

CONTEXTO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA PLATAFORMA ONLINE AMIGÁVEL, DE LIVRE ACESSO E COM RECURSO MULTIMÍDIA EM UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Ana Eliza Pereira Bocorny¹
Cristiane Krause Kilian²

RESUMO: A democratização do acesso às universidades no Brasil, aliada ao crescente processo de internacionalização das atividades educacionais, tem imposto à comunidade acadêmica em geral e aos alunos universitários brasileiros em especial, a necessidade de desenvolver competências relacionadas a diferentes gêneros acadêmicos. Tendo em vista o exposto acima, o objetivo deste trabalho é apresentar o contexto e os pressupostos teóricos que guiaram o processo de elaboração de uma plataforma on-line, amigável, de livre acesso e com recursos multimídia, entendida como um ambiente virtual com recursos educacionais que tem por objetivo auxiliar no desenvolvimento das competências relativas à compreensão e produção de gêneros acadêmicos em inglês com base nas necessidades da comunidade acadêmica de uma universidade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Internacionalização das universidades brasileiras, Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), Gêneros acadêmicos.

ABSTRACT: The democratization of access to universities in Brazil, along with the growing internationalization of educational activities, has imposed to the academic community in

¹ Doutora em Teorias do Texto e do Discurso pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Professora de Língua Inglesa junto ao Departamento de Línguas Modernas da UFRGS - Coordenadora Pedagógica do Programa Idiomas Sem Fronteiras na UFRGS. E-mail: ana.bocorny@gmail.com

² Doutora em Teorias do Texto e do Discurso Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Professora de Língua Portuguesa e de Língua Alemã no Instituto Superior de Educação Ivoiti (ISEI) e no Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA). E-mail: cristianekkilian@gmail.com

general and to Brazilian university students in special, the need to develop skills related to different academic genres. Considering this context, the aim of this paper is to present the context and theoretical principles that guided the process of developing an online platform with user-friendly and freely accessible multimedia features, understood as a virtual environment with educational resources that aims to assist in the development of skills related to the understanding and writing of academic genres in English based on the needs of the academic community of a Brazilian university.

KEYWORDS: *Virtual Learning Environment (VLE), Internationalization of Brazilian universities, English for Academic Purposes (EAP), Academic genres.*

Recebido em: 19-11-2016

Aceito em: 26-12-2016

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, não é possível pensar em educação sem levar em consideração as mudanças sociais e tecnológicas que estão efervescentes em nossa sociedade digital globalizada. O conhecimento, antes individual, concentrado, objetivo e estável, agora é colaborativo, distribuído, subjetivo e instável (DUBOC, 2013). Há uma grande demanda por recursos que correspondam a essa nova era na educação. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) oferecem muitas possibilidades para o ensino e aprendizagem através de novas formas de interação entre os sujeitos envolvidos no processo e de interatividade entre o homem e a máquina³. Uma das vantagens do uso dessas tecnologias é a flexibilidade espaço-temporal,

³ Entendemos interação como a relação de troca entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem e interatividade como a relação do sujeito com a tecnologia e o material utilizados.

possibilitando aos interessados o acesso ao conhecimento em qualquer parte do mundo a qualquer tempo.

A internacionalização e a globalização também são processos muito presentes em nossa sociedade atualmente; no entanto, não são novos no âmbito do ensino superior. Ao longo dos últimos 30 anos, novos mecanismos de cooperação e de competição surgiram entre as instituições de ensino superior (GAO; BAIK; ARKOUDIS, 2015). O pleno desenvolvimento científico de um país e o processo de internacionalização de suas universidades demandam que o conhecimento produzido torne-se mais evidente no contexto internacional (NICOLAIDES; TILIO, 2013). O Brasil, “apesar de ter a décima terceira maior produção acadêmica do mundo, pouco afeta a comunidade científica internacional fora do Brasil em função dessa produção ser escrita em português” (FINARDI; ROJO, 2015). A visibilidade internacional da produção científica da comunidade acadêmica brasileira é, portanto, influenciada por sua capacidade de comunicação por meio de textos orais e escritos em outros idiomas, especialmente em inglês. A proficiência em Inglês para Fins Gerais (IFG) muitas vezes não é suficiente para que, por exemplo, um artigo seja aceito em um periódico internacional de alto fator de impacto.

Tendo em vista o contexto descrito, o objetivo deste trabalho é apresentar os pressupostos teóricos que guiaram o processo de elaboração de uma plataforma *on-line*, amigável e de livre acesso, entendida como um ambiente virtual com recursos educacionais, denominada LUMINA Idiomas. Essa plataforma tem por objetivo auxiliar no desenvolvimento das competências relativas à compreensão e produção de gêneros acadêmicos em diferentes

idiomas e, por consequência, contribuir para o processo de internacionalização das universidades brasileiras auxiliando em uma maior visibilidade da produção científica brasileira no contexto acadêmico internacional.

O artigo organiza-se em quatro partes, sendo esta introdução a primeira delas. A segunda detalha o contexto dentro do qual o projeto foi desenvolvido. Em seguida, fazemos uma breve descrição da estrutura do ambiente proposto. Na sequência, apresentamos os pressupostos teóricos que pautaram o estudo. Por fim, trazemos as considerações finais e perspectivas futuras da pesquisa.

AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, A INTERNACIONALIZAÇÃO E O PAPEL DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

A última década trouxe profundas mudanças para o cenário do ensino superior no Brasil e no mundo. A democratização do acesso às universidades em nosso país, conduzida por programas e políticas governamentais como o ProUni (Programa Universidade para Todos), isenções tributárias, empréstimos estudantis e política de cotas, levou para a universidade um grande número de jovens brasileiros que antes não sonhariam com a possibilidade da educação superior e trouxe, como importante consequência, a mudança do perfil do aluno ingressante nas universidades brasileiras. Aliado a isso, o crescente processo de internacionalização das atividades educacionais tem imposto à comunidade acadêmica em geral e, em especial, aos alunos universitários brasileiros, a necessidade de desenvolver competências relacionadas a diferentes gêneros acadêmicos como ler livros e artigos, fazer apresentações orais, escrever

resumos, resenhas e trabalhos finais, além interagir com colegas, professores e alunos estrangeiros, especialmente em inglês.

Em nosso país, ações que têm por objetivo a internacionalização das universidades federais brasileiras precisam ainda ser melhor estruturadas para que possam constituir uma política pública. Mesmo assim, iniciativas para melhorar a proficiência em língua inglesa da comunidade acadêmica brasileira começaram a ser planejadas e implementadas em nosso país. Uma das soluções pensadas foi a criação do Programa Inglês sem Fronteiras⁴, que pretendia “propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” (BRASIL, 2012). O entendimento da importância de atingir um grupo mais amplo de sujeitos e de adotar uma perspectiva multilíngue no âmbito da formação linguística com vistas à internacionalização fez com que o Programa Inglês sem Fronteiras fosse ampliado para professores e para técnicos-administrativos de Instituições de Ensino Superior (IES) conveniadas ao programa e que incluísse outros idiomas além do inglês. Hoje, o Programa Idiomas sem Fronteiras⁵ tem como objetivo “incentivar o aprendizado de línguas, além de propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País” (BRASIL, 2014). Em diversas instituições públicas de ensino superior, o programa se constitui de três ações: (i) realização de cursos presenciais, organizados pelos Núcleos de Línguas (NucLis) de cada IES; (ii) aplicação de testes de proficiência, coordenados pelos Centros Aplicadores (CAs), também nas IES; (iii) oferecimento de cursos *on-*

⁴ Criado através da Portaria Nr. 1.466 do Ministério da Educação, em 18/12/2012.

⁵ Criado através da Portaria Nr. 973 do Ministério da Educação, em 14/11/2014.

line de língua geral, via plataforma *My English online (MEO)*, conforme apresentado no esquema que segue. A cor mais escura destaca o *MEO*, que é o elemento virtual do programa.

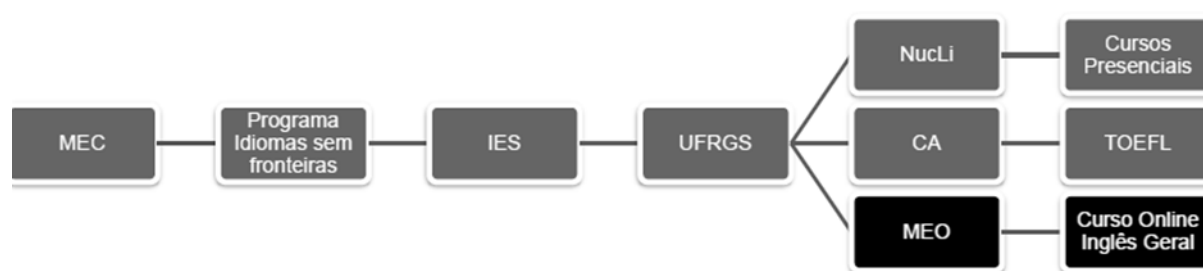


Figura 1 – Estrutura do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Além do Programa Idiomas sem Fronteiras, são poucas as iniciativas no Brasil que têm como foco os gêneros acadêmicos em inglês e que são desenvolvidas a partir das necessidades do público brasileiro em plataformas *on-line* com acesso livre. Com base em um levantamento realizado em *sites* brasileiros, destacamos quatro que tratam de gêneros acadêmicos:

(i) o Portal de Escrita Científica da USP – São Carlos⁶: O próprio portal define-se como um repositório de informações relacionadas à escrita científica em português e em inglês e tem como público-alvo alunos e pesquisadores que desejem aperfeiçoar suas habilidades na área. O material disponibilizado é formado por recursos variados, como apostilas, vídeo aulas, ferramentas e material bibliográfico.

⁶ Disponível em: <http://www.escritacientifica.sc.usp.br/o-que-e/>. Acesso em: 17 jan 2016.

(ii) os Objetos de Aprendizagem (OAs)⁷ desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Termisul da UFRGS⁸: Esse projeto desenvolve e oferece gratuitamente OAs com módulos relacionados à leitura e produção de textos acadêmicos em várias línguas, incluindo o inglês. O público-alvo é composto pelos estudantes de Letras, mas os recursos podem também ser acessados por qualquer pessoa interessada em desenvolver suas habilidades de leitura, compreensão e produção de textos acadêmicos.

