



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

DIOGO CAMPIOLO SANCHES

**SENSIBILIZAÇÃO INTERCULTURAL EM INTERAÇÕES À DISTÂNCIA EM  
INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA ENTRE APRENDIZES BRASILEIROS E  
TURCOS**

---

LONDRINA  
2024

DIOGO CAMPIOLO SANCHES

**SENSIBILIZAÇÃO INTERCULTURAL EM INTERAÇÕES À DISTÂNCIA EM  
INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA ENTRE APRENDIZES BRASILEIROS E  
TURCOS**

Trabalho apresentado ao programa de Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Ismenia Bossa Grassano Ortenzi

---

LONDRINA  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Sanches, Diogo Campiolo.

Sensibilização intercultural em interações à distância em inglês como língua franca entre aprendizes brasileiros e turcos / Diogo Campiolo Sanches. - Londrina, 2024.  
76 f. : il.

Orientador: Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2024.  
Inclui bibliografia.

1. Inglês como Língua Franca - Tese. 2. Relação entre Língua e Cultura - Tese. 3. ILF em Interações Online - Tese. 1. Ismênia Bossa Grassano Ortenzi, Denise . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 37

DIOGO CAMPIOLO SANCHES

**SENSIBILIZAÇÃO INTERCULTURAL EM INTERAÇÕES À DISTÂNCIA EM  
INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA ENTRE APRENDIZES BRASILEIROS E  
TURCOS**

Trabalho apresentado ao programa de Pós-graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Ismenia  
Bossa Grassano Ortenzi  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Domingos Sávio Pimentel Siqueira  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michele Salles El Kadri  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 23 de maio de 2024.

SANCHES, Diogo Campiolo. **Sensibilização intercultural em interações à distância em inglês como língua franca entre aprendizes brasileiros e turcos**. 2024. 74f. Trabalho acadêmico (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## RESUMO

Falantes nativos da língua inglesa representam a minoria quando comparados aos falantes não nativos (Erling, 2005). Diante disso, torna-se necessária a discussão a respeito da utilização do inglês na perspectiva de Língua Franca (ILF), ou seja, a “utilização do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas, para os quais o inglês é o meio de comunicação escolhido, e com frequência a única opção” (Seidlhofer, 2011, p. 7), enquanto espaço privilegiado para a promoção da sensibilidade intercultural (Bennett, 2017). Nesse contexto, este trabalho compreende interações em ILF à distância, pelo aplicativo *WhatsApp*, entre participantes brasileiros e turcos em um projeto de natureza pedagógica proposto por um professor de escola de idiomas, que buscou uma parceria com uma escola de idiomas localizada na Turquia. Com base nos estudos sobre ILF, cultura e sua relação com ILF e ILF em interações online, a análise pretende responder às seguintes perguntas de pesquisa: Como se caracterizam as interações estabelecidas a partir do Projeto *Interaction TR/BR*? Como se dá a construção de significados acerca de práticas culturais? Em que medida as interações por meio da Língua Inglesa (LI) no grupo *Interaction - TR/BR* entre os participantes brasileiros e turcos contribuíram para o desenvolvimento da sensibilização intercultural dos aprendizes? Como resultado, o estudo apontou que as interações se caracterizam por redundância, superioridade e equivalência (Fonte e Caiado, 2014), *netspeak*, hibridismo, diálogo colaborativo para resolver mal-entendidos e emprego do inglês em termos próprios. Além disso, a construção de sentidos acerca das práticas culturais do churrasco e do hábito de beber café se deu por meio das categorias: auxiliar no preenchimento de lacunas; estabelecer relacionamentos e empatia; facilitar a comunicação; mediar a relação com uma nova cultura; tornar um texto compreensível; construir significados e superar mal-entendidos (North e Piccardo, 2016); abordagens tradicional e intercultural (Gimenez, 2006) e valorização das diferenças, encontro de similaridades e manifestação de empatia. Quanto à sensibilização intercultural, foram identificados aspectos referentes aos estágios minimização e integração de Bennet (2017), bem como as Competências Comunicativas Interculturais *Savoir-être* e *Savoir s'engager* de Byram (1997). Os resultados contribuem para destacar o potencial que as línguas adicionais possuem como importante ferramenta para construir pontes culturais e aprofundar as relações globais, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural dos aprendizes. Por fim, esta pesquisa incentiva a continuidade de estudos nessa área, explorando diferentes contextos e enriquecendo o diálogo sobre o ILF, visando a melhoria do ensino de inglês como língua adicional e promovendo uma compreensão mais profunda e a valorização das diversas formas de utilização da LI no mundo contemporâneo. A partir da experiência realizada, foi confeccionado um website como produto educacional para as escolas de idiomas interessadas proporcionarem interações em ILF aos seus estudantes, promovendo oportunidades de intercâmbio linguístico-cultural entre alunos de diferentes nacionalidades.

**Palavras-chave:** Inglês como Língua Franca; Instituto de idiomas; Interculturalidade.

SANCHES, Diogo Campiolo. **Intercultural sensitivity in distance interactions in English as a lingua franca between Brazilian and Turkish learners.** Trabalho acadêmico (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

### ABSTRACT

Native speakers of the English language represent the minority when compared to non-native speakers (Erling, 2005). Therefore, it becomes necessary to discuss the use of English from the perspective of English as a Lingua Franca (ELF), which is the "use of English among speakers of different mother tongues, for whom English is the chosen means of communication, and often the only option" (Seidlhofer, 2011, p. 7) as a privileged space for promoting intercultural sensitivity (Bennett, 2017). In this context, this work examines interactions in ELF at a distance, through the WhatsApp application, between Brazilian and Turkish participants in a pedagogical project proposed by a language school teacher who sought a partnership with a language school located in Turkey. Based on studies on ELF, culture and its relationship with ELF and ELF in online interactions, the analysis sought to answer the following research questions: How are the interactions established through the TR/BR Interaction Project characterized? How is the construction of meanings about cultural practices achieved? To what extent did interactions through ELF in the TR/BR Interaction group between Brazilian and Turkish participants contribute to the development of learners' intercultural awareness? As a result, the study found that interactions are characterized by redundancy, superiority, and equivalence (Fonte & Caiado, 2014), netspeak, hybridism, collaborative dialogue to resolve misunderstandings, and the use of English in unique terms. Furthermore, the construction of meanings about the cultural practices of barbecue and coffee drinking was achieved through categories such as: helping to fill gaps, establishing relationships and empathy, facilitating communication, mediating the relationship with a new culture, making a text understandable, building meanings, and overcoming misunderstandings (North e Piccardo, 2016); traditional and intercultural approaches (Gimenez, 2006), and appreciation of differences, finding similarities, and demonstrating empathy. Regarding intercultural awareness, aspects related to Bennet's (2017) minimization and integration stages as well as Byram's (1997) Intercultural Communicative Competences *Savoir-être* and *Savoir s'engager* were identified. These results contribute to highlighting the potential that additional languages have as important tools for building cultural bridges and deepening global relations, thus contributing to the development of learners' intercultural sensitivity. Finally, this research encourages further studies in this area, exploring different contexts and enriching the dialogue on ELF, aiming to improve the teaching of English as an additional language and promoting a deeper understanding and appreciation of the various ways in which the English language is used in the contemporary world. Based on the experience gained, an educational product was proposed: a website through which language schools can find interested partners to provide ELF interactions to their students, promoting opportunities for linguistic and cultural exchange among students of different nationalities.

**Keywords:** English as a Lingua Franca; Language school; Interculturality.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Grupo com participantes brasileiros .....	31
<b>Figura 2</b> – Grupo com participantes turcos.....	31
<b>Figura 3</b> – <i>Mentimeter</i> feito pelos participantes brasileiros.....	33
<b>Figura 4</b> – <i>Mentimeter</i> feito pelas participantes turcas .....	33
<b>Figura 5</b> – <i>Jamboard</i> feito pelos participantes brasileiros.....	34
<b>Figura 6</b> – <i>Jamboard</i> feito pelas participantes turcas .....	34
<b>Figura 7</b> – Fotos da Turquia .....	35
<b>Figura 8</b> – Fotos do Brasil .....	36
<b>Figura 9</b> – Eixo comunicacional do estudo .....	36
<b>Figura 10</b> –Mapa do site.....	64

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Abordagens sobre língua e cultura .....	23
<b>Quadro 2</b> – Categorias de análise.....	40

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
CIME	Comunicação Intercultural Mediada Eletronicamente
MDSI	<i>Developmental Model of Intercultural Sensitivity</i>
EBR	Estudante Brasileiro(a)
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
EIL	<i>English as International Language</i>
ELF	English as Lingua Franca
ELI	Ensino de Língua Inglesa
ETR	Estudante Turca
EUA	Estados Unidos da América
FNI	Falantes Nativos de Inglês
FNNI	Falantes não Nativos de Inglês
ILF	Inglês como Língua Franca
ILI	Inglês como Língua Internacional
LI	Língua Inglesa
TR	Turquia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB	Universidade Estadual da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>CONEXÕES</b> .....	<b>13</b>
2.1	INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA .....	13
2.2	RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA .....	18
2.3	ILF EM INTERAÇÕES ONLINE .....	25
<b>3</b>	<b>TRILHANDO A JORNADA</b> .....	<b>30</b>
3.1	APRESENTANDO O PROJETO: <i>INTERACTION – TR/BR</i> .....	30
3.2	CARACTERIZANDO A PESQUISA .....	36
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>42</b>
4.1	EPISÓDIO 1: COMEMORAÇÃO DE ANIVERSÁRIO DE CASAMENTO DOS MEUS PAIS.....	42
4.2	EPISÓDIO 2: HÁBITO DE BEBER CAFÉ .....	47
4.3	EPISÓDIO 3: TERREMOTO NA TURQUIA.....	55
4.4	DISCUSSÃO .....	57
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>61</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>66</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>71</b>
	APÊNDICE A – Termo de Livre Consentimento Esclarecido .....	72

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o avanço da globalização acarretou a necessidade de interconexão global nas mais diferentes relações sociais: econômicas, culturais, profissionais, e até em espaços políticos, o que evidencia a gradativa relevância da necessidade de comunicação entre os diferentes povos. Diante disso, as interações, na perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF), são os meios primários pelos quais essas conexões são feitas, tornando esse fenômeno tanto globalizado quanto globalizador (Jenkins, Cogo e Dewey, 2011).

Pesquisadores da área (Bordini e Gimenez, 2014; Jenkins, Cogo e Dewey, 2011; Cogo e Siqueira, 2017; Haus, 2016; Jenkins, 2007; Ke e Cahyani, 2014; Kontra e Csizér, 2011; Sifakis, 2017; Sung, 2017.) vêm apontando e desenvolvendo teorias que envolvem seu uso, bem como as experiências e crenças de professores e alunos em relação a tal perspectiva. Há, inclusive, a proposta de material didático voltado para a pronúncia do ILF, apresentada por Arantes (2020) em seu trabalho desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas ofertado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Embora seja possível encontrar uma ampla gama de trabalhos teóricos sobre o ILF, exemplos concretos de aplicações práticas em escolas de idiomas são escassos, predominando trabalhos que se concentram na criação de materiais didáticos (Arantes, 2020), entrevistas (Charles e Piekkari, 2002; Cogo e Siqueira, 2017; Haus, 2016; Jenkins, 2007; Ke, 2010; Sakui e Gaies, 1999; Siqueira, 2008; Sung, 2017) e análises de comportamentos em contextos acadêmicos ou profissionais (Ke e Cahyani, 2014; Kontra e Csizér, 2011; Mantle-Bromley, 1995; Sakui e Gaies, 1999; Siqueira, 2008).

Perante o exposto, e considerando o contexto de atuação como professor de língua inglesa (LI) em um instituto de idiomas, analisei o ILF a partir de encontros virtuais focados em conversação com estudantes de inglês de outro país que não possuam a língua como idioma oficial. Acredito que essa prática contribuiu para a utilização do inglês como língua adicional, levando as pessoas a dar menos prioridade às normas gramaticais estritas, assim como às variações de sotaque, pronúncia e vocabulário.

A proposta que irei abordar nesse trabalho, qual seja, medir as interações em inglês entre falantes não nativos, vai ao encontro das ideias de Sifakis (2017), que

argumenta que não devemos esperar perfeição com relação às normas gramaticais e estruturas de dicionário, pelo menos não da forma como os professores estão familiarizados a ensinar há décadas. Em vez disso, devem-se buscar meios de proporcionar ao aluno maneiras cada vez mais próximas de uma experiência realista.

A relevância desta pesquisa está na observação frequente da falta de confiança dos alunos ao se expressarem em inglês durante as minhas aulas, mesmo entre aqueles que possuem um nível intermediário de comunicação. Além disso, levei em conta o fato de que a maioria dos alunos está buscando constantemente atingir um inglês considerado por eles mesmos como o ideal, ou seja, um nível semelhante àquele falado em países como Estados Unidos da América (EUA), Inglaterra, Austrália, entre outros.

Minha trajetória como aprendiz da língua foi outro motivador para o desenvolvimento desse projeto, pois vivenciei os desafios e as oportunidades que o domínio do inglês pode trazer. Quando comecei a aprender a língua, também enfrentei dificuldades e inseguranças ao me expressar e compreender o idioma; no entanto, à medida que fui superando esses obstáculos e ganhando confiança, percebi como o inglês se tornou uma importante ferramenta em minha vida pessoal e profissional. Essa jornada pessoal que destacou a importância do idioma está refletida no projeto. Nesse contexto, o ILF assume um papel fundamental ao introduzir uma perspectiva multilíngue (Jenkins *et al.*, 2011) mais conectada com a realidade e com uma comunicação eficaz, algo que não tive acesso como estudante.

Considerando minha experiência em sala de aula de institutos de idiomas, é possível notar uma maior aceitação do ILF entre os aprendizes atualmente. A meu ver, os fatores que contribuem para isso estão diretamente ligados à globalização e tecnologias digitais, haja vista que os mais interessados em aprender um segundo idioma estão cada vez mais conectados com pessoas de outros países, seja por meio de chats, jogos ou entretenimento. Dessa forma, o interesse e a necessidade atrelados ao gradativo contato com a LI faz com que percebam qual a importância prática dessa língua em suas vidas.

Isso posto, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar o potencial que interações entre diferentes culturas têm de desenvolver a sensibilidade cultural. Quanto aos objetivos específicos: caracterizar as interações oriundas do projeto; investigar a construção de significados acerca de práticas culturais, e identificar em

que medida a proposta de interação implementada entre os estudantes favoreceu a sensibilização intercultural por meio de uma prática de interação entre alunos brasileiros e turcos. Os objetivos estão refletidos nas seguintes perguntas:

- Como se caracterizam as interações estabelecidas a partir do Projeto *Interaction TR/BR*?
- Como se dá a construção de significados acerca de práticas culturais?
- Em que medida as interações por meio da LI no grupo *Interaction - TR/BR* entre os participantes brasileiros e turcos contribuíram para o desenvolvimento da sensibilização intercultural dos aprendizes?

Em decorrência da proposta, desenvolvi como produto educacional um *website* que permite às escolas de idiomas encontrar parceiros interessados em proporcionar essa experiência aos seus estudantes. O objetivo da página é contribuir para a disseminação do uso do ILF entre os professores, tanto como uma abordagem de ensino quanto de formação.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: o capítulo “Conexões” desenvolve o referencial teórico sobre o Inglês como Língua Franca, as relações entre língua e cultura e o ILF em interações *online*. O capítulo “Trilhando a Jornada” inclui os passos da implementação da experiência. Em seguida, analiso e discuto os dados e comento os “Desdobramentos da Experiência”, até progredir para as considerações finais.

Para explorar os passos do desenvolvimento do produto farei referência a Kaplún (2003), que aborda os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional, os quais são empregados na análise e na construção de mensagens educativas. O eixo conceitual refere-se às ideias centrais abordadas pelo material, o que, neste contexto, implica identificar os ensinamentos efetivos do produto. O eixo pedagógico diz respeito à forma como o material transmite o conhecimento aos usuários, ou seja, como o produto promove a aprendizagem. Por último, o eixo comunicacional se preocupa com o formato do material, considerando aspectos estéticos, como diagramação e linguagem. Em resumo, busca-se entender como o produto se comunica com seu usuário.

## 2. CONEXÕES

Esta seção aborda os estudos de pesquisadores da área do ILF, cultura e ILF em interações *online*, pontuando algumas de suas contribuições para os respectivos temas.

### 2.1 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

É inegável a influência de países como os EUA e a Inglaterra quando pensamos em LI, haja vista serem duas das principais nações cujos cidadãos são considerados falantes nativos do idioma. Além disso, a maioria das escolas de inglês (e menciono este ponto por fazer parte de meu contexto de atuação) utiliza as bandeiras americana e/ou britânica para promover seus cursos, ou então restringem a esses dois países as referências de festividades e cultura.

Um exame das produções disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos últimos cinco anos sinaliza que são escassas as pesquisas realizadas em escolas de idiomas. A busca realizada em 28 de fevereiro de 2024 com o termo “língua franca” resultou em 272 trabalhos, dentre os quais nenhum teve como contexto escolas de idiomas.

