

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

KÉZIA ANDRADE DA SILVA

**O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA CULTURAL
DE FORMA SITUADA**

**SÃO LEOPOLDO
2019**

KÉZIA ANDRADE DA SILVA

**O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA CULTURAL
DE FORMA SITUADA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Amarolinda Zanela Klein

São Leopoldo

2019

S586p Silva, Kézia Andrade da.
O processo de desenvolvimento da inteligência cultural de
forma situada / por Kézia Andrade da Silva. – 2019.
162 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Administração,
São Leopoldo, RS, 2019.

“Orientadora: Dr^a Amarolinda Zanela Klein”.

1. Inteligência cultural. 2. Aprendizagem situada.
3. M-learning. 4. Desenvolvimento de inteligência cultural.
5. Tecnologias móveis. I. Título.

CDU: 658:001.11

KÉZIA ANDRADE DA SILVA

**O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA CULTURAL
DE FORMA SITUADA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Administração, pelo Programa de Pós-
Graduação em Administração da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 17/06/2019

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Amarolinda Zanela Klein – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Cláudia Simone Antonello – UFRGS

Prof. Dr. Norberto Hoppen – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Yeda Swirski de Souza – UNISINOS

Dedico esta dissertação à Deus e aos meus pais, Leni e Carlos Roberto, os três pilares mais importantes da minha vida! Sem eles, meu sonho não seria possível!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus, que me deu a vida, que me inspira e me dá forças para continuar. Muitas vezes, quando sentia que não iria conseguir, dobrava os meus joelhos e pedia que Ele me iluminasse, levantava da oração me sentindo mais leve. Obrigada, meu Pai Eterno!

Sou grata aos meus pais, Leni e Carlos Roberto, pelas oportunidades que me deram, pelo incentivo, pelas orações e principalmente por me ensinarem que todo o sonho só pode ser realizado com esforço e dedicação. Obrigada, papito e mainha, essa conquista é nossa!

Agradeço aos meus amados irmãos, Osiel e Heliel, por sempre estarem ao meu lado, vibrando e torcendo pelas minhas conquistas. Às minhas queridas cunhadas, Márcia e Rosane, por sempre me incentivarem. À minha amada sobrinha, Kássia, e aos meus sobrinhos e afilhados, João Victor, Eduarda e Guilherme, obrigada por deixarem os meus dias mais leves nos momentos em que eu mais precisei!

Sou grata a todos os meus amigos, primos e tios, não citarei os nomes, porque posso esquecer alguém. Obrigada por sempre se preocuparem em saber como eu estava, por me apoiarem com palavras de incentivo e, principalmente, por entenderem minhas ausências em festas, aniversários e reuniões de família.

Agradeço à minha professora e orientadora, Dr^a. Amarolinda Zanela Klein. Afinal, o que dizer dessa pessoa iluminada? Nesses dois anos, muitas vezes ela olhava pra mim e dizia: “eu sei que tu vais conseguir, eu não tenho dúvidas disso!” Eu saía das orientações com uma sensação que dominaria o mundo. Obrigada por sempre acreditar em mim, me guiar, se preocupar, ir atrás das coisas comigo e por suas críticas sempre construtivas. Só Deus para recompensar tudo o que fizeste por mim!

Ao longo desses dois anos de mestrado, além da minha orientadora, algumas pessoas que conheci no meio acadêmico fizeram a diferença na minha vida, a professora Dr^a. Kadígia Faccin é uma delas. Ela foi a responsável por eu me apaixonar pela arte de ensinar durante o estágio acadêmico. Obrigada por confiar em mim, pela paciência em me instruir sempre com o intuito de me ver crescer, por me ouvir, pelas conversas e incentivos, enfim, pela sua amizade!

Agradeço ao professor Dr. Norberto Hoppen e à professora Dr^a. Yeda Swirski, que com sabedoria contribuíram e ajudaram a organizar a estrutura deste trabalho, na banca de qualificação. Obrigada por tudo!

Sou grata a todo o corpo docente do PPG em Administração da UNISINOS, em especial, ao professor Dr. Ivan Garrido, por suas críticas construtivas e incentivo, e ao professor Dr. Douglas Wegner, pelas conversas, cafés e apoio. Professor Douglas, sempre falo que, além de professor, te considero um grande amigo!

Agradeço a uma pessoa incrível e peça indispensável do nosso PPGADM, nossa Aninha Ziles. O que seria de nós sem você na nossa vida? Obrigada pela ajuda incansável, pela paciência, pelos sorrisos e abraços que sempre me acalmavam e me incentivavam! Agradeço também à professora Dr^a. Larissa Bolzan, por todo o apoio e longas conversas, mesmo estando longe sempre achou um jeito de me ajudar, obrigada amiga!

Sou grata a todos os meus amigos e colegas de Mestrado e Doutorado, em especial ao Yuri, Maurício Goulart e Ana Carolina. Migos, nós formamos um grupo e tanto hein?! Além de amigos, fomos apoio um do outro em muitas noites em claro, trabalhando... e, quando um achava que não conseguiria, todos estavam lá dizendo que daria tudo certo! Sempre falo que a turma de Mestrado 2017 deixou a sua marca positiva na UNISINOS. Conseguimos ser, além de colegas, grandes amigos pra vida! Juliana Pedroso, se não fosse você sair atrás de mim naquela quinta-feira à tarde - após uma aula meio tensa - dizendo que não me deixaria desistir, será que estaria aqui hoje? Obrigada amiga, por sempre me fazer ver as adversidades por outro ângulo, tua ajuda nessa trajetória foi fundamental, aprendi muito contigo!

Agradeço à coordenação do curso GIL da UNISINOS, em especial, à professora Janaína Becker, por todo o apoio e por me abrir as portas do PA6/2018 para a pesquisa. Às professoras que eram responsáveis pelo intercâmbio do GIL, Dr^a. Melissa e Dr^a. Aurélia, obrigada pela parceria! Aos alunos do PA6/2018, gratidão eterna! Sem o apoio de todos vocês, esta pesquisa não teria acontecido. Obrigada por “comprarem” a minha ideia e construírem junto comigo essa trajetória!

Por fim, agradeço à pessoa que foi a responsável e uma das maiores incentivadoras para eu chegar até aqui, professora Dr^a. Lisiane Vasconcellos, minha orientadora de TCC, serei sempre grata pelo apoio que me deste!

Gratidão!

“(...) Meaning exists neither in us, nor in the world, but in the dynamic relation of living in the world” (WENGER, 1998, p. 54).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar como ocorre o desenvolvimento de Inteligência Cultural (CQ) de forma situada, apoiada pelo uso de dispositivos móveis. Para isso, o método de pesquisa empregado foi Netnografia. A escolha por esse método viabilizou a inserção da pesquisadora em uma comunidade *online* acessada por dispositivos móveis, a qual permitiu observar e analisar o desenvolvimento da Inteligência Cultural (CQ) de forma situada por parte dos sujeitos de pesquisa (alunos de graduação em Administração) durante um intercâmbio internacional. Para acompanhar esse processo, optou-se por utilizar um aplicativo já existente, o Line®, acessado por smartphones. Essa tecnologia móvel permitiu o acompanhamento diário dos estudantes, por meio de suas postagens de vídeos, textos e fotos e também suas interações em tempo real por *chat*. Além do acompanhamento pela comunidade *online*, foram realizadas três entrevistas, uma no início do intercâmbio, outra durante e uma após o intercâmbio, a fim de entender esse processo de desenvolvimento. Os principais resultados indicam que o desenvolvimento da Inteligência Intercultural (CQ) acontecia no cotidiano, nas vivências do dia a dia dos alunos em interações interculturais não só com estrangeiros locais, mas também com estrangeiros de diversas nacionalidades e, em sua maior parte, fora do ambiente acadêmico. A tecnologia móvel, além de permitir o acompanhamento dos sujeitos durante o intercâmbio, também possibilitou interações entre eles, que estavam em diferentes contextos, mas vivenciando desafios semelhantes. Essas trocas de experiências, por meio da tecnologia, geraram aprendizagem, porém não tão intensas como a aprendizagem no contexto situado. As evidências da pesquisa apontam para o desenvolvimento de diferentes dimensões da CQ, de forma situada, especialmente as dimensões motivacional e cognitiva.

Palavras-chave: Inteligência Cultural. Aprendizagem Situada. *M-Learning*. Desenvolvimento de CQ. Tecnologias Móveis.

ABSTRACT

This study purposes to analyze how does the development of Cultural Intelligence (CQ) occurs in a situated context, supported by the use of mobile devices. For this, the research method applied was Netnography. The choice by this method allowed the insertion of the researcher in an online community accessed by mobile devices, which allowed to observe and analyze the development of Cultural Intelligence (CQ) in a situated placed by the research subjects (undergraduate students in Administration) during an international exchange. To follow this process, was chose to use an existing application, Line®, accessed by smartphones. This mobile technology enabled the daily monitoring of the students, through their video posts, texts and photos and also their real-time interactions by chat. In addition to follow-up by the online community, three interviews were conducted, one at the beginning of the exchange, another during and one after the exchange, in order to understand this development process. The main results indicate that the development of Intercultural Intelligence (CQ) occurred in students' daily lives in intercultural interactions not only with local foreigners, but also with foreigners of different nationalities and, for the most part outside academic environment. Mobile technology, besides allowing the subjects to be followed during the exchange, also allowed interactions between them, which were in different contexts, but experiencing similar challenges. These exchanges of experiences, through technology, generated learning, but not as intense as learning in the situated context. The research evidence points to the development of different dimensions of CQ, in a situated form, especially the motivational and cognitive dimensions.

Key-words: Cultural Intelligence. Situated Learning. M-Learning. CQ Development. Mobile Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões e subdimensões da Inteligência Cultural (CQ).....	31
Figura 2 - <i>Framework</i> Proposto.....	44
Figura 3 - Fluxograma de uma Netnografia com Ações.....	47
Figura 4 - Nuvem de palavra <i>Aprendizagem Situada</i>	77
Figura 5 - Nuvem de Palavra Inteligência Cultural (CQ)	92
Figura 6 - Nuvem de Palavra <i>M-Learning</i>	103
Figura 7 - <i>Framework</i> Proposto.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplo de itens da escala CQ expandida de 11 subdimensões (E-CQS)	30
Quadro 2 - Relacionando os Três Conceitos.....	42
Quadro 3 - Perfil e Destino dos Sujeitos de Pesquisa.....	49
Quadro 4 - Tempo de intercâmbio de cada sujeito de pesquisa	56
Quadro 5 - Incidente Crítico 1	66
Quadro 6 - Incidente Crítico 2	68
Quadro 7 - Incidente Crítico 3	72
Quadro 8 - Incidente Crítico 4	75
Quadro 9 - Exemplos práticos das subdimensões do CQ Motivacional	80
Quadro 10 - Incidente Crítico 5	81
Quadro 11 - Exemplos Práticos das Subdimensões do CQ Cognitivo	83
Quadro 12- Incidente Crítico 6	84
Quadro 13 - Exemplos Práticos das Subdimensões do CQ Metacognitivo.....	86
Quadro 14 - Incidente Crítico 7	87
Quadro 15 - Exemplos Práticos das Subdimensões do CQ Comportamental	89
Quadro 16 - Incidente Crítico 8	90
Quadro 17 - Incidente Crítico 9	95
Quadro 18 - Incidente Crítico 10	97
Quadro 19 - Incidente Crítico 11	99
Quadro 20 - Incidente Crítico 12	101
Quadro 21 - Síntese sobre a Percepção dos Alunos: início, durante e após o Intercâmbio.....	105
Quadro 22 - <i>Post Reflexivo</i>	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de Postagens por Parte dos Sujeitos de Pesquisa	54
Tabela 2 - Tempo de Duração das Entrevistas (em minutos)	57
Tabela 3 - Categorias mais Evidentes da Aprendizagem Situada.....	64
Tabela 4: Categorias mais Evidentes da CQ.....	78
Tabela 5 - Categorias mais evidentes de <i>M-Learning</i>	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CoP - Comunidades de Prática

CQ - Inteligência Cultural - *Cultural Quotient*

DSR - *Design Science Research*

GIL - Gestão para Inovação e Liderança

PPP - Projeto Político-pedagógico

QE - Quociente Emocional

QI - Quociente de Inteligência

SMI - *State Metacognitive Inventory*

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

VCoP's - Comunidades Virtuais de Prática - *Virtual Communities of Practice*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos	18
1.1.1 Objetivo Geral	18
1.1.2 Objetivos Específicos	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 Inteligência Cultural (CQ)	21
2.1.1 CQ Motivacional	23
2.1.2 CQ Cognitivo	25
2.1.3 CQ Metacognitivo	26
2.1.4 CQ Comportamental.....	28
2.1.5 Resumo geral sobre as dimensões da CQ.....	29
2.2 Aprendizagem Situada	32
2.2.1 Comunidades de Prática (CoP).....	33
2.2.2 Comunidades Virtuais de Prática (<i>Virtual Communities of Practice</i> - VCoP).....	37
2.3 Mobile Learning (<i>M-learning</i>)	39
2.4 Inter-relacionando os Conceitos: como pode ocorrer o desenvolvimento de Inteligência Cultural de forma situada, apoiada pelo uso de tecnologias móveis?	41
3 METODOLOGIA	45
3.1 Tipo de Pesquisa e Método de Investigação	45
3.2 Definição das Questões de Pesquisa	47
3.3 Identificação e Seleção da Comunidade	48
3.4 Observação Participante da Comunidade (escolha da plataforma, envolvimento, imersão)	50
3.5 Coleta de Dados	51
3.5.1 Dados Arquivais	51
3.5.2 Dados Extraídos.....	54
3.5.3 Dados de Notas de Campo	57
3.6 Análise dos Dados e Interpretação Iterativa dos Resultados	58
3.7 Apresentação e Relatos dos Resultados da Pesquisa e/ou Implicações Teóricas e/ou Práticas	61

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	62
4.1 O Contexto Pesquisado – Intercâmbio Internacional no GIL	62
4.2. O Processo de Aprendizagem Situada durante o Intercâmbio	64
4.3 Elementos da CQ (Inteligência Cultural)	78
4.4 O Papel das Tecnologias Móveis no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da CQ	93
4.5 Percepções dos Sujeitos sobre o Desenvolvimento da CQ antes, durante e após o Intercâmbio	104
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	112
5.1 Processo de Desenvolvimento da Inteligência Cultural de Forma Situada.....	112
5.2 O Papel das Tecnologias Móveis no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da CQ	116
5.3 Desenvolvimento da CQ de Forma Situada, Apoiada pelo Uso de Tecnologias Móveis: Inter-relacionando os Três Conceitos.....	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
6.1 Principais Contribuições do Estudo.....	121
6.2 Limitações do Estudo	122
6.3 Sugestões de Estudos Futuros.....	123
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1	141
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2	143
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA 3	145
APÊNDICE E – CODEBOOK – NÓS NVIVO.....	147
.....	147
APÊNDICE F - SÍNTESE SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS: INÍCIO, DURANTE E APÓS O INTERCÂMBIO	149
APÊNDICE G – RELATÓRIO DE INTERCÂMBIO	155

1 INTRODUÇÃO

Por meio da mobilidade ocasionada pela globalização, um número crescente de indivíduos atravessa fronteiras geográficas e culturais para assumir oportunidades de trabalho e alavancar a carreira. Com isso, grande atenção tem sido direcionada para melhorar a compreensão cultural em várias fronteiras, nacionais, regionais ou comunitárias. De acordo com Presbítero (2016), o aumento contínuo dessa mobilidade internacional tem atraído a atenção de muitos estudiosos para pesquisarem e entenderem mais sobre a inteligência cultural, também chamada de quociente cultural (*Cultural Quotient - CQ*).

A CQ é definida como um conjunto de habilidades distintas de um indivíduo que fazem com que ele se adapte efetivamente a contextos culturalmente diversos (ANG; VAN DYNE, 2007). Conforme Van Dyne et al. (2012) e Ramsey et al. (2017), indivíduos com alto nível de inteligência cultural têm facilidade para aprenderem efetivamente e, conseqüentemente, adaptarem-se às necessidades de mudanças e exigências em um ambiente intercultural. Com isso, torna-se perceptível a necessidade de líderes globais, indivíduos que atuam no âmbito internacional e intercultural, desenvolverem altos níveis de CQ para serem capazes de entender as diferenças de outras culturas e ajustar seu comportamento; tornando-se, assim, líderes globais eficazes.

Os estudos de CQ têm crescido ultimamente na área da educação formal em gestão intercultural, através de assuntos como intercâmbios culturais (VARELA; GATLIN-WATTS, 2014), mentalidades globais e liderança global (RAMSEY et al., 2015), programas educacionais no exterior (HOLTBRÜGGE; ENGELHARD, 2016), adaptação psicológica e sociocultural de estudantes internacionais (PRESBITERO, 2016), fatores que influenciam a carreira de expatriados (PRESBITERO; QUITA, 2017), culturas como laboratórios de aprendizagem (MOSAKOWSKI; CALIC; EARLEY, 2013), entre outros estudos. Percebe-se, por meio dos estudos mencionados, que os mesmos estão ligados à aprendizagem do indivíduo no contexto intercultural, situação em que o desenvolvimento da CQ ocorre principalmente através das vivências dos indivíduos em contato com outras culturas.

Nesse sentido, cabe observar que a interpretação ou a criação de significado através das atividades cotidianas pode ser chamada de aprendizagem situada, que é definida como uma dimensão integral e inseparável das práticas sociais dos indivíduos

no dia a dia (LAVE; WENGER, 1991). A aprendizagem é uma troca envolvendo interações interpessoais e práticas do dia a dia. Quanto mais os indivíduos interagem entre si, cooperando uns com os outros, mais aprendem e colocam em prática o que aprenderam. Isso faz com que a prática e a aprendizagem sejam um movimento constante (FOX, 2006; GHERARDI, 2009). Por esse motivo, a teoria da aprendizagem situada sugere que o aprendizado seja experimentado e mediado através de relacionamentos com membros da comunidade ou dentro de uma comunidade de prática (MILLS, 2013). Comunidades de prática (CoP) podem ser definidas como grupos de pessoas que, além de compartilharem interesses em comum, interagem entre si e desenvolvem uma competência coletiva aprendendo juntas (WENGER, 1998). Como por exemplo, um grupo de estudantes de Administração em um intercâmbio internacional, em que um ajudaria o outro nas interações interculturais. Percebe-se que a motivação para a interação dos indivíduos, formando uma comunidade de prática, pode ser a aprendizagem que essa interação proporciona.

Com o avanço das tecnologias, as comunidades de prática (CoP) acabam desenvolvendo novas formas que vão além dos ambientes tradicionais, como no caso das comunidades virtuais de prática (*Virtual Communities of Practice – VCoP*). A aprendizagem situada também pode ser apoiada por modalidades educacionais como a aprendizagem com mobilidade (*m-learning*).

Vale destacar que o *m-learning* é um processo de aprendizagem que ocorre com o uso de tecnologias móveis e sem fio que permitem a interação dos indivíduos, independente de tempo ou lugar, promovendo o acesso e o compartilhamento de informações e a troca de conhecimentos em tempo real, apoiando o aprendizado em movimento (BRANTES et al., 2013). O *m-learning* possui *affordances*, que são suas vantagens/possibilidades e desvantagens/impossibilidades; tais como portabilidade (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; MELHUISH; FALLOON, 2010); interatividade social e aprendizagem colaborativa (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; LIAW; HATALA; HUANG, 2010; CHURCHILL; FOX; KING, 2012); sensibilidade ao contexto (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005); conectividade e individualidade (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; MELHUISH; FALLOON, 2010; LIAW; HATALA; HUANG, 2010); acessibilidade e onipresença (MELHUISH; FALLOON, 2010), entre outras.

Alguns estudos adotam a abordagem da aprendizagem situada relacionada ao *m-learning* (XIANGMING; SONG, 2018; SHADIEV et al., 2018; MANATHUNGA; HERNÁNDEZ-LEO, 2018; HUANG et al., 2017), por acreditarem que, quando a

aprendizagem é estendida a ambientes autênticos, alcança-se uma aprendizagem efetiva e significativa. Tecnologias do dia a dia, como celulares e mídias sociais, podem apoiar a aprendizagem em contextos e situações que refletem a forma como o conhecimento é aplicado na vida real e criam oportunidades para os alunos compartilharem suas experiências de aprendizagem e desenvolverem suas habilidades através da interação com outros alunos de vários níveis de especialização (HERRINGTON; HERRINGTON, 2007).