(iii) o *site* Escrita Acadêmica⁹: O *site* oferece atividades de auxílio à escrita acadêmica em português para estudantes de graduação e pós-graduação. Os recursos podem ser usados por pesquisadores e por docentes que trabalham com metodologia de pesquisa e redação acadêmica, conforme explicitado no *site*. É um espaço no qual todos os materiais são disponibilizados de forma muito clara e amigável.

(iv) a plataforma¹⁰ Publica-me¹¹: Reúne uma série de ferramentas que, segundo o próprio *site*, tem o objetivo de auxiliar pesquisadores, doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, graduados, graduandos e bolsistas de iniciação científica na gestão e produção científica. A interface apresenta-se em português, mas pode-se imaginar alguns recursos sendo usados para a produção de artigos em inglês.

⁷ Objetos de aprendizagem são recursos pedagógicos elaborados com suporte tecnológico, podem ser reutilizados e têm como objetivo facilitar o processo de aprendizagem.

⁸ Disponível em: http://www.ufrgs.br/termisul/educacao_continuada.php. Acesso em: 11 jan 2016.

⁹ Disponível em: <http://www.escritaacademica.com/>. Acesso em: 11 jan 2016.

¹⁰ Os termos sistema, plataforma, *software* e ferramenta são usados no *site* <http://www.publicame.com.br/> para designar o Plublica-me.

¹¹ Disponível em: <http://www.publicame.com.br/>. Acesso em: 23 jul 2016.

Com exceção do Publica-me, todas as iniciativas são de livre acesso. Nenhuma delas indica com precisão o processo a partir do qual as necessidades dos usuários-alvo foram identificadas. Percebe-se que, em alguns casos, os recursos são construídos a partir da demanda dos próprios desenvolvedores, eles mesmos pesquisadores, professores ou alunos. Em outras situações, como no caso dos OAs do TERMISUL, os recursos foram desenvolvidos por professores para seus alunos, a partir da percepção das necessidades demonstradas em sala de aula. Tanto no Portal de Escrita Científica da USP quanto no TERMISUL, a Linguística de *Corpus* é utilizada em algumas situações como uma maneira de descrever a linguagem dos gêneros e, dessa forma, subsidiar a construção dos recursos a partir de exemplos reais dos gêneros acadêmicos tratados. A produção escrita e o gênero artigo aparecem como foco principal, e a produção de artigos em inglês como forma de promover o pleno desenvolvimento científico e a internacionalização do Brasil recebe destaque apenas no Portal de Escrita Científica da USP, como mostra o texto retirado deste *site*.

O processo de escrita científica em língua inglesa representa uma grande barreira ao pleno desenvolvimento científico de países como o Brasil, onde disciplinas e cursos específicos na área são escassos. Dessa forma, o pleno conhecimento de técnicas adequadas de escrita científica e o domínio do idioma inglês por parte dos pesquisadores contribuem de maneira singular para o processo de internacionalização das universidades brasileiras. (<http://www.escritacientifica.sc.usp.br/>)

O breve levantamento apresentado confirma a lacuna existente no Brasil com relação a iniciativas *on-line* com acesso livre que tratem da compreensão e produção de gêneros acadêmicos em inglês a partir das necessidades de usuários brasileiros e que ofereçam à comunidade acadêmica brasileira melhores condições de atuação em um cenário social globalizado, a partir da socialização

do conhecimento aqui produzido. O LUMINA Idiomas, AVA proposto neste projeto, tem o objetivo de suprir essa lacuna, podendo ou não vir a estar vinculado à estrutura já existente do Programa Idiomas sem Fronteiras (cf. Figura 1). Constitui-se como um quarto elemento focado exclusivamente no desenvolvimento da proficiência dos gêneros acadêmicos. O esquema proposto é mostrado na Figura 2 e é descrito a seguir.

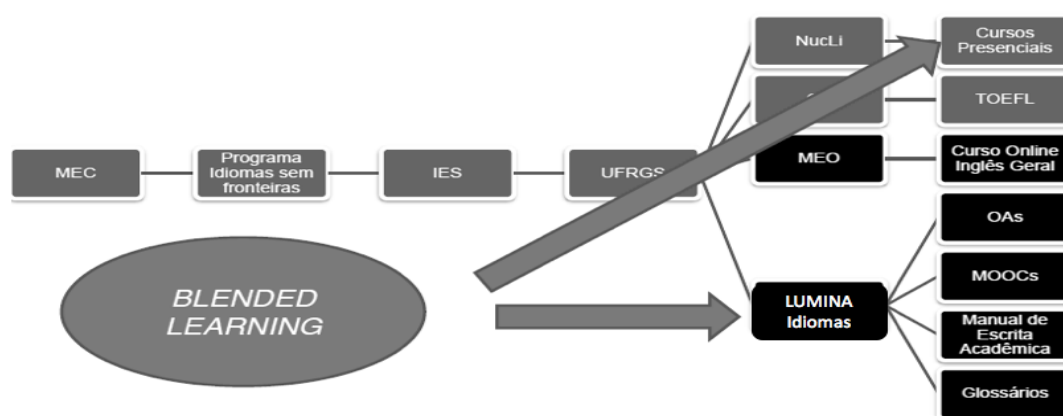


Figura 2 – Estrutura do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) com o LUMINA Idiomas.