Uma das justificativas para o ensino de LI em muitos casos ter como referência essas duas nações pode se dar devido à formação inicial de professores, pois, de acordo com El Kadri (2010, p.13), as formações têm “privilegiado a norma advinda de países que são provedores de normas”, como é o caso das duas nações mencionadas acima. É importante considerarmos o que Erling (2005) apresenta em seu artigo *The Many Names of English*, citando outros teóricos (Ahulu, 1997; Jenkins, 2000; Modiano, 1999; Seidlhofer, 2001; Toolan, 1997; Wallace, 2002; Widdowson, 1997) sobre o fato de que, para uma comunicação ser bem-sucedida em inglês na perspectiva da língua franca, ela não deve partir das premissas dos falantes nativos, levando em conta que estes são a minoria se comparados ao total de falantes do idioma ao redor do mundo.

Trazendo a discussão para o contexto do ensino de LI no Brasil, pesquisadores como Duboc e Siqueira (2020), El Kadri e Gimenez (2013), Gimenez *et al.* (2015), Jordão (2014), Porfírio (2018), entre outros, têm contribuído para o debate de ILF no campo da linguística aplicada e sua aplicação em salas de aula pelo país.

Jordão (2014) menciona a existência de várias nomenclaturas utilizadas por diferentes teóricos para se referirem ao ILF, porém, a escolha pelo melhor termo não contribui para uma análise crítica do assunto. Dessa forma, não pretendo explorar o campo das terminologias, mas sim buscar colaborar para a discussão a necessidade de se problematizar as construções de sentidos em torno da LI.

Nesse contexto, Gimenez *et al.* (2015) oferecem uma perspectiva que vai além da mera terminologia. Ao argumentarem que o ILF não é simplesmente uma variedade linguística, mas sim uma base considerada instável, propõem substituir termos como "comunidade de fala" por "comunidade de prática", considerando ser útil pensar em grupos que aprendem juntos, compartilhando maneiras de se comunicar. Esses grupos se formam quando as pessoas interagem e usam o que sabem para entender uns aos outros. No ILF, o que todos compartilham é o fato de não serem nativos da LI e, a partir disso, os sentidos são construídos no momento da interação, tendo em vista a ausência de uma cultura partilhada que dispensa verbalização explícita.

Quando falamos em ILF, é necessário abordarmos e discutirmos sobre a formação de professores de línguas, pois são os responsáveis por formar futuros profissionais. Como mencionado no artigo "Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes" (Gimenez *et al.*, 2015), existem práticas antigas no ensino de línguas que se mostram obsoletas. Isso inclui a tendência de priorizar o ensino do inglês baseado apenas no modelo do falante nativo, ignorando abordagens não nativas. Além disso, é crucial superar métodos que enfatizam o ensino de regras linguísticas, relegando a função comunicativa da língua a um segundo plano.

De acordo com os autores mencionados nos dois últimos parágrafos, as pesquisas em torno do ILF vêm demonstrando avanços no que diz respeito à área de formação de professores a partir de 2013. Inicialmente focadas em conceitos abstratos, como a adoção de uma pedagogia intercultural crítica e a reconceituação dos cursos de formação, as propostas agora se direcionam para abordagens mais práticas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) – documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas que serve de referência para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil – tornou-se uma aliada no avanço da abordagem do ensino de LI sob a perspectiva do ILF, tendo

inserido seu conceito em 2017. O fragmento de texto retirado da parte introdutória do documento retrata o alinhamento de ideias existente entre os autores da Base e do autor deste estudo:

Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca (Brasil, 2018, p. 241, negrito no original).

Ainda que a BNCC possua algumas limitações em seu texto quanto à aplicabilidade do ILF em sala de aula que contradizem seu conteúdo introdutório, Duboc e Siqueira (2020) apontam que a inserção do ILF nesse documento oficial pode ser um fator proeminente tanto para melhorar a autoestima dos estudantes quanto para fomentar estudos e pesquisas na área. Além disso, acredito que este possa ser um passo significativo na promoção de uma abordagem mais inclusiva e adaptada à diversidade linguística, sugerindo que, mesmo com desafios presentes, a BNCC possa servir como um catalisador para mudanças positivas no ensino de inglês no Brasil.

É inegável a importância da autoestima dos estudantes no processo de aprendizagem; porém, um olhar sob essa perspectiva também deve ser voltado aos professores. Como mencionado por Porfirio (2018), na formação de professores devem ser trabalhadas questões que não só desfaçam a ideia do falante nativo como um modelo ideal, mas também aumentem a autoconfiança desses profissionais na qualidade de usuários do ILF e a autorreflexão em suas práticas pedagógicas. Para isso, considero de suma importância a discussão sobre ILF nas salas de aula, tanto para criar a cultura da consciência sobre o ILF, como explora Sifakis (2017) (*ELF-Awareness*) entre os futuros professores quanto para fomentar o desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas em suas práticas pedagógicas.

Porfirio (2018) desenvolveu um trabalho na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que vai ao encontro dessa abordagem. Em um programa de formação de futuros professores de inglês, a autora propôs discussões baseadas em textos cujos tópicos consistiram em “conceitualizações do ILF; falantes nativos e não nativos; ILF e ensino de inglês; variabilidade linguística e inteligibilidade” (p. 197). No término do projeto, ela constatou que ao promover debates desse tipo e desmistificar a ideia do

falante nativo, é possível questionar concepções que foram internalizadas e abordar práticas que, ao serem submetidas à observação e discussão, podem ser gradualmente modificadas.

Como mencionado anteriormente, minhas ideias alinham-se com as observações feitas por Porfírio (2018) sobre a discussão do ILF em sala de aula. Ao considerar a proposta prática apresentada neste trabalho, acredito que a combinação de discussões teóricas com experiências concretas poderia fortalecer os debates em sala de aula. A ideia seria submeter estudantes e professores em formação às situações práticas, permitindo que vivenciem diretamente a importância do avanço no diálogo sobre o ILF. Essa abordagem prática poderia resultar em reflexões mais aprofundadas, contribuindo para o aumento da autoestima e confiança em contextos nos quais a LI é utilizada.

No sentido de tornar a disseminação do ILF mais eficiente, é fundamental desenvolver a consciência sobre o tema. Para isso, podemos contar com a contribuição de Sifakis (2017) em seu estudo “ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes”, cujo objetivo é orientar os princípios por detrás da consciência do ILF, o que, de modo geral, é feito por meio de uma abordagem de integração do ILF no Ensino de Língua Inglesa (ELI). O autor separa a referida consciência em três partes: **consciência da língua e do uso da língua**, na qual os alunos se tornam conscientes do discurso do ILF, dos elementos que o diferenciam do falante nativo e das razões implícitas a esta diferenciação; **consciência da prática pedagógica**, que se refere mais à prática do professor, sobre o que ensina em sala de aula e como são realizados os feedbacks corretivos e; **consciência do aprendizado**, em que quanto mais o inglês faz parte das interações sociais, mais ele é apropriado pelos falantes não nativos e, como resultado, deixa de ser uma língua estrangeira para eles.

Jenkins, Cogo e Dewey (2011) argumentam que o ILF vem progredindo com o passar dos anos, sendo cada vez mais aceito principalmente entre os mais jovens, pois eles consideram interessante e até mesmo divertido conversar com os Falantes não Nativos de Inglês (FNNI) devido a, por exemplo, sotaques e pronúncias. Além disso, vemos também que essa abordagem da LI aumenta a confiança dos aprendizes, uma vez que conseguem utilizar o inglês com seus próprios termos. A lacuna surge quando o ILF é utilizado em sala de aula como estratégia na abordagem

de ensino, bem como em publicações científicas, nas quais sua aceitação é menor.

Os três professores chamam atenção para um ponto relativo à utilização do inglês no mundo dos negócios. É fato que o inglês é considerado a língua internacional dos negócios; entretanto, a forma como é utilizado nesse contexto não está associada ao inglês nativo. Essa distinção pode suscitar uma variedade de sentimentos entre os FNNI e os Falantes Nativos de Inglês (FNI), pois enquanto os primeiros podem se sentir intimidados pelo fato de muitas empresas adotarem a LI como o idioma oficial em suas negociações, criando o pressuposto de que os FNI estariam em determinada vantagem, os segundos podem estar em desvantagem. Isso ocorre porque os FNI enfrentam dificuldades particulares em negócios internacionais, uma vez que são menos compreendidos do que falantes de outras variantes do inglês, como também asseveram Charles e Piekkari (2002).

Segundo na perspectiva da compreensão nas interações em LI, Cogo (2010) destaca que a ausência de conhecimento compartilhado e de contexto sociocultural entre os falantes de línguas estrangeiras provenientes de diversas origens linguísticas e culturais pode resultar em mal-entendidos e obstáculos na comunicação. Isso ocorre porque os participantes tendem a basear-se nas normas de suas línguas maternas e culturas de origem para interpretar os significados. Segundo a autora, os falantes se envolvem em esforços interacionais para sustentar a troca dialógica e assegurar que tenham atingido um entendimento recíproco. Ressalta, ainda, a abordagem colaborativa na negociação, de modo que “falantes e ouvintes não processam significados de forma independente, mas colaboram ativamente para garantir o entendimento” (p. 303).

A autora salienta ainda que a negociação de significados não se dá apenas por meio de mal-entendidos. A apresentação de novas ideias, a utilização de expressões inéditas para o grupo ou construções idiomáticas pouco convencionais também podem dar origem a momentos de construção de significados, nos quais os falantes se veem desafiados a negociar tanto seus recursos quanto sua compreensão. Essa abordagem colaborativa na negociação, onde falantes e ouvintes colaboram ativamente, destaca-se como um elemento fundamental para assegurar a compreensão em contextos de língua estrangeira.

Ao finalizar esta seção, julgo importante refletirmos que a aprendizagem do inglês, seja por meio de uma abordagem mais tradicional ou mais alinhada à língua

franca, depende, em grande medida, da mediação realizada pelos professores em sala de aula. Nesse contexto, El Kadri e Gimenez (2013) discutem a necessidade de uma revisão curricular que possibilite a “descentralização ou destronamento” (p. 129) do falante nativo. A partir desse ponto, irei explorar questões relacionadas ao ILF, fomentando discussões sobre o que significa ensinar inglês nos dias de hoje.

## 2.2 RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA

Nesta seção, tomo como ponto de partida as contribuições de Karen Risager (2020). A autora apresenta um panorama que se afasta da visão convencional que defendia a inseparabilidade entre língua e cultura, assim como a neutralidade cultural da língua. Argumenta que essa perspectiva tradicional muitas vezes se limita à relação entre a língua materna e a cultura nacional, ignorando a complexidade das interações linguísticas e culturais em contextos multiculturais e globais.

A pesquisadora propõe uma abordagem mais dinâmica, introduzindo o conceito de "linguacultura" como uma ferramenta analítica útil para uma compreensão mais precisa da interface entre língua e cultura. O termo "linguacultura", segundo ela, destaca uma interconexão entre a língua e a cultura, reconhecendo que a cultura não está apenas incorporada em nossa psicologia individual, mas é produzida na interação social e nas práticas cotidianas.

A linguista fornece exemplos de linguacultura que podem ser identificados em textos orais e escritos. Estes registros são impregnados por intenções que variam de acordo com o contexto de comunicação em que estão inseridos. Surgem questionamentos acerca dos atos de fala desejados, das referências contextuais e das representações do mundo a serem evocadas. Essas intenções ligadas à linguacultura se expandem ou se restringem durante a recepção do texto. Os interlocutores e leitores interpretam o conteúdo conforme suas próprias linguaculturas pessoais e sua compreensão do mundo. Nesse processo, uma constante negociação de significados está em andamento. Essa abordagem destaca a complexidade da comunicação, na qual a compreensão é fortemente influenciada pela interação entre diversas perspectivas linguísticas e culturais.

Diante disso, a autora ainda destaca que “a linguacultura pessoal do indivíduo não pode ser separada de sua história de vida pessoal e da formação de sua identidade

social e cultural. Não é possível distinguir as dimensões denotativas e conotativas da linguacultura pessoal” (p. 192).

De acordo com essa definição, Risager (2005) esclarece que a associação tradicional entre língua materna e cultura nacional ou étnica ignora a considerável variação nas experiências linguísticas e culturais individuais. O processo de aquisição é socialmente diferenciado, levando a uma diversidade nos repertórios linguísticos e culturais pessoais, moldados pela emoção, cognição, perspectiva e compreensão específicas de cada indivíduo.

Adicionalmente, é relevante mencionar Stuart Hall (1997), cujas contribuições se destacam nesta área de estudo. Nesta obra, o autor trata a respeito da centralidade da cultura, enfatizando como ela desempenha um papel fundamental na construção e na compreensão das sociedades contemporâneas. Segundo Hall (1997, p. 16), “os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentidos”, ou seja, a capacidade humana de interpretar o mundo ao seu redor está intrinsecamente ligada à criação de significados culturais.

Ao explorar a centralidade da cultura, o teórico cultural ressalta que ela vai além das expressões artísticas ou dos costumes, sendo, na verdade, uma força dinâmica que permeia as estruturas sociais e as relações de poder. Além disso, enfatiza a importância da cultura na mediação de conflitos e na construção social, evidenciando como diferentes grupos buscam afirmar suas identidades e interesses por meio de expressões culturais.

Ao trabalhar o conceito e identidade, o sociólogo britânico-jamaicano destaca a importância da linguagem na manifestação cultural. Ele argumenta que a cultura se manifesta por meio da linguagem e que os diferentes processos culturais se instituem no mundo por meio dessa relação. A linguagem é vista como um elemento central na formação de identidades e na produção de símbolos materiais e imateriais. O autor ainda aborda o fato de a identidade ser algo singular, afirmando que ela nunca representa uma forma finalizada ou completa; ao contrário, é sempre uma construção provisória, influenciada pelos diversos encontros que provocam impactos e interações culturais.

Seguindo essa perspectiva, Hall (2006) explora o conceito de hibridismo cultural, originado do encontro entre culturas distintas, e enfatiza como essas interações dão origem a novas formas de identidade cultural. O autor estabelece uma

conexão entre o hibridismo cultural e a globalização, argumentando que as interações culturais se intensificaram em um contexto mundial interconectado. Ademais, o termo possui implicações significativas para a construção da identidade, evidenciando que as identidades culturais são, por natureza, híbridas, mistas, moldadas pela constante interação e mistura de diversas influências culturais. Esse entendimento dinâmico da cultura ressalta não apenas a complexidade das relações culturais, mas também a evolução contínua das identidades em um cenário globalizado.

Ao trazer essa perspectiva para a sala de aula e relacioná-la ao ensino de língua inglesa, surge o questionamento: como abordar o tema 'cultura' em sala atrelado ao ensino da LI?

Para chegarmos a uma conclusão sobre essa pergunta, é interessante pensarmos na perspectiva do professor. Será que um professor nascido e criado em um país cujo idioma oficial é o inglês seria a melhor opção para um aprendiz da língua? Ou então, seria melhor um professor, ainda que não nativo, mas que tenha morado nos EUA ou na Inglaterra por determinado período? Ainda existem institutos de idiomas que responderiam afirmativamente a essas perguntas, pois, dessa maneira, o aluno terá a chance de adquirir uma compreensão mais aprofundada do inglês, já que o professor mantém uma forte conexão com a língua-alvo e a cultura correspondente.

É fundamental pensarmos na necessidade de se considerar a cultura do país de origem dos alunos, para assim ter como base os costumes e tradições intelectuais de tal local. Outrossim, por que seria tão importante um professor nativo americano/britânico se os alunos que buscam aprender o idioma, por definição, nunca se tornarão falantes nativos da língua que buscam aprender (Kramsch, 2014)? Essa reflexão dialoga com o conceito de Interação em ILF, o qual leva em conta a bagagem cultural dos aprendizes, inclusive utilizando a língua materna para facilitar a aprendizagem do idioma alvo.

A pesquisa de Siqueira (2008) corrobora o exposto acima. Nela, são trazidos dados de entrevistas realizadas com professores de LI, nas quais muitos afirmam acreditar na dificuldade em ensinar cultura sem tê-la vivenciado em países nativos. O próprio autor menciona que não há necessidade dessa vivência para se trabalhar cultura em sala de aula, sendo que essa experiência imersiva pode ser proporcionada por meio de obras literárias, filmes, documentários, e outros recursos facilmente

encontrados em *websites*.

A experiência trazida por este trabalho dialoga diretamente com as ideias de Claire Kramersch (2014). A professora enfatiza que o objetivo do ensino da cultura é promover a Competência Comunicativa Intercultural (CCI), que envolve a capacidade de se comunicar efetivamente em contextos multiculturais. Ela ressalta ainda a importância de desenvolver a sensibilidade cultural dos estudantes, encorajando-os a questionarem estereótipos culturais e a adotarem uma postura reflexiva em relação à cultura e à língua. Posturas reflexivas poderiam ser, como exemplo, o reconhecimento da diversidade de culturas que se expressam por meio da LI, considerando diferentes sotaques, expressões idiomáticas e formas de comunicação. A autora também salienta que a cultura é dinâmica e está em constante evolução; portanto, é necessário atualizar constantemente o conteúdo cultural nas aulas de línguas. Kramersch sugere que os professores adotem uma abordagem crítica, incentivando os estudantes a examinarem as relações de poder e as questões de identidade presentes nas práticas culturais.