Outro ponto seria a aprendizagem situada colaborativa, que facilita as habilidades de comunicação, aumentando a confiança e o envolvimento dos alunos na aprendizagem e promovendo boas interações sociais (HWANG; WU, 2014; SHADIEV et al., 2018). O *m-learning*, conforme Manathunga e Hernández-Leo (2018), oferece oportunidades para apoiar a mediação de interação e acessibilidade de conteúdo. Através da interação destes dois fatores, aprendizagem situada e *m-learning*, tem-se a geração do processo de socialização entre os indivíduos envolvidos e o ambiente no qual cada um está inserido; resultando, assim, na construção e no compartilhamento de conhecimento.

Apesar de já haver evidências das possíveis contribuições do *m-learning* para a aprendizagem situada, percebeu-se uma carência de trabalhos acadêmicos que investiguem a relação dos três conceitos centrais que serão abordados nesta pesquisa, que são: Inteligência Cultural (CQ), Aprendizagem Situada, e *M-learning*.

Por meio da revisão da literatura, verificou-se que a maioria dos estudos encontrados trabalha com a preparação ou treinamento dos indivíduos para irem ao exterior (EARLEY; PETERSON, 2004; EISENBERG et al., 2013; HOLTBRÜGGE; ENGELHARD, 2016; PRESBITERO; QUITA, 2017), outros realizam pesquisas por meio de entrevistas com os indivíduos que estão no ambiente intercultural (ADAIR et al., 2016; ANG; INKPEN, 2008; ROSENBLATT; WORTHLEY; MACNAB, 2013), e outros ainda medem o CQ dos indivíduos antes e depois de irem para um contexto intercultural, com o objetivo de averiguar o quanto os indivíduos aumentam o CQ após a experiência intercultural (ALEXANDRA, 2018; NG; VAN DYNE.; ANG, 2009; PRESBITERO, 2016).

Contudo, percebe-se que, pela busca realizada na literatura até o momento, nenhum estudo fez o acompanhamento do indivíduo **durante** a sua estada em um contexto intercultural, compreendendo como a aprendizagem situada ocorre nesse contexto. Tampouco há estudos que tenham explorado práticas de *m-learning* para

apoiar esse tipo de aprendizagem, ou que tenham utilizado tecnologias móveis para acompanhar como ocorre esse processo. Tendo por base essas lacunas, verifica-se que há uma oportunidade de pesquisar os três conceitos aqui estudados: Inteligência Cultural (CQ); Aprendizagem Situada; e uso de tecnologias móveis para apoio à aprendizagem (*m-learning*). Assim, este projeto pretende responder a seguinte questão de pesquisa:

Como ocorre o desenvolvimento da Inteligência Cultural (CQ) de forma situada, apoiada pelo uso de tecnologias móveis?

Para responder a esta questão, foi realizado um estudo junto a alunos de ensino superior - graduação em Administração - que vivenciaram um intercâmbio internacional. Eles foram acompanhados por meio de uma comunidade virtual em mídia móvel (aplicativo de mídia social acessado por smartphones), o que permitiu acompanhar como ocorreu o processo de desenvolvimento da CQ de forma situada e compreender o papel que as tecnologias móveis (na lógica do *m-learning*) tiveram nesse processo. A seguir, são especificados os objetivos da presente pesquisa.

1.1 Objetivos

Neste tópico, serão apresentados os objetivos geral e específicos deste estudo.

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar como ocorre o desenvolvimento da Inteligência Cultural (CQ) de forma situada, durante uma experiência de intercâmbio internacional, apoiada pelo uso de tecnologias móveis.

1.1.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, esta proposta de pesquisa pretende:

- a) Compreender como o intercâmbio é utilizado no curso, seus objetivos, e o foco na inteligência cultural esperado no processo.
- b) Analisar a aprendizagem dos indivíduos durante o processo de intercâmbio intercultural.

- c) Identificar quais dimensões de inteligência cultural foram desenvolvidas durante o processo de intercâmbio e, principalmente, **como** foram desenvolvidas pelos sujeitos de pesquisa (grupo de alunos em intercâmbio).
- d) Analisar o papel das tecnologias móveis no processo de aprendizagem intercultural.
- e) Analisar a percepção dos sujeitos de pesquisa (alunos em intercâmbio em Administração) sobre a inteligência cultural e seu processo de desenvolvimento antes, durante e após o intercâmbio.

1.2 Justificativa

Tendo por base as lacunas encontradas a partir da revisão da literatura e com o objetivo de contribuir academicamente, esta pesquisa se justifica, primeiramente, porque propôs elucidar a relação entre os três conceitos aqui abordados: Inteligência Cultural (CQ); Aprendizagem Situada; e uso de tecnologias móveis para aprendizagem - *M-learning*. Com isso, sob o ponto de vista teórico, foi analisado como esses conceitos se inter-relacionam na prática durante experiências reais de intercâmbio.

Essa análise permitiu compreender como, de fato, ocorreu o desenvolvimento da Inteligência cultural (CQ) de forma situada **durante** a experiência de intercâmbio internacional de alunos do ensino superior em Administração. Por meio do uso de tecnologias móveis, foi possível acompanhar interações dos indivíduos que estavam em diferentes países e vivendo diferentes experiências, considerando os desafios, dúvidas e necessidades de aprendizagem dos sujeitos no dia a dia, de acordo com a abordagem da aprendizagem situada.

Os conhecimentos gerados pela pesquisa permitem, do ponto de vista prático, compreender como a CQ se desenvolve durante experiências de intercâmbio internacional, e, desta forma, como se pode promover ainda mais esse tipo de aprendizagem situada. Permitem também compreender como as tecnologias móveis – na lógica do *m-learning* – podem ser utilizadas para apoiar esse processo.

Sendo assim, os conhecimentos gerados por meio desta pesquisa são úteis para vários públicos como: pesquisadores de CQ, estudantes de administração, gestores globais, Institutos de Ensino Superior, pesquisadores de aprendizagem situada e de *m-learning*, entre outros possíveis interessados.

Para atender aos objetivos propostos e responder à questão de pesquisa, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: capítulo 2, em que são apresentados os conceitos da fundamentação teórica, como inteligência cultural, aprendizagem situada, *m-learning* e a relação entre os três conceitos. A seguir, o capítulo 3 apresenta o método de pesquisa (*Netnografia*). No capítulo 4, é apresentada a análise dos dados coletados para esta pesquisa. A consequente discussão dos resultados é evidenciada no capítulo 5, seguido pelas considerações finais no capítulo 6 e, por fim, as referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentados os principais conceitos a serem abordados para a fundamentação teórica deste estudo, sendo: inteligência cultural, aprendizagem situada e *m-learning*. Esta seção tem como finalidade sustentar, posteriormente, a análise de como acontece o desenvolvimento de inteligência cultural de forma situada, apoiada pelo uso de tecnologias móveis.

2.1 Inteligência Cultural (CQ)

A importância de se adaptar a diferentes culturas ganhou destaque academicamente na área de gestão no início dos anos 2000 a partir do artigo de Earley e Ang (2003), que revisaram o desenvolvimento do conceito de inteligência cultural em psicologia, ligando-o a pesquisas antropológicas sobre diferenças culturais, simbologias e comportamentos verbais e não verbais. Tinham como objetivo entender as diferenças individuais na capacidade de se adaptar efetivamente a novas configurações culturais. A partir disso, introduziram o conceito de inteligência cultural (CQ), nas disciplinas de gestão, ao perceberem o crescimento de atividades gerenciais em contextos interculturais dado o aumento de organizações globais, como *joint ventures* e multinacionais. Com isso, buscaram entender os fatores que permitiam aos indivíduos agir de forma eficaz em contextos interculturais (ANG; VANDYNE, 2008; EARLEY; ANG, 2003; NG; EARLEY, 2006).

A CQ foi definida por Earley e Ang (2003) como sendo um construto que tem como base as diferenças, capacidades e habilidades de cada indivíduo ao interagir eficazmente em contextos interculturais. Essa construção foi conceituada como multidimensional, composta por quatro dimensões: metacognitivo, cognitivo, motivacional e comportamental.

Na literatura, há diferentes terminologias para definir um indivíduo que sabe interagir eficazmente em ambientes interculturais, tais como: competência intercultural (*intercultural competence*) (BYRAM; NICHOLS; STEVENS, 2001; DEARDORFF, 2004; 2006; 2008; MACHADO, 2012), gerenciamento/gestão intercultural (*cross-cultural management*) (CHEVRIER, 2003; THOMAS 2002), comunicação intercultural (*cross-cultural communication*) (GUDYKUNST, 2003; MEAD; JONES, 2002; TING-

TOOMEY; CHUNG, 2005), competência cultural (*cultural competence*) (JOHNSON; LENARTOWICZ; APUD, 2006; SUE, 1998), interação intercultural (*cross-cultural interactions*) (BOCHNER, 2013; MOLINSKY, 2007; ROTHMAN, 2001), entre outros.

Nesta pesquisa, a escolha pelo conceito de inteligência cultural se deu pelo fato desse termo ser o mais utilizado na área de gestão, tendo sido introduzido nos estudos dessa área pelos trabalhos seminais de Earley e Ang (2003). Segundo Ott e Michailova (2018), ficou evidente, através da revisão de literatura que fizeram sobre CQ, que indivíduos que desenvolvem um alto nível de CQ tendem a ter interações interculturais bem-sucedidas, como também podem se tornar líderes globais eficazes. Os autores também confirmaram através da revisão de literatura, envolvendo estudos empíricos, que a conceituação de CQ feita por Earley e Ang (2003) tem sido extremamente influente, juntamente com a escala de CQ (*Cultural Quotient Scale – CQS*), como uma ferramenta crucial para medir CQ. Sendo assim, Alexandra (2016) afirma que, apesar de existir um número considerável de terminologias ou construtos para definir as interações dos indivíduos em um ambiente intercultural, o CQ é um construto com uma estrutura teórica fundamentada e abrangente. É caracterizado como sendo um conceito holístico e multidimensional, envolvendo o desenvolvimento de habilidades interculturais cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais.

Muitos resultados positivos e desejáveis em contextos interculturais têm sido associados a CQ. De acordo com Alexandra (2016), dentre os resultados, pode-se destacar melhor julgamento e tomada de decisões (ANG et al., 2007), colaboração criativa (CHUA; MORRIS; MOR, 2012), eficácia de negociação transcultural (IMAI; GELFAND, 2010) e desempenho no trabalho (CHEN; LIU; PORTNOY, 2012). A partir dessas pesquisas, entende-se que, ainda que alguns termos sejam empregados em outras áreas acadêmicas para se referir às interações em ambientes interculturais, como o termo competência intercultural (DEARDORFF, 2004; 2006; 2008), optou-se por não utilizá-lo pelo fato de que “competências” remete ao resultado do desenvolvimento de inteligência cultural, ou seja, um indivíduo que desenvolve um alto CQ torna-se hábil/competente para agir de forma eficaz em ambientes interculturais.

Mesmo que o conceito de CQ tenha como base os conceitos de inteligência – quociente de inteligência (QI) e inteligência emocional – quociente emocional (QE) – Earley e Ang (2003) afirmam que ele se destaca pelo fato de que uma pessoa

culturalmente inteligente é capaz de distinguir três tipos de comportamento: 1. comportamentos característicos da natureza humana; 2. comportamentos completamente pessoais de cada indivíduo (idiossincrático); e 3. comportamentos característicos da cultura na qual o indivíduo está inserido (ANG; VAN DYNE, 2008; EARLEY; ANG, 2003; NG; EARLEY, 2006; THOMAS; INKSON, 2006). Portanto, a inteligência cultural (CQ) difere-se das outras construções de inteligência na medida em que se concentra especificamente nas diferenças individuais e na capacidade e na habilidade do indivíduo de interagir de forma eficaz em diferentes contextos culturais.

Os estudos de Gardner e Peytavin (1993) e Sternberg e Detterman (1986) expandiram o alcance da inteligência propondo que existem diferentes maneiras de conceituá-la e avaliá-la além das habilidades cognitivas como linguísticas ou lógicas. Com base nisso, Earley e Ang (2003) conceitualizaram a inteligência cultural (CQ) como um construto multidimensional composto por três dimensões internas (ou capacidades mentais): metacognitivo, cognitivo e motivacional; e uma dimensão externa (ou capacidade externa): comportamental. Quase uma década depois, Van Dyne et al. (2012) expandiram essa conceitualização para incluir subdimensões para cada uma das quatro principais dimensões. O resultado foi um modelo com quatro dimensões e 11 subdimensões, conforme serão abordados a seguir (ANG; INKPEN, 2008; ANG; VAN DYNE, 2008; EISENBERG et al., 2013; LIVERMORE, 2013; OTT; MICHAILOVA, 2018; VAN DYNE et al., 2012).

2.1.1 CQ Motivacional

O CQ motivacional é considerado como a dimensão inicial para o desenvolvimento de CQ. Refere-se à capacidade do indivíduo para começar, manter e sustentar a aprendizagem e comportamentos funcionais em contextos interculturais (ANG; INKPEN, 2008; LIVERMORE, 2013; VAN DYNE et al., 2012). Os indivíduos com o CQ motivacional elevado tendem a se interessar por aprender novas configurações culturais e peculiaridades, tornando-se mais confiantes diante de uma situação intercultural.

Com o intuito de expandir a conceitualização de CQ, Van Dyne et al. (2012) basearam-se nas teorias de: autodeterminação (RYAN; DECI, 2000); valor da

expectativa (ECCLES; WIGFIELD, 2002); e social cognitiva (BANDURA, 2002). Por conseguinte, basearam-se em três subdimensões do CQ motivacional (VAN DYNE et al., 2012).

- **Interesse Intrínseco:** é definido como valorização das experiências interculturais. Isso inclui a satisfação intrínseca obtida com as novas interações interculturais e o prazer básico de trabalhar com pessoas ou grupos de diferentes origens culturais. Os benefícios intrínsecos da experiência intercultural são importantes porque são autogerados e não dependem dos outros ou da situação.
- **Interesse Extrínseco:** é definido como a valorização dos benefícios tangíveis e pessoais que podem ser obtidos por meio de experiências culturalmente diversas. Isso inclui um senso de maiores oportunidades baseado em experiências interculturais, como promoções, ou uma reputação aprimorada em experiências de trabalho internacionais e altos níveis de responsabilidade. Os benefícios extrínsecos da experiência intercultural são importantes no meio corporativo porque fornecem às organizações mecanismos como recompensas, com o intuito de incentivar os funcionários a aceitar e perseverar desafios e compromissos de trabalho interculturais.
- **Autoeficácia:** é definida como a autoconfiança para desenvolver tarefas em situações interculturais. Essa subdimensão concentra-se em sentir-se capaz de lidar com o estresse de se ajustar a novas culturas. Também inclui senso de confiança para interagir com pessoas ou grupos de diferentes origens culturais, ou trabalhar e conviver em ambientes culturalmente diversos. Confiança e motivação intrínseca estão interligadas porque as pessoas optam por se envolver em atividades quando se sentem eficazes ou capazes.

Combinando os três tipos de motivação, os indivíduos sustentam e direcionam suas energias para a interação eficaz em contextos interculturais (VAN DYNE et al., 2012). Essa motivação acontece independente dos desafios ou de situações inesperadas, pois, com alto CQ motivacional, os indivíduos sentem-se atraídos para situações interculturais porque valorizam os benefícios dessas interações e estão confiantes de que podem lidar com qualquer coisa.

2.1.2 CQ Cognitivo

O CQ cognitivo refere-se aos conhecimentos objetivos (econômico, político, legais, costumes sociais) e subjetivos (crenças e valores) de uma cultura (ANG; INKPEN, 2008; LIVERMORE, 2013; VAN DYNE et al., 2012). É considerado um componente crítico pelo fato de que um indivíduo com o CQ cognitivo elevado é capaz de identificar e compreender semelhanças e diferenças em contextos culturais, resultando em interpretações e expectativas mais precisas em relação a diferentes culturas e interações eficazes.

A fim de delinear aspectos de conhecimento cultural para facilitar a interação eficaz dos indivíduos em contextos interculturais, Van Dyne et al. (2012) basearam-se na antropologia cultural de Brown (1991) e Murdok (1987) e, também, na literatura de treinamento intercultural de Bhawuk e Brislin (2000). A partir disso, os autores incluíram duas subdimensões ao CQ cognitivo: conhecimento geral da cultura e conhecimento específico do contexto, que serão explanados (VAN DYNE et al., 2012) em seguida:

- **Conhecimento geral da cultura:** é definido como conhecimento dos elementos universais que constituem um ambiente cultural. Compreender os elementos gerais que caracterizam a cultura é importante porque fornece às pessoas uma estrutura organizacional para pensar sobre as semelhanças e peculiaridades de cada cultura. O conhecimento sobre cultura inclui dois componentes: objetivos e subjetivos. O conhecimento objetivo sobre a cultura refere-se aos artefatos e práticas observáveis e visíveis das culturas que abordam as necessidades humanas fundamentais de coletar alimentos e relacionar-se com os outros, o ambiente e o universo. Já os conhecimentos subjetivos sobre a cultura referem-se às características psicológicas ocultas ou menos visíveis de culturas. Isso inclui os valores, as crenças, as normas e as suposições que são compartilhadas dentro de uma sociedade.
- **Conhecimento específico do contexto:** é definido como o conhecimento de um contexto cultural específico e como interagir de forma eficaz nesse contexto. O contexto cultural específico pode se referir a uma região específica de um país, um estado ou uma província, onde são encontradas

culturas peculiares. Ou, até mesmo, as subculturas como: empresas, universidades, contextos religiosos, programas de intercâmbio, enfim, um conjunto de normas ou regras peculiares de um contexto específico. Isto está em contraste com o conhecimento geral da cultura que enfatiza comparações mais amplas entre culturas baseadas em compreensão e comparações éticas ou externas.

Percebe-se que, além dessas duas subdimensões serem importantes para o desenvolvimento de CQ cognitivo, elas também são convergentes e completam-se (VAN DYNE et al., 2012). O conhecimento geral sobre a cultura (objetivos e subjetivos) leva o indivíduo a entender as diversidades culturais. Já para interagir de forma eficaz em contextos específicos ou subculturas, o conhecimento específico do contexto é indispensável. Indivíduos com alto nível de CQ possuem esses dois conhecimentos.

2.1.3 CQ Metacognitivo

O CQ metacognitivo pode ser definido como as estratégias que os indivíduos usam para interagir em contextos interculturais (ANG; INKPEN, 2008; LIVERMORE, 2013; VAN DYNE et al., 2012). Refere-se a um processo cognitivo elevado, que induz os indivíduos a analisarem de forma crítica seus próprios conhecimentos e pressupostos culturais, fazendo-os refletir sobre suas ações antes e durante as interações interculturais e assim criar estratégias adequadas ao contexto.

Para identificar as subdimensões do CQ metacognitivo, Van Dyne et al. (2012) basearam-se no conceito de *State Metacognitive Inventory* (SMI) dos autores O'Neil e Abedi (1996). Com isso, é possível verificar que os autores se concentraram em três processos mentais (VAN DYNE et al., 2012):

- **Planejamento:** é definido como uma preparação estratégica antes de um encontro intercultural. Inclui pensar de forma profunda sobre uma cultura para preparar o que precisa ser feito ou melhorado antes da interação intercultural. Envolve, também, o desenvolvimento de planos de ação para etapas específicas a serem adotadas em contextos culturais específicos, ou seja, objetivos de curto e longo prazo. De acordo com os autores Van Dyne et al. (2012), é possível fazer perguntas relacionadas ao eu, tais como: “O

que eu posso fazer para conseguir o que eu quero?"; perguntas relacionadas a outros: "O que eles podem fazer para alcançar o que eles querem?"; e perguntas relacionadas a ambas as partes: "Como nossas ações afetam o que podemos alcançar nessa situação?". Percebe-se, então, que o planejamento prepara os indivíduos para preverem as ações dos outros antes do encontro intercultural.