LUMINA Idiomas

Nomear o recurso proposto por este projeto não é tarefa fácil. Há uma diversidade denominativa muito grande que, frequentemente, faz com que objetos que apresentam características e funções semelhantes tenham nomes diferentes. *Virtual Learning Environment (VLE)*¹², *Learning Management*

¹² Consideramos AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) como equivalente de VLE (*Virtual Learning Environment*).

System (LMS), Technology-Mediated Learning Environment (TMLE), Virtual Learning Platform (VLP), Managed Learning Environment (MLE) são algumas das denominações em inglês. Em português, utiliza-se *Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) e Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), Ambiente de Aprendizagem Mediado pela Tecnologia (AAMT), Plataforma Virtual de Aprendizagem (PVA), Ambiente de Aprendizagem Controlado (AAC)*.

Pereira, Schmitt e Dias (2007) agrupam os principais recursos tecnológicos geralmente utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) em quatro eixos: o gerenciamento pedagógico administrativo, a produção, a comunicação e a documentação e informação, como mostra a figura que segue.



Figura 3 – Principais eixos de AVA (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007).

Considerando os eixos apresentados por Pereira, Schmitt e Dias (2007), o objeto proposto neste estudo possui características de um AVA¹³. Permite o acompanhamento dos passos do estudante dentro do ambiente, registrando seu progresso e tempo gasto em cada atividade e nas páginas consultadas; possibilita a produção de atividades e textos individuais ou em grupo e armazena essas produções permitindo a constituição de um *corpus* de aprendiz; permite a comunicação e interação síncrona e assíncrona por meio das redes sociais a ele associadas; dá acesso à informação e documentação por meio do conteúdo dos OAs, *Massive Online Open Courses (MOOCs)*¹⁴, Manual de Escrita Acadêmica (MEA), glossários e demais recursos e ferramentas que o compõem, como mostra a Figura 4.

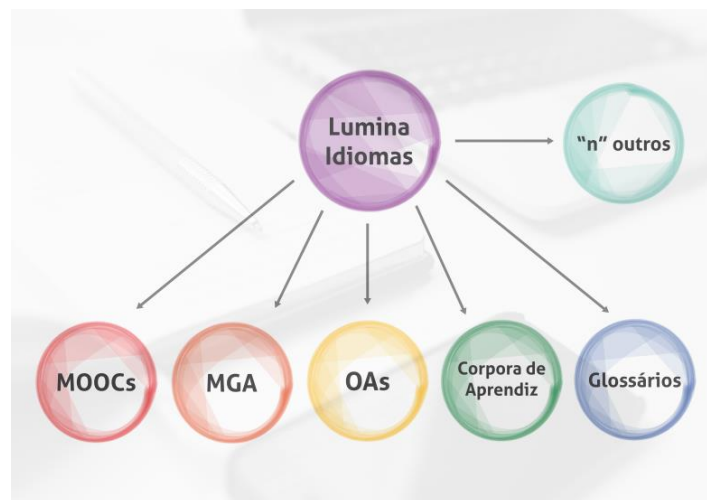


Figura 4 – Estrutura do LUMINA Idiomas.

É importante salientar, no entanto, que o AVA aqui descrito não é um modelo *off-the-shelf* como são chamados o *Blackboard* ou *WebCT* e tampouco é

¹³ Neste artigo, consideramos AVA, portal e plataforma sinônimos.

¹⁴ Tais cursos, chamados em português de “cursos *on-line* abertos e massivos”, são oferecidos *on-line*, de forma gratuita para um grande número de alunos.

um sistema de gerenciamento de aprendizagem de livre acesso, como o *Moodle*. Propomos um modelo customizado, desenvolvido com base nas necessidades da comunidade acadêmica brasileira, com especial atenção tanto para a qualidade e relevância do conteúdo, quanto para características técnicas como usabilidade, navegabilidade e simplicidade. Tal projeto, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação à Distância (SEAD) de nossa universidade, tem como duas de suas etapas metodológicas mais importantes o levantamento de necessidades e preferências e a análise do contexto discursivo acadêmico e profissional no qual os alunos, professores e servidores técnico-administrativos estão inseridos e o uso da Linguística de *Corpus* para a descrição dos gêneros mais utilizados. Essas informações ajudarão a determinar quais gêneros acadêmicos e quais recursos serão incluídos no portal.

Na primeira fase do projeto, o LUMINA Idiomas, nome dado ao AVA, disponibiliza OAs sobre a redação de resumos e resenhas acadêmicas. Objetos de Aprendizagem (OAs) são entendidos neste trabalho como “recursos capazes de proporcionar, mediante a combinação de diferentes mídias digitais, situações de aprendizagem em que o educador assume o caráter de mediador e o aluno o caráter de sujeito ativo dentro do processo de ensino aprendizagem” (AUDINO; NASCIMENTO, 2010). Os autores salientam também a possibilidade de reaproveitamento em diferentes situações de uso e de combinação com outros OAs, formando unidades mais complexas. Tais recursos podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem ao fornecer um ambiente no qual o aluno possa interagir com o computador e, assim, de forma diferenciada, desenvolver competências e habilidades e construir conhecimento. A interatividade do aluno

com o objeto é um elemento importante, que, se aplicada de maneira adequada, permite sua crescente autonomia e o leva a uma aprendizagem significativa (MUSSOI; TAROUCO, 2011).