A competência comunicativa intercultural mencionada por Kramersch (2014) já vinha sendo discutida por outros autores. Para Corbett (2003, p. 2, grifo do autor), por exemplo, a CCI abrange “a capacidade de compreender a linguagem e o comportamento da comunidade alvo, e explicar para os membros da comunidade local e vice-versa”. Em outras palavras, no escopo dessa definição poderemos falar de uma abordagem intercultural que habilita os alunos a atuarem como "diplomatas", capacitando-os a observarem as discrepâncias culturais com uma perspectiva de entendimento informado. O autor concorda com Byram (1997) ao dizer que a CCI pode ser considerada como um conjunto de conhecimentos e habilidades linguísticas e culturais. Dessa forma, ainda dentro do tema, Araújo e Figueiredo (2015) afirmam que o desenvolvimento da CCI vai além do mero domínio da estrutura da língua-alvo, envolvendo também o reconhecimento daquilo que verdadeiramente faz sentido para a comunidade na qual se está aprendendo a língua e interagindo por meio dela.

Outro autor a trazer sua definição de CCI é Byram (1997). O professor, ao apresentar sua conceituação, indica que o termo refere-se a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para participar em atividades em que a língua-alvo é o principal meio de comunicação, sendo este código compartilhado por indivíduos que possuem diferentes preferências de línguas.

Byram (1997) complementa sua definição elencando cinco componentes necessários para o desenvolvimento da CCI. Esses complementos são definidos pelo autor como *savoirs*: O primeiro, *Savoirs* (conhecimentos), manifesta-se como a compreensão tanto de sua própria cultura quanto da cultura-alvo, dos produtos culturais e do processo global de interação social e individual. Em seguida, *Savoir comprendre* (habilidades de interpretação e de relacionamento) refere-se à habilidade de interpretar documentos ou eventos de outra cultura e relacioná-los com a sua. O terceiro, *Savoir apprendre/faire* (descobrir e interagir), destaca a capacidade de aprender com interações interculturais e relacionar esse conhecimento com seu próprio contexto cultural. *Savoir être* (atitudes e disposições) engloba atitudes como abertura à compreensão cultural, tolerância à ambiguidade, empatia e respeito. Por fim, *Savoir s'engager* (envolvimento) promove o engajamento ativo em interações interculturais, incentivando a compreensão mútua e a colaboração entre indivíduos de diferentes origens culturais. Juntos, esses *savoirs* formam uma abordagem abrangente para o desenvolvimento de competência intercultural, destacando a importância não apenas do conhecimento cultural, mas também das habilidades práticas, atitudes, aprendizado contínuo e engajamento na interação.

Assim como o ILF busca o ensino do inglês tendo por base não apenas países onde este é o idioma principal, a cultura também pode ter uma perspectiva que vai além daqueles aspectos inerentes ao país da língua-alvo. Nesse pormenor, Lima (2009, p. 183) diz que

na verdade, ao invés de se concentrar no ensino de fatos sobre determinado país de fala inglesa, talvez fosse aconselhável adotar uma estratégia mais interpretativa, na qual fosse dada ênfase à compreensão intercultural, por meio de comparação e contraste da cultura do aprendiz com a cultura da língua-alvo.

Nesse pormenor, Siqueira e Barros (2013) argumentam que ao tomar o ILF como base para o ensino de inglês, podemos ter a oportunidade de questionar alguns conceitos já enraizados nas práticas de ELI, como a crença de que existem apenas as culturas americana e britânica hegemônicas com suas respectivas pronúncias a serem ensinadas.

Menciono também Gimenez (2006), que ressalta a importância da compreensão do outro quando tratamos de cultura, de modo que sejam extrapolados

os aspectos factuais, resumidos a hábitos alimentares e festividades, promovendo a compreensão da cultura como um processo interpessoal. Nesse sentido, a autora apresenta três abordagens sobre a relação entre o tripé cultura/língua/ensino, representada no Quadro 1.

**Quadro 1 – Abordagens sobre linguagem e cultura**

ASPECTO	ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM DE CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL	ABORDAGEM INTERCULTURAL
Cultura	Produtos culturais, e.g. literatura, artes, música	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo
Língua	Desvinculada de cultura	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a linguacultura própria e linguacultura-alvo.

Fonte: Gimenez (2006, p.3).

A abordagem tradicional no ensino de línguas estrangeiras enfoca o aluno como alguém que deve apenas conhecer a cultura do outro para se comunicar eficazmente. Já a abordagem da cultura como prática social destaca a compreensão da cultura como um modo coletivo de agir por meio da linguagem, permitindo ao aluno interpretar palavras e ações de outros a partir de seu próprio paradigma cultural. Por fim, a abordagem intercultural destaca a competência intercultural como aquela que utiliza tanto a competência linguística quanto a conscientização sociolinguística, capacitando o aluno a interagir em fronteiras culturais, antecipar mal-entendidos e lidar com as demandas cognitivas e afetivas do engajamento com outras culturas (Gimenez, 2006).

O ponto de vista de Gimenez (2006) pode ser complementado com a proposta de Risager (2020) de “linguacultura”, na qual a linguista destaca a interconexão entre língua e cultura, reconhecendo que a cultura é produzida na interação social e nas práticas cotidianas. Além disso, destaca que essa relação é evidenciada não apenas na linguagem em si, mas também na forma como as práticas linguísticas cotidianas moldam e são moldadas pela cultura. Dessa forma, ao integrar as perspectivas de

Gimenez e Risager, percebemos que a linguacultura não apenas influencia a comunicação, mas é fundamental para a construção de identidades sociais e culturais.

Nesse contexto, Milton J. Bennett (2017) se apresenta como um teórico relevante para o presente estudo, introduzindo o Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (MDSI). Este modelo consiste em uma estrutura que descreve a jornada de desenvolvimento da competência intercultural de uma pessoa. O MDSI propõe que os indivíduos passam por estágios de sensibilidade e compreensão intercultural à medida que interagem com pessoas de diferentes culturas. Os estágios mencionados são:

*Negação* – falta de consciência ou negação das diferenças culturais;

*Defesa* – percepção das diferenças culturais como ameaças, resultando em defensividade e julgamento;

*Minimização* – minimização das diferenças culturais, enfatizando o que é comum entre as culturas;

*Aceitação* – reconhecimento e valorização das diferenças culturais;

*Adaptação* – capacidade de se adaptar a diferentes contextos culturais, alternando entre perspectivas culturais e;

*Integração* – consciência profunda das diferenças culturais, juntamente com a capacidade de encontrar pontos comuns e sinergias entre as culturas.

É importante notar que o desenvolvimento da sensibilidade intercultural não segue uma trajetória linear, pois as pessoas podem retroceder ou avançar nos estágios, dependendo do contexto e das experiências vivenciadas, visando ao objetivo final de promover uma compreensão mais ampla, valorização e habilidade de interação efetiva em contextos interculturais (Bennett, 2017). Por exemplo, um indivíduo que tenha alcançado o estágio de aceitação em um determinado contexto cultural pode retroceder para o estágio de defesa quando confrontado com circunstâncias desafiadoras ou desconhecidas. Da mesma forma, experiências positivas ou aquisição de novos conhecimentos podem impulsionar um indivíduo para estágios mais avançados no desenvolvimento da sensibilidade intercultural.

Considerando o exposto, a sensibilização intercultural desempenha um papel fundamental no processo pelo qual uma pessoa adquire uma compreensão mais aprofundada e uma consciência mais ampla das diversas culturas ao seu redor. Isso implica estar receptivo à aprendizagem e reconhecer a importância da diversidade

cultural, o que pode ser alcançado por intermédio da exposição a diferentes culturas, do diálogo intercultural, da educação e do desenvolvimento de habilidades de empatia e tolerância.

### 2.3 ILF EM INTERAÇÕES ONLINE

A utilização do inglês na perspectiva da língua franca não é uma particularidade exclusiva da comunicação oral presencial; ela também está presente no meio digital, evidenciando-se como uma influência significativa em diversos contextos online. Schneider (2019) cita Seidlhofer *et al.* (2011) para dizer que o ILF tem sido explorado na linguagem escrita quando falamos de salas de bate-papo online, onde é possível encontrar similaridades com a linguagem falada. Além disso, a própria Seidlhofer (2001) pontuou que a maioria das pessoas que usam da LI para se comunicar com outros falantes não nativos se utilizam do ILF, sendo essa a ferramenta mais facilmente acessível para diversos contextos, incluindo a comunicação online.

Schneider (2019) explica que o termo *netspeak*, traduzido para o português como internetês, consiste em uma linguagem adaptada utilizada na Internet, incluindo abreviações, gírias e outras formas de comunicação específicas desse meio. O termo ainda traz a ideia de que toda a linguagem que é utilizada online possui certas características em comum, que são próprias do inglês que é falado e escrito no meio digital.

Como usuário assíduo da Internet e principalmente das salas de bate papo online, percebo que uma das grandes diferenças entre esse tipo de comunicação e a interação “cara a cara”, ou seja, presencial, é que, nesta última, podemos recorrer a gestos e expressões faciais para complementar as mensagens que pretendemos passar. Esse tipo de comunicação não verbal é o que Crystal (2011 *apud* Schneider, 2019) chama de feedback instantâneo. Para o autor, essa é uma característica crucial que ainda separa a fala da comunicação instantânea, afirmando que sua presença é importante para o falante, em um nível inconsciente, esclarecer ambiguidades ou corrigir possíveis mal-entendidos enquanto está falando.

Considerando a impossibilidade do feedback nas conversas online, tem sido cada vez mais comum o uso de recursos que tentam suprir sua falta. Podemos citar os *emojis* (imagens ou sinais gráficos que não expressam som, mas representam um

objeto ou uma ideia) e dos *stickers* (traduzido como “figurinhas”, que podem ser criadas por qualquer pessoa utilizando fotos, imagens ou desenhos). Nesse pormenor, Schneider (2019) cita Danesi (2017) para afirmar que a popularidade dos *emojis* facilita a interação entre pessoas de diferentes origens, reduzindo a ocorrência de equívocos, a ponto de ajudar a resolver problemas de compreensão em nível internacional.

Nesse sentido, podemos observar que usuários de meios de comunicação em ambientes virtuais lançam mão de estratégias inovadoras para serem compreendidos. Além disso, levando em conta o *netspeak*, podemos traçar um paralelo com o ILF conforme ressalta Rubió (2018, p 19):

Nas suas interações, os usuários de Inglês como Língua Franca (ILF) frequentemente não se conformam às normas de falantes nativos, e a razão para isso é evidente: o ILF é utilizado em interações interculturais em que uma pluralidade de vozes contribui para o desenvolvimento de um discurso que visa à compreensão mútua dentro de agrupamentos heterogêneos de pessoas.

O autor ressalta, ainda, a relevância do contexto em interações também nos meios digitais. Ele argumenta que as pessoas que não participam diretamente das interações podem compreender o processo de construção de significado online, contanto que entendam o contexto que permeia essas interações. No entanto, Rubió (2018) destaca que a compreensão será limitada, uma vez que nem todos os aspectos contextuais estarão disponíveis, e a interpretação será sempre uma aproximação.

Ainda sobre esse tema, Rubió (2018) ancora-se em Seidlhofer (2011) para enfatizar que uma das características distintivas do ILF é justamente a presença de formas de fala constantemente negociadas e híbridas. Assim, faz-se importante notar que essa hibridização não se limita exclusivamente a ambientes de comunicação oral, mas estende-se igualmente para interações escritas.

Estendendo o entendimento sobre as interações online, Grazzi e Maranzana (2016), com base em O’Dowd e Waire (2009) argumentam que em projetos de telecolaboração intercultural (prática de colaboração entre pessoas de diferentes culturas mediada por meios de comunicação à distância), tal qual o projeto *Interaction – TR/BR*, os aprendizes direcionam sua atenção para as diferenças culturais por meio da linguagem. Essa forma de interação também oferece aos participantes a oportunidade de adquirirem valiosas percepções sobre os contextos das culturas

envolvidas. Além disso, Belz (2005, p. 23) destaca que um dos propósitos da telecolaboração é “fomentar o diálogo entre membros de culturas diversas, que de outra forma não teriam a oportunidade de entrar em contato, no esforço de aumentar a consciência intercultural, bem como a proficiência linguística”.

Grazzi e Maranzana (2016) afirmam também que em projetos de telecolaboração, os alunos têm a chance de se deparar com perspectivas subjetivas e personalizadas de indivíduos pertencentes a contextos socioculturais distintos. Os autores fazem referência a O’Dowd (2007), destacando que, por meio desses projetos, os participantes passam a ter consciência de como determinados elementos da cultura-alvo são interpretados dentro da própria cultura, identificando os eventos e pessoas relevantes na 'memória nacional' dessa cultura-alvo.

Considerando o exposto, é crucial fazer uma ressalva. Em uma perspectiva intercultural, não estamos lidando com a cultura-alvo dos falantes nativos, mas sim com os significados que estão sendo construídos pelos próprios participantes da interação. É esse o contexto que engloba o projeto *Interaction - TR/BR*.

Por sua vez, Helm (2016 *apud* Heemann, Schaefer e Sequeira 2020) ressalta que, por meio do diálogo colaborativo, os participantes de projetos de telecolaboração exploram identidades e diferenças, compartilham experiências pessoais e expressam emoções, contribuindo, assim, para a conscientização de si mesmos e dos outros. Ou seja, ao envolverem-se nesse diálogo colaborativo, os envolvidos podem não apenas ter acesso à "memória nacional", conforme destacado por O’Dowd (2007), mas também aprofundar sua percepção sobre as complexidades das identidades culturais e das experiências pessoais.

Além dos conceitos elucidados anteriormente, Sangiamchit (2018) traz a definição de Comunicação Intercultural Mediada Eletronicamente (CIME), que consiste na comunicação ocorrida entre indivíduos de diferentes origens culturais por meio do uso de dispositivos digitais mediados em um ambiente online, o que é o caso do projeto aqui estudado. Segundo a autora, o CIME pode ser dividido em quatro categorias: multilinguismo e multiculturalismo, comunicação multidirecional, multimodalidade e mobilidade.

A presença de multilinguismo e de multiculturalismo ocorre quando a comunicação envolve usuários transnacionais que se encontram online, trazendo consigo uma diversidade de recursos linguísticos e culturais. Quando Chittima

Sangiamchit (2018) menciona a existência da comunicação multidirecional, ela se refere às modalidades síncrona e assíncrona. A primeira é caracterizada pela comunicação entre dois ou mais indivíduos em tempo real (como a chamada de vídeo); já a segunda definição se dá em momentos diferentes (como as salas de bate-papo). Já o elemento multimodal refere-se à utilização de diversas formas para representar significados comunicativos, tais como texto, áudio, vídeo, imagens e compartilhamento de arquivos. Essa abordagem multimodal oferece um repertório abrangente de recursos para a construção de significados, onde, em conjunto com a linguagem verbal, esses elementos coexistem e colaboram para a eficácia da comunicação. Por último, a característica da mobilidade permite que os usuários acessem os serviços de CIME em movimento, independentemente de onde possam se conectar à Internet. Nesse contexto, a mobilidade não se limita apenas ao deslocamento na comunicação dos usuários, mas também abrange objetos (dispositivos de comunicação) e símbolos (por exemplo, informações, imagens e vídeos) (Sangiamchit, 2018).

Sangiamchit, doutora em filosofia, explica os motivos pelos quais o ILF é considerado um meio importante de comunicação intercultural online. De acordo com a pesquisadora, essas razões decorrem, em primeiro lugar, da natureza dos ambientes online; em outras palavras, as características distintivas da mídia digital possibilitam a comunicação global em questão de segundos, por meio de diversas formas, como línguas ou recursos visuais, sem limitações geográficas. Em segundo lugar, encontram-se os usos multifacetados do inglês. Esse termo sugere que o inglês não é utilizado de forma uniforme ou padronizada, mas sim de maneira flexível, adaptando-se às necessidades e características específicas de cada situação comunicativa.

Portanto, é evidente que o ILF vai além dos contextos convencionais de comunicação oral, estendendo-se também para as interações online. Essa compreensão destaca a adaptabilidade e flexibilidade do ILF, presentes de maneira significativa em diversos cenários comunicativos, seja no diálogo “cara a cara” ou nos ambientes digitais. A compreensão dessas características é fundamental para uma análise abrangente do papel do ILF na comunicação contemporânea, bem como do potencial de explorar aspectos interculturais. É exatamente o que buscarei apresentar e discutir no capítulo que segue, ou seja, uma análise detalhada das interações

interculturais e de como elas podem contribuir para a sensibilidade cultural, explorando as nuances e os desafios envolvidos.

### 3. TRILHANDO A JORNADA

Esta seção apresenta os passos percorridos para desenvolver o projeto *Interaction – TR/BR*, bem como a metodologia utilizada na pesquisa.

