pontes Editora, 2019. p. 59-73.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; LOPES, J. C. B. The creation of the viable unheard of as a revolutionary activity. In: BESHARA, R. (Org.) *Critical Psychology Praxis: Psychosocial Non-Alignment to Modernity/Coloniality*. New York: Routledge, 2021. v. 1. p. 85-99.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. A importância do conceito de perezhivanie na constituição de agentes transformadores. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 35, n. 4, p. 363-373, 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>

LIBERALI, F. C. et al. (Org.) *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 1.

LIMA-LOPES, R. E. Apontamentos sobre mídias digitais: qual caminho para o gênero 2.0? In: LIMA-LOPES, R. E.; BUZATO, M. E. K. *Gênero Reloading*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018. p. 13-41.

LOPES, J. C. B.; VENDRAMINI-ZANELLA, D. A.; FUGA, V. P. Play to aspire and create new realities. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [s. L.], v. 39, p. 1-19, 2023.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 35-3, p. 1-19, 2019: e2019350301. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350301>

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). *Estudos Críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas*. São Paulo: Pontes, 2014. v. 1. p. 17-48.

MAGALHÃES, M. C. C. A. Negotiation in Teacher Education Program: a strategy for collaborative understanding of the learning-teaching-meaning construction processes. In: FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A. S. *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2006. p. 222-243.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 3. ed. Trad. Luis Claudio de Castro Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989/2007.

MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEGALE, A. H; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X, Paraná*, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69979>

MENDES, A. R. M. The Role of Academic Mobility in the (De) Construction of Internationalization: Dialogues and Perspectives From, In and On Global South & Global North. *Journal of Comparative & International Higher Education*, [s. L.], v. 14, n. 5A, p. 25-31, 2022.

MENDES, A. R. M.; FINARDI, K. R. Towards More Cooperative/Inclusive Internationalization: Insights from a South/North Virtual Mobility Project. *Education and Linguistics Research*, [s. L.], v. 9, p. 26-55, 2023.

MENDES, A. R. M.; FINARDI, K. R. Linguistic Education Under Revision: Globalization and EFL Teacher Education in Brazil. *Education and Linguistics Research*, [s. L.], v. 4, p. 45-64, 2018.

MENESES, M. P. Desafios à descolonização epistêmica: práticas, contextos e lutas para além das fraturas abissais. *Contemporânea*, [s. L.], v. 10, n. 3 p. 1067-1097, set./dez. 2020. Doi: <https://doi.org/10.31560/2316-1329.v10n3.10>.

MESQUITA, R.; LARRÉ, J. M. R. G. M. Translinguagem na Educação Superior: por uma educação linguística crítica que valorize a voz do estudante. *Signum [LONDRINA]: Estudos de Linguagem*, [s. L.], v. 2, p. 92-105, 2022.

MOLL, L. C.; AMANTI, C.; NEFF, D.; GONZÁLES, N. Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, [s. L.], v. 31, n. 2, p. 132-141, 1992.

MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, jul./dez. 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200006>

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. et al. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MONTE MÓR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (Org.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas: Pontes, 2017. v. 1. p. 267-286.

NEW LONDON GROUP. The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, [s. L.], v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996/2000.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de Ensino Médio em serviço. *ALFA: Revista de Linguística (UNESP. ONLINE)*, SP, v. 61, p. 625-652, 2017.

PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. *Revista Letras Raras*, [s. L.], v. 8, p. 200-221, 2019.

PICCIN, G. O.; FINARDI, K. R.; BASILIO, T. (Dis)ordering epistemological terra brasilis: Or yes, the indigenous fisherpeople in Piúma, Brazil, can read the world. *Journal of Critical Southern Studies*, [s. L.], v. 4, p. 1-13, 2023.

PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. Abordagens Críticas/Decoloniais na Educação Superior: (In)Visibilidades nas/das Epistemologias de (Des)Construção das Internacionalizações. *Línguas & Letras (UNIOESTE)*, [s. L.], v. 22, p. 56-71, 2021.

PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. A internacionalização a partir de diferentes loci de enunciação: As concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [s. L.], v. 58, n. 1, p. 313-340, 2019.

PONCE, B. J. O Currículo E Seus Desafios Na Escola Pública Brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem Fronteiras*, [s. L.], v. 18, p. 785, 2018.

PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. B. Pós-Pandemia no Brasil. *Revista E-Curriculum (PUCSP)*, SP, v. 19, p. 1432-1459, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2010. p. 73-118.

RAJAGOPALAN, K. English in Brazil: dealing with a political hot potato. In: FINARDI, K. R. (Org.) *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: Edue, 2016. p. 79-96.

ROCHA; C. H.; MONTE MOR, W. Diálogos entre letramentos e educação linguística crítica. In: BARBOSA, J. P.; ROCHA, C. H.; MOURA, E. *Letramentos e linguagens em movimento: Festschrift para Roxane Rojo*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 109-134.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (Orgs.) *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SALOMÃO, A. C. B. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 152-174, 2020. Doi: <https://doi.org/10.21165/el.v49i1.2469>

SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. (Orgs.) *Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa*

BRaVE/Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/202860>. Acesso em: 20 maio 2023.

SANTOS, B. S. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, B. S. *Educación para otro mundo posible*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC, 2005/2019.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2010. p. 23-72.

SAWAYA, B. B.; PURIN, G. T. Em busca de uma concepção psicossocial de território na convergência entre política, comunalidade e afeto. In: SAWAYA, B. B.; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F. R. *Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. p. 183-200.

SILVA, T. P. *Revisitando o ensino/aprendizagem de inglês no contexto da educação técnica profissionalizante a partir da prática de um letramento crítico-translínque*. 2020. 230 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2020.

SOUZA, L. M. T. M.; GUILHERME, M. M. (Orgs. *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: the South answers back*. New York: Routledge, 2019. v. 1.

SPINOZA, B. *The Ethics*. [s. L.]: Elwes, 2003. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/3800/3800-h/3800-h.htm>. Acesso em: 19 dez. 2020.

STETSENKO, A. *Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education*. 2019. Front. Educ. 4:148. Doi: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00148>

SUCCI JUNIOR, O. *Subsídios de um projeto colaborativo internacional realizado online para o ensino de inglês na tecnologia de gestão empresarial: cenários verossímeis*. 2020. 171 fl. Tese (Doutorado em em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020a.

SUCCI JUNIOR, O. Projetos colaborativos internacionais na unidade de Ensino Superior de graduação: a evolução dos intercâmbios virtuais no Centro Paula Souza. *Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia*, [s. L.], v. 14, p. 126-140, 2020b.

THORNBURY, S.; SLADE, D. *Conversation: from description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

VERTOVEC. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, [s. L.], v. 30, n. 6, p. 1024-025, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.

VYGOTSKY, L. S. *The socialist alteration of man*. 1930. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/socialism.htm>. Acesso em: 3 ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

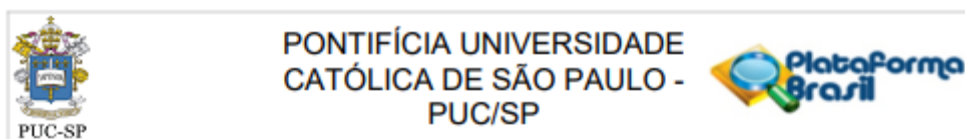
VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.), *The Vygotsky reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1934/1994. p. 338-354.

WALSH, C. Gritos, Gretas E Semeaduras De Vida: Entretecerees Do Pedagógico E Do Colonial. In: SOUZA, S. R. M.; SANTOS, L. C. (Orgs). *Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular*. Salvador: EDUFBA, 2016/2019. p. 93-120.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. *Tabula Rasa*, n. 12, p. 209-227, 2010. Doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.393>.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2012. (Serie Pensamiento Decolonial).

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mobilidade em inglês no Ensino Superior Tecnológico.