Os OAs podem ser utilizados de duas formas pela comunidade acadêmica: de forma autônoma, ou seja, sem qualquer mediação de um professor, ou associados às aulas presenciais do NuLi da universidade. A preferência por um modelo híbrido ou *blended learning* se justifica como forma de minorar um dos maiores problemas de modelos do ensino a distância: a evasão. *Blended learning* consiste em um modelo de ensino e aprendizagem semipresencial que integra teorias e práticas de educação *on-line* e presencial ancoradas num redesenho multimodal, multilinear e flexível (FERNANDES, 2015). É importante salientar que o modelo híbrido já é utilizado pelo MEC no Programa Idiomas sem Fronteiras no qual o elemento presencial se concretiza em cursos oferecidos pelos NuLis e o elemento virtual, com o *My English on-line*.

Outros recursos do portal, como o Manual de Escrita Acadêmica e o *MOOC English as a Medium of Instruction* estão em fase de construção. O primeiro será uma produção coletiva dos professores do IsF de nosso NuLi e terá dois objetivos: (i) servir como referência para os professores iniciantes no NuLi, os quais, muitas vezes, tem pouca experiência acadêmica, (ii) servir como referência para a comunidade acadêmica. O *MOOC English as a Medium of Instruction (EMI)* tem como usuário-alvo primário os professores de nossa universidade. Seu objetivo é apresentar aos professores da universidade sobre o conceito de *EMI* e, principalmente, sobre os diversos formatos possíveis de

implementação, além de motivá-los a utilizar um dos formatos em suas aulas. Os glossários serão desenvolvidos em etapa futura do projeto.

Detalhado o contexto dentro do qual o projeto foi desenvolvido e feita uma breve descrição da estrutura do ambiente proposto, apresentamos a seguir os pressupostos teóricos que pautaram o estudo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O resultado prático que se pretende atingir, deriva do encontro e do entrelaçamento de pressupostos teóricos oriundos de diferentes áreas do conhecimento. O LUMINA Idiomas está sendo construído a partir de quatro pressupostos básicos: (i) a convicção de que o desenvolvimento de recursos pedagógicos relevantes para os aprendizes de línguas adicionais para fins específicos e acadêmicos deve levar em conta as necessidades, interesses e preferências de todos os principais *stakeholders* que constituem a comunidade discursiva; (ii) o entendimento de que a linguagem é uma prática construída socialmente através da qual agimos no mundo e interagimos com os outros (CLARK, 2000) e de que essa ação linguística é expressa através de gêneros discursivos que são tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2011); (iii) a crença de que qualquer material didático, ferramenta ou recurso para o ensino de línguas para fins específicos e acadêmicos deve ser desenvolvido com base na descrição da linguagem efetivamente usada nas situações comunicativas em questão; (iv) a ideia de que há novas formas de pensar e aprender mediadas pelas TICs.

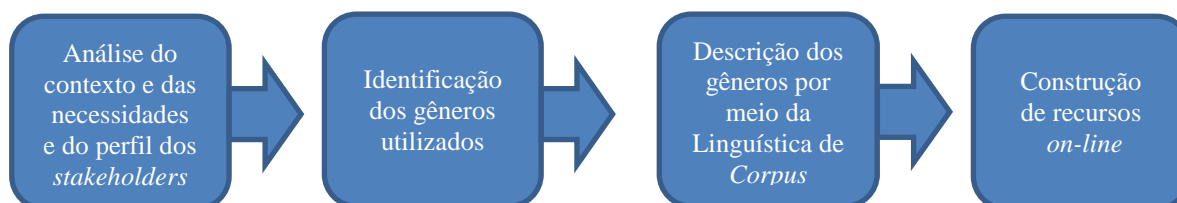


Figura 5 – Construção do LUMINA Idiomas segundo os pressupostos descritos.

A necessidade de se desenvolver materiais que sejam relevantes para seus usuários é um dos principais pressupostos que pautam este trabalho. Para isso, é essencial conhecer o perfil, aspirações, expectativas e necessidades dos sujeitos (*stakeholders*) envolvidos na comunicação acadêmica juntamente com o conhecimento do contexto social e cultural no qual são produzidos os sentidos. É consenso que o levantamento das necessidades dos alunos (*needs analysis*) é uma etapa necessária na criação de programas e materiais para cursos de IFE e IFA (FLOWERDEW; PEACOCK, 2001). Dudley Evans e St. John (1998) descrevem *needs analysis* como uma forma sistemática de identificar conjuntos de habilidades, formas linguísticas e práticas comunicativas que um grupo particular necessita adquirir. É importante reconhecer, entretanto, que tal levantamento, sozinho, pode não prover uma base suficientemente sólida para a construção de um curso de IFE ou de IFA (TAJINO; JAMES; KIJIMA, 2005). Para que cursos e materiais sejam realmente relevantes para seus usuários é preciso que se tenha uma visão mais ampla. Além da perspectiva da necessidade do aluno, é necessário que também a comunidade discursiva seja levada em conta. O conceito de comunidade discursiva, segundo Hyland e Hamp-Lyons (2002), passa a ser um elemento organizador no âmbito do IFA.