#### 3.1 APRESENTANDO O PROJETO: *INTERACTION – TR/BR*

Minha motivação para desenvolver o projeto *Interaction - TR/BR* é oriunda de observações feitas em minhas aulas de inglês, nas quais pude notar a falta de confiança dos alunos ao utilizarem a LI para comunicação. Daí a necessidade de se trabalhar com o ILF, pois, de acordo com Sifakis (2017), ao se considerar em sala de aula que o inglês não nativo é algo viável para os estudantes, eles se tornam conscientes e mais confiantes de seu próprio discurso.

Diante desse cenário, a partir de toda a leitura adquirida e explanada no referencial teórico e traçando um paralelo com as interações do projeto que serão analisadas mais à frente, podemos concluir que a experiência se pautou nos seguintes eixos pedagógicos: (1) sensibilização intercultural e (2) desconstrução da visão monolítica acerca da cultura e estereótipos (Kaplún, 2003).

Ao propor o projeto, um dos grandes desafios que enfrentei foi o contato com escolas de idioma de outros países. Busquei os e-mails na Internet, em sites institucionais e em redes sociais. Enviei 35 mensagens por e-mail, 18 mensagens pelo *direct* do Instagram (*direct* é um produto de mensagens presente na rede social Instagram que permite a troca privada de texto) e duas tentativas pelo *WhatsApp*, aplicativo que possibilita a criação de grupos de bate-papo. Dentre todas as instituições contatadas, apenas uma da Turquia (rede Berlitz, unidade de Istambul) manifestou real interesse por meio do *Instagram*.

A aplicação do projeto não ocorreu dentro de uma escola devido a sua natureza remota. Os alunos brasileiros convidados a participar integram o corpo discente de um instituto de idiomas localizado em uma cidade do norte do Paraná. Quanto às participantes turcas, são alunas, apenas mulheres, de uma escola do noroeste da Turquia.

Posteriormente, utilizei a plataforma *WhatsApp* para criar dois grupos iniciais, um com os alunos brasileiros e outro com as turca, incluindo neste o professor turco

responsável, utilizando o inglês como língua de contato. O critério de escolha dos estudantes foi que tivessem um nível de compreensão e fluência suficientes para desenvolverem conversações na LI. Estipulei um número máximo de seis estudantes de cada país, quantidade definida com base na minha experiência com aulas online, de modo que 12 alunos em uma sala virtual proporcionam uma diversidade de opiniões interessante para as interações e, ainda, não dificultaria a mediação.

Para diferenciar os perfis no *WhatsApp*, utilizei a foto das bandeiras dos respectivos países e os nomes: *Interaction in English BR* (Figura 1) e *Interaction in English TR* (Figura 2). Nessa primeira etapa, o objetivo dos grupos seria manter um contato inicial, realizar as devidas apresentações pessoais e explicar detalhadamente o projeto.

**Figura 1** – Grupo com participantes brasileiros



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

**Figura 2** – Grupo com participantes turcas



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

O projeto foi realizado de acordo com o seguinte cronograma:

**20 de maio de 2022:** contato inicial com o responsável pela escola turca.

**18 de janeiro de 2023:** criação dos grupos individuais de *WhatsApp*.

**28 de janeiro de 2023:** primeiro encontro síncrono e criação do grupo de *WhatsApp* com todos os participantes.

**28 a 3 de janeiro de 2023:** interações pelo *WhatsApp* e construção conjunta dos *Jamboard* (ferramenta de colaboração digital que permite a criação de quadros virtuais interativos, integrando recursos como desenhos, anotações e compartilhamento de ideias em tempo real).

**4 de janeiro de 2023:** segundo e último encontro síncrono.

A plataforma definida para a realização dos encontros síncronos foi o Google Meet, que oferece a funcionalidade de chamadas de vídeo. A primeira reunião aconteceu no dia 28 de janeiro de 2023, às nove horas (horário de Brasília), correspondente às 15 horas (horário de Istambul), e a segunda, dia 4 de fevereiro de 2023, no mesmo horário.

No primeiro encontro síncrono, cinco dos seis estudantes brasileiros marcaram presença. Um deles se equivocou quanto ao horário previamente combinado. Do total, três são homens e duas são mulheres. Quanto aos estudantes turcos, quatro dos seis interessados compareceram, todas do sexo feminino, sendo que os dois convidados ausentes não responderam às mensagens no grupo do *WhatsApp*, impedindo a descoberta do motivo de suas ausências.

No segundo encontro síncrono, a quantidade de brasileiros permaneceu a mesma, mas houve alterações individuais. O estudante ausente no primeiro dia esteve presente, enquanto outro, que comparecera anteriormente, faltou por problemas de saúde. Do grupo turco, apenas três conseguiram participar, sendo que a ausência de uma delas também foi justificada por motivos de saúde. Todos os participantes tinham idade entre 19 e 30 anos.

Algumas das discussões e atividades propostas foram elaboradas tendo como base o guia *How-to guide to deconstructing stereotypes*. Tal material foi desenvolvido por Lawrence Blum e faz parte do projeto *Making Caring Common*, aplicado na instituição *Harvard Graduate School of Education* (Escola de Pós-graduação em Educação de Harvard).

Para iniciar o primeiro dia de interação, propus uma dinâmica com o auxílio plataforma *Mentimeter*, que permite a criação conjunta de *wordclouds* (em português,

nuvem de palavras). As *wordclouds* são representações visuais de palavras exibidas em tamanhos proporcionais à frequência que aparecem, destacando as mais frequentes de forma proeminente. Na ocasião, os participantes brasileiros tiveram que responder à pergunta: “*What comes to your mind when you think about/Turkey?*”. Ao mesmo tempo, as turcas respondiam à pergunta: “*What comes to your mind when you think about Brazil?*”. A *wordcloud* se formava conforme colocavam suas respostas. Os resultados estão retratados nas Figuras 3 e 4.

**Figura 3 – Mentimeter** feito pelos participantes brasileiros



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

**Figura 4 – Mentimeter** feito pelas participantes turcas



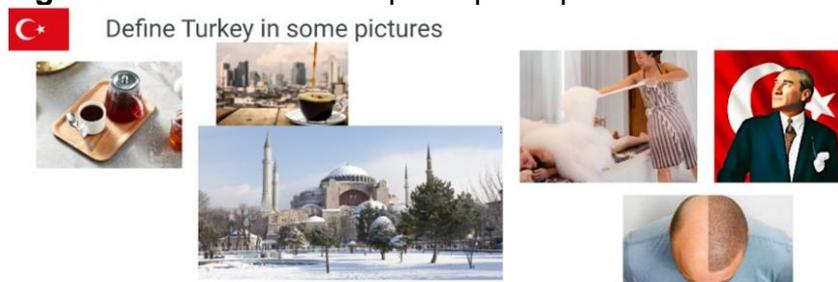
Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A partir da criação das *wordclouds*, iniciei a mediação das discussões no encontro síncrono a respeito de cultura, momento em que os participantes puderam debater sobre os aspectos com os quais haviam se deparado na atividade, expondo fatos que contribuíssem para a desconstrução e/ou reforço de possíveis estereótipos. O objetivo foi fazer com que refletissem e compartilhassem suas visões sobre seus

próprios países, com o intuito de traçar um paralelo entre como se veem e como os outros os veem. O paralelo mencionado refere-se à comparação entre a autopercepção de cada indivíduo em relação ao seu país e a forma como outras pessoas, de diferentes nacionalidades, percebem esses países. Em outras palavras, a ideia foi promover uma reflexão e um intercâmbio de perspectivas para compreender as diferentes visões culturais e individuais.

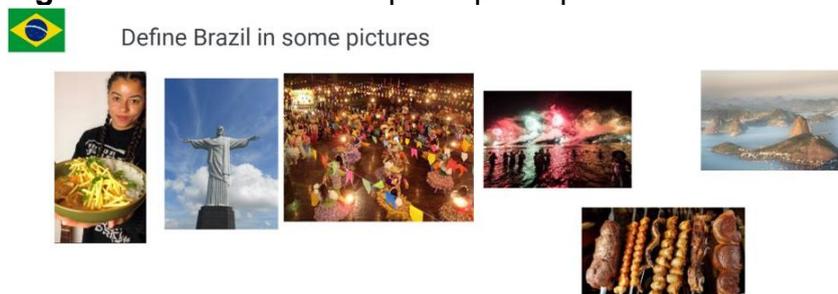
Encerramos o primeiro encontro síncrono após uma hora e 9 minutos de duração. Ao final, criei um grupo no *WhatsApp* chamado *Interaction - TB/BR* com todos os participantes. A intenção era que os alunos se comunicassem durante a semana a fim de compartilharem momentos de seu dia a dia. Paralelamente, criei dois *Jamboards* para que pudessem buscar e compartilhar imagens que em suas opiniões representassem o outro país. O resultado pode ser observado nas Figuras 5 e 6.

**Figura 5 – Jamboard** feito pelos participantes brasileiros



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor.

**Figura 6 – Jamboard** feito pelas participantes turcas



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor.

No decorrer da semana, além de realizarem a atividade nos *Jamboard*, os estudantes também interagiram no grupo de *WhatsApp*. Nesta plataforma, alguns compartilharam fotos tiradas em momentos específicos de seus dias, e outros fizeram pequenos vídeos mostrando alguma situação que pudesse ser interessante e/ou

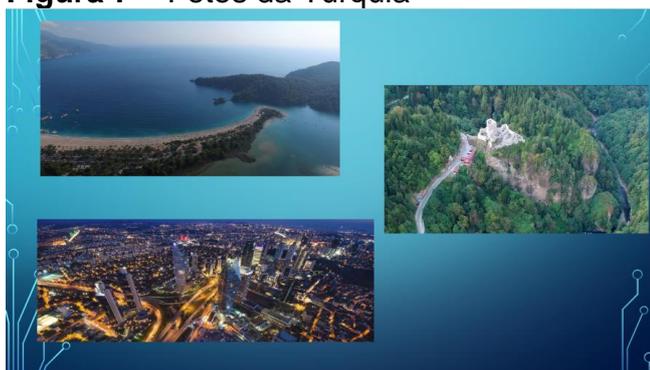
diferente para o outro país. Assuntos como música e hábitos alimentares também fizeram parte das interações.

Vale ressaltar que, dado o curto período que tiveram para se conhecer, pode ser que os estudantes não tenham desenvolvido confiança suficiente para iniciarem conversas de modo proativo. Nesse contexto, foi necessário que eu fizesse mediações fomentando a participação no grupo de *WhatsApp*.

No segundo encontro síncrono, continuamos tratando de assuntos relacionados às duas culturas (Brasil e Turquia) e seus estereótipos. Dessa vez, o encontro teve duração de uma hora e 13 minutos. A atividade teve início com a apresentação dos *Jamboards* ilustrados nas Figuras 5 e 6 acima.

Outra ferramenta utilizada para instigar as discussões no segundo encontro foi o PowerPoint, programa utilizado para criar apresentações visuais. Elaborei imagens do Brasil e da Turquia que representassem lugares diferentes daqueles pelos quais esses países são conhecidos, como demonstro nas Figuras 7 e 8. O propósito dessas imagens foi demonstrar a diversidade presente em ambos os países, seja ela referente à cultura, paisagem ou pessoas.

**Figura 7 – Fotos da Turquia**

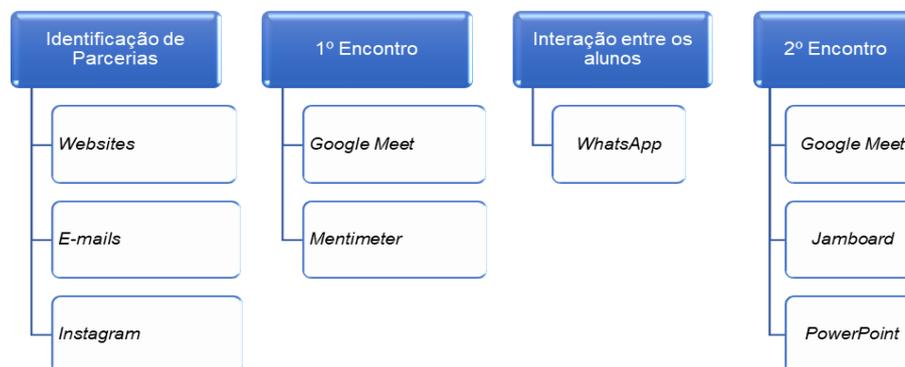


**Fonte:** Compilação do autor.

**Figura 8 – Fotos do Brasil**

**Fonte:** Compilação do autor.

Em se tratando do eixo comunicacional (Kaplún, 2003), a proposta implementada se valeu de tecnologias digitais, como Instagram, *WhatsApp*, *Google Meet*, *Mentimeter*, *Jamboard* e *PowerPoint*. Essas ferramentas foram essenciais para facilitar a realização de interações síncronas e assíncronas, permitindo uma comunicação multidirecional, para a identificação de parcerias, comunicação com os estudantes e a própria interação entre eles, além de servirem de recurso pedagógico para a apresentação de conteúdos multimodais. A Figura 9 apresenta uma síntese do eixo comunicacional.

**Figura 9 – Eixo comunicacional do estudo**

**Fonte:** Elaborada pelo autor.

### 3.2 CARACTERIZANDO A PESQUISA

A partir do meu interesse em investigar como se caracterizam as interações no projeto *Interaction - TR/BR* e em que medida elas contribuem para o desenvolvimento da sensibilização intercultural dos aprendizes, a adoção de uma abordagem

qualitativa pareceu-me a mais adequada. A pesquisa qualitativa é uma modalidade de investigação social que adota um desenho flexível e orientado por dados, faz uso de dados relativamente não estruturados e enfatiza o papel crucial da subjetividade no processo de pesquisa. Esta abordagem busca examinar em detalhes um número reduzido de casos ocorridos naturalmente, optando pela análise verbal em detrimento de formas estatísticas (Hammersley, 2013). Vale ressaltar que o tipo de dado coletado em meu estudo demandou uma análise multimodal, uma vez que as interações se desenvolveram por meio de mensagens de texto, imagens, vídeos, emojis e recursos visuais interativos (*Mentimeter* e *Jamboard*).

Com o objetivo de coletar os dados das interações ocorridas no *WhatsApp*, realizei a exportação das conversas do grupo *Interaction - TR/BR*, visando analisá-las com relação à construção de sentidos e à interculturalidade.

Organizei os dados coletados no *WhatsApp* aplicando alguns passos. Inicialmente, realizei a roteirização das conversas para organizar e identificar os tópicos das interações. Obtive a seguinte divisão de tópicos:

**Tópico 1** – Objetivo do grupo

**Tópico 2** – Churrasco

**Tópico 3** – Manhã com neve

**Tópico 4** – Chá e café

**Tópico 5** – Horário de trabalho regular na Turquia

**Tópico 6** – Feriados

**Tópico 7** – Arroz, feijão e carne

**Tópico 8** – Música turca e música brasileira

**Tópico 9** – Apreciação da experiência no *Interaction TR/BR*

**Tópico 10** – Terremoto

A partir dessa classificação, estabeleci os critérios que embasaram a escolha dos tópicos a serem analisados. Essa escolha se subdivide em mediações pedagógicas, ou seja, aquelas que foram planejadas para ocorrer durante o projeto, e uma mediação espontânea, que se desenvolveu após o término do período previsto e que foi decorrente do vínculo afetivo estabelecido pelos participantes nas interações.

Nas mediações pedagógicas, foram escolhidos os tópicos 2 (Churrasco) e 4 (Chá e café). Estes elementos estavam presentes nos *Jamboards* ilustrados na seção anterior (Figuras 4 e 5). Durante as interações no grupo *Interaction - TR/BR*, foram

retomados num processo de construção coletiva de significado. Dessa forma, nas discussões sobre a prática do churrasco, construiu-se um significado associado à celebração de eventos comemorativos, o que não havia sido explorado com a inclusão da imagem no *Jamboard* mencionado (Figura 4). O mesmo fenômeno ocorre com o tópico Chá e café. Enquanto no *Jamboard* (Figura 5) foram inseridas apenas imagens representativas destas bebidas, durante as interações, o significado desse hábito se expandiu, conforme será evidenciado na seção “Análise de dados”.

Por sua vez, a mediação espontânea mencionada anteriormente ocorreu dois dias após o término dos encontros síncronos. O evento gerador da interação foi o terremoto que ocorreu na Turquia em 6 de fevereiro de 2023 e a sensibilização intercultural propiciada será demonstrada na seção “Análise de dados”.

Vale ressaltar que os tópicos das conversas não foram tratados linearmente no grupo *Interaction - TR/BR*, sendo que alguns foram retomados em momentos diferentes, intercalados por outras discussões.

Após a escolha dos tópicos, os episódios foram analisados quanto aos seguintes aspectos: a) o conteúdo verbal e não verbal representado na mediação que desencadeou a interação e; b) as escolhas verbais e não verbais das respostas à mediação. Os objetivos dessa análise foram (1) caracterizar o uso do ILF nas interações à distância não como um fim em si, mas com o intuito de interpretar os sentidos construídos na interação relacionados às pessoas, objetos ou eventos, e (2) procurar possíveis evidências de sensibilização intercultural.