Pesquisador: JOSE CARLOS BARBOSA LOPES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 34700720.4.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.341.663

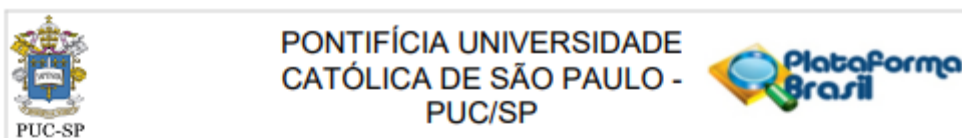
Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Tese de Doutorado (TD) no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de José Carlos Barbosa Lopes, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

A proposta informa resumidamente que "(...) Esta pesquisa tem como objetivo analisar e propor ações desencadeadoras de mobilidade, em inglês, por meio do repertório que instaura os contextos acadêmico e profissional, vivenciados por alunos no Ensino Superior Tecnológico. Para isso, busca embasamento no conceito de repertório (BLOMMAERT & BACKUS, 2011; BUSCH, 2015) como um conjunto de recursos semióticos desenvolvido nas experiências vivenciadas pelos sujeitos nas diversas esferas sociais. Esse processo pode impulsionar a mobilidade dos sujeitos (BLOMMAERT, 2014) pelas variadas atividades em movimento na sociedade. A esse respeito, esta pesquisa recorre aos pressupostos de Bakhtin/Volochínov (1929/2006), sobre a relação dialética da linguagem entre o individual e o social, e Vygotsky (1934/2005), sobre o desenvolvimento humano como um processo sóciohistórico- cultural. Inserida na área de Linguística Aplicada, esta pesquisa também encontra alicerce na organização das situações de ensinoaprendizagem de

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 4.341.663

inglês por meio das Atividades Sociais (LIBERALI 2009, 2012, 2016), o que implica um processo contínuo, crítico, criativo e de intervenção na realidade presente e futura dos participantes. Os procedimentos metodológicos estão embasados na Pesquisa Crítico Colaborativa (PCCol) (MAGALHÃES, 2006f), o que implica a negociação de sentidos e compartilhamento de significados em que os participantes, envolvidos em diferentes atividades, buscam a transformação de um objeto em comum, a (re)definição de papéis e a tomada de decisões tendo em vista os contextos investigados. Para a análise, interpretação e discussão dos dados, este estudo será elaborado a partir da concepção dialógico-enunciativa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006) a respeito da linguagem constitutiva das interações sociais, o repertório (BLOMMAERT & BACKUS, 2011; BUSCH, 2015) produzido nas situações de ensino-aprendizagem de inglês e com outras categorias analíticas que surgirem ao longo da investigação em diálogo com o aporte teórico da pesquisa.

Introdução

O ensino de inglês nos cursos de graduação tem fortalecido ações para a internacionalização das produções acadêmicas brasileiras e ampliado oportunidades profissionais para discentes (SARMENTO & ABREU-E-LIMA & MORAES FILHO, 2016). A língua estrangeira na matriz curricular possibilita, entre outros aspectos, o desenvolvimento de competências que o aluno irá encontrar com frequência nas situações de trabalho e no diálogo entre as produções nacionais e internacionais de referência para a graduação. O contato com essa variedade de contextos torna-se essencial para o estabelecimento de vínculos sociais e de negócios, ambos eixos norteadores das propostas de formação no Ensino Superior Tecnológico. Considerando o cenário contemporâneo das condições de trabalho, verificamos que a formação dos profissionais nas áreas de tecnologia, negócios e industriais, para nomear algumas, exige conhecimentos produzidos e difundidos em inglês em escala mundial. Além da formação específica na área, o profissional apto a desenvolver suas tarefas em inglês poderá expandir suas possibilidades de participação em contextos de trabalho variados, no consumo e na produção de inovações científicas, no compartilhamento de ideias, ou seja, poderá atuar em âmbito local e global. Nessa perspectiva, a produção de conhecimento passa a transitar entre o que é local e global, estabelecendo uma rede de conexão pelo processo interativo das relações sociais construídas.