O termo *academic literacies* (letramentos acadêmicos) surge mais recentemente a partir de um contexto não diretamente relacionado ao ensino de línguas e sim a partir de uma perspectiva mais sociológica (HYLAND; HAMP-LYONS, 2002). Lea e Street (1998) descrevem três modelos (das habilidades, da socialização e dos letramentos acadêmicos) para orientar educadores no planejamento de projetos curriculares e instrucionais. No modelo de letramentos acadêmicos, os sujeitos envolvidos, tutores e alunos, por exemplo, devem procurar a melhor forma de produção de sentido e afirmação da identidade no contexto acadêmico através das práticas linguísticas. Assim, como afirmam Hyland e Hamp-Lyons (2002), mesmo que se originem de contextos sociopolíticos diferentes, proponentes dos Letramentos Acadêmicos e do IFA compartilham um desejo comum de oferecer uma formação apropriada e efetiva.

No projeto aqui descrito, vários *stakeholders* precisam ser considerados: o Governo Federal e as universidades brasileiras, que têm suas prioridades e intenções concretizadas e reveladas em programas e ações que incentivam a internacionalização; as universidades estrangeiras, que requerem competência linguística de seus alunos estrangeiros de forma que estejam plenamente capacitados a participar de todas as atividades propostas; o corpo docente das universidades brasileiras e estrangeiras, que no contato direto com os alunos revelam suas expectativas; os grupos editoriais, instituições de classe, comissões organizadoras de congressos, institutos de pesquisa, que servem como *gatekeepers* “decidindo quem pode e quem não pode entrar no mundo da academia”; e, por fim, mas não menos importante, os alunos, que partem de diferentes patamares linguísticos e acadêmicos apresentando, por isso, diferentes

perfis, habilidades, necessidades, expectativas e interesses. A relevância de cursos e recursos de Idiomas para Fins Acadêmicos para os usuários é, portanto, diretamente proporcional ao volume de informação que se consegue obter dos diferentes sujeitos que constituem a comunidade discursiva acadêmica.

Este trabalho baseia-se no modelo comunicativo interacional, no qual a linguagem é entendida como uma prática socialmente construída e através da qual agimos no mundo e interagimos com os outros (CLARK, 2000). Esse modelo abandona a concepção anterior de que a linguagem tem apenas a função de representar o mundo e o pensamento ou de transmitir informações. Destaca o aspecto dialógico da linguagem, ou seja, o sentido de um enunciado é estabelecido “na” interação. Os sentidos não estão prontos e definidos no texto, mas são construídos pelos participantes da situação de comunicação. O conhecimento de mundo necessário para a construção do sentido em uma interação comunicativa engloba o conhecimento acerca das convenções social e culturalmente estabelecidas. Assim, as ações linguísticas são expressas em enunciados particulares, mas que pertencem a algum gênero discursivo, definidos por Bakhtin (2011) como tipos relativamente estáveis de enunciados. O ponto de partida para o desenvolvimento das tarefas que constituem os OAs é a noção de gênero como fenômeno social, histórico e ideológico. Os gêneros organizam a comunicação em uma dada esfera e oferecem aos seus usuários um modelo a ser seguido para atingir certo objetivo comunicativo. Modelo é entendido aqui como um construto que, por um lado, apresenta estruturas e recursos típicos, mas que, por outro lado, deixa margem a adaptações e certa liberdade. Essa dinamicidade é traduzida pela “relativa estabilidade” de Bakhtin

(2011). Os gêneros produzidos pela comunidade acadêmica possuem características específicas que devem ser reconhecidas e mais ou menos dominadas pelos estudantes que dela fazem parte.

Também princípios da Linguística de *Corpus* (SARDINHA, 2004; BIBER, 2006) são utilizados como apoio teórico-metodológico para a criação de *corpora* e descrição da linguagem em uso nos gêneros acadêmicos e profissionais. Trabalhos anteriores (por exemplo, HYLAND, 2008; DAYRELL, 2010; BIBER, 2004) comprovaram a importância de se partir de textos autênticos. Essa abordagem permite verificar, em um grande conjunto de textos, usos recorrentes de léxico e estruturas que antes nem eram previstos ou imagináveis pelos falantes e profissionais da linguagem, se levassem em conta apenas a intuição. A Linguística de *Corpus* concebe a língua como um sistema probalístico de combinações e usos e traz uma distinção muito útil na análise da linguagem, qual seja, a distinção entre o que é possível e o que é provável numa língua. Certas estruturas são previstas no sistema linguístico, são possíveis, mas não são empregadas com tanta frequência quanto outras em um determinado contexto de uso, ou seja, são menos prováveis que outras. Assim, com a ajuda da Linguística de *Corpus*, pode-se atestar determinados usos e convenções textuais nos gêneros acadêmicos. Também relevante para o desenvolvimento dos recursos didáticos é a análise das produções feitas pelos alunos baseada na construção de *corpora* de aprendizes que ainda é, segundo Gilquin, Granger e Paquot (2007), o elo que falta na pedagogia do Inglês para Fins Acadêmicos.