Quanto à construção de significados por meio da interação digital, Fonte e Caiado (2014) ressaltam a relevância da multimodalidade nesse processo. Em um estudo conduzido com diálogos do *WhatsApp* em um contexto de língua materna, elas destacam a sinergia entre texto e imagem como uma forma eficaz de transmitir informações. Nesse sentido, as autoras delineiam três possíveis relações que as imagens podem estabelecer com o texto. Na primeira delas, ocorre a redundância, em que a presença da imagem não é essencial para a compreensão da mensagem. Já na segunda relação, observa-se a superioridade da imagem, pois ela detém mais elementos informativos em comparação com o texto, desempenhando um papel crucial na compreensão global. Por fim, a terceira relação refere-se à equivalência, na qual a imagem se equipara à palavra em importância, podendo ser independente ou complementar ao texto.

Diante disso, podemos traçar um paralelo entre a abordagem de Fonte e Caiado (2014) e as análises efetuadas neste estudo que também se fundamentam em conversas no *WhatsApp*. De maneira análoga à pesquisa das autoras, as análises aqui realizadas adotam uma abordagem multimodal, envolvendo textos, imagens e vídeos. Entretanto, no contexto do projeto *Interaction - TR/BR*, minha intenção vai além da exploração das práticas discursivas multimodais em interações online. Busco, adicionalmente, examinar como esses recursos contribuem para a construção de significados entre os participantes.

De acordo com North e Piccardo (2016), a construção de significado durante interações destaca-se como um fator significativo que extrapola a simples combinação de recepção e produção. Nesse sentido, a mediação – especificamente em interações envolvendo línguas adicionais – contribui para que, além da construção de significado, haja constante ligação entre as dimensões social e individual no uso e aprendizado da linguagem. Além disso, os autores ressaltam que qualquer processo de mediação linguística, que tenha como objetivo tornar a compreensão mais acessível, é inevitavelmente também um processo de mediação cultural. Dessa forma, segundo eles, “a mediação está no cerne da (co)construção do conhecimento” (p. 14).

Em seu trabalho “*Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation*”, North e Piccardo (2016) destacam algumas atividades de mediação que estão diretamente ligadas à forma como busquei conduzir o projeto *Interaction - TR/BR*. A fim de exemplo, menciono algumas: co-construção de significado; desempenhar o papel de intermediário entre diferentes interlocutores; facilitar a comunicação; auxiliar no preenchimento de lacunas e superar mal-entendidos; (re)construir o significado de uma mensagem; estabelecer relacionamentos e empatia; integrar determinados indivíduos; manter as pessoas focadas na tarefa; aprimorar a comunicação e a compreensão recíproca; estabelecer relacionamentos atravessando barreiras; dar sentido às coisas e organizar o aprendizado por meio da linguagem e; mediar a relação com uma nova cultura e tornar um texto compreensível.

Diante disso, a concepção deste projeto foi impulsionada pela busca por uma mediação cultural, por meio da qual procurei estabelecer as bases para as interações que atuei como mediador. Em paralelo, a análise dos dados teve como foco a observação do modo como os participantes construíram significados utilizando a LI apenas como um meio para se atingir essa construção.

Tendo em vista que o objeto de estudo compreende interações em ILF à distância pelo *WhatsApp* entre participantes brasileiros e turcos, com potencial para o desenvolvimento da sensibilização intercultural, em um projeto de natureza pedagógica, apresento o Quadro 2, que relaciona as perguntas de pesquisa com as categorias de análise.

**Quadro 2** – Categorias de análise

	Conceitos	Categorias
Como se caracterizam as interações que se estabelecem a partir do Projeto <i>Interaction TR/BR</i> ?	Relação entre recursos multimodais (Fonte e Caiado, 2014)	Redundância, superioridade e equivalência.
	Estratégias de uso do ILF	<i>Netspeak</i> , hibridismo, diálogo colaborativo para resolver mal-entendidos, emprego do inglês em termos próprios.
Como se dá a construção de significados acerca de práticas culturais?	Mediação (North e Piccardo, 2016)	Auxiliar no preenchimento de lacunas, estabelecer relacionamentos e empatia, facilitar a comunicação, mediar a relação com uma nova cultura, tornar um texto compreensível, construir significados e superar mal-entendidos
	Colaboração na construção de significados	Valorização das diferenças, encontro de similaridades, manifestação de empatia
	Abordagens sobre língua e cultura (Gimenez, 2006)	Tradicional e intercultural.
Em que medida as interações por meio da LI no grupo <i>Interaction - TR/BR</i> entre os participantes brasileiros e turcos contribuíram para o desenvolvimento da sensibilização intercultural dos aprendizes?	Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (Bennett, 2017)	Minimização e integração
	Competência Comunicativa Intercultural (Byram, 1997)	<i>Savoir-être</i> (atitudes e disposições) e <i>Savoir s'engager</i> (envolvimento)

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Uma etapa essencial para a pesquisa foi a submissão do projeto na Plataforma Brasil<sup>1</sup>. Nela são submetidas pesquisas com aplicação prática envolvendo seres

<sup>1</sup>Projeto submetido em 18 de outubro de 2022. Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 63397122.4.0000.5231. Parecer de aprovação número 5.717.428.

humanos, as quais passam previamente por uma análise realizada por um Comitê de Ética que é o responsável por deferir ou indeferir a continuação do trabalho.

É importante registrar também que, anteriormente à aplicação do projeto, solicitei aos estudantes o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), uma ferramenta essencial para informar minuciosamente todos os aspectos pertinentes à pesquisa. Essa prática possibilita que compreendam integralmente aquilo a que estão consentindo antes de tomar a decisão de participar. O TCLE representa uma salvaguarda ética e legal, assegurando que os participantes estejam devidamente informados acerca dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios envolvidos na pesquisa.

Concluído o capítulo no qual discuto o percurso metodológico, passo a seguir com a análise e discussão dos dados. Este próximo capítulo se dedicará a interpretar os resultados obtidos, relacionando-os com os objetivos propostos e as teorias previamente apresentadas.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, considero o objeto de estudo, qual seja, as interações em ILF à distância pelo aplicativo *WhatsApp* entre participantes brasileiros e turcos. Apresentarei uma análise dos dados coletados durante as interações por meio de três episódios extraídos das conversas do grupo *Interaction - TR/BR*. Vale ressaltar que foi utilizada a sigla EBR para se referir aos estudantes brasileiros e a sigla ETR para se referir às estudantes turcas.

### 4.1 EPISÓDIO 1: COMEMORAÇÃO DE ANIVERSÁRIO DE CASAMENTO DOS MEUS PAIS

O conteúdo deste episódio apresenta três excertos, os quais são desenvolvidos em torno do tema Comemoração de aniversário de casamento dos meus pais. No primeiro excerto, a mediação consiste em um vídeo contendo cenas de um churrasco sendo assado, chopeira e copos, mesas em volta de uma piscina e uma jarra com caipirinha. A mediação foi desenvolvida por mim, com o intuito de incentivar os participantes a interagirem. As mensagens iniciais dessa interação podem ser observadas no Excerto 1:

#### Excerto 1

29/01/2023 11:58 - ETR 1: *Amazing*

29/01/2023 12:02 - EBR 1: *Damn! That made me jealousy, I must say!* 🤔🤔🤔🤔🤔

29/01/2023 12:05 - EBR 2: *This is appellation* 😏😏😏😏😏

29/01/2023 12:12 - ETR 2: *nice weather, amazing food* 😊

29/01/2023 12:12 - ETR 2: *enjoy your meal* ✨✨

29/01/2023 12:24 - Professor BR: *Thanks*<sup>2</sup>

Como resposta à mediação iniciada com o vídeo, temos o seguinte: a ETR 1 expressou verbalmente um adjetivo com conotação de apreciação, descrevendo algo como incrível - "*amazing*". Já o EBR 1 utilizou uma gíria para expressar surpresa: "*Damn!*" e verbalizou estar com um sentimento de inveja, acompanhado por emojis (🤔🤔🤔🤔🤔). O interlocutor adotou uma linguagem coloquial e descontraída para

<sup>2</sup> Mantive a escrita das palavras de todos os excertos conforme a conversa original para não descaracterizar a informalidade presente nas mensagens trocadas em grupos de *WhatsApp*.

comunicar uma sensação de inveja de forma leve e amigável, enquanto os emojis adicionados enfatizam essa atmosfera extrovertida. Os aplausos podem sugerir uma admiração pela situação mencionada. Os emojis de rosto com calor (🥵) e babando (🤤) podem ser interpretados como uma forma exagerada e cômica de expressar o desejo por algo que parece incrível ou delicioso. O EBR 2 usou uma expressão verbal com sentido irônico, fazendo uso de um falso cognato (*This is appellation*) e utilizou emojis que contrastam tristeza e satisfação (😞 😊 😄 🥳). Por fim, a ETR 2 expressou adjetivos de apreciação para descrever o clima e a comida (*nice weather, amazing food*), utilizou um emoji de expressão alegre (😊) e, em seguida, utilizou uma expressão idiomática típica de atendentes de restaurantes (*enjoy your meal*) junto de um emoji que sugere valorização (💎).

A interação destaca a diversidade de relações entre texto e imagem, ilustradas por emojis, abrangendo o elemento equivalência elencado por Fonte e Caiado (2014). Tanto nas falas de EBR 1 (com emojis) quanto nas de ETR 2 e EBR 2, podemos notar a presença desse elemento, pois as imagens (emojis) atuam complementando o sentido do texto, de modo que a omissão desse recurso poderia comprometer o entendimento da mensagem.

É evidente que os alunos manifestaram valorização pela prática do churrasco, como evidenciado pelas frases utilizadas por eles: EBR 1 - "*Damn! That made me jealousy, I must say!* 🙌 🙌 🙌 🥵 😊"; EBR 2 - "*This is appellation* 😞 😊 😄 🥳"; ETR 2 - "*nice weather, amazing food* 😊".

Além disso, EBR 1 e EBR 2 reagiram usando gírias ou expressões (*That made me jealousy* e *This is appellation*), traduzindo para o inglês da maneira que acharam compreensível. A utilização da expressão "*appellation*", foi um exemplo de utilização do inglês com seus próprios termos (Jenkins, Cogo e Dewey, 2011), resultando em uma espécie de inglês "aportuguesado".

Embora a questão do "inglês aportuguesado" mencionado anteriormente não tenha sido explorada em sua forma linguística, nota-se que há um potencial para aprofundar a compreensão sobre a relação entre linguagem, cultura e interações interculturais. Essa escolha linguística destaca a complexidade da tradução cultural, evidenciando como palavras específicas podem carregar nuances culturais que não são facilmente transmissíveis em outros idiomas. Além disso, essa situação oferece

uma oportunidade para explorar como a linguagem pode ser um reflexo das experiências culturais e como as interpretações podem variar entre diferentes grupos. Isso pode abrir caminho para discussões sobre como as palavras e expressões são moldadas por contextos culturais específicos e como as diferenças nesses contextos podem influenciar a compreensão mútua.

É importante ressaltar que a prática cultural do churrasco foi valorizada pelo grupo; no entanto, tal valorização poderia ter sido diferente se algum participante fosse vegano ou ativista dos direitos dos animais, por exemplo. Essa interação proporcionou um aprendizado aos participantes, permitindo-lhes apreciar a prática do churrasco como uma forma específica de celebração.

No Excerto 2, faço uma mediação para contextualizar o vídeo mencionado no Excerto 1, explicando o motivo daquela comemoração (*It's my parents' 40th wedding anniversary*). Para isso, a mediação lança mão de mensagens de conteúdo verbal buscando o preenchimento de possíveis lacunas (North e Piccardo, 2016) no entendimento causadas pelo vídeo anteriormente apresentado.

## Excerto 2

29/01/2023 12:28 - Professor BR: *It's my parents' 40th wedding anniversary*

29/01/2023 12:34 - EBR 1: *Wow. How nice! Its something to celebrate indeed!!* 🍷🥳

29/01/2023 12:36 - Professor BR: *Right!!?*

29/01/2023 12:36 - ETR 2: *omg, I'm wishing them many more happy anniversaries!* ✨

29/01/2023 14:07 - EBR 2: *Wowwww, Very Nice!! Very happy occasion* 🥳🍷

Surgiram, então, as seguintes reações à mediação: o EBR 1 expressou surpresa com a interjeição "*Wow*", demonstrou apreciação (*how nice*) e concordou quanto ao valor do evento de celebrar 40 anos de casados (*indeed*). A ETR 2 utilizou a expressão verbal de admiração "*omg*", transmitiu seus cumprimentos (*I'm wishing them many more happy anniversaries!*) e incluiu um emoji com conotação de valorização (✨). Já o EBR 2 expressou uma exclamação enfática de surpresa com a interjeição prolongada "*Wowwww*", concordou quanto ao valor do evento utilizando a expressão "*Very Nice!! Very happy occasion*" e utilizou emojis de valorização (🥳🍷).

Na interação retratada no Excerto 2, fica clara a presença da redundância (Fonte e Caiado, 2014) na relação texto-imagem (emojis). Os três estudantes

empregaram recursos multimodais para reforçar o significado das mensagens, as quais, por si só, já transmitiam o desejo de felicidade e uma atmosfera positiva.

Ademais, embora possamos identificar expressões mais formais como “indeed”, encontramos também abreviações típicas do vocabulário utilizado na Internet, como é o caso de “omg”, que é a abreviação de “oh my God”, indicando uma diversidade linguística que reflete a natureza dinâmica da comunicação atual, principalmente em ambiente virtual.

O conteúdo da mediação interposta por mim no Excerto 3 envolve o vídeo de meu pai cantando em homenagem à minha mãe seguido da frase *“This is how romantic we are in BR...my father singing a romantic song to my mother”*. A modalidade abrange tanto vídeo quanto expressões verbais.

### Excerto 3



29/01/2023 14:08 - Professor BR: *“This is how romantic we are in BR...my father singing a romantic song to my mother”*

29/01/2023 14:08 - Professor BR: *Hahaha*

29/01/2023 14:08 - Professor BR: *Just kidding...my father is one of a kind*

29/01/2023 14:09 - Professor BR: *Hahahaha*

29/01/2023 14:09 - EBR 2: *So cute hahaha* 🥰

29/01/2023 14:10 - ETR 2: *Now I'm planning to visit Brazilia* 😂😂

29/01/2023 14:10 - EBR 2: *You'll very welcome* 😊

29/01/2023 14:12 - Professor BR: *Just Tell us when that we plan a barbecue, for sure* 😊

As mediações são feitas pela ETR 2 e por mim e ambas se deram visando estabelecer relacionamentos e empatia (North e Piccardo, 2016). O EBR 2 expressou admiração e carinho com a frase *“So cute hahaha”* e reforçou a emoção positiva e carinhosa com o emoji “🥰”. A ETR 2 manifestou interesse no Brasil, possivelmente devido à conexão romântica do vídeo, dizendo: *“Now I'm planning to visit Brazilia”*, o que denota desejo de aproximação. Emojis foram utilizados para sugerir que a

estudante achou a situação engraçada ou inesperada (😂😂). Com relação à frase da participante ETR 2, o EBR 2 expressou acolhimento e boas-vindas (*You'll very welcome*) e reforçou a positividade com o emoji “😊”. Eu fiz um comentário expressando receptividade e convite (*Just Tell us when that we plan a barbecue*), enfatizando com “*for sure*”. O emoji “😊” foi utilizado para reforçar o entusiasmo. É importante destacar que, embora eu apresente no vídeo uma situação particular de encontro de família, contextualizo o episódio com uma generalização acerca dos brasileiros, criando um sentido de que, no Brasil, todas as pessoas são românticas. Esse tipo de mediação remete a uma perspectiva generalizante de cultura, em contradição com a particularidade que está sendo representada.

Considerando os trechos dos participantes EBR 2, ETR 2 e do Professor BR, destaca-se a relação de redundância (Fonte e Caiado, 2014) entre texto e imagem (emoji). Essa relação é evidenciada pelo fato de que as mensagens não precisam de complemento para transmitir seu sentido. Podemos dizer, também, que a utilização do emoji repetido “😂😂” na frase de ETR 2 serviu para evitar um possível mal-entendido ao adicionar um tom de brincadeira, pois, na sua ausência, os demais participantes poderiam entender a frase na literalidade.

A construção de sentido presente nessas conversas está relacionada à expressão de emoções positivas, demonstrações de interesse e convites amigáveis entre os participantes. A utilização de emojis, expressões de admiração, planos futuros de visitas e convites para eventos culturais, como um churrasco, contribui para a criação de um ambiente comunicativo amistoso. Além disso, esses diálogos refletem uma abordagem calorosa e receptiva, promovendo a integração entre os participantes e fortalecendo os laços interpessoais no contexto virtual.

A partir das interações do Episódio 1, percebi que algumas expressões utilizadas construíram significados que fazem sentido para os falantes nativos do português, mas que possivelmente não tenham sido compreendidas pelas participantes turcas do grupo. Além disso, o fato de serem utilizadas expressões que se restringem a determinado grupo dialoga com o pensamento de Hall (1997, p. 16): “os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentidos”. Nesse contexto, as expressões utilizadas durante a interação refletem a capacidade humana

de criar significados compartilhados dentro de um grupo, contribuindo para a construção de identidades culturais e sociais.