Esse movimento denota de que maneira as práticas sociais impulsionam a mobilidade dos sujeitos (BLOMMAERT, 2014) pelas variadas atividades vivenciadas em sociedade. A tecnologia, por sua vez, pode aproximar ou evidenciar distâncias no espaço-tempo em que essas atividades se

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 4.341.663

materializam. Os recursos disponíveis nessa nova era (re)criam formas de apropriação e interação com a linguagem (JONES & HAFNER, 2012), assim como a mobilidade dos sujeitos em diferentes esferas sociais. Nesse aspecto, as situações de ensino-aprendizagem precisam favorecer o desenvolvimento dos sujeitos a partir da expansão de suas potencialidades, com base em ações planejadas e condições adequadas às necessidades dos envolvidos. Ao considerar o Ensino Superior Tecnológico, o planejamento de ações criativas pode impulsionar o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos em formação, tendo em vista os avanços para a comunidade acadêmica, para o setor produtivo em seus diferentes eixos e, consequentemente, uma melhor colocação do país em relação a esses aspectos comparados ao da comunidade internacional.

Trata-se de ampliar as possibilidades de atuação sobre os meios de produção, de modo a agregar valor ao capital humano, alinhado às demandas sociais vigentes e à postura crítica da vida em sociedade. Desse modo, a proficiência em língua inglesa se coloca como uma forma de interação com a linguagem necessária para o desempenho desses alunos em variadas situações, esferas e papéis sociais por meio de habilidades de compreensão e produção oral e escrita na língua. Os espaços de ensino-aprendizagem, portanto, revelam-se imprescindíveis para fortalecer os recursos mobilizados pelos sujeitos para agir de modo independente e criativo na vida real (LIBERALI, 2018). A partir dessas considerações iniciais, esta pesquisa tem por objetivo analisar e propor ações desencadeadoras de mobilidade, em inglês, por meio do repertório que instaura os contextos acadêmico e profissional, vivenciados por alunos de graduação. Partindo do pressuposto de que o percurso de desenvolvimento na disciplina de inglês no Ensino Superior Tecnológico é decorrente de procedimentos teórico-metodológicos específicos, esta pesquisa será norteada pelas seguintes questões: Quais propostas de intervenção podem ampliar o repertório dos alunos nos contextos acadêmico e profissional? Como a organização dessas ações no currículo do Ensino Superior Tecnológico propicia a mobilidade dos alunos? O olhar sobre a constituição do repertório, nesta pesquisa, possibilita articular ações desencadeadoras de mobilidade no Ensino Superior Tecnológico, que podem proporcionar novos modos de ser e agir nos contextos acadêmico e profissional.

O entrelaçamento dessas ações sinaliza um movimento criativo e contínuo, que tende a enriquecer as experiências dos sujeitos em atividade. Atrelada ao quadro teórico-metodológico em Linguística Aplicada, como área de conhecimento transdisciplinar (MOITA LOPES, 2010), esta pesquisa se inscreve num contexto de investigação das práticas sociais a partir de um paradigma

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 4.341.663

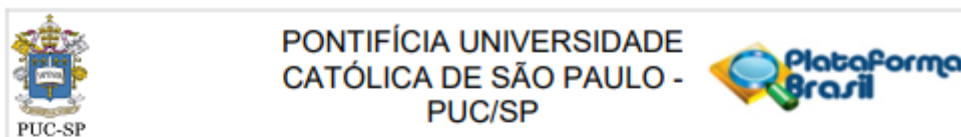
crítico de intervenção, uma vez que as interlocuções caracterizam as práticas sociais dos sujeitos em atividade no mundo contemporâneo, estruturado por forças histórico-culturais em constante diálogo e transformação. No escopo dos trabalhos desenvolvidos na área (SARMENTO & ABREU-E-LIMA & MORAES FILHO, 2016), esta pesquisa busca contribuir com as questões de ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Superior Tecnológico de acordo com as demandas do contexto acadêmico e do setor produtivo no qual os alunos de graduação irão transitar. Trata igualmente da organização curricular a partir de procedimentos teórico-metodológicos que incidem sobre a formação e prática docente, avaliação no ensino-aprendizagem de línguas e multiletramento em diferentes esferas sociais. A fim de elucidar esta proposta, as seções subsequentes discutem os conceitos centrais de embasamento teórico, a metodologia e as referências bibliográficas.