- **Consciência:** é definida como estar sempre atento ao que acontece consigo mesmo e com os outros. Essa subdimensão descreve o grau da consciência dos indivíduos em tempo real sobre a influência da cultura em: seus próprios processos e comportamentos mentais; os processos e comportamentos mentais da contraparte nas interações interculturais; e a situação intercultural. Consciência inclui estar ciente de seus próprios hábitos culturais e a forma como se usa o conhecimento cultural ao interagir com pessoas de diferentes origens culturais. Suspende pré-julgamentos ou percepções precipitadas, de forma conscientemente, até que haja informação suficiente para entender as interações interculturais. Colocar-se no lugar da contraparte; incluindo, assim, a capacidade de dar sentido a si mesmo, aos outros e à situação de contextos culturais específicos.
- **Verificação:** é definida como revisão ou análise de si próprio sobre pressupostos e ajuste de mapas mentais fazendo uma comparação entre a perspectiva e a realidade durante as interações interculturais. Pode ser uma função de reflexão consciente ou aprendizagem associativa inconsciente. Isso inclui ajustar as estruturas de conhecimento de acordo com a realidade. Esse processo de ajuste exige a verificação de suposições culturais pessoais, a verificação de suposições feitas sobre situações culturalmente diversas e a verificação de interpretações após a interação.

O processo dinâmico da inteligência cultural é enfatizado pelas três subdimensões da CQ metacognitiva. Começando pelo planejamento que deve anteceder as interações interculturais, o processo segue pela presença constante da consciência sendo complementada pela verificação, a qual ocorre durante e após as interações (VAN DYNE et al., 2012). Os indivíduos devem preocupar-se em planejar seus encontros e interações interculturais e estarem sempre atentos a si mesmos e aos outros. Devem fazer uma autorreflexão de seus próprios atos ou comportamentos

e uma comparação do que ocorreu ou não durante a interação intercultural, para que, por meio disso, ajustem seus conhecimentos de acordo com a realidade. Os indivíduos que realizam esse processo possuem um alto nível de CQ metacognitivo.

2.1.4 CQ Comportamental

O CQ comportamental, como o nome já mostra, refere-se ao comportamento/ação adequado do indivíduo diante de um contexto intercultural. Dito de outro modo, refere-se à capacidade de exibir ações verbais e não verbais apropriadas com os valores culturais de um contexto. Os indivíduos com o CQ comportamental elevado possuem maior flexibilidade de comportamento (ANG; INKPEN, 2008; LIVERMORE, 2013; VAN DYNE et al., 2012). São capazes de alterá-lo conforme as demandas culturais do ambiente, deixando os indivíduos da contraparte confortáveis durante as interações interculturais (VAN DYNE et al., 2012). O CQ comportamental é considerado um fator crítico pelo fato de o comportamento ser uma característica muito visível nas interações interculturais. Van Dyne et al. (2012) afirmam que as três subdimensões do CQ comportamental surgiram com base nos estudos de Gudykunst, Ting-Toomey e Chua (1988) e Hall (1976), sendo elas (VAN DYNE et al., 2012):

- **Flexibilidade no comportamento verbal:** é definido como flexibilidade no tom de voz. A capacidade de flexibilizar o comportamento verbal inclui falar rápido ou de forma mais lenta, mais alto ou mais suave. Isso inclui mudar a quantidade de entusiasmo ou formalidade transmitida pelo estilo de expressão da fala. O comportamento verbal também inclui flexibilidade no uso de pausa e silêncio, porque as culturas se diferem. Para umas, o silêncio é importante, enquanto outras evitam o silêncio.
- **Flexibilidade no comportamento não verbal:** é definido como a flexibilidade na comunicação sem palavras; é transmitida através de gestos, expressões faciais e linguagem corporal. A capacidade de flexibilizar o comportamento não verbal inclui modificar expressões faciais e gestos porque algumas culturas são neutras e outras são expressivas e, portanto, diferem em seus gestos físicos. A flexibilidade não verbal também se aplica à aparência, como roupas formais ou informais e linguagem corporal.

- **Flexibilidade na maneira de falar:** são definidos como flexibilidade na maneira de comunicar tipos específicos de mensagens, de modo que solicitações, convites, desculpas, gratidão, desacordo e dizer "não" são expressos apropriadamente com base em padrões locais. Isso é importante porque as culturas têm diferentes conceituações do estilo comportamental apropriado de transmitir alguns tipos de mensagens. Isso inclui as palavras usadas, o grau de objetividade e a força dos atos de fala.

Indivíduos com alta CQ comportamental possuem flexibilidade comportamental ao interagirem em contextos interculturais. A dimensão comportamental de CQ é considerada o aspecto mais crítico de inteligência cultural, porque suas subdimensões são visíveis e observáveis nas interações interculturais. Por meio das três subdimensões da CQ comportamental, os indivíduos demonstram respeito em relação à cultura da contraparte; alcançando, assim, eficácia nas interações interculturais.

2.1.5 Resumo geral sobre as dimensões da CQ

Bernardo e Presbitero (2017) afirmam que vários estudos elegeram e identificaram fatores que podem influenciar o desenvolvimento da inteligência cultural (CQ). Alguns estudos são: exposição a culturas variadas, medida por experiências internacionais anteriores (TAKEUCHI et al., 2005), atenção constante (THOMAS; INKSON, 2006), observação reflexiva (ANG; VAN DYNE, 2008), número de países visitados (CROWNE, 2013), diferenças individuais, como autoeficácia (MACNAB; WORTHLEY, 2012), extroversão e abertura (PRESBITERO, 2016), ideologias de diversidade cultural (CHO et al., 2017). Ainda assim, as quatro dimensões primárias conceituadas por Earley e Ang (2003) continuam sendo cruciais para o desenvolvimento de CQ.

Apesar de poucos estudos avaliarem as 11 subdimensões atribuídas à CQ por Van Dyne et al. (2012), percebe-se que estas permitem avaliações e testes mais refinados. Por meio das subdimensões criadas para cada uma das quatro dimensões seminais de CQ, os autores avançaram para uma conceituação teórica mais aprofundada sobre inteligência cultural. A ampliação da estrutura permite pesquisadores avaliarem de forma mais intensa cada uma das quatro dimensões da

CQ, dando maior articulação à conceituação de inteligência cultural, conforme mostra o Quadro 1.

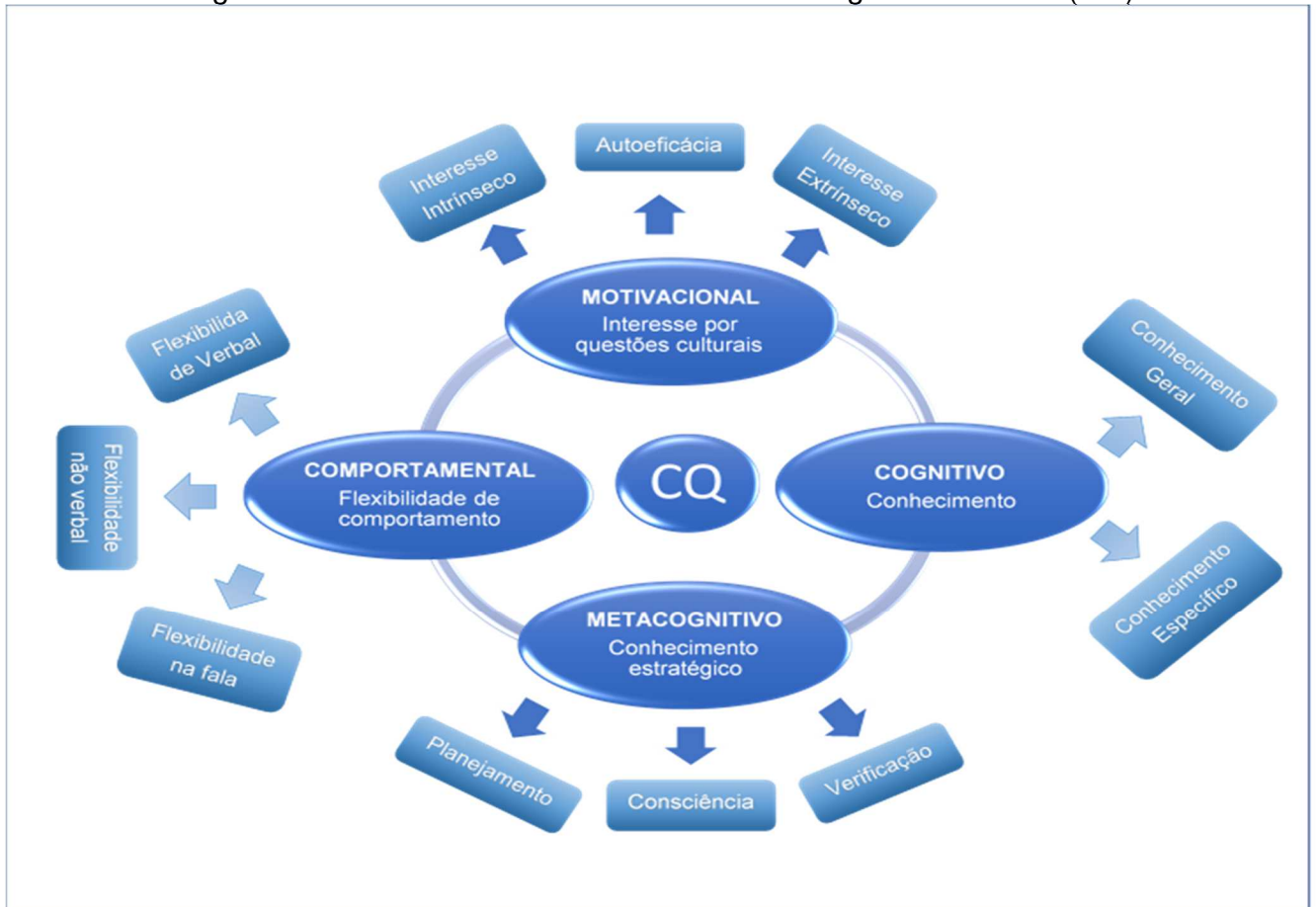
Quadro 1 - Exemplo de itens da escala CQ expandida de 11 subdimensões (E-CQS)

Dimensões	Subdimensões	Exemplo de item
CQ Motivacional	Interesse Intrínseco	Eu realmente gosto de interagir com pessoas de diferentes culturas.
	Interesse Extrínseco	Eu valorizo o status que eu ganharia ao viver ou trabalhar em uma cultura diferente.
	Autoeficácia	Estou confiante de que posso persistir e saber lidar com as condições de vida em diferentes culturas.
CQ Cognitivo	Conhecimento geral da cultura	Eu posso descrever os diferentes quadros de valores culturais que explicam comportamentos em todo o mundo.
	Conhecimento específico do contexto	Eu posso descrever as maneiras pelas quais estilos de liderança diferem em ambientes culturais.
CQ Metacognitivo	Planejamento	Eu desenvolvo planos de ação antes de interagir com pessoas de uma cultura diferente.
	Consciência	Estou ciente de como minha cultura influencia minhas interações com pessoas de diferentes culturas.
	Verificação	Eu ajusto minha compreensão de uma cultura enquanto interajo com pessoas dessa cultura.
CQ Comportamental	Flexibilidade no comportamento verbal	Eu mudo o meu uso de pausa e silêncio durante a fala para me adequar a diferentes situações culturais.
	Flexibilidade no comportamento não verbal	Eu modifico a distância- p/perto ou p/longe - ao interagir com pessoas de diferentes culturas.
	Flexibilidade na maneira de falar	Eu modifico a maneira de discordar de outros para me encaixar no ambiente cultural.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Van Dyne et al. (2012)

Em resumo, percebe-se, através da literatura, que a CQ é definida como um conjunto de habilidades distintas (ou competências multifacetadas) de um indivíduo que fazem com que ele se adapte efetivamente a contextos culturalmente diversos (ANG; VAN DYNE, 2007; VAN DYNE et al., 2012). Pode-se definir CQ como sendo um construto multidimensional, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 - Dimensões e subdimensões da Inteligência Cultural (CQ)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Ang, Van Dyne e Koh (2006); Earley e Ang (2003); Livermore (2013); Ng e Earley (2006); Thomas e Inkson, (2006); e em Van Dyne et al. (2012)

Altos níveis de CQ permitem que os indivíduos verifiquem a exatidão de seus pressupostos culturais e ajustem suas estratégias para atender as exigências dos contextos culturais (VAN DYNE et al., 2012). Além disso, Ramsey et al. (2017) afirmam que indivíduos que atuam no mercado global, ou seja, líderes globais, que tenham altos níveis de CQ poderão ter altos níveis de liderança transformacional por serem capazes de entender as diferenças de outras culturas e ajustar adequadamente o seu comportamento. Já Presbitero (2016) atribui o papel de moderador à CQ, porque por meio dela os indivíduos reduzem os efeitos negativos tanto do choque de cultura quanto do choque de reversão sobre a adaptação psicológica e sociocultural. Percebe-se que essa flexibilidade obtida através dos altos níveis de CQ possibilita aos indivíduos aprenderem efetivamente e, conseqüentemente, adaptarem-se às mudanças e necessidades de seu ambiente sociocultural. Essa aprendizagem, através da participação no contexto social, é chamada de aprendizagem situada, como abordado a seguir.

2.2 Aprendizagem Situada

A aprendizagem situada começou a ser abordada a partir dos estudos de Lave em 1988, intitulado de *Cognition in practice* (LAVE, 1991). Tendo por objetivo pesquisar o uso da aritmética *in situ*, a autora elaborou um plano de ensino de matemática para alunos americanos. Usando o método de observação participante, o plano acompanhava o dia a dia dos indivíduos em contextos diferenciados e situações além da sala de aula, como pesquisar preços, ir ao supermercado, cozinhar, enfim, situações em que utilizavam a matemática fora do meio acadêmico. Os estudos de autores como Giddens, Marx e Bourdieu serviram de base para a autora teorizar o processo cognitivo na prática do dia a dia (ALMEIDA, 2013; LAVE, 1991).

A conceituação da aprendizagem situada aconteceu anos depois através da obra que Lave desenvolveu, com Étienne Wenger, em 1991. Nessa obra, os autores afirmam que, ao contrário dos estudos tradicionais sobre aprendizagem que separavam a cognição do contexto e práticas sociais, a aprendizagem é uma dimensão integral e inseparável das práticas sociais dos indivíduos no dia a dia, ou seja, é um **processo de interpretação da prática cotidiana** (ALMEIDA, 2013; LAVE; WENGER, 1991). De acordo com Stein (1998 apud HOUDE, 2007), pode-se dizer que a aprendizagem situada nada mais é do que interpretar ou criar significado através das atividades cotidianas. Sendo assim, ela desloca a atenção do processamento da informação para os **processos de participação e interação social**, os quais fornecem e sustentam o contexto real de aprendizagem (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998) desviando o foco do indivíduo como aprendiz em contextos formais para alguém que aprende como participante do contexto social (LAVE; WENGER, 1991).

A aprendizagem é uma troca envolvendo interações interpessoais e práticas do dia a dia. Quanto mais os indivíduos interagem entre si, cooperando uns com os outros, mais aprendem e colocam em prática o que aprenderam. Isso faz com que a prática e a aprendizagem sejam um movimento constante (FOX 2006; GHERARDI 2009). Por esse motivo, a teoria da aprendizagem situada sugere que o aprendizado seja experimentado e mediado através de relacionamentos com membros da comunidade ou dentro de uma comunidade de prática (MILLS, 2013). O termo “comunidade de prática” (CoP), que será abordado a seguir, é utilizado para abranger a atividade autêntica, que são atividades reais e relevantes para o indivíduo ou sua

comunidade, por meio da interação, do compartilhamento de informações e, conseqüentemente, do desenvolvimento social entre os membros de uma comunidade de prática. Alguns exemplos de atividades autênticas e comunidades de prática são: grupos emergentes informais que resolvem problemas de rotina (WENGER, 2000), grupos que têm como objetivo melhorar a colaboração interorganizacional e interprofissional (BATE; ROBERT, 2002), grupos que buscam melhorias de vida, como os alcoólicos anônimos (LAVE, 1991), um grupo de artistas buscando novas formas de expressão (WENGER, 1998), grupo de alunos compartilhando conhecimentos fora da escola (WENGER, 1998), entre vários outros.

2.2.1 Comunidades de Prática (CoP)

O conceito de comunidades de prática (CoP), apesar de ter tido algumas versões anteriores que foram utilizadas por cientistas sociais, só foi reconhecido e articulado após os estudos de Lave e Wenger em 1991. O termo foi dado para identificar comunidades ativas, ou seja, que estão sempre em movimento, levando os indivíduos a aprenderem diariamente (WENGER, 1998).

Pode-se dizer que comunidades de prática (CoP) são um grupo de pessoas que, além de compartilharem interesses em comum, interagem entre si e desenvolvem uma competência coletiva aprendendo juntas, colaborando e se ajudando mutuamente (WENGER, 1998). Como por exemplo, um grupo de estudantes de Administração em um intercâmbio internacional, em que um ajudaria o outro nas interações interculturais. Percebe-se que a motivação para a interação dos indivíduos, formando uma comunidade de prática, pode ser a aprendizagem que essa interação proporciona.

Apesar de existirem inúmeros grupos sociais, Wenger (1998) destaca que nem todas as comunidades são comunidades de prática. Segundo o autor, mesmo que um bairro seja conhecido como sendo comunidade, não significa que seja uma comunidade de prática. As comunidades de prática devem possuir as seguintes características (WENGER, 1998):

- **Domínio de interesse compartilhado:** implica que a comunidade possua interesses e objetivos em comum; isso difere de um simples grupo de amigos ou uma rede de conexão interpessoal. Os membros da comunidade

desenvolvem uma competência coletiva, de forma a aprenderem uns com os outros, porém pessoas fora do grupo podem não reconhecer especialidades que somente os membros reconhecem e prezam. Esse compromisso com o domínio de interesse compartilhado e a competência compartilhada, distingue os membros de indivíduos não-membros.

- **Envolvimento mútuo na comunidade (conectividade):** sugere que os membros participem de forma conjunta nas discussões, diálogos e trocas de informações. Mesmo os membros não trabalhando juntos diariamente, é por meio da interação, das ações conjuntas e do aprendizado mútuo que se compõe uma comunidade de prática. Não importa se os indivíduos trabalhem juntos diariamente, ou que alunos estudem juntos, se não houver a interação e a aprendizagem conjunta, não configura uma CoP.
- **Materiais e artefatos em comum:** podem incluir narrativas, artefatos, discurso e compartilhamento de experiências sobre práticas comuns, ou seja, os membros da CoP são praticantes. O simples interesse em comum, como indivíduos que gostam de uma certa comida, não significa que seja uma comunidade de prática, porque não são somente os interesses que definem as CoP's. O desenvolvimento de uma prática compartilhada pode ser mais ou menos autoconsciente. Por exemplo, indivíduos recém-chegados em um ambiente intercultural, que terão reuniões com pessoas de diferentes etnias, podem fazer um esforço conjunto para se portarem de forma correta e obterem sucesso na negociação internacional. Por outro lado, alunos de intercâmbio que se reúnem regularmente para tomar café com outros alunos de diferentes culturas em uma lanchonete do campus podem não perceber que suas discussões durante o café são uma de suas principais fontes de conhecimento sobre como interagir eficazmente em um ambiente intercultural. Ainda assim, no curso de todas essas conversas, eles desenvolveram um conjunto de histórias e casos que se tornaram um repertório compartilhado para a sua prática.

A combinação dessas três características, além de cultivar a comunidade, resulta em atividades e tarefas desenvolvidas de forma coletiva e não isolada que, de acordo com Wenger (1998), fazem com que o aprendizado e o conhecimento sejam dependentes do contexto social. Nesse sentido, dentro de uma comunidade de prática, os membros do grupo compartilham e desenvolvem práticas de forma

conjunta (LAVE; WENGER 1991), aprendem em suas interações com os outros membros do grupo e ganham oportunidades para se desenvolverem de forma pessoal, profissional e ou intelectual (MAYES; DE FREITAS, 2007). O envolvimento, por parte dos membros, também permite que haja **ajuda mútua**, ou seja, colaboração entre os membros para a resolução de problemas. De forma resumida, pode-se dizer que aprender ocorre entre e através da interconexão com as pessoas nas diferentes comunidades de prática das quais participam no dia a dia (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998), como, por exemplo: grupos profissionais, família e demais grupos sociais.

Os **contos**, narração de histórias, relato de eventos, ou informações sobre um determinado assunto correspondem a outra forma de agregar conhecimento por meio das CoP's. Um conto é considerado rico quando envolve uma sequência de eventos que compõem a história: Como a história começa? O que levou o protagonista a agir? O que o protagonista concluiu? Responder essas questões permite estruturar e identificar a história que está sendo contada (ROBIN, 2006; THUE et al., 2007).

As comunidades de prática evoluem com o tempo e, portanto, não se configuram em uma entidade estável ou estática. Isso acontece pelo processo de participação ou pertencimento dos membros em uma comunidade, chamada de participação periférica legítima. A **participação periférica legítima** refere-se à movimentação de um membro dentro de uma comunidade, desde a sua chegada, participando de um modo mais na periferia da comunidade: observando, acompanhando e aprendendo, até a sua participação mais ativa (legitimada), em que se sente parte do contexto; não apenas recebendo informações, mas contribuindo com a comunidade em geral (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2011; HIDALGO, 2015).