Podemos inferir que apesar da mediação generalizante (brasileiros são românticos), as interações estão imbuídas de uma abordagem intercultural (Gimenez, 2008), expressando a valorização da cultura do outro, pois, de acordo com a perspectiva dos participantes do grupo *Interaction - TR/BR*, a ocasião do aniversário em questão merecia, de fato, ser celebrada.

Embora as reações relatadas no Excerto 3 possam indicar apenas uma prática cultural, no sentido de expressarem uma maneira amigável de se relacionar ao se convidarem mutuamente para conhecer os respectivos países, podemos traçar um paralelo com o estágio de minimização das diferenças presente no MDSI de Bennett (2017). Nessa fase de desenvolvimento da sensibilidade intercultural, as diferenças são vistas como menos significativas e a ênfase é colocada na similaridade e no relacionamento humano comum. Os indivíduos envolvidos na prática estão demonstrando uma atitude de abertura e amizade, enfatizando a importância do relacionamento pessoal em detrimento das diferenças culturais.

#### 4.2 EPISÓDIO 2: HÁBITO DE BEBER CAFÉ

O Episódio 2 traz como tema o hábito de beber café dos participantes. Extraí três excertos para serem explorados. O conteúdo da mediação do excerto 4 envolve uma imagem de uma xícara de café em um ambiente de trabalho, seguida da frase "*anddd it's the second coffee of the day 😊*". A modalidade abrange tanto a imagem quanto a expressão verbal, tendo como mediadora a ETR 2, cuja mediação aconteceu no sentido de estabelecer relacionamentos (North e Piccardo, 2016).

## Excerto 4



31/01/2023 08:09 - ETR 2: *anddd it's the second coffee of the day* 😊

31/01/2023 08:14 - Professor BR: *Hahahaha*

31/01/2023 08:14 - Professor BR: *Had lunch already?*

31/01/2023 08:15 - EBR 2: *Coffe* 😊

31/01/2023 08:16 - ETR 2: *yess, it's 14.15 here and our lunch break between the 11.30-12.30*

Como resposta à mediação, eu me manifestei com a expressão de riso "hahahaha", enquanto EBR 2 demonstrou seu hábito de consumir café com a expressão "Coffee 😊".

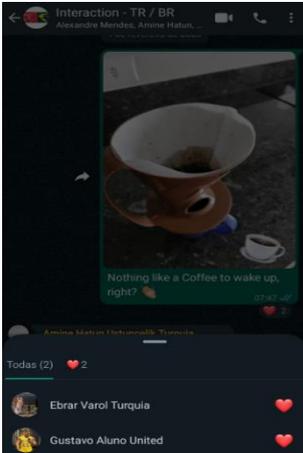
Neste excerto, tanto a imagem utilizada por ETR 2 seguida da legenda "anddd it's the second coffee of the day" quanto o emoji (😊) evidenciam a presença do elemento equivalência (Fonte e Caiado, 2014). Essa relação destaca-se pelo fato de que a imagem acrescentou a informação de que aquele é o segundo café do dia e o emoji, por sua vez, destaca o sentido de humor que a participante quis transmitir. Essa mesma relação pode ser identificada na fala de EBR 2, de modo que o recurso gráfico complementou o sentido expresso na expressão "coffee", enfatizando o hábito de beber café do participante.

Nessa situação, observamos que a interação é marcada por uma comunicação concisa, mas eficaz. Além disso, a falta de extensas respostas não indica necessariamente uma falta de engajamento, mas pode ser interpretada como um estilo comunicativo mais direto.

No excerto 5 abaixo, o conteúdo da mediação envolve uma imagem de café sendo preparado, seguida de uma frase (*Nothing like a Coffee to wake up, right?* 🤖). A modalidade abrange tanto a imagem quanto a expressão verbal. Como mediador,

busquei facilitar a comunicação dando início à interação e pretendi estabelecer o relacionamento (North e Piccardo, 2016).

### Excerto 5



01/02/2023 07:47 - Professor BR: *Nothing like a Coffee to wake up, right?* 🤔



01/02/2023 07:51 - ETR 2:

01/02/2023 07:51 - ETR 2: *ofcourse* 😏



01/02/2023 07:53 - ETR 3: *Its the 4th turkish coffee of the day* 😏

Com relação à imagem do café sendo coado, obtive as seguintes reações: A ETR 2 compartilhou uma imagem de uma xícara de café em seu ambiente de trabalho, expressou concordância com "ofcourse" e utilizou um emoji transmitindo uma sensação de descontração ou leve sarcasmo (😏). A ETR 3 também compartilhou a imagem de uma xícara de café em seu ambiente de trabalho, comentou que estava desfrutando do quarto café turco do dia (*Its the 4th turkish coffee of the day*) e usou um emoji expressando sarcasmo (😏). ETR 4 reagiu diretamente na imagem com um emoji expressando amor pela situação ou paixão pelo café (❤️). O EBR 1 teve uma reação semelhante, demonstrando amor pela situação ou paixão pelo café com um emoji diretamente na imagem (❤️).

No excerto 5, assim como no anterior, a presença das imagens enviadas pelos participantes Professor BR e ETR 3 representam a relação de redundância (Fonte e Caiado, 2014) com os textos, haja vista serem prescindíveis para a compreensão. No que diz respeito à imagem de ETR 2, ela possui uma relação de superioridade diante do texto, levando em conta que ela detém mais elementos informativos do que a mensagem. Neste caso, a imagem ilustra o café que a participante está consumindo naquele momento, enquanto a mensagem apenas representa uma expressão de concordância.

Paralelamente, houve o emprego de emojis, os quais podem ser classificados com os elementos redundância e equivalência (Fonte e Caiado, 2014). A fala do Professor BR e da estudante ETR 2 podem ser classificadas como de redundância, o que pode ser observado pelo fato de que os emojis são utilizados para enfatizar e complementar as ideias expressas previamente no texto escrito. Já na fala do participante ETR 3, é estabelecida uma relação de equivalência, pois o emoji escolhido acrescenta uma camada emocional ao texto, sendo fundamental para a compreensão do sentido.

No excerto 5, é possível também reconhecer a introdução de um elemento inovador: as reações diretas nas imagens. Este recurso é oferecido pelo aplicativo *WhatsApp* e possibilita que os usuários expressem suas reações por meio de emojis adicionados diretamente em mensagens, sejam elas compostas por textos, figuras ou vídeos. Foi por meio dessas reações que alguns estudantes conseguiram transmitir a paixão pelo café, como mencionado anteriormente, sem a necessidade de utilizarem

mensagens de texto convencionais. Dessa forma, essas expressões gráficas podem representar uma relação de equivalência (Fonte e Caiado, 2014), pois o sentido presente em sua utilização pode ser transmitido independentemente da linguagem escrita.

Na sequência da discussão, a situação exposta no Excerto 6 abaixo é uma continuação do que foi apresentado no excerto 5 e traz novamente como conteúdo a imagem de uma xícara de café em um ambiente de trabalho, seguida de uma frase (*Its the 4th turkish coffee of the day* 😊). A modalidade abrange tanto a imagem quanto a expressão verbal. Agora, a mediadora é a ETR 3. Os elementos sinalizam o estabelecimento de relacionamentos (North e Piccardo, 2016).

### Excerto 6



01/02/2023 07:53 - ETR 3:

*Its the 4th turkish coffee of the day* 😊

01/02/2023 08:00 - EBR 2: *So you drink coffee like us* 😊😂 *all day long*

01/02/2023 08:03 - ETR 3: *It continues non-stop especially in the office* 😊

01/02/2023 08:15 - EBR 2: *Your coffee seems to be darker than ours... Or is my imagination* 😂

01/02/2023 08:17 - ETR 2: *ahahah I'm drinking coffee with no sugar and maybe putting more coffee in it I'm not sure* 😂

01/02/2023 08:21 - EBR 2: *Hahahhaa so that's it* 😂

01/02/2023 08:21 - EBR 2: *I drink without sugar too* 😊

01/02/2023 08:25 - ETR 3: *me too also* 🙌

01/02/2023 08:29 - EBR 3: *Good morning* 🌞 *I'm in with the girls. My first coffee always is without sugar*

Como resposta, as mensagens compreenderam uma reação minha direta na imagem, expressando satisfação e contentamento com o emoji 😊. A ETR 4 também reagiu diretamente na imagem, usando um emoji (❤️) para expressar amor pela

situação ou paixão pelo café. A ETR 2 também reagiu na imagem usando um emoji (😄) para expressar o tom engraçado que identificou na situação. O EBR 2 expressou identificação com a mensagem da mediadora (*So you drink coffee like us*) e usou emojis em tom amigável e divertido (😊😄). Por fim, fez uma observação curiosa e humorística sobre a cor do café (*Your coffee seems to be darker than ours... Or is my imagination*), usando emojis adicionais para reforçar o tom de humor (😄). A ETR 2, em resposta à mensagem do EBR 2, demonstrou preferência pela forma de consumir café (*ahahah I'm drinking coffee with no sugar and maybe putting more coffee in it I'm not sure*) usando um emoji (😄) para reforçar o tom de humor. O EBR 2, expressando concordância e compartilhamento de hábito, comentou "*I drink without sugar too*" e usou um emoji (😊) para sugerir tom de humor. A ETR 3 concordou e acrescentou "*me too also*", adicionou um emoji (👍) para enfatizar a positividade. EBR 3 seguiu na mesma linha de concordância (*I'm in with the girl. My first coffee always is without sugar*) usando emoji (☕) para enfatizar a pauta do café.

Assim como nos excertos anteriores, lanço mão dos elementos de Fonte e Caiado (2014) para caracterizar a utilização da multimodalidade nas interações, com exceção da figura que deu início a esse excerto, pois ela já foi comentada na situação anterior. Podemos observar o elemento equivalência em todas as relações entre texto e imagem (emojis). Esta relação é evidenciada pelo fato de que os ícones digitais emojis complementam o sentido do texto, adicionando uma camada de expressão emocional e enfatizando as mensagens.

Essas interações revelam os sentidos construídos acerca do hábito de consumir café. Como evidenciado nos excertos 4, 5 e 6, essa prática ocorre diariamente em diversos momentos, seja no café da manhã, entre refeições ou durante o horário de trabalho. Além disso, a utilização de recursos digitais, como figurinhas e emojis, destaca a intensidade da paixão pela bebida expressa pelos participantes durante as conversas.

Aproveitando a pauta do café, iniciei um assunto relacionado, com o intuito de mediar a relação com uma nova cultura (North e Piccardo, 2016) ("*Are you able to interpret tea leaves and coffee ground girls?*"). Essa situação é demonstrada pelo excerto 7. A sua redação conta apenas com a modalidade verbal.

## Excerto 7

01/02/2023 08:35 - Professor BR: Are you able to interpret tea leaves and coffee ground girls?  
 01/02/2023 08:36 - Professor BR: Actually, Are some Turkish really able to do it?  
 01/02/2023 08:36 - ETR 2: I agree with them aahahha 😂😂  
 01/02/2023 08:38 - ETR 2: I am able to interpret just for tea leaves  
 01/02/2023 08:38 - ETR 2: i know which tea is better and fresh  
 01/02/2023 08:39 - ETR 2: but for coffee, i will drink every coffee 😂  
 01/02/2023 08:39 - Professor BR: Really??? Ahh Nice...!ll drink some and send it to you, so you can tell me if I am having a good future 😂  
 01/02/2023 08:39 - Professor BR: Hahaha of course  
 01/02/2023 08:43 - ETR 3: after drinking coffee, fortune telling is a superstition and what does it mean? according to the shapes that turkish coffee creates in the glass, it is interpreted by making analogies about the future and the past 😂 turks love it  
 01/02/2023 08:46 - Professor BR: hahaha pretty interesting  
 01/02/2023 08:46 - ETR 2: oo no I think I understood wrong 😂  
 01/02/2023 08:46 - ETR 2: i mean I can choose the taste which one is fresh or better  
 01/02/2023 08:46 - ETR 2: not fortune telling sorry 😂  
 01/02/2023 08:47 - Professor BR: ah ok hahaha...yes...I was talking about fortune telling  
 02/02/2023 07:57 - ETR 2: Actuallay sometimes we are using random letters  
 02/02/2023 07:57 - ETR 2: like "smdndmdmdmdm"  
 02/02/2023 07:57 - ETR 2: it could be "ajsnskddj"  
 02/02/2023 07:58 - ETR 2: It's totally random  
 02/02/2023 07:58 - ETR 2: but I use both random and hahaha ,and sometimes emojis 😂😂

Neste episódio, surgiu uma discussão sobre a prática cultural associada à Turquia de usar a borra do café para realizar interpretações e praticar a arte da adivinhação do futuro. Ao longo dessa interação, evidencia-se um mal-entendido em relação ao significado da mensagem, como evidenciado na resposta inicial de uma estudante turca. Inicialmente, ela aparentou ter a habilidade de realizar essas interpretações ("*I am able to interpret just for tea leaves... I know which tea is better and fresh... but for coffee, I will drink every coffee* 😂"). Logo ficou claro que ela interpretou a mensagem inicial como uma pergunta sobre a capacidade de avaliar a qualidade do chá e do café. Outra estudante, percebendo o equívoco e visando auxiliar no preenchimento de lacunas e superar mal-entendidos (North e Piccardo, 2016), complementou a conversa explicando a prática do "*fortune telling*" (adivinhação). Diante disso, a estudante que havia entendido erroneamente esclareceu a situação com a frase "*oo no, I think I understood wrong* 😂".

Seguindo na linha de classificação com os elementos de Fonte e Caiado (2014), destaco a relação dos emojis com os textos deste excerto. Com exceção da primeira frase de ETR 2, na qual observa-se o elemento redundância, as demais

aparições dos ícones representam equivalência, pois complementam o sentido do texto adicionando expressões emocionais.

Outro ponto relevante neste trecho refere-se ao uso do "internetês", especialmente quando utilizo a representação "kkkkkkk" para expressar risadas sobre um episódio. Após usar essa expressão, percebo que ela faz sentido para os brasileiros, pois é uma forma comum de rir em conversas online em nosso país. No entanto, para o grupo de turcas, essa sequência de "Ks" poderia não ter nenhum significado. Diante disso, faço uma mediação, visando torná-lo um texto compreensível (North e Piccardo, 2016), que se desdobra em uma reflexão sobre como o "internetês" é utilizado em diferentes lugares (*"ahh girls...after I wrote this 'kkkkk,' I realized you wouldn't have any idea of what it is, right? 🙄"*). Em seguida, pergunto quais expressões elas (as turcas) utilizam para situações engraçadas. Uma das estudantes explicou que é comum utilizarem letras aleatórias (*Actually sometimes we are using random letters...like "smdndmdmdmdm"...it could be "ajsnskddj"...It's totally random*).

No Episódio 2, podemos notar alguns traços de sensibilização intercultural. Quando um estudante brasileiro expressa sua paixão pelo café em concordância com uma estudante turca, verifica-se a importância dessa bebida como um elemento cultural compartilhado entre os participantes dos dois países. Essa conexão em torno de um tema cultural comum ajuda a construir pontes entre diferentes origens e contribui para uma sensibilização intercultural, como proposto por Bennett (2017) em seu MDSI, mais especificamente no estágio de minimização. É justamente nesse estágio em que as pessoas tendem a minimizar as diferenças culturais direcionando o foco para as semelhanças.

Ainda fazendo referência a Bennett (2017) e seu MDSI, a interação em torno da frequência e preferência pelo consumo de café reflete um processo de integração cultural (outro estágio do modelo). Ao compartilhar seus hábitos e preferências em relação ao café, os participantes revelam uma capacidade de encontrar pontos comuns e sinergias entre suas práticas culturais.

Ao verificarmos a ocorrência de um mal-entendido entre dois membros do grupo *Interaction - TR/BR* que foi esclarecido por um terceiro participante (excerto 7), é possível estabelecer uma conexão com o conceito de *Savoir s'engager* (envolvimento) concebido por Byram (1997). O autor ressalta que esse aspecto da

competência comunicativa intercultural (CCI) promove a participação ativa em interações interculturais, estimulando a compreensão mútua e a colaboração entre indivíduos de distintas origens culturais. Adicionalmente, a intervenção da outra estudante reflete a abordagem colaborativa, própria de interações em ILF propostas por Cogo (2010). Nesse contexto, a interação não se limita à simples identificação de mal-entendidos, mas envolve esforços ativos para superar as barreiras comunicativas, promovendo, assim, um entendimento colaborativo entre os participantes.

Em suma, neste episódio, nos deparamos com a presença de elementos característicos do “internetês”. Com isso, fica claro o entendimento do que Crystal (2006 *apud* Schneider, 2019) traz sobre a linguagem utilizada online, que consiste na ideia da existência de um tipo de “internetês” que lança mão de características únicas à Internet, como é o caso das risadas por meio de letras aleatórias mencionadas no Excerto 7, as quais seriam impossíveis de serem reproduzidas no discurso oral.

#### 4.3 EPISÓDIO 3: TERREMOTO NA TURQUIA

O Episódio 3 traz como tema o terremoto que ocorreu na Turquia em seis de fevereiro de 2023, dois dias depois do segundo e último encontro com os estudantes, ou seja, depois que havia sido finalizado o Projeto *Interaction TR/BR*. A mediação verbal acompanhada de emoji realizada pela ETR 1 é exposta no Excerto 8, que é iniciada pela frase “*We have a big earthquaqe here 🤔*”.