Os Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; 2007) tratam das novas formas de produzir conhecimento e sentido em uma era digital e globalizada. Os letramentos são novos não apenas porque há novas tecnologias, mas principalmente porque há uma mudança conceitual sobre o que seja o conhecimento, o texto, a língua. Lankshear e Knobel (2007, p. 7) afirmam que:

Paradigm cases of new literacies have both new “technical stuff” (digitality) and new “ethos stuff.” Peripheral cases of new literacies have new “ethos stuff” but not new “technical stuff.” In other words, if a literacy does not have what we call new ethos stuff we do not regard it as a new literacy, even if it has new technical stuff.¹⁵

Essas mudanças conceituais (*new ethos stuff*) geram novas formas de pensar, novas formas de saber, novas formas de significar e, conseqüentemente, novas formas de aprender, de ensinar e de avaliar. A simples utilização do aparato tecnológico não significa, necessariamente, uma mudança conceitual. Um dos grandes desafios da atualidade é, em primeiro lugar, entender esses novos conceitos e, em um segundo momento, traduzi-los em novas práticas por meio de uma pedagogia própria em com a utilização de recursos tecnológicos como os oferecidos pela Web 2.0 e 3.0. Entendemos que uma das principais mudanças conceituais está na aprendizagem acontecendo em contextos de rede, sem que, necessariamente, exista o controle, a supervisão ou mesmo a mediação do professor. O grande desafio parece ser fazer com que os alunos tenham a habilidade de achar a informação, avaliá-la, colaborar para construí-la e compartilhá-la. Como sugere Clark (2000, p. 49), nessa concepção, a língua é

¹⁵ Casos paradigmáticos de novos letramentos têm tanto o novo "lado técnico" (digitalidade) quanto as "mudanças conceituais". Casos periféricos de novos letramentos apresentam as "mudanças conceituais", mas não o novo "lado técnico". Em outras palavras, se o letramento não tem o que chamamos de mudanças conceituais, não o consideramos como novo letramento, mesmo tendo o novo "lado técnico". (Tradução nossa)

usada com um propósito social, para praticar ações que não são individuais, mas conjuntas e coordenadas.

Nessa mesma linha, Siemens (2005) afirma que teorias de aprendizagem como o Behaviorismo, o Cognitivismo e o Construtivismo não dão conta do impacto da tecnologia na forma como vivemos, nos comunicamos e aprendemos. A Pedagogia Conectivista (SIEMENS, 2005; ANDERSON; DRON, 2011), enquanto um novo paradigma, sugere que a aprendizagem se dá em rede e que as decisões são baseadas em fundamentos que mudam rapidamente. Em função disso, a capacidade de distinguir o importante do não importante é vital. Segundo Siemens (2005),

Connectivism is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing.¹⁶

Por fim, não há como conduzir um projeto dessa natureza sem que haja a colaboração de uma equipe multidisciplinar com ações sendo discutidas, definidas, planejadas e executadas em conjunto. A articulação com vários outros órgãos da universidade como a Secretaria de Relações Internacionais (RELINTER), Instituto de Letras (IL) e Secretaria de Educação à Distância

¹⁶ Conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, pela rede, e pelas teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos no qual os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializadas, e as conexões que nos capacitam a aprender cada vez mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento. (Tradução nossa)

(SEAD) foi fundamental para o planejamento, desenvolvimento e implementação do projeto, como mostra a Figura 6.

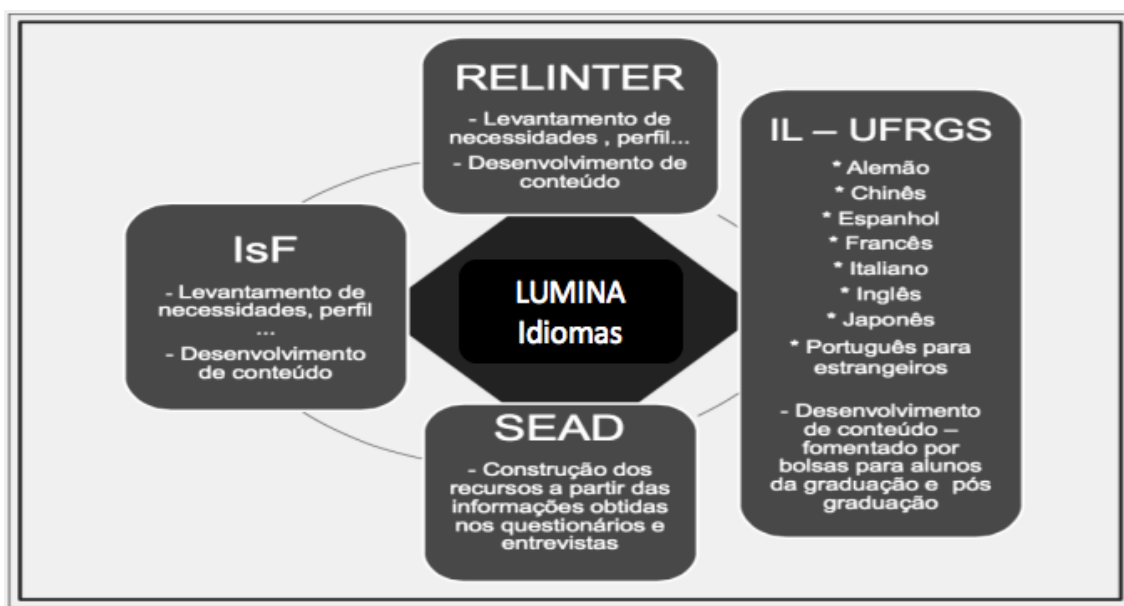


Figura 6 – Constituição da equipe multidisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrevemos neste trabalho o contexto e os pressupostos teóricos que guiaram o processo de construção de um ambiente virtual de aprendizagem que tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção escrita e oral de gêneros acadêmicos em diversos idiomas, especialmente o inglês. Tal iniciativa é baseada nas necessidades e perfil de alunos, professores e servidores técnico administrativos das universidades brasileiras e se insere em um conjunto de ações que tem o objetivo de promover a internacionalização das universidades brasileiras. Nessa