Com o objetivo de construir uma análise para o campo de gestão, Wenger (2000) desenvolveu, com base na conceituação de CoP, um mecanismo pelo qual o conhecimento é mantido, transferido e criado. Ele introduz três "modos de pertencimento" distintos por meio dos quais ocorre o processo de aprendizagem, cada um desses modos contribui com um aspecto distinto para a evolução e coerência social de uma CoP (GHERARDI, 2009; WENGER, 2000). Veja quais são esses modos de pertencimento:

- **Engajamento:** fazendo coisas juntos, conversando e produzindo artefatos.

- **Imaginação:** construir uma imagem de si mesmo, das comunidades e do mundo, a fim de se orientarem, refletirem sobre a situação e explorarem possibilidades.
- **Alinhamento:** certificando-se de que as atividades locais estejam suficientemente alinhadas com outros processos para que possam ser eficazes.

Os aspectos mencionados acima são distintos e dão uma base diferenciada para a comunidade de prática. Numa interação de engajamento por parte dos membros, esses aspectos podem estabelecer pontes entre as fronteiras dos contextos sociais e, usando a imaginação, permitem o desenvolvimento de estratégias para a exploração das possibilidades, alinhadas às atividades locais.

Nessa perspectiva, cabe citar que existem vários ambientes, apontados por Wenger (1998), em que os conceitos de CoP's podem ser aplicados, como em organizações, governo, educação, associações, setores sociais, desenvolvimento internacional e também na web, conforme detalhado a seguir (WENGER, 1998):

- **Organizações:** No ambiente organizacional, as comunidades de prática atuam como um meio para o desenvolvimento de capacidades estratégicas, permitindo aos indivíduos aprenderem uns com os outros.
- **Governo:** Na parte governamental, as comunidades de práticas são adotadas para o compartilhamento de conhecimento sobre os vários níveis de governo; a atuação, nesse ambiente, pode auxiliar na resolução de problemas típicos como educação, saúde e segurança.
- **Educação:** Na educação, as comunidades de prática podem auxiliar no aprofundamento da aprendizagem por meio da organização de experiências educacionais, conectar experiências dos alunos à prática real (além do ambiente escolar), e também auxiliar na formação e aproximação dos professores, em que o compartilhamento de experiências entre eles resultem em novos meios de incentivo à aprendizagem dos alunos.
- **Setor social:** Nesse ambiente, por exemplo, as comunidades de prática auxiliam os praticantes filantrópicos a se unirem para promoverem os projetos financiados.

- **Desenvolvimento Internacional:** Nesse ambiente, as comunidades de prática podem auxiliar os países em desenvolvimento por meio do compartilhamento e construção de conhecimento entre os participantes.
- **Web:** As interações das comunidades tradicionais foram expandidas para além das fronteiras físicas regionais ou internacionais, por meio das novas tecnologias. Com isso, surgiram novas possibilidades de comunidades baseadas na prática compartilhada em ambientes virtuais baseados nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) - especialmente a Web.

Percebe-se, então, que o conceito de comunidade de prática pode auxiliar e influenciar vários ambientes. Com o avanço das tecnologias, essas comunidades acabam desenvolvendo novas formas que vão além dos ambientes tradicionais, como no caso das comunidades virtuais de prática (*Virtual Communities of Practice – VCoP's*) como será abordado no próximo tópico.

2.2.2 Comunidades Virtuais de Prática (*Virtual Communities of Practice - VCoP*)

Diferentemente das CoP's tradicionais que mantêm contato e encontros presenciais ou face a face (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), as comunidades virtuais de prática (VCoP's), mesmo não excluindo os encontros presenciais, utilizam-se de tecnologias para as interações entre seus membros, daí o nome virtual (DUBÉ; BOURHIS; JACOB, 2005). Essa nova forma de interação, que vai além de tempo ou lugar, facilita a comunicação tornando-a mais eficiente. Contudo, Dubé, Bourhis e Jacob (2005) destacam que as interações virtuais devem ser combinadas com os encontros presenciais, pois é por meio dos encontros face a face que a construção sólida de confiança nos relacionamentos entre os membros da comunidade acontece.

As tecnologias são vistas por Wenger et al. (2005) e Dubé, Bourhis e Jacob (2003) como complementares às CoP's. Segundo os autores, as tecnologias facilitam a interação síncrona – como, por exemplo, mensagens instantâneas, *chats*, vídeos, fotos, ligações telefônicas – e assíncrona – como: e-mails, fóruns de discussões, blogs – e acesso a informações armazenadas – como compartilhamentos de arquivos e documentos – que podem contribuir para a construção de conhecimento entre os membros da comunidade. Percebe-se que as VCoP's permitem o uso de várias

ferramentas tecnológicas, como videoconferência, banco de dados em comum, espaços para reuniões online, enfim, uma infinidade de meios que facilitam as interações, tornando-as mais dinâmicas e diversificadas.

As diversas formas e facilidades de comunicação com indivíduos de diferentes contextos despertam o interesse de saber como essas interações sem fronteiras, por meio das TICs, contribuem para a construção de conhecimento (AMIN; ROBERTS, 2006). A propagação de diversos tipos de comunidades virtuais despertou esse interesse. Tendo por objetivo mostrar os diferentes tipos de VCoP's, Dubé, Bourhis e Jacob (2003) desenvolveram 21 características de estruturas das VCoP's, ou seja, elementos que podem delinear uma VCoP (GHERARDI, 2009). Por meio de uma extensa revisão de literatura, descobriram que cada VCoP possui características únicas e por isso precisam de estratégias específicas para se desenvolverem e se manterem ativas.

A tipologia desenvolvida pelos autores, Dubé, Bourhis e Jacob (2003; 2005) com 21 características, foi dividida em quatro categorias (DUBÉ; BOURHIS; JACOB, 2003; 2005):

- **Categoria demográfica:** inclui orientação, como propósitos e estratégias da comunidade; vida útil, se é temporária ou duradoura; idade e nível de maturidade.
- **Categoria do contexto organizacional:** processo de criação; ambiente; recursos organizacionais; grau de formalismo institucionalizado; liderança.
- **Categoria dos membros:** tamanho; dispersão geográfica; processo de seleção e inscrição dos membros; experiências anteriores em comunidades; estabilidade dos membros; nível de conhecimento sobre tecnologias; diversidade cultural; relevância do tópico para os membros.
- **Categoria do ambiente tecnológico:** grau de confiança da VCoP nas tecnologias; disponibilidade das tecnologias para os membros.

Com base nessa tipologia desenvolvida por Dubé, Bourhis e Jacob (2003; 2005), percebe-se que não existe uma regra clara sobre a formação ou estrutura de uma VCoP. Vale destacar que isso vai depender dos interesses e objetivos que envolvem sua criação. Por meio do uso de tecnologias, essas comunidades virtuais de prática promovem interações e construção de conhecimento de seus membros transcendendo tempo e lugar.

Hoje, um dos meios mais utilizados para a interação entre as pessoas é através do uso de tecnologias móveis e sem fio, como os *smartphones*. Essas interações podem ocorrer de forma instantânea entre diferentes grupos sociais, independente de tempo ou de espaço. A partir dessa mobilidade pessoal e tecnológica, surgiu a possibilidade de utilizar as tecnologias móveis para aprendizagem; gerando, assim, o conceito de aprendizagem com mobilidade – *Mobile Learning (m-learning)* – o qual será abordado a seguir.

2.3 Mobile Learning (*M-learning*)

O avanço da tecnologia propagou o uso de dispositivos móveis, moldando de forma radical as ações e interações das pessoas, permitindo comunicação instantânea em movimento. Esse avanço contínuo fez com que a tecnologia se expandisse a todas as áreas da sociedade, como educação, saúde, economia e comércio, trazendo mudanças rápidas e significativas (MILOSEVIC et al., 2015; OYELERE et al., 2018; XIANGMING; SONG, 2018). Conforme Baydas e Yilmaz (2018), essas mudanças possibilitaram o uso de dispositivos móveis como uma ferramenta de auxílio nas atividades de aprendizagem; gerando, assim, o conceito de aprendizagem com mobilidade – *Mobile Learning (m-learning)*.

O *m-learning* pode ser definido como uma aprendizagem onipresente apoiada pelo uso dos dispositivos portáteis, que faz com que os aprendizes tenham acesso a informações, dados ou até mesmo instruções por meio de plataformas, aplicativos móveis, ambientes de aprendizagem, independente da hora e do lugar; resultando, assim, na promoção e no aprimoramento do processo de aprendizagem (BAYDAS; YILMAS, 2018; MILOSEVIC et al., 2015; OYELERE et al., 2018). Brantes et al. (2013) definem o *m-learning* como processos de aprendizagem por meio do uso de tecnologias móveis e sem fio que têm a capacidade de promover a interação dos aprendizes, podendo os mesmos estarem próximos ou distantes uns dos outros, em contextos formais como trabalho, sala de aula ou até mesmo em contextos informais como casa, parques, museus, etc. O *m-learning* facilita os contatos sociais, pois permite o compartilhamento de informações e trocas de conteúdo em tempo real, proporcionando o aprendizado de indivíduos mesmo que estejam em movimento.

Alguns autores como Sánchez Prieto, Migueláñez e García-Peñalvo (2013) e Joo-Nagata et al. (2017) afirmam que o *m-learning* está relacionado ao *e-learning*. Segundo os autores, o *m-learning* seria uma evolução natural deste, pelo fato de que os dois desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem em um contexto eletrônico e tecnológico. Contudo, sabe-se que são tipologias independentes. Se o *e-learning* leva os aprendizes para além da sala de aula tradicional, o *m-learning* pode levá-los para além de qualquer contexto fixo (BRANTES et al., 2013). Isso faz com que possam aproveitar qualquer vivência situada do dia a dia como uma oportunidade para aprender, acessando recursos de informação e interagindo com os demais por meio do *m-learning*.

O *m-learning* possui *affordances* que são suas vantagens/possibilidades e desvantagens/impossibilidades. Como vantagens, são considerados alguns *affordances*, tais como: portabilidade (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; MELHUIISH; FALLOON, 2010); interatividade social e aprendizagem colaborativa (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; LIAW; HATALA; HUANG, 2010; CHURCHILL; FOX; KING, 2012); sensibilidade ao contexto (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005); conectividade e individualidade (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; MELHUIISH; FALLOON, 2010; LIAW; HATALA; HUANG, 2010); acessibilidade e onipresença (MELHUIISH; FALLOON, 2010), entre outros.

Todas as *affordances* caracterizadas como vantagens/possibilidades têm sua importância e peculiaridade, porém quatro podem ser consideradas como fundamentais: a **portabilidade** (os dispositivos móveis podem ser levados a locais sem perder funcionalidades); a **sensibilidade do contexto** (os dispositivos podem coletar e encontrar dados reais ou simulados do ambiente); a **interatividade social** (permite o compartilhamento de informações e trocas de conteúdos, independente de tempo ou lugar); e a **aprendizagem colaborativa** (por meio dos dispositivos móveis, as pessoas aprendem em diferentes níveis e grupos sociais, incluindo grupos de educação informais ou de trabalho formal, em diferentes locais e tempos) (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; LIAW; HATALA; HUANG, 2010; MELHUIISH; FALLOON, 2010; CHURCHILL; FOX; KING, 2012).

No entanto, apesar de muitos benefícios, alguns estudos demonstram limitações no uso de dispositivos móveis para o aprendizado, como as pequenas telas de visor com baixa resolução, memória inadequada, velocidade lenta da rede e falta de padronização (HAAG, 2011; HUANG et al., 2008; LOWENTHAL, 2010; WANG,

2004; WANG, WU; WANG, 2009). Aspectos psicológicos dos usuários também foram abordados, levando em consideração que dispositivos móveis são mais propensos a serem utilizados para fins pessoais, dispersando o usuário do fim educacional (WANG; WU; WANG, 2009). Por fim, os aspectos pedagógicos podem sofrer influências dos dispositivos como o *software* ser adaptável aos aparelhos utilizados, o conteúdo ser adaptado ao dispositivo, manter o foco do usuário no material educacional e fornecer instruções de maneira adequada, pois o tempo para acessar o conteúdo em geral é limitado com um dispositivo móvel (LOWENTHAL, 2010).

2.4 Inter-relacionando os Conceitos: como pode ocorrer o desenvolvimento de Inteligência Cultural de forma situada, apoiada pelo uso de tecnologias móveis?

Percebe-se, por meio da literatura estudada, que o desenvolvimento do CQ é fundamental para indivíduos que atuam no contexto intercultural, sejam eles estudantes de intercâmbio, gestores, líderes globais, enfim, todos aqueles profissionais que atravessam as fronteiras geográficas e culturais para assumir compromissos de trabalho ou estudos (ANG; VAN DYNE, 2007; PRESBÍTERO, 2016; RAMSEY et al., 2017; VAN DYNE et al., 2012). Alguns estudos afirmam que o desenvolvimento de CQ ocorre principalmente por meio das vivências dos indivíduos em seu contato com outras culturas. Apesar de muitos desses estudos não se referirem à teoria e ao conceito de aprendizagem situada, sabe-se que a vivência e a aprendizagem através da participação no contexto intercultural, social, é chamada de aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991).

Diante do exposto, cabe esclarecer que a aprendizagem situada pode ser apoiada por tecnologias móveis, na lógica da aprendizagem com mobilidade (*m-learning*). Alguns estudos, por sua vez, adotam a teoria da aprendizagem situada relacionada ao *m-learning* (XIANGMING; SONG 2018; SHADIEV et al., 2018; MANATHUNGA; HERNÁNDEZ-LEO, 2018; HUANG et al., 2017), por acreditarem que, quando a aprendizagem é estendida a ambientes autênticos, alcança-se uma aprendizagem efetiva e significativa. Ambientes do dia a dia fornecem contextos e situações que refletem a forma como o conhecimento é aplicado na vida real e criam oportunidades para os alunos compartilharem suas experiências de aprendizagem e

desenvolver suas habilidades através da interação com outros alunos de vários níveis de especialização (HERRINGTON; HERRINGTON, 2007).

Outro ponto seria a aprendizagem situada colaborativa, que facilita as habilidades de comunicação, aumentando a confiança e o envolvimento dos alunos na aprendizagem e promovendo boas interações sociais (HWANG; WU, 2014; SHADIEV et al., 2018). O *m-learning*, conforme Manathunga e Hernández-Leo (2018), oferece oportunidades para apoiar a mediação de interação e acessibilidade de conteúdo. Através da interação desses dois fatores, aprendizagem situada e *m-learning*, tem-se a geração do processo de socialização entre os indivíduos envolvidos e o ambiente no qual cada um está inserido; resultando, assim, na construção e no compartilhamento de conhecimento. O Quadro 2 apresenta, resumidamente, estudos encontrados na literatura envolvendo combinações desses três conceitos:

Quadro 2 - Relacionando os Três Conceitos

Conceitos	Autores	Resultados ou Contribuições de Pesquisa
Inteligência Cultural X Aprendizagem Situada	Rosenblatt, Worthley e Macnab (2013)	Teve como objetivo verificar o que desenvolvia o CQ de forma mais rápida: aulas sobre CQ ou o contato intercultural. Os resultados mostraram que o contato intercultural contribui para o desenvolvimento mais rápido de CQ.
	Zhu et al. (2013)	Propõe uma abordagem de aprendizagem cultural situada (SiCuLA), focada no papel ativo que o aluno desempenha nos contextos culturais específicos de aprendizagem.
	Zhu et al. (2017)	Buscou ampliar e operacionalizar a SiCuLA através de cinco processos de aprendizagem que ocorrem dentro de comunidades de prática. Isso inclui a integração de contextos culturais, atividades autênticas, reflexões, facilitação e a construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa. Em casos de intervenção em que o SiCuLA foi aplicado, houve evidência de que mais atenção foi dada ao conhecimento contextual dos alunos.
Aprendizagem Situada X M-Learning	Shadiev et al. (2018)	Apresenta um sistema de <i>m-learning</i> que foi criado para a aprendizagem de línguas e que permitiu que os alunos aprendessem em contextos familiares e participassem de atividades autênticas.
	Hwang e Wu (2014)	Foi realizada uma revisão da literatura de 2008-2012, a fim de investigar as aplicações e os impactos da aprendizagem avançada em tecnologia móvel. Verificou-se que a aprendizagem móvel é promissora para melhorar as realizações, motivações e interesses de aprendizagem dos alunos.
	Xiangming e Song (2018)	Utilizou a abordagem de <i>affordances</i> nas dimensões material, afetiva e social para explorar o engajamento e a disposição dos alunos para compartilhar o uso do " <i>Rain Classroom</i> ", um aplicativo móvel, facilitando a prática didática de forma síncrona e assíncrona na classe, indicando que houve maior envolvimento e aprendizagem dos alunos e mais disposição para continuar e compartilhar a experiência de aprendizagem com o uso do aplicativo.

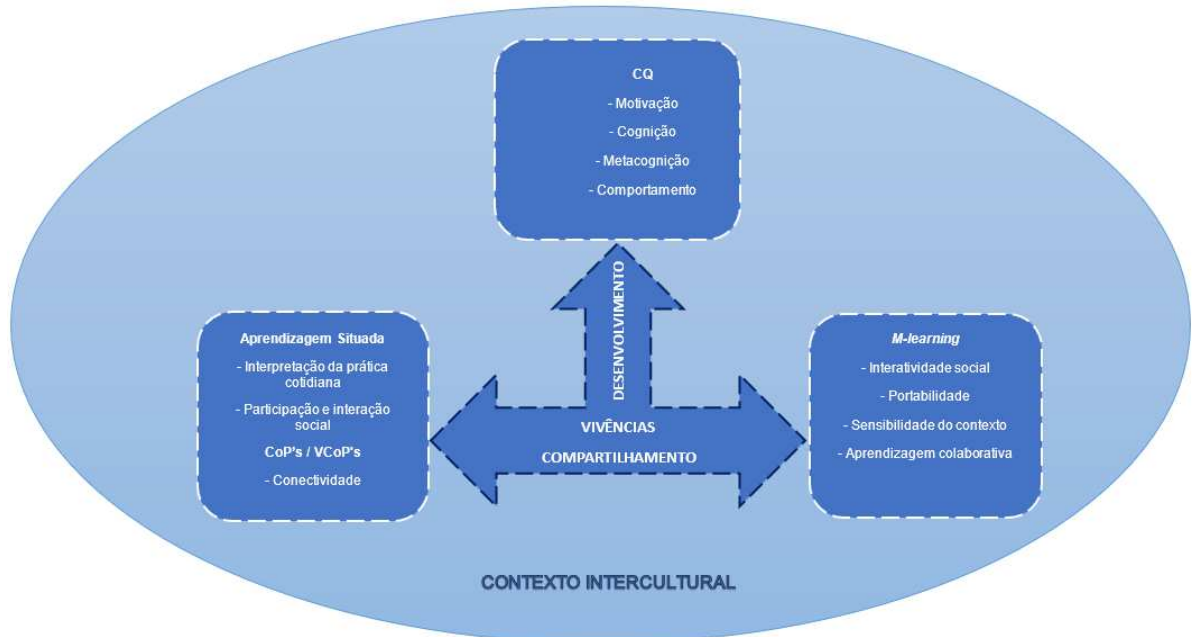
Inteligência Cultural X Aprendizagem Situada X M-Learning	Não foram encontrados até o momento estudos que abordam os três conceitos
---	---

Fonte: Elabora pela autora a partir da revisão da literatura

Apesar de já haver evidências das possíveis contribuições do uso de tecnologias móveis, na lógica do *m-learning*, para a aprendizagem situada, percebeu-se uma carência de trabalhos acadêmicos que investiguem a relação dos três conceitos centrais que serão abordados nesta pesquisa, que são: Inteligência Cultural (CQ); Aprendizagem Situada; e *M-learning*.

Por meio da revisão da literatura, verificou-se que a maioria dos estudos encontrados até o momento trabalha com a preparação ou treinamento dos indivíduos para irem ao exterior (EARLEY; PETERSON, 2004; EISENBERG et al., 2013; HOLTBRÜGGE; ENGELHARD, 2016; PRESBITERO; QUITA, 2017), outros realizam pesquisas por meio de entrevistas com os indivíduos que estão no ambiente intercultural (ADAIR et al., 2016; ANG; INKPEN, 2008; ROSENBLATT; WORTHLEY; MACNAB, 2013), e outros ainda medem o CQ dos indivíduos antes e depois de irem para um contexto intercultural, com o objetivo de averiguar o quanto os indivíduos aumentam o CQ após a experiência intercultural (ALEXANDRA, 2018; NG; VAN DYNE; ANG, 2009; PRESBITERO, 2016).