#### Excerto 8

06/02/2023 08:33 - ETR 1: *We have a big earthquaqe here 🤔*  
 06/02/2023 08:34 - EBR 1: *Is everybody ok??*  
 06/02/2023 08:35 - ETR 2: *we're ok but a lot of people died*  
 06/02/2023 08:35 - ETR 2: *records said 912 dead for now*  
 06/02/2023 08:35 - ETR 1: *A lot of people have been injured and died*  
 06/02/2023 08:36 - ETR 2: *and 500 more injured people*  
 06/02/2023 08:36 - ETR 4: *I'm sorry Emine*  
 06/02/2023 08:36 - ETR 4: *Hatun? What about you?*  
 06/02/2023 08:37 - ETR 2: *I'm okay, I don't feel any shake*  
 06/02/2023 08:37 - ETR 2: *but my family felt*  
 06/02/2023 08:37 - ETR 2: *and I can't reach some of my friends*  
 06/02/2023 08:37 - EBR 1: *Wow*  
*Thats so terrible!! 🤔*  
 06/02/2023 08:37 - ETR 4: *I'm sorry 😞*  
 06/02/2023 08:38 - EBR 1: *Im really sorry*

06/02/2023 08:39 - EBR 3: 🤯 so terrible  
 06/02/2023 08:39 - ETR 2: thank you  
 06/02/2023 08:39 - EBR 3: I am sorry  
 06/02/2023 08:41 - EBR 3: Hope you and your family are doing well  
 06/02/2023 08:42 - Professor BR: damn girls!! that's terrible! 🤯🤯  
 06/02/2023 08:42 - Professor BR: I'm really sorry and hope everybody is ok of your family and friends  
 06/02/2023 08:44 - EBR 3: And I will pray for all people of Turkey  
 06/02/2023 08:46 - ETR 2: Thank you for your good wishes  
 06/02/2023 08:51 - Professor BR: was it last night?  
 06/02/2023 09:02 - Professor TR: It was approx 11 hours ago, local time was 04.17 AM.  
 06/02/2023 09:07 - Professor BR: Just passed on TV 🤯  
 06/02/2023 09:09 - ETR 4: 😞😞  
 06/02/2023 09:10 - EBR 2: I'm praying for you guys 🙏🙏  
 06/02/2023 09:14 - EBR 4: Its all over the news here 🤯, praying for everyone there  
 06/02/2023 09:15 - ETR 1: Thank u guys  
 06/02/2023 09:15 - EBR 4: I hope they are safe 🙏  
 06/02/2023 09:15 - ETR 1: We are still feeling it  
 06/02/2023 09:17 - ETR 2: unfortunately I haven't heard any information yet  
 06/02/2023 09:17 - ETR 2: I hope  
 06/02/2023 12:01 - EBR 5: I'm so sorry girls, we even talked about it last Saturday. As I read the news I saw it was bad. Hope all your friends and family are ok.  
 06/02/2023 12:02 - ETR 3: in the earthquake zone in Mersin we fled the city we are in a very bad situation we are afraid and it is said that it will continue for 1 week please pray for us  
 06/02/2023 12:03 - ETR 3: There's nothing we can do but cry and hug each other  
 06/02/2023 12:22 - Professor BR: Omg I can even imagine  
 06/02/2023 12:22 - Professor BR: Be sure you'all are alrady on my prayers  
 06/02/2023 12:22 - Professor BR: Already\*  
 06/02/2023 12:30 - ETR 3: thanks a lot diogo 🙏🙏  
 06/02/2023 14:49 - ETR 1: Thank u all

Como resposta a essa situação, as reações dos participantes se repetiram. Houve expressões de preocupação por parte dos estudantes BR 1 (Is everybody ok??) e TR 4 (*Hatun? What about you?*). Mensagens de empatia desejando o bem para os amigos e familiares partiram de EBR 3 (*Hope you and your family are doing well*); do Professor BR (*hope everybody is ok of your family and friends*) e do EBR 4 (*I hope they are safe*). Surgiram, também, expressões de solidariedade: ETR 4 (*I'm sorry Emine*); EBR 1 (*I'm really sorry*); EBR 3 (*I'm sorry*); EBR 5 (*I'm so sorry girls*) e eu (*I'm really sorry*). Alguns ainda utilizaram expressões de surpresa enfatizadas por emojis: EBR 1 (*Wow...Thats so terrible!! 🤯*); EBR 3 (*🤯 so terrible*) e eu (*damn girls!! that's terrible! 🤯🤯*). Houve aqueles que teclaram expressões de apoio emocional e espiritual: EBR 3 (*And I will pray for all people of Turkey*); EBR 2 (*I'm praying for you guys*); EBR 4 (*praying for everyone there*) e eu (*Be sure you'all are alrady on my prayers*). Por último, algumas participantes turcas expressaram seu agradecimento com as mensagens: ETR 2 (*Thank you for your good wishes*); ETR 1 (*Thank u guys...Thank u all*).

Neste último trecho, todas as interações entre imagem (emojis) e texto podem ser associadas ao conceito de equivalência (Fonte e Caiado, 2014). Os elementos gráficos desempenham ora o papel de complementar o significado, enfatizando as expressões emocionais, ora agem de forma independente, transmitindo sentido por si mesmos. Nesse contexto, esses elementos gráficos foram utilizados para demonstrar a empatia criada entre os participantes.

Essa interação evidencia uma situação de comunicação intercultural, especialmente considerando a dimensão emocional e as expressões de solidariedade diante de um evento trágico, como um terremoto. Os estudantes demonstram compreensão das questões culturais ao oferecerem apoio emocional uns aos outros. Expressões de solidariedade ("*I'm sorry*" e "*Hope all your friends and family are ok*") refletem uma interação que vai além de simples formalidades, revelando um engajamento emocional e interpessoal genuíno. Podemos dizer que o fato de alguns participantes mencionarem questões ligadas à religião, como "*I'm praying for you guys*" e "*praying for everyone there*" remete, de certa forma, ao modo de ver o mundo desses estudantes, como trazido por Gimenez (2008) na abordagem intercultural, pois essa é a maneira que alguns demonstraram lidar com questões trágicas, que não necessariamente representa a nação como um todo.

#### 4.4 DISCUSSÃO

Esta seção ressalta alguns elementos que foram visualizados no projeto *Interaction - TR/BR* e que são essenciais para a sua caracterização. É fundamental analisarmos as mediações e as interações realizadas nos episódios apresentados.

Ao observarmos os três episódios, podemos verificar a presença de elementos comuns a todos, por exemplo, a utilização de emojis. Essa abordagem de comunicação visual alinha-se com as ideias de Schneider (2019) sobre a eficácia desses elementos na facilitação da interação intercultural. Em um contexto de língua franca, onde as nuances culturais podem variar, os emojis transcendem barreiras linguísticas e oferecem uma linguagem visual que contribui para a compreensão e expressão de emoções. Nesse cenário, observamos o uso do ILF quando notamos a adoção de formas de fala híbridas, neste caso, formas de escrita que envolvem

mensagens compostas por textos e símbolos (emojis), como discutido por Rubió (2018).

Além disso, as interações também destacam a importância do *Savoir-être*, um dos componentes da competência intercultural de Byram (1997). O *Savoir-être* refere-se à habilidade de agir apropriadamente em uma interação intercultural, levando em consideração as normas e valores culturais. Ao escolherem utilizar reações visuais, como emojis, os estudantes demonstraram uma adaptação ao meio digital contemporâneo, incorporando aspectos não verbais de comunicação que vão além das fronteiras linguísticas e culturais.

Outro aspecto relevante nas interações é que, ao considerar o fato de os membros desse grupo não serem nativos da LI e tampouco pertencerem à mesma cultura, os significados das práticas culturais foram construídos durante as interações (Gimenez *et al.*, 2015).

Uma das características observadas foi que uma significativa parcela das interações teve início por meio de mediações multimodais, algumas das quais exploravam particularidades, exemplificadas pelos eventos comemorativos, como aniversários de casamento, e pela inserção de conteúdos visuais, como o vídeo do churrasco. Tais abordagens constituíram tentativas de evidenciar as singularidades presentes nos hábitos dos participantes, adotando uma perspectiva não generalizante em relação à cultura.

Por outro lado, foram identificados elementos de generalizações ilustradas pela frase "This is how romantic we are in BR..." no Excerto 2, revelando uma manifestação cultural vinculada a uma abordagem tradicional. Esta concepção assume que tal prática representa a realidade de todos os indivíduos de um determinado grupo, desconsiderando os aspectos da interculturalidade que compreende a cultura como um processo interpessoal (Gimenez, 2006).

Dentre as interações, também surgiram aspectos linguísticos associados ao hibridismo, conforme descrito por Rubió (2018) e característico no âmbito do ILF. Esse hibridismo manifestou-se na fusão do inglês com elementos do internetês, evidenciado nos textos escritos, emojis e elementos gráficos, como "kkk" e "smdndmdmdmdm". A incorporação de emojis como meio de comunicação visual alinha-se com as ideias de Schneider (2019) sobre a eficácia desses elementos na facilitação da interação intercultural, transcendendo barreiras linguísticas e

proporcionando uma linguagem visual para a expressão de emoções em um contexto de língua franca, onde nuances culturais podem variar.

Outra característica observada foi o emprego do inglês em termos próprios, (Jenkins, Cogo e Dewey, 2011). Por exemplo, a utilização da expressão "This is appellation" e a tentativa de explicar a prática do "fortune telling" por meio de tradução literal resultou em um mal-entendido que levou à ocorrência de outra característica observada: a colaboração nas interações.

Outro aspecto evidenciado nas interações foi a ocorrência de manifestações espontâneas que extrapolaram o período estipulado para o projeto. O Episódio 3 exemplifica tal cenário, onde os dois encontros síncronos e a semana de interação propostos já haviam sido encerrados quando ocorreu o terremoto na Turquia. Este evento desencadeou conversas iniciadas pelos próprios alunos, nas quais continham expressões de empatia e solidariedade entre eles, refletindo uma relação afetiva criada e desenvolvida entre os participantes desse grupo no decorrer do projeto.

Isso comprova que, embora as interações no grupo *Interaction - TR/BR* tenham sido impulsionadas pela interculturalidade entre estudantes brasileiros e turcos, elas também promoveram o desenvolvimento de empatia entre os participantes como um todo. Os estudantes desempenharam um papel relevante na construção de um vínculo afetivo que não se limitou à relação entre turcos e brasileiros, mas também fomentou a solidariedade entre os próprios estudantes da Turquia.

Ao observar esses elementos elencados acima, é importante ressaltar que o fato de os membros desse grupo não pertencerem a uma mesma cultura, os participantes engajaram-se na construção de significados durante as interações (Gimenez et al., 2015).

Após destacar os aspectos que caracterizaram as interações no projeto *Interaction - TR/BR*, aponto como sua aplicação contribuiu para o desenvolvimento da sensibilização intercultural dos aprendizes.

A partir do Episódio 1, com a celebração do aniversário de casamento e a prática do churrasco, pudemos observar a valorização das diferenças entre os participantes. O Episódio 2, por sua vez, evidenciou o encontro de similaridades entre estudantes com relação ao hábito de beber café. Por fim, apesar da natureza trágica do Episódio 3, foi possível identificar a manifestação de empatia entre os membros do grupo.

Por fim, reflito a respeito das minhas intervenções no papel de professor e mediador. Ao examinar os encontros gravados e as conversas no grupo *Interaction - TR/BR*, identifiquei que algumas das minhas interferências refletiram a concepção de cultura atrelada a uma nação como um todo, deixando de considerar os participantes individualmente. Ou seja, em várias ocasiões, tratei a cultura dos participantes de forma generalizada, sem levar em conta suas experiências pessoais e singularidades.

Essa reflexão sobre minha mediação revela a importância de reconhecer que faço parte de um sistema de ensino e aprendizagem que está em constante evolução e adaptação, no qual a necessidade de "aprender a ser e viver com o outro" (Mendes, 2012, p. 376) é cada vez mais crucial. Além disso, Mendes (2012) ressalta igualmente que essa aprendizagem não se limita aos alunos, mas também se estende ao professor, que desempenha um papel fundamental na promoção da interação linguística e cultural em suas aulas. Tais considerações acerca da evolução do ensino e aprendizagem reforçam a importância de uma abordagem de ensino sensível e inclusiva, na qual todos os participantes sejam valorizados e considerados em suas singularidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivos: (1) caracterizar as interações estabelecidas a partir do Projeto *Interaction – TR/BR*; (2) analisar a construção de significados acerca de práticas culturais e (3) analisar em que medida as interações por meio da LI no grupo *Interaction - TR/BR* entre os participantes brasileiros e turcos contribuíram para o desenvolvimento da sensibilização intercultural dos aprendizes.

Nesse contexto, foi possível concluir que as interações tiveram como características: (1) a relação entre recursos multimodais por meio das categorias redundância, superioridade e equivalência (Fonte e Caiado, 2014) e (2) a utilização de estratégias de uso do ILF tais como *Netspeak* (Schneider, 2019), hibridismo (Rubió, 2018), diálogo colaborativo para resolver mal-entendidos (Heemann, Schaefer e Sequeira, 2020) e emprego do inglês em termos próprios (Jenkins, Cogo e Dewey, 2011).

Por sua vez, a construção de significado se deu por meio de: (1) estratégias de mediação, tais como auxiliar no preenchimento de lacunas, estabelecer relacionamentos e empatia, facilitar a comunicação, mediar a relação com uma nova cultura, tornar um texto compreensível, construir significados e superar de mal-entendidos (North e Piccardo, 2016); (2) abordagens sobre língua e cultura sob as perspectivas tradicional e intercultural (Gimenez, 2006) e (3) colaboração na construção de significados pela valorização das diferenças, pelo encontro de similaridades e pela manifestação de empatia.

Com relação ao desenvolvimento da sensibilização intercultural dos aprendizes, o projeto *Interaction – TR/BR* contribuiu na medida em que houve: (1) a passagem dos aprendizes pelos estágios de minimização das diferenças e integração cultural presentes no MDSI de Bennett (2017) e (2) o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural, evidenciado pelas categorias *Savoir-être* (atitudes e disposições) e *Savoir s'engager* (envolvimento) (Byram, 1997).

Os estudantes brasileiros participantes do projeto tiveram a oportunidade de interagir com estudantes de inglês da Turquia por meio da plataforma virtual Google Meet e pelo aplicativo *WhatsApp*. Ao todo, participaram seis jovens brasileiros e quatro turcas, todos pertencentes à faixa etária entre 19 e 30 anos. Os encontros foram realizados em dois dias diferentes, com um intervalo de uma semana entre eles,

período no qual os integrantes puderam interagir e trocar experiências no grupo de *WhatsApp Interaction - TR/BR*.

Para desenvolver a análise mencionada, tomei como base alguns pressupostos teóricos. O primeiro foi o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), que enfatiza a comunicação efetiva entre falantes não nativos de inglês, independentemente de sua nacionalidade ou origem linguística. Esse conceito é amplamente discutido por teóricos como Jennifer Jenkins (2000), Barbara Seidlhofer (2011), Duboc e Siqueira (2020), El Kadri e Gimenez (2013) e Porfirio (2018). Em relação à cultura, reconhecemos a influência significativa que ela exerce na forma como a língua é usada e interpretada. Autores como Claire J. Kramsch (2013) e Milton J. Bennett (2017) destacam a importância de se desenvolver a sensibilidade cultural dos aprendizes, a fim de promover a compreensão intercultural e a habilidade de se adaptar a diferentes contextos comunicativos. Por fim, foram discutidas algumas ideias referentes ao ILF em interações online, das quais podemos citar Schneider (2019) e sua contribuição com o termo *netspeak* (internetês), que consiste em uma adaptação da linguagem para o ambiente virtual, bem como Grazzi e Maranzana (2016), os quais mencionam que, em projetos de telecolaboração, os alunos têm a chance de se deparar com perspectivas subjetivas e personalizadas de indivíduos pertencentes a contextos socioculturais distintos.

Na análise dos dados, foram examinadas as mensagens do grupo *Interaction - TR/BR*, no qual participei junto aos estudantes brasileiros e turcos. A seleção dos tópicos para análise foi fundamentada em dois critérios distintos: (1) mediações pedagógicas, planejadas antecipadamente, e (2) mediação espontânea, que emergiu após o encerramento do período estabelecido. Os tópicos escolhidos para as mediações pedagógicas foram justificados pela sua menção em atividades realizadas durante os encontros síncronos. Já o tópico relacionado à mediação espontânea foi escolhido devido ao impacto do tema e à sensibilização gerada entre os participantes.

Foi possível observar que as mediações realizadas nas interações visaram os seguintes aspectos, de acordo com North e Piccardo (2016): construir significados; facilitar a comunicação; auxiliar no preenchimento de lacunas; superar mal-entendidos; estabelecer relacionamento e empatia; tornar um texto compreensível e mediar a relação com uma nova cultura.