Metodologia Proposta:

Este projeto segue os procedimentos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2006f), cuja base crítico-intervencionista encontra na colaboração seu método de trabalho. A PCCol está embasada em Vygotsky (1934/2001), no que diz respeito o processo de desenvolvimento dos sujeitos por meio da linguagem, desencadeada nas interações sociais, o que configura experiências coletivas que potencializam a transformação de contextos. Ancorada na organização dialética da linguagem, a PCCol suscita a (re)criação de espaços colaborativos, em que os participantes envolvidos nas variadas atividades em curso, num dado espaço-tempo, buscam formas de compreensão crítica e (re)construção de contextos coletivos de aprendizagem a partir da negociação de sentidos. Entendemos esse processo colaborativo, tanto do ponto de vista do professor-pesquisador, que investiga sua prática no decorrer de sua ação, como também dos alunos, na produção compartilhada de significados no processo de aprendizagem.

Considerando o desenvolvimento de repertório para a mobilidade em inglês no Ensino Superior Tecnológico, a abordagem do contexto de ensino-aprendizagem de línguas a partir das Atividades Sociais (LIBERALI 2009, 2012, 2016) parece igualmente adequado. Ao proporcionarem a experiência de (re)criar sobre a vida real, as Atividades Sociais podem, por exemplo, mobilizar a produção e o uso intencional da variedade de gêneros orais e escritos que os graduandos necessitam para atuar, de forma independente, nos contextos acadêmico e profissional. Esses e outros recursos semióticos de constituição do repertório podem evidenciar, ao longo das trajetórias investigadas, a constituição de identidades, papéis sociais e engajamento.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 4.341.663

Metodologia de Análise de Dados:

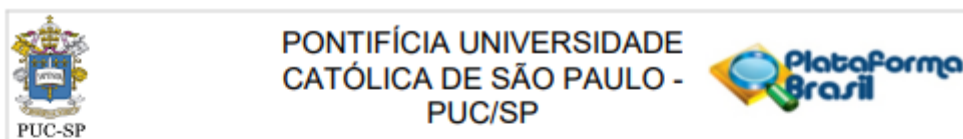
Nesta pesquisa, os dados serão gerados e produzidos a partir de registros em áudio, vídeo e de documentos de rendimento dos alunos ao longo do curso como resultado de proficiência no teste de ingresso; notas obtidas em avaliações semestrais e certificações internacionais, além de exemplos das diferentes situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos alunos como as aulas presenciais; participação no curso MEO; relatos de experiências nos contextos acadêmico e profissional. O foco estará na análise dessa variedade de ações em desenvolvimento, tendo em vista o repertório para compreender a possibilidade de projeção da mobilidade dos alunos.

O material de análise também será composto pelas propostas de intervenção do professor em relação ao planejamento e articulação das diferentes ações disponíveis para o currículo mencionadas anteriormente. Esse fator tende a ampliar o conceito de repertório, uma vez que implica a produção e uso intencional da linguagem para estabelecer conexões históricas, portanto, processuais, em desenvolvimento constante com intuito de promover mobilidade e engajamento dos sujeitos. Outros elementos importantes para a análise são os documentos oficiais que versam sobre as práticas e objetivos do Ensino Superior Tecnológico regulamentadas, a saber: o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, com as especificidades dos eixos e necessidades da formação profissional; o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR); os manuais de certificação de proficiência internacionais; os relatórios de análise de necessidades do setor produtivo e de rendimento dos alunos ao longo do curso; planos e registros de aulas; materiais didáticos; relatos de experiências vivenciadas nos contextos estudados, dentre outros que se mostrarem relevantes no decorrer da investigação. Importante ressaltar que todo esse processo estará em consonância com as orientações e procedimentos de ética na pesquisa envolvendo seres humanos e, para tal, deve seguir o protocolo e determinações do Comitê de Ética da PUC/SP.