Entretanto, percebe-se que, até o momento, pelo que foi localizado, não foram encontrados estudos que fizessem o acompanhamento do indivíduo **durante** a sua estada em um contexto intercultural, compreendendo como a aprendizagem situada ocorre nesse contexto. Tampouco foram achados estudos que tenham explorado práticas de uso de tecnologias móveis para apoiar esse tipo de aprendizagem (*m-learning*). Tendo por base essas lacunas, verifica-se que há uma oportunidade de inter-relacionar os três conceitos aqui abordados: Inteligência Cultural (CQ); Aprendizagem Situada; e *M-learning* – ver Figura 2.

Figura 2 - *Framework* Proposto

Fonte: Elaborado pela autora

O *framework* teórico exposto na Figura 2 evidencia os principais conceitos e construtos investigados nesta pesquisa. Cabe dizer que esse *framework* guiou a pesquisa empírica realizada, cujo método é explicado a seguir.

3 METODOLOGIA

Tendo sido delimitada a fundamentação teórica desta pesquisa, neste capítulo, apresenta-se o método de pesquisa.

3.1 Tipo de Pesquisa e Método de Investigação

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa devido ao aprofundamento e compreensão dos elementos de análise. Os dados qualitativos são caracterizados como tendo pontos fortes e específicos para compreender processos, isso por conta da capacidade de captar de forma rica e detalhada fenômenos muitas vezes complexos. A pesquisa qualitativa se preocupa em responder questões de como e por que, ao invés de quantos, como no caso de pesquisas quantitativas, porque volta-se para elementos que não podem ser quantificados e sim interpretados e compreendidos (LANGLEY; ABDALLAH, 2011; GODOY, 1995). Pratt (2009) entende que a pesquisa qualitativa ajuda a entender o mundo pela perspectiva dos sujeitos de pesquisa, porque centra-se na compreensão e explicação das dinâmicas das relações sociais.

Para o desenvolvimento deste estudo, o método escolhido foi a *Netnografia*. A netnografia é um método de pesquisa qualitativo com inspiração etnográfica feito em meio virtual/*online* (KOZINETS, 2002). A escolha por esse método se justifica porque a pesquisa requeria uma inserção em uma comunidade *online*, tendo por objetivo observar e analisar o desenvolvimento da Inteligência Cultural (CQ) de forma situada por parte dos sujeitos de pesquisa - alunos de Administração durante o intercâmbio internacional. Esse desenvolvimento envolve o crescimento e apropriação do conhecimento por parte dos indivíduos. Sendo assim, trata-se de um fenômeno que não pode ser explicado em sua essência por meio de métodos quantitativos, porque requer uma observação e um acompanhamento do dia a dia do indivíduo, ou seja, uma interpretação da realidade, sobre a perspectiva de cada um (ROCHA; BARROS; PEREIRA, 2005).

Sabe-se que a etnografia é uma idealização advinda da antropologia que ganhou destaque tanto em sociologia quanto em outros contextos variados, e tem como objetivo compreender determinada cultura, comportamentos ou ambiente

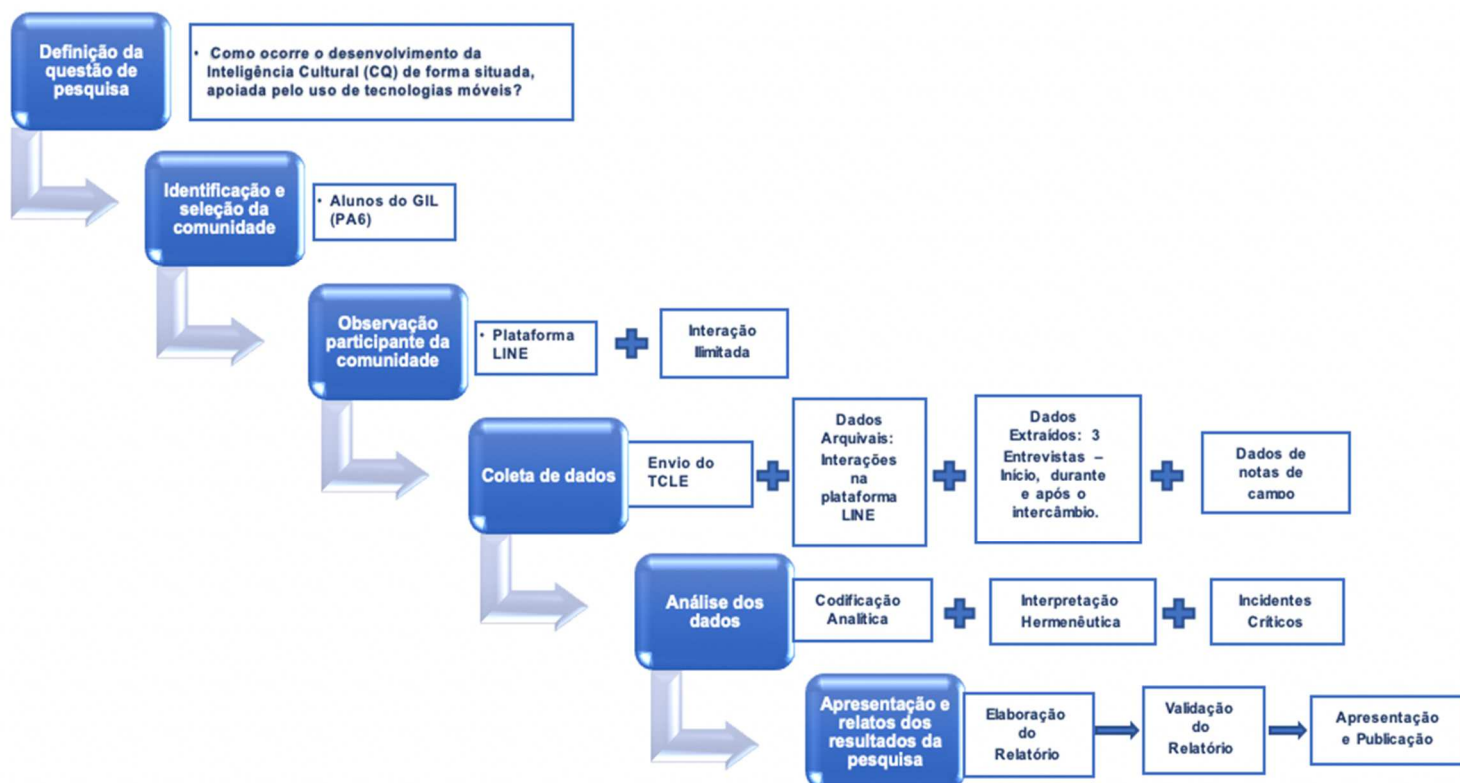
social. É uma junção de várias técnicas como a observação participante, entrevistas, análise de conversação ou discurso, análise documentária, análise literária, semiótica, videografia e fotografia (HINE, 2000; HOBBS, 2006; KOZINETS, 2014). Entretanto, isso não significa que uma etnografia deva seguir ou usar todas essas técnicas, elas servem de complemento a um estudo etnográfico que estará harmonizado de acordo com o ambiente a ser explorado, já que as abordagens etnográficas sempre serão diferentes umas das outras (HINE, 2000; HOBBS, 2006; KOZINETS, 2014). O método etnográfico ganhou notoriedade pela qualidade de suas pesquisas, pela riqueza de detalhes em seus resultados e por sua flexibilidade em se adequar a vários campos de pesquisa.

Com a chegada da era digital, atrelada ao uso emergente de comunidades virtuais, surgiu a necessidade de um método que descrevesse e observasse as interações sociais mediadas pela internet. Com isso, no início dos anos 90, surgiram muitos estudos etnográficos em comunidades *online*, mas foi em torno de 1998 que Kozinets, a partir do seu estudo intitulado “*On Netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture*”, cunhou o termo NETNOGRAFIA, ganhando notoriedade, desde então, entre os pesquisadores interessados em estudos sobre culturas e comunidades *online* (ROCHA; BARROS; PEREIRA, 2005).

Como já mencionado anteriormente, a netnografia não deixa de ser uma etnografia, porém, no meio virtual/*online*. De acordo com o ponto de vista de Kozinets (2014, p.60), “[...] etnografia e netnografia devem trabalhar em harmonia para iluminar novas questões nas ciências sociais”. Sendo assim, pode-se dizer que a netnografia não é um método novo, e sim uma nova forma de olhar pressupostos e características etnográficas atreladas ao uso de tecnologias.

Desse modo, cabe destacar que, assim como em um estudo etnográfico, a netnografia segue os seguintes passos: definição da questão de pesquisa, identificação e seleção da comunidade, observação participante da comunidade, coleta de dados, análise dos dados, apresentação e relatos dos resultados da pesquisa. Esta pesquisa seguiu as cinco etapas sugeridas por Kozinets (2014), conforme mostra o fluxograma a seguir (Figura 3), com as ações feitas em cada uma das etapas de uma pesquisa netnográfica.

Figura 3 - Fluxograma de uma Netnografia com Ações



Fonte: Elaborado pela autora com base em Kozinets (2014)

No próximo subcapítulo, será descrita cada uma dessas seis etapas.

3.2 Definição das Questões de Pesquisa

A conscientização para o problema de pesquisa teve início a partir da escolha do tema para a pesquisa. De acordo com Rudio (1983), o tema é o elemento principal para o desenvolvimento de uma pesquisa. Se fosse feita uma analogia com a música, o tema seria o motivador principal de uma composição. No entanto, segundo o autor, não basta definir o tema de forma parcial, é necessário que seja bem aprofundado e delimitado.

A pesquisa tem como questão central: *como ocorre o desenvolvimento da Inteligência Cultural (CQ) de forma situada, apoiada pelo uso de tecnologias móveis?* Com isso, a pesquisadora se inseriu em uma comunidade virtual, a fim de observar e analisar o desenvolvimento da CQ durante a experiência de intercâmbio internacional no ensino superior em Administração.

Com a definição do problema de pesquisa, pode-se seguir para as próximas etapas. Na sequência, será apresentado todo o processo desta pesquisa.

3.3 Identificação e Seleção da Comunidade

Os sujeitos investigados foram os alunos de graduação em Administração – Gestão para Inovação e Liderança (GIL) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A escolha do curso se deu pelo fato do GIL ter o intuito de preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para a liderança global (BORBA; SILVEIRA; FAGGION, 2005), oferecendo a eles duas experiências de intercâmbio internacional. Por meio de contato feito junto à coordenação do GIL, constatou-se que não se adotava uma metodologia específica para trabalhar o desenvolvimento de Inteligência Cultural (CQ).

A proposta de pesquisa foi apresentada à coordenação do GIL, que demonstrou interesse em iniciar uma comunidade *online* para acompanhar os alunos em suas experiências no intercâmbio internacional. Visto que a estrutura do curso é composta por Programas de Aprendizagem e não por semestres, os alunos sujeitos desta pesquisa estão cursando o PA6, que é um programa de aprendizagem no qual realizam um intercâmbio internacional, com duração de quatro a seis meses.

O curso, GIL, possui turmas no campus de São Leopoldo e Porto Alegre. Assim, esta pesquisa acompanhou as turmas dos dois *campi*, sendo nove alunos da turma de São Leopoldo e quatro alunos da turma de Porto Alegre, totalizando 13 alunos. Uma vez que a participação da pesquisa por parte dos alunos era voluntária, foram considerados como sujeitos de pesquisa somente aqueles alunos que aceitaram participar de todo o processo de coleta de dados, sendo 12 alunos.

Apesar de Mason (2010) sugerir que, em uma pesquisa qualitativa, a amostra mínima aceitável é de aproximadamente 15 sujeitos, Kozinets (2014) não estipula um número mínimo de sujeitos para uma netnografia. Conforme o autor, o pesquisador pode optar por investigar uma comunidade pequena e menos substancial, “[...] comunidades pequenas costumam ser mais homogêneas e as postagens normalmente são mais elaboradas e ricas em detalhes, ao contrário de comunidades grandes, que muitas vezes contém muitas postagens, porém, curtas e superficiais” (KOZINETTS, 2014, p. 87). Visto o volume de dados coletados a partir das interações

e entrevistas com os 12 alunos que se voluntariaram (como será detalhado a seguir), acredita-se que os dados da pesquisa são ricos, apesar do número reduzido de participantes.

A Unisinos possui muitas universidades parceiras no exterior, o que facilita o intercâmbio dos alunos do GIL. Os alunos do PA6 de 2018, sujeitos da pesquisa, foram para cinco países diferentes, sendo eles: Bélgica, Espanha, Portugal, Coréia do Sul e Canadá. Nesses cinco países, espalharam-se entre oito diferentes universidades, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Perfil e Destino dos Sujeitos de Pesquisa

Aluno	Unidade	Sexo	Idade	Universidade de Intercâmbio	País
Aluno 1	SL	Masculino	20	Hankuk University of Foreign Studies	Coréia do Sul
Aluno 2	SL	Masculino	20	Hankuk University of Foreign Studies	Coréia do Sul
Aluno 3	SL	Masculino	20	Universidad Autónoma de Barcelona	Espanha
Aluno 4	POA	Masculino	21	Universidad Ramón Llull	Espanha
Aluno 5	POA	Masculino	23	Universidad Loyola Andalucia	Espanha
Aluno 6	SL	Feminino	20	Université Saint-Louis	Bélgica
Aluno 7	POA	Masculino	20	Université Saint-Louis	Bélgica
Aluno 8	SL	Masculino	21	Universidad Autónoma de Barcelona	Espanha
Aluno 9	POA	Masculino	20	Universidad Ramón Llull	Espanha
Aluno 10	SL	Masculino	24	Universidade de Coimbra	Portugal
Aluno 11	SL	Masculino	20	King's College	Canadá
Aluno 12	SL	Masculino	21	University of Manitoba	Canadá

Fonte: Elaborado pela autoria a partir de dados da pesquisa fornecidos pela coordenação do GIL

Para observar o processo de desenvolvimento da CQ, a pesquisadora acompanhou as duas turmas em intercâmbio internacional, por meio de uma comunidade criada em uma plataforma (aplicativo móvel) já existente. No tópico a seguir, será explicado mais sobre como aconteceu a escolha da plataforma, assim como o envolvimento e a imersão por parte da pesquisadora na comunidade *online*.

3.4 Observação Participante da Comunidade (escolha da plataforma, envolvimento, imersão)

Para acompanhar os alunos do GIL durante o intercâmbio, vários aplicativos foram testados. Foram explorados aplicativos que contemplassem os princípios de aprendizagem colaborativa, de portabilidade, de sensibilidade ao contexto e que possibilitasse interações síncronas e assíncronas. O escolhido foi o aplicativo japonês Line®, por se encaixar em todas as categorias esperadas. Esse aplicativo é gratuito e utiliza a tecnologia móvel, que permite o compartilhamento de informações em diferentes contextos. Trata-se de uma plataforma que possui uma *timeline* que permite postagens de vídeo, texto e fotos, além de possibilitar chamadas de voz e vídeo e *chat* com mensagens de texto e voz. Assim, os sujeitos de pesquisa puderam compartilhar informações ao longo do processo de intercâmbio, de variadas formas, estando em diferentes lugares, países e culturas.

No que tange ao tipo de envolvimento e interação por parte do pesquisador com a comunidade *online*, existem duas formas de interação: limitada e ilimitada. Sendo assim, cabe ao pesquisador escolher como vai interagir. Na interação limitada, o pesquisador informa as questões importantes da pesquisa e faz alguns questionamentos esporádicos durante o tempo do estudo. Já na interação ilimitada, o pesquisador atua como membro ou participante cultural, contribuindo com o conhecimento e habilidades da comunidade (KOZINETS, 2014). Contudo, independente de qual seja a forma de interação escolhida pelo pesquisador, Kozinets (2014) frisa que toda a forma de interação requer envolvimento, engajamento, comunhão, relação, colaboração e conexão com os membros da comunidade.

Kozinets (2014) orienta que a melhor maneira de interação é como membro ou participante cultural ativo. Desse modo, para este estudo, a pesquisadora assumiu a forma de interação ilimitada, através de observação participante. Contudo, deixou os participantes livres e procurou não direcionar o ciclo de aprendizagem e interação entre eles (CAVEDON, 2008 *apud* BOLZAN, 2013).

Desde o início da imersão na comunidade, a pesquisadora explicou claramente que estava realizando um projeto de pesquisa e quais eram os objetivos do estudo. Seguindo as diretrizes sugeridas por Kozinets (2014) para uma pesquisa netnográfica, a observação participante, como o nome já diz, foi ativa e visível junto aos membros da comunidade *online*.

A pesquisadora acompanhou diariamente as interações, curtindo todas as postagens na *timeline*, comentando em algumas e fazendo anotações reflexivas de campo. O tempo diário de observação da comunidade variava pela quantidade de interações entre os membros: houve dias sem interações por parte dos membros o que resultou em um menor tempo de observação. O tempo total de acompanhamento da comunidade foi de seis (6) meses, de 15/08/2018 até 14/02/2019, tendo em média 01 hora de observação diária.

3.5 Coleta de Dados

Com o objetivo de conduzir a pesquisa de forma ética, foi enviado por *e-mail* aos possíveis sujeitos de pesquisa um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ver Apêndice A). Os alunos do GIL ficaram livres para participarem ou não da pesquisa, sendo que os que se dispuseram reenviaram o TCLE devidamente assinado, que também foi assinado pela pesquisadora.

A partir da assinatura do TCLE, deu-se início à coleta de dados. A netnografia possui três diferentes tipos de dados para serem coletados (KOZINETS, 2014): dados arquivais, dados extraídos e dados de notas de campo, que serão explicados a seguir.

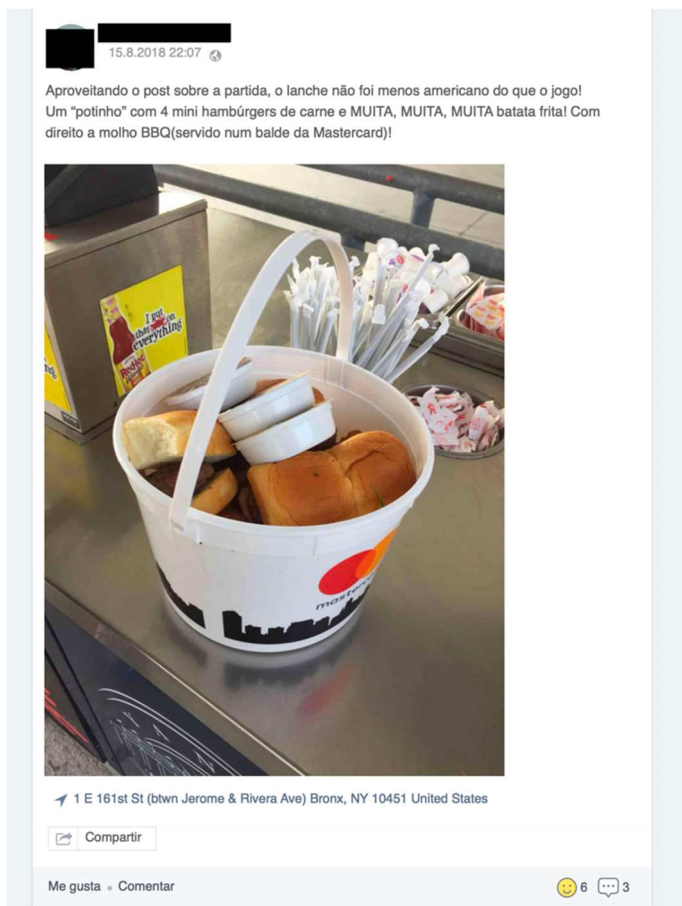
3.5.1 Dados Arquivais

Os dados arquivais são aqueles que o pesquisador copia (captura) diretamente de uma comunidade *online*; são dados em que não há envolvimento ou ação do netnógrafo, sendo provenientes diretamente dos membros da comunidade. Por se tratar de um volume grande de dados, o pesquisador, primeiramente, precisa filtrar e classificar por nível de interesse ou relevância, e, logo após, classificar por categoria de análise (KOZINETS, 2014).