As interações revelaram, também, a capacidade que uma língua adicional de alcance global possui em transcender fronteiras culturais. Utilizando a LI como uma ferramenta, os participantes puderam expressar variados sentimentos em relação às práticas dos estudantes do outro país, identificando e valorizando diferenças, encontrando pontos de sinergia entre seus hábitos e manifestando empatia e solidariedade em situações trágicas. Dessa forma, pode notar o potencial que esse tipo de experiência possui em desenvolver a sensibilidade intercultural, destacando a LI como um meio importante para a construção de pontes culturais e aprofundamento das relações globais.

Em decorrência da experiência com o Projeto *Interaction - TR/BR*, procurei uma maneira de dar continuidade a outras interações e ampliar o número de escolas parceiras. Para tanto, surgiu a ideia de criar um website, que pode ser acessado por meio do link <https://dicampiolo.wixsite.com/interactionelf>, para centralizar os cadastros das escolas interessadas, facilitando, assim, a procura de novos parceiros, materializada no website *Interaction ELF*.

O produto em questão, o website *Interaction ELF*, é um software desenvolvido por mim para atender, como público-alvo, professores de inglês em todo o mundo. Seu principal propósito é facilitar a conexão entre esses educadores, promovendo um ambiente intercultural enriquecedor para seus respectivos alunos. Não há limitações em relação à faixa etária dos participantes, desde que haja um entendimento básico da língua para permitir uma comunicação eficaz.

No que diz respeito ao conteúdo visual, a plataforma inclui uma variedade de ilustrações e imagens. Além disso, o site oferece uma gama de recursos complementares, como links para aplicativos gratuitos e artigos que podem ser baixados em formato PDF.

A plataforma foi desenvolvida com uma usabilidade simples, não requerendo que os usuários utilizem dispositivos de alta potência para acessar todos os recursos disponíveis. Isso se deve ao fato de não haver conteúdo audiovisual que demande configurações robustas. O único requisito é o conhecimento da LI, já que todas as informações estão disponíveis exclusivamente nesse idioma.

A publicidade do website pretende atingir tanto institutos de idiomas quanto escolas regulares que tenham um direcionamento maior para o aprendizado da LI.

No site, a *homepage* conta com cinco abas em sua estrutura. Na página principal, *Home*, é possível encontrar informações gerais sobre o projeto, tais como sua forma de operacionalização, seu objetivo em promover tais interações e testemunhos de alunos participantes. Na aba *Meet the Partners* constam os dados das escolas que já fazem parte da iniciativa, bem como curiosidades a respeito de seus respectivos países. Em *Join the Community*, há um formulário que possibilita às escolas interessadas o preenchimento de dados importantes para uma abordagem inicial, como nome, país, e-mail, dias e horários em que seus estudantes estariam disponíveis para os encontros. Na aba *Contact*, o objetivo é possibilitar aos interessados um meio de comunicação comigo para eventuais dúvidas.

Além das páginas mencionadas, como a ideia do site é espelhar o trabalho acadêmico desenvolvido, ele também conta com a aba *Resources*, que se subdivide em outras três: *Theoretical Assumptions*, onde os usuários poderão encontrar algumas definições dos principais teóricos responsáveis pelo referencial que embasa o presente trabalho; *Suggestion of Tools*, que apresenta as ferramentas utilizadas para promover as atividades durante as interações e *Learn More*, que conta com links das pesquisas e artigos mais relevantes utilizados como referência bibliográfica para este estudo. A Figura 10 abaixo esboça a representação das páginas mencionadas por meio de um mapa de site.

**Figura 10** – Mapa do site



**Fonte:** Elaborada pelo autor.

A criação de um website pode parecer uma tarefa complexa e intimidadora, especialmente para professores que não possuem experiência prévia em design ou

programação web. No entanto, a criação dessa ferramenta pode ser auxiliada por plataformas grátis como *Wix*, *WordPress*, ou *Squarespace*, as quais oferecem uma interface amigável e intuitiva para a criação de sites. Além disso, essas plataformas disponibilizam uma variedade de modelos de *design* personalizáveis que permitem aos usuários criarem um site com aparência profissional sem a necessidade de contratar um designer gráfico. Outra vantagem é que elas são responsivas, ou seja, se adaptam automaticamente a diferentes dispositivos móveis, o que é importante em uma época em que a maioria das pessoas acessa a Internet por meio de smartphones e tablets. Além disso, elas também oferecem hospedagem, o que significa que os usuários podem hospedar seus sites diretamente na plataforma, sem precisar contratar um serviço externo. Diante disso, a ferramenta escolhida para o desenvolvimento do produto foi o *Wix*, pois demonstrou ser o mais fácil de se utilizar.

Por fim, a partir deste estudo pretendo contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a perspectiva do ILF, destacando a importância de considerar contextos informais para uma compreensão mais abrangente do uso e aprendizado da LI nos dias de hoje. Espero que mais pesquisas sejam realizadas nesta área, explorando diferentes contextos e ampliando o diálogo sobre o ILF. Por meio desses esforços, poderemos melhorar a qualidade do ensino de inglês como língua adicional e promover uma maior compreensão e valorização das diversas formas de utilização da LI no mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, E. A. **Ensino de Pronúncia de Inglês como Língua Franca: Uma proposta de material didático complementar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ARAÚJO, M. A. F. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 7, n. 1, p. 63-76, jun. 2015.

BELZ, J. Intercultural Questioning, Discovery and Tension in Internet-Mediated Language Learning Partnerships. **Language and Intercultural Communication**, 2005.

BENNETT, M. J. Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *In*: KIM, Y.Y (ed.). **The International Encyclopedia of Intercultural Communication**. 1. ed. New Jersey: Wiley Blackwell, 2017.

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Bristol: Multilingual Matters, 1997.

CHARLES, M.; PIEKKARI, R. M. Language training for enhanced horizontal communication: a challenge for MNCs. **Business Communication Quarterly**, Cape Town, v. 65, n.2, p. 9-29, 2002.

COGO, A. Strategic use and Perceptions of English as a lingua franca. **Poznań Studies in Contemporary Linguistics**, Poland, v. 46, n. 3, p. 295–312, 2010.

COGO, A.; SIQUEIRA, S. “Emancipating myself, the students and the language”: Brazilian teachers’ attitudes towards ELF and the diversity of English. **Englishes in Practice**, v. 4, n. 3, p. 50-78, 2017.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, Rome, v. 2, n. 19, p. 231-258, 2020.

EL KADRI, M. S. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. 2010. 152 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando Professores de Inglês para o Contexto do Inglês como Língua Franca. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

ERLING, E. The many names of English. **English Today**, United Kingdom, v. 21, n. 1, p. 40-44, 2005.

FONTE, R. da; CAIADO, R. Práticas discursivas multimodais no *WhatsApp*: uma análise verbo-visual. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 475-487, jul./dez. 2014.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. **Boletim NAPDATE**, Londrina, 2006.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.

GRAZZI, E. MARANZANA, S. ELF and intercultural telecollaboration: a case study, 2016. Roma TrE-Press.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**, 1997. p. 15- 46.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HAMMERSLEY, M. **What is qualitative research?** Bloomsbury Academic, 2013.

HAUS, C. Inglês como língua franca: objetivos e crenças de aprendizes brasileiros do Celin. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, 2016. n. 52. p. 231-251.

HEEMANN, C. SCHAEFER, R. SEQUEIRA, R. O potencial da telecolaboração para o desenvolvimento da competência intercultural no contexto da internacionalização em casa, in Leffa, V., Fialho, V., Beviláqua, A. e Costa, A. (org.s), **Tecnologias e ensino de línguas**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020, p. 129-152.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford University Press, 2000. p. 63-94.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford University Press, 2007. p. 190-226.

JENKINS, J. COGO, A. DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, 2011. v. 44. p. 281-315.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. v. 14. p.13-40.

KAPLÚN, G. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, 2003. São Paulo, p. 46-60.

KE, I. Global English and World Culture: A Study of Taiwanese University Students' Worldviews and Conceptions of English. **Journal of English as an International Language**, 2010. p. 81-100.

KE, I. CAHYANI, H. Learning to become users of English as a Lingua Franca (ELF): How ELF online communication affects Taiwanese learners' beliefs of English. **Science Direct**, 2014. p. 28-38.

KONTRA, E. H.; CSIZÉR, K. They can achieve their aims without native skills in the field of work or studies: Hungarian students' views on English as a lingua franca. In: **Studies in Second Language Learning and Teaching**. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz, Poland, 2011, v. 1. n. 1. p. 135-152.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. Urmia University Press, 2013. p. 57-78.

KRAMSCH, C. Language and Culture. **AILA Review**, 2014. v. 27. p. 30-55.

LEE, S.; KIM, A. Experiences and practices of English as a lingua franca communication in the international university: An integrative view of student voices. De Gruyter Mouton. **Applied Linguistics Review**. De Gruyter Mouton, 2020. p. 1-24.

LIMA, D. C. de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, J. H. G.; DELLAGNELO, A. de C. K. A BNCC e o Inglês como Língua Franca (ILF): Consolidando Saberes. In: SANTANA, Wilder Fernandes; SILVEIRA, Éderson Luís (Orgs.). **Educação, Linguagens e Ensino: Saberes Interconstitutivos**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2021. p. 324-342.

MANTLE-BROMLEY, C. Positive Attitudes and Realist Beliefs: links to proficiency. **The Modern Language Journal**, v. 79. n. 3. p. 372-386, 1995.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

MODIANO, M. International English in the global village. **English Today**, United Kingdom: Cambridge University Press, v. 15. n. 2. p. 22-28, 1999.

NORTH, B. PICCARDO, E. **Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR**. Strasbourg: Council of Europe, 2016.

PORFIRIO, L. The concept of ELF and English teachers' education: What to expect from this relationship? *In: GIMENEZ, T.; KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed). **English as lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective.** Berlin: De Gruyter Mouton, 2018. p. 189-209.*

RISAGER, K. Linguaculture as a key concept in language and culture teaching. *In: PREISLER, B.; FABRICIUS, A.; HABERLAND, H.; KJAERBECK, S.; RISAGER, K. (ed.). **The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones.** Denmark: Department of Language and Culture, Roskilde University, 2005. p. 185-196.*

RISAGER, K. Linguaculture and transnationality: The cultural dimensions of language. *In: JACKSON, J. (ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication Routledge.** 2. ed. Reino Unido: Routledge Handbooks, 2020.*

RUBIÓ, X. **Contextualising English as a lingua franca: from data to insights.** Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2018.

SAKUI, K.; GAIES S. J. Investigating Japanese learner's beliefs about language learning. **System** 27, v. 27, n. 4, p. 473-492, dec. 1999.

SANGIAMCHIT, C. ELF in electronically mediated intercultural communication. *In: JENKINS, J. BAKER, W. DEWEY, M. (eds.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca.** New York: Routledge Handbooks, 2018. p. 345-356.*

SCHNEIDER, D. **English as a Lingua Franca in Online Gaming Communities and Chatrooms.** 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Karl Franzens de Graz, Graz, 2019.

SEIDLHOFER, B. Closing a Conceptual Gap: The Case For A Description Of English As A Lingua Franca. **International Journal of Applied Linguistics**, San Francisco, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca.** Oxford University Press. Oxford, 2011. v. 22, n. 1, p. 124-137.

SIFAKIS, N. C. ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes. **Applied Linguistics**, Reino Unido, v. 40, n. 2, p. 288-306, 2017.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como Língua Internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. Por um Ensino Intercultural de Inglês como Língua Franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 48, p. 5-39, jul-dez/2013.

SUNG, C. C. M. Investigating perceptions of English as a lingua franca in Hong Kong: The case of university students. **English Today**, United Kingdom, v.34, n. 1, p. 38-44, 2018.

TOOLAN, M. Recentring English: new English and global. **English Today**, United Kingdom, v. 13, n. 4, p. 3-10, 1997.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Seção 1 de 8

## Interaction in English as Lingua Franca



Dear student,

We would like to invite you to participate in the research "Teaching English as a Lingua Franca: deconstructing myths of language learners". The objective of the research is to "identify and demystify the beliefs built by students during their trajectories as English language learners and reinforce the importance of English as a lingua franca for teaching and learning the language".

Your participation is very important. So, we would like you to answer this questionnaire about English language learning.

It's important to make it clear that your identity will be kept confidential and the participation is completely voluntary. You can refuse to participate or even give up at any time, without causing any harm to you.

In advance, we appreciate your participation.

E-mail \*

Texto de resposta curta

## FREE AND ENLIGHTENED CONSENT FORM



### "Teaching English as a Lingua Franca: deconstructing myths of language learners"

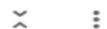
We would like to invite you to participate in the research **"Teaching English as a Lingua Franca: deconstructing myths of language learners"**. The objective of the research is to "identify and demystify the beliefs built by students during their trajectories as English language learners and reinforce the importance of English as a lingua franca for teaching and learning the language".

Your participation is very important and it would be as follows: answering a questionnaire about English language learning.

It's important to make it clear that your identity will be kept confidential and the participation is completely voluntary. You can refuse to participate or even give up at any time, without causing any harm to you.

- I would like to participate in the survey
- I would like to end my participation here

## DISCOMFORT, RISKS ANS BENEFITS



There is minimal discomfort and risk to undergo the material collection, more specifically, the exposure of your opinions and materials used. However, by authorizing the sharing of such data - always maintaining their identity with professional standards of secrecy - they can contribute significantly, not only to this research, but also to others that deal with the teaching/learning of English as a lingua franca.

Data collection will take place through recordings of classes, collection of classroom materials, interviews, collection of activities carried out by students, including a questionnaire about English language learning to be sent via social media (WhatsApp and/or e-mail - any individual invitation sent by e-mail will have a sender and a recipient, or will be sent in the form of a hidden list), with the participation of students authorized by signing the Free and Enlightened Consent Form.

As it is a virtual environment, there are limitations on the part of the researcher to ensure total confidentiality, since there is a potential risk of its violation. However, measures will be taken in order to minimize risks, the participant being assured of the right not to identify himself/herself and not to answer any question he/she considers relevant, the right not to open the camera, the right to be clarified of all doubts regarding the questionnaire and the Free Enlightened Consent Term and the authorization to record each meeting requested in advance, with your consent being presented and, if you agree to participate, consent will be considered when responding to the questionnaire/form or research interview.

The benefits pertain to language learning itself, as these interactions can offer a more conscious use of the language. In addition, there will be the promotion of cultural expansion, given the interaction between different cultures. Also, since the research is incorporated into classroom activities, we can count on the benefits of developing and improving the learning process, no longer just a bureaucratic commitment.

I was informed about the discomforts, risks and benefits, and

- I would like to continue my participation.
- I would like to end my participation here.

## **GUARANTEE OF ENLIGHTENMENT, FREEDOM OF REFUSAL AND GUARANTEE OF CONFIDENTIALITY**

You will be enlightened about the research in any aspect you wish.

You are free to refuse to participate, take out your consent or discontinue participation at any time without explanation or justification.

Your participation is voluntary and refusal to participate will not result in any penalty or loss of benefits.

The researcher will treat your identity with professional standards of secrecy and confidentiality, in order to preserve your identity.

We also clarify that your information will only be used for this research and future research related to this researcher and will be treated with the utmost confidentiality.

The results of data analysis will be sent to you whenever requested and will remain confidential.

Your name or material indicating your participation will not be released without your permission.

You will not be identified in any publications that may result from this study.

A copy of this informed consent will be kept in the researcher's personal files and another will be provided to you.

It is worth emphasizing the importance of the research participant keeping a copy of the electronic document in their files.

12/12/2023, 15:27

Interaction in English as Lingua Franca

4. I was informed about the guarantee of enlightenment, freedom of refusal and guarantee of confidentiality, and

*Marcar apenas uma oval.*

- I would like to continue my participation.  
 I would like to end my participation here. *Pular para a pergunta 54*

#### **COSTS OF PARTICIPATION, REFUND AND COMPENSATION FOR POSSIBLE DAMAGES**

Participation in the study will be at no cost to you and no additional financial compensation will be available.

We also clarify that you will not pay or be remunerated for your participation.

#### **Leading Researcher:**

Diogo Campiolo Sanches

ID: 9.925.457-2

If you have questions or need further enlightenment, you can contact Professor Diogo Campiolo Sanches, Add.: 378 Ouro Verde St., Vila Emília, Maringá-PR, Tel.: +55 (44) 99941-6657, e-mail: diogocsanches@hotmail.com, or contact the Ethics Committee in Research Involving Human Beings of the State University of Londrina, located next to LABESC building – School Laboratory, on the University Campus, tel: +55 (44) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

<https://docs.google.com/forms/d/11vzEEXXTu6cLHtbR3q1qh7QHjG3JZGIj6knBKUgh4/edit>

4/26

12/12/2023, 15:27

Interaction in English as Lingua Franca

5. Do you declare that you have been informed of the objectives of the research above in a clear and detailed way, that you have clarified your doubts, that you are aware that you may request new information at any time and that you motivate your decision if you wish, and do you agree to participate in the research?

*Marcar apenas uma oval.*

- Yes, having been duly informed about the research procedures, I declare that I agree to voluntarily participate in this study. I further declare that I have received a copy of this Free and Enlightened Consent Form and that I have been given the opportunity to read and clarify my doubts.  
 No, I would like to end my participation here. *Pular para a pergunta 54*