Desfecho Primário:

Resultados esperados:- Produzir e ampliar conhecimento sobre as questões de ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Superior;- Contribuir com propostas de intervenção e organização do currículo de inglês para a mobilidade linguística;- Discutir os conceitos de repertório, desenvolvimento e mobilidade para potencializar contextos de ensino-aprendizagem de inglês;- Fortalecer parcerias com instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais e o setor produtivo no planejamento de cursos a partir das necessidades emergentes;- Contribuir com

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 4.341.663

a comunidade científica do LAEL e outras instituições com os resultados da pesquisa.”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar e propor ações desencadeadoras de mobilidade, em inglês, por meio do repertório que instaura os contextos acadêmico e profissional, vivenciados por alunos no Ensino Superior Tecnológico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando a atual situação de isolamento social decorrente do Coronavírus, o espaço de investigação da pesquisa será o ambiente virtual disponibilizado pela instituição de ensino na qual esta será desenvolvida. O encontro presencial seria o principal risco para os participantes, uma vez que os dados gerados já são elementos muito comuns na rotina escolar dos envolvidos, como a participação nas aulas remotas implementadas e os registros lá produzidos, mediante o aceite do Termo de consentimento.

Benefícios:

A pesquisa tende a contribuir com a ampliação de conhecimento para a área de línguas no Ensino Superior, além de proporcionar melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem de todos os envolvidos, sejam eles professores, alunos, instituição e, conseqüentemente, àqueles que estabelecerem vínculos com o contexto de investigação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

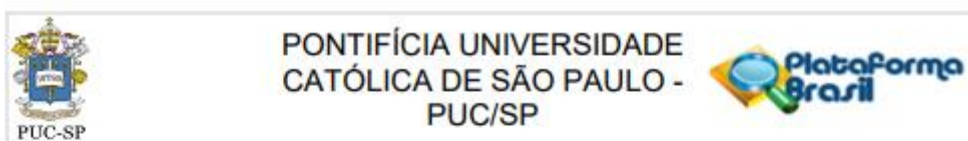
Estamos de acordo com a avaliação do mérito acadêmico apensado ao presente PROTOCOLO DE PESQUISA, ora objeto de apreciação deste colegiado. Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK;

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município: SÃO PAULO
 Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 4.341.663

2. TCLE - OK;
3. Ofício de Apresentação - OK;
4. Projeto de Pesquisa - OK;
5. Autorização para realização da Pesquisa - OK;
6. Parecer de mérito acadêmico - OK;

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido site, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C	CEP: 05.015-001
Bairro: Perdizes	
UF: SP	Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466	Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 4.341.663

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1570876.pdf	15/09/2020 15:16:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_consentimento_2020c.doc	15/09/2020 15:14:22	JOSE CARLOS BARBOSA LOPES	Aceito
Declaração de concordância	autorizacao_para_realizacao_da_pesquisa.pdf	28/08/2020 16:01:39	JOSE CARLOS BARBOSA LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_consentimento_2020.doc	28/08/2020 15:55:11	JOSE CARLOS BARBOSA LOPES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	parecer_etica_LAEL.pdf	16/06/2020 23:09:13	JOSE CARLOS BARBOSA LOPES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_2020.pdf	16/06/2020 23:04:03	JOSE CARLOS BARBOSA LOPES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	oficio_de_apresentacao_anexo_etica.doc	16/06/2020 23:03:32	JOSE CARLOS BARBOSA LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_consentimento.doc	16/06/2020 22:59:59	JOSE CARLOS BARBOSA LOPES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_plataformabrasil_assinaturas.pdf	16/06/2020 22:52:41	JOSE CARLOS BARBOSA LOPES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 4.341.663

SAO PAULO, 15 de Outubro de 2020

Assinado por:

Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godói, 989 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br