Antes de imergir na comunidade, a autora considerou alguns documentos do curso GIL, para entender a didática do curso e como funcionava o intercâmbio. Foram analisados o Projeto Político-pedagógico e o Regulamento para o programa de aprendizagem 6: intercâmbio internacional, a fim de entender as etapas e o processo

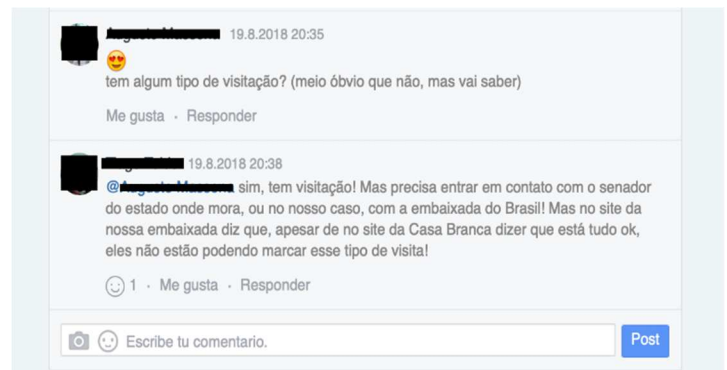
do intercâmbio, assim como direitos e obrigações dos estudantes. Como já mencionado, a imersão na comunidade *online* aconteceu por meio do aplicativo Line®, o qual permite que seus membros façam *posts* na *timeline* usando vídeos, fotos e textos. Os membros da comunidade também podem se comunicar pelo *chat*, utilizando as mesmas ferramentas (fotos, vídeos e textos), além de mensagens de voz. A pesquisadora capturou semanalmente todos esses dados, que foram armazenados respectivamente nas pastas de cada sujeito de pesquisa, no software NVivo®. Após o armazenamento, os dados foram analisados um por um, e codificados em nós (categorias de análise) dentro do NVivo®. As imagens, a seguir, mostram como funcionava as interações pelo Line®, como fotos, chat, comentários e vídeos.

Imagem 1: Exemplo de *post*



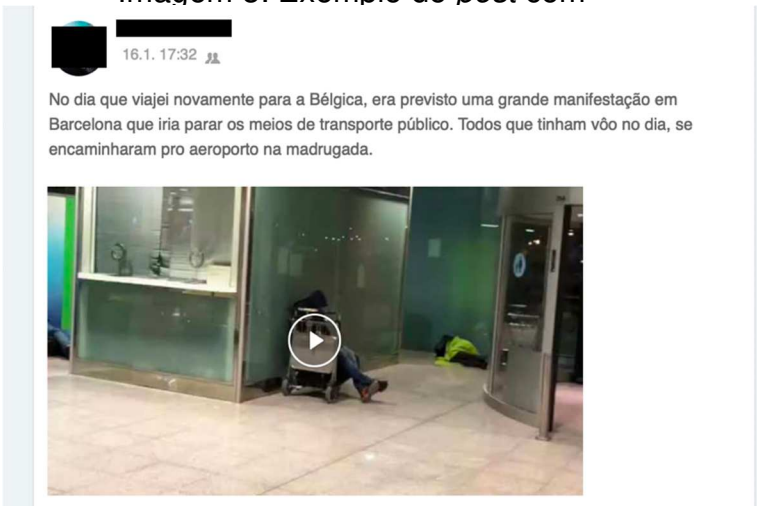
Fonte: Dados da Pesquisa

Imagem 2: Exemplo de comentários informativos

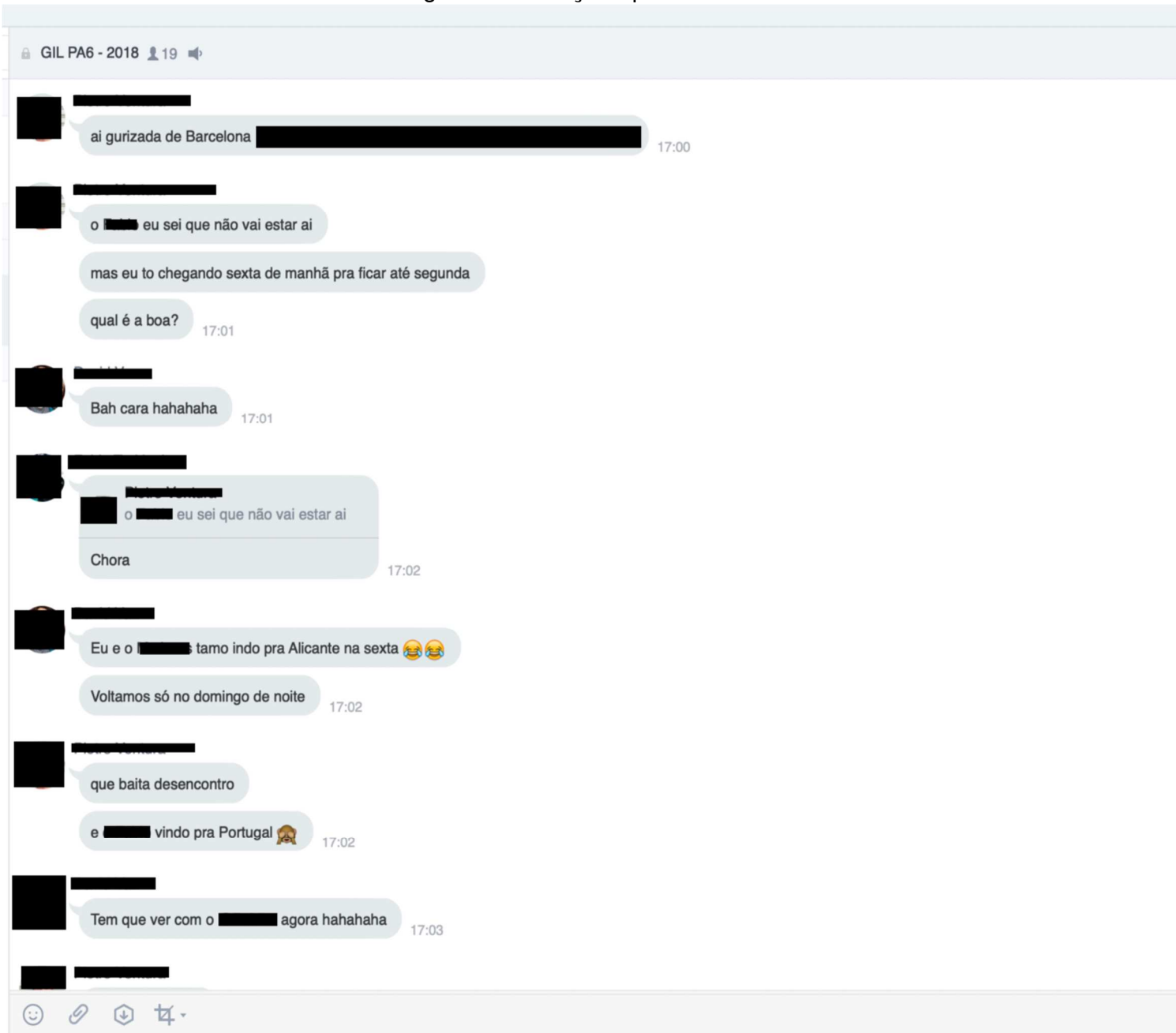


Fonte: Dados da Pesquisa

Imagem 3: Exemplo de *post* com



Fonte: Dados da Pesquisa

Imagem 4: Interações pelo *chat*

Fonte: Dados da Pesquisa

A tabela, apresentada na sequência, indica a quantidade de *posts* na *timeline* do aplicativo, feitos por cada um dos sujeitos durante o período do intercâmbio.

Tabela 1 - Quantidade de Postagens por Parte dos Sujeitos de Pesquisa

Aluno	País	Quantidade de Postagens	Média de Curtidas	Média de Comentários
Aluno 1	Coréia do Sul	48	2	3
Aluno 2	Coréia do Sul	58	2	3
Aluno 3	Espanha	81	2	3
Aluno 4	Espanha	36	1	2
Aluno 5	Espanha	27	1	2
Aluno 6	Bélgica	75	2	2
Aluno 7	Bélgica	37 + 54 do Instagram	1	1
Aluno 8	Espanha	90	2	3
Aluno 9	Espanha	79	1	2
Aluno 10	Portugal	89	2	4
Aluno 11	Canadá	35	1	2
Aluno 12	Canadá	139	2	4
TOTAL DE POSTS		848		

Fonte: Dados da pesquisa

Cabe ressaltar que um dos alunos teve problemas com o aplicativo Line® ao final do intercâmbio, impossibilitando as postagens na *timeline* da plataforma. Por esse motivo, a pesquisadora orientou o aluno a fazer as postagens no aplicativo do Instagram®, para que não prejudicasse o acompanhamento do dia a dia do aluno.

3.5.2 Dados Extraídos

Os dados extraídos se caracterizam como sendo dados em que há a interação dos membros da comunidade com o pesquisador, como entrevistas, bate-papo ou mensagens instantâneas e comentários do pesquisador nas postagens dos membros. Essas estratégias básicas para extração de dados podem ser mescladas e combinadas, a fim de que haja uma diversidade de interações e envolvimento do pesquisador com os membros da comunidade *online* (KOZINETTS, 2014).

Nas interações que a pesquisadora teve junto à comunidade *online*, sempre procurou se portar como membro do grupo. As perguntas e comentários sempre foram

feitos de forma parecida aos dos participantes da comunidade com o intuito de dar continuidade a uma conversa.

Foram realizadas também três entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de pesquisa. Dessas três entrevistas, duas foram *online* por meio de uma chamada de vídeo pela plataforma Line®, enquanto os alunos estavam no intercâmbio internacional. A terceira e última entrevista foi feita de forma presencial após o retorno dos alunos do intercâmbio.

O objetivo da primeira entrevista era entender o perfil dos sujeitos de pesquisa. As questões, em geral, buscavam saber se eles já haviam vivenciado alguma experiência intercultural, que tipo de experiência havia sido, e o porquê da escolha do país de intercâmbio. Eram questões que tentavam descobrir a sua percepção geral sobre a inteligência cultural, a fim de poder analisar como foi o desenvolvimento da CQ no decorrer do intercâmbio.

A primeira entrevista seguiu um roteiro semiestruturado, o qual foi elaborado com base na fundamentação teórica da pesquisa. Na sequência, o roteiro foi enviado a dois doutores pesquisadores para ser validado. Os doutores (pesquisadores) sugeriram algumas alterações que foram incorporadas às questões – esse roteiro, em sua versão final, está disponível no Apêndice B.

A pesquisadora entrou em contato com os alunos para marcar a primeira entrevista, que foi realizada no primeiro mês de intercâmbio. Visto que cada aluno iniciou seu intercâmbio em períodos diferentes - como mostra o quadro a seguir -, as primeiras entrevistas foram realizadas entre 20/09/2018 e 20/10/2018, logo no primeiro mês desde o início das aulas no país de destino, respeitando o período de adaptação de cada um dos sujeitos.

Quadro 4 - Tempo de intercâmbio de cada sujeito de pesquisa

Aluno	Unidade	Universidade	País	Data de saída	Data de retorno
Aluno 1	SL	Hankuk University of Foreign Studies	Coréia do Sul	24/08/2018	22/12/2018
Aluno 2	SL	Hankuk University of Foreign Studies	Coréia do Sul	24/08/2018	22/12/2018
Aluno 3	SL	Universidad Autónoma de Barcelona	Espanha	01/09/2018	14/02/2019
Aluno 4	POA	Universidad Ramón Llull	Espanha	09/08/2018	30/01/2019
Aluno 5	POA	Universidad Loyola Andalucía	Espanha	19/08/2018	27/01/2019
Aluno 6	SL	Université Saint-Louis	Bélgica	18/08/2018	08/02/2019
Aluno 7	POA	Université Saint-Louis	Bélgica	15/08/2018	08/02/2019
Aluno 8	SL	Universidad Autónoma de Barcelona	Espanha	01/09/2018	14/02/2019
Aluno 9	SL	Universidad Ramón Llull	Espanha	20/08/2018	29/01/2019
Aluno 10	POA	Universidade de Coimbra	Portugal	11/08/2018	10/02/2019
Aluno 11	SL	King's College	Canadá	30/08/2018	23/12/2018
Aluno 12	SL	University of Manitoba	Canadá	10/08/2018	24/12/2018

Fonte: Dados da pesquisa fornecidos pela coordenação do GIL

Uma segunda entrevista foi realizada aproximadamente na metade do intercâmbio, para que a pesquisadora pudesse conversar com os sujeitos de pesquisa sobre o processo de desenvolvimento da CQ. A segunda entrevista considerou o roteiro da primeira, de forma adaptada (disponível do Apêndice C), para posteriormente analisar se houve ou não uma evolução ou mudança na concepção dos alunos sobre o processo de desenvolvimento da CQ.

A terceira entrevista, de fechamento, foi feita de maneira mais aberta e informal. Elaborou-se um roteiro geral (disponível no Apêndice D), o qual abordava algumas das questões das primeira e segunda entrevistas, mas de maneira mais flexível, a fim de deixar os sujeitos de pesquisa à vontade para falarem abertamente sobre o intercâmbio. Essa conversa de fechamento teve por objetivo fazer uma síntese geral do intercâmbio com os sujeitos, deixando-os livres para falarem mais sobre detalhes que não foram colocados ou ditos por meio da plataforma Line®.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e armazenadas posteriormente em uma base de dados única do projeto de pesquisa que foi criada no NVivo®, no qual foram analisadas.

Na Tabela 2, pode-se observar o tempo de duração de cada entrevista e também o tempo total de todas elas.

Tabela 2 - Tempo de Duração das Entrevistas (em minutos)

Aluno	Primeira entrevista <i>online</i>	Segunda entrevista <i>online</i>	Terceira entrevista <i>face a face</i>	Total
Aluno 1	50	49	45	144
Aluno 2	34	50	46	130
Aluno 3	45	47	57	149
Aluno 4	70	46	48	164
Aluno 5	51	41	45	137
Aluno 6	55	48	50	153
Aluno 7	64	59	44	167
Aluno 8	33	42	35	110
Aluno 9	46	36	33	115
Aluno 10	38	40	42	120
Aluno 11	41	42	50	133
Aluno 12	40	45	62	147
TEMPO TOTAL (em minutos) DAS ENTREVISTAS				1669 (27 horas)

Fonte: Dados da pesquisa

No tópico seguinte, será explicado o que são as notas de campo.

3.5.3 Dados de Notas de Campo

Os dados de notas de campo são as anotações feitas pelo pesquisador enquanto observa a comunidade *online*. São anotações reflexivas sobre as interações e seus significados, sobre os membros e sobre a própria comunidade. Essas notas de campo são documentos exclusivos do pesquisador, não sendo compartilhado com os membros da comunidade (KOZINETS, 2014).

Cabe observar, entretanto, que não existe uma regra ou um momento exato de quando o pesquisador deve iniciar as notas de campo, mas o ideal, segundo Kozinets

(2014), é que sejam feitas desde o início. As notas de campo feitas durante toda a duração da pesquisa permitem uma reflexão profunda e detalhada, possibilitando a consulta por parte do pesquisador sempre que for preciso e uma comparação das anotações ao longo do tempo. A pesquisadora iniciou as notas de campo desde o primeiro contato com os sujeitos de pesquisa. Os registros foram diários mesmo quando não havia interações por parte da comunidade. As notas de campo não foram feitas somente sobre as observações dos dados postados e conversas no *chat*, além disso, foram notas reflexivas sobre o desenvolvimento do relacionamento entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa, sobre todo o percurso da pesquisa. A seguir, um exemplo de uma dessas notas (a primeira delas):

Hoje tive o primeiro contato com os alunos do GIL, saí de casa bem cedo p/ não chegar atrasada, estava meio nervosa e piorou quando a professora Melissa me enviou um WhatsApp dizendo que a reunião seria na sala Conecta da UNISINOS, campus de São Léo. Pensei: “meu Deus! Será que estarão todos os professores do GIL lá?!”. Ao chegar na sala, encontrei somente um aluno, me apresentei e conversamos por uns 10 minutos, até o restante do pessoal chegar. Ele me contou que estava arrumando as coisas para a viagem e que embarcaria em dois dias, que estava bem ansioso. Aos poucos foi chegando o restante dos alunos e as duas professoras responsáveis pelo PA6. Apresentei a pesquisa a eles de uma forma bem informal, três alunos me assistiram via *web conference* (por isso foi na sala Conecta) porque já tinham ido para o intercâmbio. Todos foram super receptivos comigo, o que me deixou mais tranquila e feliz. Tirei algumas dúvidas que tinham sobre o aplicativo Line, e falamos um pouco sobre os preparativos da viagem deles, estavam todos muito ansiosos. Saí da reunião muito feliz, na mesma hora enviei uma mensagem de voz à minha orientadora para compartilhar todos os detalhes da reunião (NOTAS DE CAMPO, 13.08.2018).

Também foram feitas notas reflexivas ao final das entrevistas, a fim de analisar a interação com o sujeito de pesquisa, as linguagens (por exemplo: gírias utilizadas por eles), a relação das respostas com os objetivos da pesquisa, o envolvimento do aluno com o contexto em que estava inserido e uma autorreflexão da própria pesquisadora. As notas de campo foram feitas no aplicativo “Notas”, no celular da pesquisadora e armazenadas posteriormente na base de dados única do projeto de pesquisa no NVivo®.

3.6 Análise dos Dados e Interpretação Iterativa dos Resultados

A análise dos dados netnográficos consiste em tratar os dados coletados, cruzando-os com a fundamentação teórica, a fim de trazer um novo entendimento

sobre a questão de pesquisa (KOZINETS, 2014). Todas as conversas do *chat*, postagens e comentários na *timeline* feitos pelos alunos na comunidade *online* foram registrados, organizados na base de dados única do NVivo® e posteriormente analisados à luz da literatura. Essas análises foram longitudinais, considerando os tipos de interações que ocorreram dentro do ambiente e quais aspectos da CQ, da aprendizagem situada e de *m-learning* foram trabalhados nessas interações.

Como técnica de análise dos dados, utilizou-se, primeiramente, uma codificação analítica, guiada por categorias teóricas vindas da literatura, conforme mostra o *Codebook* disponível no Apêndice E, mas também aberta à criação de novas categorias que emergissem dos dados. Todos os dados da pesquisa, *timeline*, *chat* e entrevistas foram analisados e codificados conforme cada uma das categorias criadas. A seguir, na imagem 5, é apresentado o *print* da estruturação dos nós dentro do software NVivo®. A codificação foi combinada com a interpretação hermenêutica, seguindo as regras de abordagem indutiva da netnografia sugeridas por Kozinets (2014).

Imagem 5: Print dos nós do NVivo

Nós		Pesquisar Projeto					
Nome	Arquivos	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por	
▶ Aprendizagem Situada		46	1771	11/04/2019 14:56	KAS	10/05/2019 23:37	KAS
▶ Citado nas entrevistas		11	66	19/04/2019 19:22	KAS	10/05/2019 23:37	KAS
▶ COMENTÁRIOS e curtidas NOS POSTS		12	224	10/04/2019 21:54	KAS	10/05/2019 23:37	KAS
▶ Comunidades de Prática (COP)		46	758	12/04/2019 20:50	KAS	10/05/2019 23:37	KAS
▶ CQ Cognitivo		44	765	11/04/2019 14:52	KAS	10/05/2019 23:37	KAS
▶ CQ Comportamental		44	544	10/04/2019 22:23	KAS	10/05/2019 23:37	KAS
▶ CQ Metacognitivo		42	404	11/04/2019 14:53	KAS	10/05/2019 23:37	KAS
▶ CQ Motivacional		46	781	10/04/2019 22:23	KAS	10/05/2019 23:37	KAS
▶ Identificação - perfil do respondente		31	152	29/04/2019 13:59	KAS	08/05/2019 15:13	KAS
▶ Incidentes Críticos no dia a dia - entrevistas e chat		25	101	29/04/2019 14:29	KAS	08/05/2019 15:13	KAS
▶ M-Learning		45	694	12/04/2019 21:00	KAS	10/05/2019 23:37	KAS
▶ Pontos a melhorar e desenvolver na CQ		11	70	29/04/2019 14:38	KAS	08/05/2019 15:13	KAS
▶ CQ Cognitivo		4	7	29/04/2019 14:39	KAS	08/05/2019 15:09	KAS
▶ CQ Comportamental		8	11	29/04/2019 14:42	KAS	08/05/2019 15:13	KAS
▶ CQ Metacognitivo		6	10	29/04/2019 14:52	KAS	08/05/2019 15:09	KAS
▶ CQ Motivacional		4	9	29/04/2019 14:53	KAS	08/05/2019 11:40	KAS
▶ Y Filtros de acidentes críticos timelines		8	17	10/05/2019 10:43	KAS	29/05/2019 13:19	KAS

Fonte: Dados da Pesquisa

No que tange à interpretação hermenêutica, Kozinets (2014) sugere que o pesquisador deve buscar a interpretação dos dados de forma explicativa e não descritiva, sempre visando entender o autor da postagem. O pesquisador deve tentar se colocar no lugar do autor dessa mensagem, a fim de procurar compreender por que ele postou aquela foto ou escreveu aquela mensagem, as interpretações devem

ser coesas, livres de contradições e sempre apoiadas pela fundamentação teórica. As respostas (interpretações) do pesquisador para esses questionamentos devem ser comparadas a novos dados por parte do mesmo autor, para confirmar ou refutar a interpretação inicial.