primeira fase, foram contemplados principalmente a construção de recursos relativos à construção e entendimento de gêneros acadêmicos em inglês. Em fases seguintes estão previstos outros recursos como glossários com a terminologia de diversas áreas, valendo-se dos *corpora* já compilados. O portal é pensado para ser um recurso em constante construção, ajustando-se às necessidades da comunidade acadêmica na medida em que elas forem sendo identificadas. Há inúmeras possibilidades de alimentá-lo a partir de diferentes perfis de usuários, diferentes áreas de especialidade e dos vários gêneros acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, T.; DRON, J. Three generations of distance education pedagogy. **International Review of Research on Distance and Open Learning**, 12(3), p. 80-97.

AUDINO, D. F.; NASCIMENTO, R. D. S. Objetos de aprendizagem – diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. **Revista Contemporânea de Educação**, 5(10), 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1620> Acesso em: 23 maio 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BIBER, D. Lexical bundles in academic speech and writing. In B. Lewandowska-Tomaszczyk (Ed.) **Practical applications in language corpora** (PALC 2003), p. 165-178. Hamburg: Peter Lang, 2004.

BIBER, D. **University language: a corpus-based study of spoken and written registers**. Amsterdam: John Benjamins, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria Nr. 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa de Inglês sem Fronteiras. 2012

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria Nr. 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. 2014.

CLARK, H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução do IL/UFRGS**, 9, p. 49-71, 2000.

DAYRELL, C. Corpora no ensino do inglês acadêmico. In V. VIANA; S. E. O. TAGNIN (Orgs.) **Corpora e ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, p. 137-171, 2010.

DUBOC, A. P. M. Entrevista [nov. 2013]. **Novos Letramentos**. Entrevistador: Ruberval Maciel. Disponível em: <http://vimeo.com/31746044> Acesso em: 10 jan 2015.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FERNANDES, J. A. S. L. T. **Definição do conceito de blended learning. Proposta metodológica no quadro da Terminologia de base conceptual**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.

FINARDI, K. R.; ROJO, R. A. O. Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection?. **IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education**, 1(1), p. 18-25, 2015.

FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. The EAP curriculum: Issues, methods, and challenges. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. (Eds.) **Research perspectives on English for academic purposes**, Cambridge: Cambridge University Press, p. 177-194, 2001.

GAO, Y., BAIK, C.; ARKOUDIS, S. Internationalization of Higher Education. In M. SOUTO-OTERO, J. HUISMAN, D. D. DILL, H. DE BOER, A. S. OBERAI; L. WILLIAMS (Eds.) **The Palgrave International Handbook**

of Higher Education Policy and Governance. p. 300-320, Palgrave Macmillan, 2015.

GILQUIN, G., GRANGER, S.; PAQUOT, M. Learner corpora: The missing link in EAP pedagogy. **Journal of English for Academic Purposes**, 6(4), p. 319-335, 2007.

HYLAND, K. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. **English for Specific Purposes**, (27), p. 4-21, 2008. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: 04 jun 2016.

HYLAND, K.; HAMP-LYONS, L. EAP: issues and directions. **Journal of English for academic purposes**. 1, p. 1-12, 2002.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In M. KNOBEL; C. LANKSHEAR (Eds.) **A new literacies sampler** p. 1-24, Nova York: Peter Lang, 2007.

LEA, M.R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, 23(2), p. 157-172, 1998.

MUSSOI, E. M.; TAROUCO, L. M. R. Interatividade com Objetos de Aprendizagem. **Cadernos de Informática**, 6(1), p. 297-300, 2011.

NICOLAIDES, C.; TILIO, R. Políticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais no Contexto Brasileiro: o Caminho Trilhado pela ALAB. In C. NICOLAIDES, K. A.; SILVA, R.; TILIO, C. H.; ROCHA (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas** p. 285-306, Campinas: Pontes Editores, 2013.

PEREIRA, A. T. C., SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A. C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In A. T. C. Pereira (Org.) **AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem em diferentes contextos**. p. 4-22, Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007.

SARDINHA, T. B. **Linguística de corpus**. Barueri: Manole, 2004.

SIEMENS, G. Connectivism: A learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, 2(1), 2005. Disponível em: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm. Acesso em: 22 jan 2016.

TAJINO, A., JAMES, R.; KIJIMA, K. Beyond needs analysis: Soft systems methodology for meaningful collaboration in EAP course design. **Journal of English for academic purposes**. 4, p. 27-42, 2005.