Por exemplo, se um aluno postava algo se referindo à cultura do local onde estava inserido, seja um evento ou uma situação incomum (que se distanciava das situações que estava acostumado a vivenciar), pelo modo de ele descrever o momento, a pesquisadora procurava entender o porquê aquilo foi importante para ele e o motivo pelo qual quis compartilhar. Após fazer essa interpretação pelo perfil do aluno, a pesquisadora buscava embasamento teórico sobre quais categorias da teoria aquela postagem correspondia. Como foi um acompanhamento ao longo de seis meses, tinha-se o cuidado de estar sempre atenta a todo o processo do aluno durante esse período; quando aparecia um dado que contradizia a primeira interpretação, logo era refutado.

A terceira técnica utilizada para a análise dos dados, incidentes críticos, serve para integrar acontecimentos relevantes de comportamento e ocorrências marcantes envolvendo os sujeitos de pesquisa (FLANAGAN, 1973; MACHADO, 2012). A caracterização de um incidente crítico se deve à clareza e riqueza de detalhes em seu acontecimento, fazendo com que o observador (pesquisador) consiga interpretar suas “consequências” ou efeitos. Para entender e descrever um evento/incidente crítico, é necessário ter em mente as seguintes perguntas: O que aconteceu? Como aconteceu? Onde aconteceu? Por que aconteceu? Quem estava envolvido? Tipos de interação?

Essa técnica auxilia na observação do desenvolvimento de um indivíduo, uma vez que ela se refere a eventos que “marcam” o sujeito de pesquisa e causam nele um crescimento ou progresso em relação a um determinado assunto. Inicialmente, foi feita uma pré-seleção, na qual identificou-se 120 incidentes críticos, em que era observável o desenvolvimento de aprendizagem situada e inteligência cultural por meio de algumas situações que “marcavam” o indivíduo. Após, realizou-se outra seleção, que tinha como ponto de corte serem situações que se destacassem frente às demais interações dentro da comunidade. Como critério, considerou-se eventos críticos explicitados em *posts* que tinham acima de três curtidas e comentários e também aqueles eventos citados nas entrevistas pelos próprios sujeitos como tendo sido eventos marcantes para eles. Com esses critérios, foram selecionados 12

incidentes críticos correspondentes a cada uma das categorias conceituais principais: Aprendizagem Situada; Inteligência Cultural; e *M-Learning*.

3.7 Apresentação e Relatos dos Resultados da Pesquisa e/ou Implicações Teóricas e/ou Práticas

Ao final da coleta dos dados, vem uma das etapas mais importante de uma pesquisa netnográfica, a apresentação e relatos dos resultados da pesquisa, que será feito no capítulo, a seguir, “Análise dos Resultados”.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar os principais resultados da pesquisa realizada. Primeiramente, será apresentado o contexto analisado, incluindo os propósitos do intercâmbio e como a CQ era considerada no curso.

Após, serão analisados os eventos críticos que levaram os indivíduos a aprenderem em um ambiente situado, seguido da análise do desenvolvimento da CQ e quais foram as dimensões mais desenvolvidas, como também a análise de como o uso de tecnologias móveis serviram de apoio para esse desenvolvimento. Por fim, será feita uma análise da percepção dos sujeitos de pesquisa sobre a CQ antes, durante e após o intercâmbio, para entender como acontece o desenvolvimento da CQ.

4.1 O Contexto Pesquisado – Intercâmbio Internacional no GIL

Considerando o que foi explicado no capítulo 3 de Metodologia, os sujeitos desta pesquisa foram os alunos de graduação em Administração – Gestão para Inovação e Liderança (GIL) da UNISINOS. Por meio do contato feito junto à coordenação do GIL, constatou-se que não se adotava uma metodologia específica para trabalhar o desenvolvimento de Inteligência Cultural (CQ) durante o intercâmbio.

A fim de entender as etapas, os objetivos e o processo do intercâmbio, foram analisados alguns documentos do curso GIL, para compreender a didática do curso e como funciona o intercâmbio. Os documentos considerados na análise foram: o Projeto Político-pedagógico (PPP), o Regulamento para o programa de aprendizagem 6 (PA6): intercâmbio internacional, assim como o modelo de Relatório do Intercâmbio, disponível no Apêndice G.

Por meio da análise dos documentos do curso, percebe-se que o objetivo do intercâmbio, no Projeto Político-pedagógico (PPP) do curso, é desenvolver a visão e a competência de gestores globais nos alunos. Para isso, colocam os estudantes, por meio do intercâmbio, em contato direto com um contexto intercultural, onde vão, além de estudar em uma universidade estrangeira, realizar tarefas e participar de eventos que contribuem com esse desenvolvimento de gestão global (SACCOL et al., 2012).

Durante o processo de intercâmbio, é esperado que o aluno desenvolva algumas competências, como:

- Aprimorar as habilidades de leitura e produção oral e escrita em uma língua estrangeira.
- Compreender as relações humanas e sua diversidade cultural, respeitando suas especificidades.
- Desenvolver postura crítica e reflexiva bem como autonomia intelectual, com ênfase na gestão de negócios e liderança.
- Compreender os fundamentos teóricos e práticos da gestão estratégica da inovação.

Percebe-se que a competência relacionada à interculturalidade tem um foco mais geral, não especificando o desenvolvimento da Inteligência Cultural (CQ). Não há, até o momento no curso, um enfoque ou um acompanhamento direto desse desenvolvimento. Logo, a forma de acompanhamento é pela elaboração de três relatórios que os alunos devem apresentar durante o processo, em que o foco são as atividades acadêmicas.

Nesse relatório (modelo disponível no Apêndice G), há um espaço para que coloquem as reflexões sobre as competências que foram desenvolvidas durante o processo. No espaço destinado às reflexões sobre as competências multiculturais desenvolvidas, é solicitado que o aluno “reflita sobre como suas competências referentes à capacidade de compreender as relações humanas e a diversidade cultural foram desenvolvidas, e indique como foi capaz de respeitar especificidades culturais”.

Fazendo uma síntese geral sobre o foco de desenvolvimento de CQ durante o intercâmbio do GIL, observa-se que, primeiro, como não é adotada nenhuma metodologia que trabalhe esse conceito durante o curso, isso pode tornar a autoanálise dos alunos vaga, pois não há um conceito norteador para auto avaliar o desenvolvimento da CQ. Segundo, não são acompanhadas as interações dos alunos e suas vivências durante o processo de intercâmbio de forma sistematizada. O que se tem são conversas mensais tendo como foco os assuntos acadêmicos, assim como os relatórios.

Essa pesquisa foi proposta à coordenação do curso, como uma forma de acompanhar os alunos no desenvolvimento da CQ. A coordenação não só aceitou a

proposta como se mostrou parceira do projeto. A pesquisadora foi apresentada aos alunos e professores responsáveis pela disciplina de intercâmbio, juntos deram início a uma comunidade *online* (Line®) para acompanhar os alunos em suas experiências durante o intercâmbio internacional da turma do PA6/2018. Cabe ressaltar que essa plataforma *online* (Line®) foi institucionalizada pelo curso para ajudar na contabilização de horas complementares e para a elaboração dos relatórios.

Com isso, a próxima seção tem como objetivo analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da CQ durante o intercâmbio.

4.2. O Processo de Aprendizagem Situada durante o Intercâmbio

Este subcapítulo tem por objetivo analisar como ocorreu o processo de aprendizagem durante o intercâmbio. Para melhor entender esse processo, foi feita uma tabela, tendo por base os dados armazenados e codificados no software NVivo®, a fim de analisar quais categorias (nós) da aprendizagem situada foram mais evidenciadas, conforme mostra a Tabela 3 a seguir. Os números na tabela correspondem às referências do NVivo®, ou seja, trechos dentro dos documentos analisados que foram codificados dentro da respectiva categoria.

Tabela 3 - Categorias mais Evidentes da Aprendizagem Situada

Aprendizagem Situada	A: Chat	B: Entrevistas Roteiro 1	C: Entrevistas Roteiro 2	D: Entrevistas Roteiro 3	E: Timelines	Total de citações
1: Interpretação da prática cotidiana	14	133	127	126	100	500
2: Participação e interação social	2	116	103	81	95	397
3: Participação periférica legítima	0	3	6	7	3	19
4: Ajuda mútua	5	0	0	0	3	8
5: Conectividade	14	0	0	0	128	142
6: Contos	4	0	0	0	5	9
7: Materiais e artefatos em comum	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que “interpretação da prática cotidiana”, “participação e interação social” e “conectividade” são os elementos da aprendizagem situada mais evidenciados nos dados. Já “ajuda mútua”, “participação periférica legítima” e “contos”

foram pouco evidenciados. A seguir, cada um desses elementos será explorado. É importante esclarecer que, embora esses elementos estejam estreitamente interligados na prática, serão tratados separadamente aqui somente com fins analíticos.

O primeiro elemento da Aprendizagem Situada a ser explorado é a **interpretação da prática cotidiana**, ou seja, que fornece e sustenta o contexto real da aprendizagem, desviando o foco do indivíduo como aprendiz em contextos formais para alguém que aprende como participante do contexto social (LAVE; WENGER, 1991). Percebe-se, a partir da Tabela 3, que esse é um dos elementos mais evidenciados, por ser uma categoria chave da Aprendizagem Situada, porque, ao se estar em um ambiente com atividades diárias, aprende-se e muitos significados são criados.

O Aluno 1 relata, por meio da entrevista, a dificuldade do dia a dia. Ele e seu colega de intercâmbio aprenderem a se adaptar ao ambiente em que estavam (Seul/Coréia do Sul), no caso, a hábitos alimentares diferentes:

Nos primeiros dias, a gente saía e não achava nada pra comer que a gente gostava, daí a gente começou a ficar de cara: bah não tem nada de bom, é isso da comida ficou uma duas semanas, até a gente conseguir pegar as manhas do que comer... e agora tá super tranquilo: achamos um restaurante que tem arroz e frango ou arroz e carne de porco, a gente no mercado achou arroz pronto pra comprar, ovo... uma loja só de ovo que dá pra fazer com pão tipo torrada com queijo... a gente foi descobrindo e aprendendo como se adaptar... e agora tá tudo certo.

Existem várias formas de aprender em um contexto social, o relato anterior traz um exemplo do cotidiano, de aprendizagem e adaptação ao ambiente em que se está inserido. Já o incidente crítico, apresentado a seguir, mostra o aluno vivenciando uma situação em um local que talvez pudesse já ser comum para ele (estádio de futebol), mas que naquele contexto social proporcionou uma experiência diferenciada.

Quadro 5 - Incidente Crítico 1

Incidente crítico 01		
Elementos da Aprendizagem Situada/CoP's-VCoP's		Timeline (aplicativo Line®)
- Processos de interpretação da prática cotidiana		
O que aconteceu?		
O aluno participou de um jogo de futebol de um grande time do país em que estava durante o intercâmbio, em Barcelona/Espanha. Ele relata aos colegas como foi sua experiência e o que sentiu ao estar naquele ambiente.		
Post:		
<div data-bbox="165 748 416 819">  18.9. 20:16 </div> <p data-bbox="142 846 461 880">Hoje foi dia de Camp Nou!</p> <p data-bbox="142 880 1506 943">Assistir, de tão perto, um dos melhores times de futebol do mundo, é uma experiência incrível. (acho que só não são melhores que os times do jogo que o [redacted] e o [redacted] foram)</p> <p data-bbox="142 943 1506 1003">A grande parte da torcida é turista, mas a parcela dos torcedores de verdade, é muito fanática pelo clube, é bairrista com a Catalunha.</p> <p data-bbox="142 1003 1506 1095">Uma curiosidade fantástica, é que nos 17 minutos, e 14 segundos, a torcida começa a cantar e protestar pela independência da Catalunha, em homenagem ao ano de 1714, quando ocorreu a Guerra da Sucessão Espanhola, é derrubou a oposição catalã da época. Esse momento é realmente de arrepiar.</p> <p data-bbox="142 1095 284 1126">Foi demais!</p> <div data-bbox="165 1238 775 1693">  </div> <div data-bbox="820 1238 1430 1693">  </div>		



Fonte: Dados da Pesquisa; Template: Adaptado de Machado (2012)

A vivência da prática cotidiana, descrita no incidente crítico anterior, levou o Aluno 3 a aprender sobre a cultura do contexto que estava vivenciando. Como ele mesmo descreve em seu relato, durante a entrevista, que não foi um simples jogo de futebol; ele aprendeu sobre a história do local onde estava, que vivenciou a força do time, a garra da torcida e o espírito “bairrista” da Catalunha.

Seguindo a ordem de frequência de citação dos elementos da aprendizagem situada, conforme a Tabela 3, **a participação e interação social** apresenta-se como outra categoria de grande evidência, já que a aprendizagem está relacionada a trocas sociais envolvendo as interações interpessoais e práticas do dia a dia. Quanto mais os indivíduos interagem entre si, cooperando uns com os outros, mais aprendem e colocam em prática o que aprenderam (FOX, 2006; GHERARDI, 2009). Essas interações fazem com que a prática e a aprendizagem sejam um movimento constante, mesmo em situações adversas, como a ocorrida com o Aluno 5, relatado por ele em uma entrevista:

Sempre fui tímido, só que chega uma hora que tu precisas se comunicar né?! Que não vai ter ninguém pra te ajudar, nem no supermercado. Fiquei um mês sem carne porque não sabia pedir carne no supermercado porque tinha vergonha de falar, depois eu fui conversando com o cara do Açougue ele falou o nome de todos os negócios e foi tri legal comigo.... aí pensei: pô

porque eu não fiz isso um mês atrás... daí a gente vai vendo que é bom na verdade tá aberto pra se comunicar com as pessoas.

Nota-se que o aluno precisou ter uma participação social ativa no contexto em que estava inserido (Sevilla/Espanha), para gerar a aprendizagem. Se ele se mantivesse passivo no ambiente, iria continuar mais tempo em uma situação incômoda. O resultado da participação ativa que ele teve fez com que refletisse sobre o quanto é importante a interação social.

Já o Aluno 3 enfatiza a importância de participar e interagir socialmente, em seu relato, durante a entrevista, sobre as atividades realizadas com os colegas e amigos estrangeiros. Ele destaca os jogos de vôlei: “O vôlei nos ajudou muito a fazer amizade e a fortalecer elas (...) e ali tu vê e aprende sobre a competitividade de um americano, vê a questão do alemão ser competitivo. É engraçado isso, mas é de boa.”

Seguindo na mesma linha de pensamento sobre a importância da participação e interação social, a Aluna 6 relata, no momento da entrevista, suas experiências sobre a convivência que tinha na residência estudantil, durante o intercâmbio. Ela descreve que as aprendizagens eram constantes: “quando eu vou fazer comida, quando vou fazer as coisas, sempre vou conversar com alguém, a gente vai dividir alguns conhecimentos, algumas experiências da vida, muito diferentes assim, é muito legal”. Nota-se, a partir desse relato, a reciprocidade da aprendizagem, que também é destacada no incidente crítico 02, apresentado a seguir:

Quadro 6 - Incidente Crítico 2

Incidente crítico 02	Quer um chimarrão?	
Elementos da Aprendizagem Situada/ CoP's-VCoP's		Timeline (aplicativo Line®)
- Processos de participação e interação social		
O que aconteceu?		
Um sujeito de pesquisa convidou alguns amigos estrangeiros para tomar um chimarrão no final da tarde, em Barcelona/Espanha. A postagem desse momento levou outro aluno que estava em intercâmbio em outro país a contar sua experiência também.		
Post:		

██████████ ██████████
26.9. 11:45 🌐

Na última Sexta-Feira tive parceria para tomar um mate no final de tarde! 😊
Nunca tinham experimentado, mas conheciam por causa de um jogador francês que tem o hábito de tomar, o Antoine Griezmann. (sim, todos da foto são franceses 😊). Para a minha surpresa, todos gostaram e beberam comigo até acabar a água!



Me gusta • Comentar 🌟 5 💬 5

██████████ ██████████ ██████████ ██████████ ██████████ 5 >

██████████ ██████████ 26.9. 12:15
Que tudooo!!!! Isso aí.. levando a nossa cultura p/ a Europa.. 🙌🙌🙌🙌
😊 1 • Me gusta • Responder

██████████ ██████████ 27.9. 23:12
aqui o nosso colega de quarto que é sueco também já conhecia, porque fez um intercâmbio pra argentina. Mas o que me irrita é que ele pede, diz que gosta, mas não toma até terminar a água kkkkk
😊 2 • Ya no me gusta • Responder

██████████ ██████████ 28.9. 8:22
██████████ ██████████ KKKKKKKK, mas tu explicou pra ele?? Eu falei pra elas kkkkk
😊 1 • Ya no me gusta • Responder

██████████ ██████████ 28.9. 8:23
sim! expliquei mais de uma vez já, e ele disse que já sabia...
😊 1 • Ya no me gusta • Responder

██████████ ██████████ 28.9. 8:23
Kkkkkkkkkk, aí é sacanagem mesmo
😊 1 • Ya no me gusta • Responder

Percebe-se que esse incidente crítico evidencia outros elementos da Aprendizagem Situada, porque, por meio do relato dessa prática sociocultural compartilhada de forma assíncrona com os colegas de intercâmbio, levou um outro aluno a contar uma vivência parecida com a que estava sendo comentada. A troca, por meio da plataforma Line®, desencadeou um pequeno diálogo em que um dos alunos expunha sua dificuldade em fazer com que um amigo do contexto situado entendesse como funcionava a prática do chimarrão. O que levou o autor da postagem a tentar ajudar de alguma forma, dando dicas de como o colega deveria proceder.

Como criar significados da prática cotidiana se não houver interações sociais? O incidente crítico 2 mostra a vivência e a participação social ativa por parte do aluno, que conseguiu compartilhar um pouco da sua cultura no contexto em que estava situado. Essa participação e interação social resultaram em aprendizagem e conhecimento para ambas as partes, tanto para o aluno brasileiro quanto para os amigos estrangeiros, porque gerou uma troca de culturas e experiências e que ainda foi comentada com os colegas de intercâmbio.

Como já mencionado anteriormente, a fim de permitir aos alunos a interação e o compartilhamento de informações vividas nos diferentes contextos interculturais em que estavam situados, criou-se uma comunidade virtual na plataforma Line®, o que não é considerada como sendo uma Comunidade de Prática, e sim considera-se que ela foi inspirada pela lógica de CoP's. Com isso, são analisadas algumas categorias de Aprendizagem Situada, ligadas ao conceito de CoP's, como: participação periférica legítima, ajuda mútua, conectividade e contos.

A **participação periférica legítima** corresponde à movimentação de um membro dentro de uma comunidade, desde a sua chegada, participando de um modo mais periférico da comunidade: observando, acompanhando e aprendendo; até a sua participação mais ativa (legitimada), em que se sente parte do contexto, não apenas recebendo informações, mas contribuindo com a comunidade em geral (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2011; HIDALGO, 2015).

De acordo com a teoria de Aprendizagem Situada (LAVE; WENGER, 1991), essa categoria está diretamente ligada ao conceito de CoP's, mas nesta pesquisa não foram encontradas evidências de participação periférica legítima com relação à comunidade do Line®, uma vez que todos os membros da comunidade já se conheciam e interagiam pessoalmente antes da criação da mesma. O que se observou, contudo, foi o sentimento de pertencimento dos alunos em relação ao

contexto cultural em que estavam situados. Isso ocorreu gradualmente, como se saíssem de uma “periferia”, onde se sentiam deslocados enquanto estrangeiros, movendo-se para o “centro” ao se sentirem parte da comunidade local. Por exemplo, o Aluno 1, que estava em Seul/Coreia do Sul, relata, durante a entrevista, o sentimento de pertencimento gradual ao grupo de alunos no país em que estava: “[...] os primeiros dias ali que a gente entrou pro grupo, não me sentia parte, me sentia meio isolado sempre, e fui aprendendo meio automático, a conversar a ver como era tal pessoa, assim como todo grupo que tu entra novo e isso foi muito bom”.

O Aluno 12, que estava em Winnipeg/Canadá, traz uma reflexão importante ao perceber que já estava acostumado a um hábito que antes era estranho para ele: “[...] uma coisa que eu vejo que tô quase canadense, é que eu tô jantando cedo, no início era horrível porque fecha os restaurantes então agora eu vejo que as 6 eu já tô descendo pra jantar”.

Nota-se, pelo relato do Aluno 12, que o sentimento de pertencimento a um ambiente, é sentir-se participante do contexto em que está inserido, é entrar na rotina daquela comunidade. Os Alunos 1 e 2, que estavam em Seul/Coreia do Sul, trazem um exemplo sobre isso também: “[...] estamos tendo um comportamento que a gente até se perguntou será que vamos fazer isso no Brasil? Aqui quando eles dão oi e tchau sempre abaixam a cabeça e a gente tá fazendo isso também, sempre quando dá oi...é automático já!” Nota-se que o “sentir-se parte” não se refere somente a se adaptar a rotinas, mas também a gestos e maneiras de se portar, ou seja, hábitos comportamentais e tais relatos enfatizam bem isso.

O aluno 10 fez uma reflexão durante a entrevista sobre esse sentimento que teve pelo lugar em que estava inserido, Coimbra/Portugal:

[...] este sentimento de ser um cidadão português veio porque já construí hábitos na minha rotina – ver preço no supermercado por exemplo... ler jornal no mercado da esquina é outro... tomar café com o dono do mercado e perceber que os assuntos da União Europeia me afetam.

Pode-se dizer que esse sentimento se deu pelo fato de o aluno ter uma participação sociocultural ativa no contexto que estava vivenciando durante o intercâmbio. Vale destacar, então, que sua participação deixou de ser periférica e resultou nesse sentimento de pertencimento à comunidade/contexto local.

A categoria de **Ajuda Mútua** abrange situações de colaboração entre os membros para tirar dúvidas e resolver problemas (MAYES; DE FREITAS, 2007).

Apesar dessa categoria focar na resolução de problemas entre os membros, algo que não foi observado no grupo criado na plataforma Line®, percebeu-se que a interação nesse grupo permitiu uma troca de experiências que resultou em ajuda de “apoio psicológico” no dia a dia enquanto estavam em um ambiente intercultural.

Os alunos destacaram a importância de ter essa comunidade, porque a troca de vivências e experiências os ajudavam a enfrentarem situações e dificuldades do dia a dia de forma mais tranquila. Segundo eles, era tranquilizador saber que não estavam “sozinhos no mundo”, e as dificuldades que estavam enfrentando também eram vivenciadas pelos colegas em outros contextos culturais. Como mostra o relato (durante a entrevista) do Aluno 11, que estava em London/Canadá:

[...] eu tava surtando com as provas, porque são horríveis aqui, tudo diferente, eu achei que tava ferrado. Aí o pessoal: fica calmo que aqui também é assim. Aí eu vi que não tava sozinho no mundo. Deu um alívio e pensei: se eles deram um jeito, eu também vou dar.

O evento crítico 3 relata bem esse momento de dificuldade enfrentado pelos alunos em função das provas.

Quadro 7 - Incidente Crítico 3

Incidente crítico 03	Momento tenso em função das provas
Elementos da Aprendizagem Situada/ CoP's-VCoP's	Chat (aplicativo Line®)
- Ajuda mútua	
O que aconteceu?	
Os alunos estavam passando por um momento semelhante, mesmo estando em países diferentes. Era época de provas, o que gerou um certo momento de tensão, por ser um pouco diferente das provas que estavam acostumados no Brasil.	
Trecho da conversa:	
<p>16:46 Aluno11: Another fact: fui fazer uma prova semana passada e já acho estranho que tu tem que levar documento pra provar quem tu é e assinar embaixo da tua foto</p> <p>16:47 Aluno 11: Dai essa prova o professor levou pra outro nível, ele tirou foto de toda turma fazendo prova, pra conferir que éramos nós mesmos fazendo a prova. E pra garantir que não é alguém fazendo prova no teu lugar</p> <p>16:48 Aluno 11: E eles nunca devolvem as provas, só dão o resultado, pra tu não passar as provas pras outras turmas dos anos seguintes</p> <p>16:49 Professora responsável: Nooossa! E pq não fazer outra prova?</p> <p>16:49 Professora responsável: A prova é objetiva?</p> <p>16:49 Aluno 11: Eles fazem provas diferentes, mas tem muitas questões iguais</p> <p>16:49 Aluno 11: Depende da matéria, tive uma com 20 páginas de questões de múltipla escolha</p> <p>16:50 Professora responsável: Bah!!!</p> <p>16:50 Aluno 11: Tive outra com 30 questões de múltipla escolha, 10 de vocabulário técnico, 3 respostas de uma página e duas redações de uma página e meia. Saí mais cansado que no enem</p> <p>16:54 Pesquisadora: Credo 😞😞😞</p> <p>09:18 Aluno 1: Eita!! e como tu acha que foi?</p>	

- 11:13 Aluno 10:** fiz prova ontem também, mesmo esquema aqui *Aluno 11*
- 11:13 Aluno 10:** documento, celular tem que deixar na porta
- 11:14 Aluno 10:** tu tem que fazer a prova com a carteira de cidadão em cima da mesa e uma caneta, assina mil papeis e leva um comprovativo que tu fez a prova
- 11:15 Aluno 10:** 3 horas pra responder uma questão só. Cheguei em casa e dormi de tanto que pensei
- 11:28 Aluno 11:** Os caras levam prova muito a sério.
- 11:33 Aluno 2:** "Que loucura gurizada! A nossa aqui na Coréia foi normal até. Mas isso porquê somos estrangeiros porque entre os coreanos é competição, só X% da turma pode tirar A, X% B e por ai vai!"
- 11:38 Aluno 8:** A que eu tive foi tranquila também em questão de procedimentos. Só preenchia o cabeçalho com as informações pessoais e a professora ficava olhando se ninguém tava colando. Única coisa é que não podia sentar um do lado do outro e que em cima da mesa só poderia ter caneta e calculadora
- 11:38 Aluno 8:** Nada de 20 páginas também 😊, eram 5 perguntas dissertativas e cada uma valia 2 pontos

The screenshot shows a mobile browser interface with the URL 'rosellanicolini.com'. Below the browser, there is a table with two columns: 'NIU' and 'Examen Intermedio'. The table lists scores for various students, with some rows marked as 'NO MATRICULADO'.

NIU	Examen Intermedio
1310669	5,1
1422053	8,1
1338048	2,9
1515707	5,5
1421124	5,6
2044645	7,8
1426905	4,5
1389360	4
1359356	9,3
1517222	6
1360680	8,7
1359655	5
1421853	3,6
1360978	5,6
1421081	6,3
1513706	
1366654	7,8
1364565	5,6
1514034	5,8
1331886	6,8
1421852	5,7
1389489	
1427720	5,7
1306472	
161094300308	**NO MATRICULADO**
1428817	**NO MATRICULADO**
	5
	9,3

- 11:41 Aluno 8:**
- 11:41 Aluno 8:** Essas são as notas da turma. Muitos colegas criticaram a maneira da professora de corrigir as questões, tendo em vista que em algumas ela descontava 1,5 de uma questão longa em que, por exemplo, tu tinha que descrever todo o processo de exportação de um produto da Espanha para os Estados Unidos com os respectivos certificados necessários, impostos a serem pagos, etc - por causa de um erro no nome de um certificado, mesmo todo o resto estando certo
- 11:44 Aluno 10:** qual é a media ai Aluno 8?
- 12:01 Aluno 4:** Na IQS é 5, acho que UAB também
- 12:05 Aluno 8:** Aqui é 5
- 12:05 Aluno 8:** Issooo
- 12:06 Aluno 11:** Aqui tb
- 12:06 Aluno 10:** 5 aqui também
- 18:01 Aluno 9:** Hoje tive minha primeira prova também. Em relação a procedimentos, todos tinham que deixar a mochila nos fundos da sala e ela disse que se ouvisse a voz de alguém falando, ia dar zero direto pra pessoa e sem choro. Só lápis e calculadora na mesa
- 18:02 Aluno 9:** Eram 450 slides pra estudar e a prova foi feita com duas perguntas pra responder em escrito, que valiam 50% da prova e mais 15 perguntas de múltipla escolha, que equivaliam aos outros 50%
- 18:04 Aluno 9:** Foi bem difícil... estudei bastante e as perguntas escritas eram assuntos específicos no meio de todos esses slides, nem foram os assuntos mais discutidos. Ainda bem que a média é 5 😊

Fonte: Dados da Pesquisa; Template: Adaptado de Machado (2012)

Acostumados com a dinâmica de provas do Brasil, os sujeitos se sentiram deslocados quando se depararam com as diferenças. Apesar de não ter sido encontrada na literatura de Aprendizagem Situada e CoP's uma definição para esse tipo de ajuda psicológica, percebe-se que eles se apoiaram, contando suas experiências, vivências, angústias e percepções do contexto que estavam vivenciando. O Aluno 3 destaca o quanto esse compartilhamento de informações lhe ajudou psicologicamente: “Saber que a gente tava no mesmo barco, com certeza tranquilizou muita gente, eu fui um...”.

Os alunos estão compartilhando informações sobre as provas desde ontem, quando o aluno 11 compartilhou sua experiência. Acredito que seja uma semana complicada pra eles, confesso que fiquei com muita vontade de enchê-los de pergunta, mas achei por bem somente observar. Hoje vários estão participando, não só os mesmos. Estou tão feliz de ver esse compartilhamento e troca de informações que prefiro ficar só observando mesmo. É incrível vê-los em países totalmente diferentes, mas compartilhando momentos similares (NOTAS DE CAMPO, 06/11/2018).

No que tange ao elemento **Conectividade**, como o nome já diz, refere-se à interação por parte dos indivíduos de um mesmo grupo ou comunidade e sugere que membros participem de forma conjunta nas discussões, diálogos e trocas de informações (WENGER, 1998). Essas trocas e interações podem ser desde um assunto comum do dia a dia quanto algo mais relevante. A Aluna 6 destaca os pontos positivos dessa conectividade: “Poder postar uma coisa e todo mundo da turma poder ver e na mesma hora poder interagir, isso é muito bom essa interação (...)” Essa categoria também está relacionada, como será discutido mais adiante, com a *affordance* de *M-Learning* de Interatividade Social. Portanto, será melhor analisada no subcapítulo 4.4, que analisa o papel das tecnologias móveis no processo de aprendizagem e desenvolvimento da CQ.

A última categoria de Aprendizagem Situada, considerada na pesquisa, **Contos**, corresponde à narração de histórias, relato de eventos, ou informações sobre um determinado assunto. Um conto é caracterizado pelo detalhamento da narração (ROBIN, 2006; THUE et al., 2007). Cabe ressaltar que contos não foram compartilhados com frequência na comunidade do Line®, talvez pelo fato de demandar tempo para escrever ou relatar mais detalhadamente determinadas situações, o que é um pouco mais trabalhoso de ser feito por meio de tecnologias móveis, por exemplo, por limitações ergonômicas para a escrita em *smartphones*.

Apesar de não ter tido tanta frequência de contos, os alunos destacaram nas entrevistas que, dos poucos contos compartilhados, mesmo sendo histórias por vezes engraçadas, como comidas estranhas, situações curiosas ou adversas, esses “contos” os faziam debater, trocar ideias e opiniões. Também enfatizaram a riqueza gerada pelo compartilhamento de histórias reais e situações vividas no contexto em que estavam inseridos, tanto por conteúdos acadêmicos ou profissionais quanto curiosidades e peculiaridades de cada local, cultura ou interatividade com as pessoas do contexto em que estavam inseridos. Segundo eles, saber o que os colegas estão fazendo do outro lado do mundo, saber que aquilo tudo é real, é o que tem de mais rico nessa troca de experiência. O incidente crítico 4 é um exemplo de uma experiência, uma situação inusitada vivida por um aluno que estava no Canadá.

Quadro 8 - Incidente Crítico 4

Incidente crítico 4	Qual a capital do Brasil mesmo?	
Elementos da Aprendizagem Situada/ CoP's-VCoP's		Chat (aplicativo Line®)
- Contos		
O que aconteceu?		
O aluno que estava em London/Canadá passou por uma situação inusitada ao questionar seus colegas sobre informações do Brasil. Com isso, outros alunos também relataram situações parecidas.		
Trecho da conversa:		
<p>seg, 05/11/2018</p> <p>Aluno 11: Ontem aconteceu um caso engraçado aqui: já tinha visto vários vídeos de americanos que não sabiam onde eram os países, ou não tinham nenhuma noção de geografia.</p> <p>Aluno 11: Daí tava com uns amigos conversando, mostrei um mapa mundi pra eles perguntando onde era o Brasil</p> <p>Aluno 11: Dai o pessoal não tinha nenhuma ideia</p> <p>Aluno 11: Tipo disseram que era na Europa, na África</p> <p>Aluno 11: Cheguei à conclusão que o pessoal na América do Norte vive meio que numa bolha. Eles meio que são muito autossuficientes e acabam que não tem nenhuma noção do mundo</p> <p>Aluno 12: aqui o pessoal responde com MUITA convicção que a capital do Brasil é o Rio de Janeiro</p> <p>Aluno 11: Tava conversando com um parceiro português e ele me disse, mas vcs mudaram a capital recentemente ne?</p> <p>Aluno 11: Daí eu disse sim, não faz muito tempo que eles construíram uma cidade pra ser a capital</p> <p>Aluno 11: Daí o guri falou: ata pq qnd eu era criança eu aprendi que era o Rio de Janeiro</p> <p>Aluno 11: Daí falei, não né, faz pouco tempo tipo 60 anos, não 5 anos.</p> <p>Aluno 12: hahaha..conversou com um idoso?</p> <p>Aluno 11: Daí descobri que o guri era o Benjamim Button e tinha 83 anos...</p> <p>Professora responsável: Kkkkk</p> <p>Aluno 7: kkkkk... Tem uma guria aqui da residência que morou em NY por um ano</p> <p>Aluno 7: E ela disse que tinha gente q perguntava se a Espanha era na america do sul kkkkkkk</p> <p>Professora responsável: Na América do Norte é bem assim. Já na Europa, achei diferente. Os europeus são mais cosmopolitas.</p> <p>Aluno 11: Exato os europeus que eu perguntei eles todos sabiam</p>		

Aluno 12: sim, o pessoal da europa aqui é bem mais antenado

Aluno 11: Mas também tem muito do perfil dos intercambistas

Aluno 11: Eles estão fora do país deles, tem uma noção de mundo maior

Professora responsável: Um professor meu dizia q aí estava uma das vantagens de ser colonizado, a gente conhece o mundo, mesmo q não saia do próprio país.

Fonte: Dados da Pesquisa; Template: Adaptado de Machado (2012)

Percebe-se a troca de vivências, por meio do incidente crítico 6, em que um dos alunos conta uma situação um pouco peculiar, provocando curiosidades e comentários dos colegas e também da professora que acompanhava a atividade de intercâmbio.

A categoria, **materiais e artefatos em comum**, que corresponde às narrativas, artefatos, discurso e compartilhamento de experiências sobre práticas comuns (WENGER, 1998), não foi evidenciado durante a análise dos dados. Os alunos não criaram nenhum tipo de linguagem ou artefatos próprios da comunidade, já que a plataforma era usada mais para o compartilhamento de informações sobre o cotidiano em que estavam inseridos.

Foi gerada uma nuvem de palavras na Figura 4 por meio do software NVivo®. Essa nuvem refere-se às 100 palavras mais citadas nas subcategorias de Aprendizagem Situada, durante a coleta de dados. Percebe-se que, das 100 palavras, as mais destacadas são: gente, aqui, pessoas, dia, diferente, fazer, casa, bem, meio, amigos, aula e todo, ou seja, palavras que remetem a um cotidiano.

Para fechar esta seção, fica o relato do Aluno 4 sobre seu sentimento a respeito da cidade em que estava inserido (Barcelona/Espanha):

[...] acabei me identificando muito com a cidade, com o estilo de vida das pessoas, acho que fez com que o ambiente multicultural me abraçasse e fosse mais convidativo e acho que isso acabou pesando bastante pra mim, sabe..., mas ahhh me sinto bem! E acho que, quando a gente começa se sentir mais parte, mesmo com coisas pequenas, sei lá... ou da universidade ou da sociedade como um todo... acho que tu começa a prestar um pouco mais de atenção a algumas coisas e acaba enriquecendo mais a experiência...

Na próxima seção, serão apresentadas as dimensões da Inteligência Cultural em um ambiente situado.

4.3 Elementos da CQ (Inteligência Cultural)

Este subcapítulo tem por objetivo analisar, de forma mais específica, como ocorreu o desenvolvimento dos elementos da CQ (Inteligência Cultural) de forma situada, ou seja, no ambiente intercultural, o qual está inter-relacionado com o processo de aprendizagem situada anteriormente abordado. Os números apresentados na Tabela 6, são referências do software NVivo®, representam as dimensões mais evidenciadas nos trechos dos documentos que foram analisados e codificados dentro da respectiva dimensão (nós).

Tabela 4: Categorias mais Evidentes da CQ

Dimensões da CQ	A: Entrevistas Roteiro 1	B: Entrevistas Roteiro 2	C: Entrevistas Roteiro 3	D: <i>Timelines</i>	Total de Evidências
1: CQ Motivacional	33	42	44	153	272
2: CQ Cognitivo	84	83	80	86	333
3: CQ Metacognitivo	64	41	42	23	170
4: CQ Comportamental	49	36	45	61	191

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os dados da tabela, observa-se que o “CQ Cognitivo” e o “CQ Motivacional” foram as dimensões mais evidenciadas da Inteligência Cultural durante a codificação dos dados por meio do software NVivo®. A seguir, são apresentadas e exploradas as dimensões da CQ por meio das análises dos eventos críticos.

Seguindo a ordem de apresentação da Tabela 4, apresenta-se o **CQ Motivacional**, considerada como a dimensão inicial para o desenvolvimento de CQ.

Como o nome já diz, é o que motiva o indivíduo a buscar novos conhecimentos sobre contextos interculturais, interações multiculturais e o que gera confiança no indivíduo de estar e agir em um ambiente intercultural (ANG; INKPEN, 2008; LIVERMORE, 2013; VAN DYNE et al., 2012).

A fim de entender como tudo começou, durante a entrevista, foi perguntado aos alunos o que os motivou escolher o destino de intercâmbio: dos 12 alunos, oito deles responderam que foi por curiosidade e/ou afeição pelo país de destino, como relata o Aluno 11: “(...) era uma universidade referência, sempre tive curiosidade, (...), e outro fato que pesou muito foi o de vir sozinho, ficar sem nenhum colega meu no intercâmbio é muito bom pra aprender mais”. Percebe-se que o aluno demonstra interesse e motivação em aprender novas configurações culturais, ao mesmo tempo em que manifesta confiança para estar em um ambiente intercultural.

Já em relação aos outros quatro alunos, as respostas indicaram que foi por influência de terceiros, como ex-alunos do GIL ou pela família. O Aluno 1 relata isto, ao ser questionado, durante a entrevista, sobre sua escolha pela Coreia do Sul: “(...) meu irmão e uns amigos que já vieram pra cá colocaram muita pilha. Aí comecei a pensar sobre e, realmente, é um lugar que eu não viria pra fazer turismo, aí pensei se eu quero ir pra lá a oportunidade é agora”. Nota-se que, por mais que ele tenha sofrido influência sobre a sua decisão de escolha, a motivação não foi só essa, ele teve curiosidade em aprender sobre um contexto diferente do seu, como ele mesmo chama: “a Coreia é um país exótico”.

Frente ao exposto, cabe explicar que o CQ Motivacional é composto por três subdimensões: Interesse intrínseco, Interesse extrínseco e Autoeficácia. (VAN DYNE et al., 2012). Para melhor compreensão dessas subdimensões, criou-se o Quadro 9 com exemplos práticos (vivências dos alunos durante o intercâmbio) de cada uma:

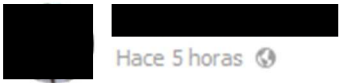
Quadro 9 - Exemplos práticos das subdimensões do CQ Motivacional

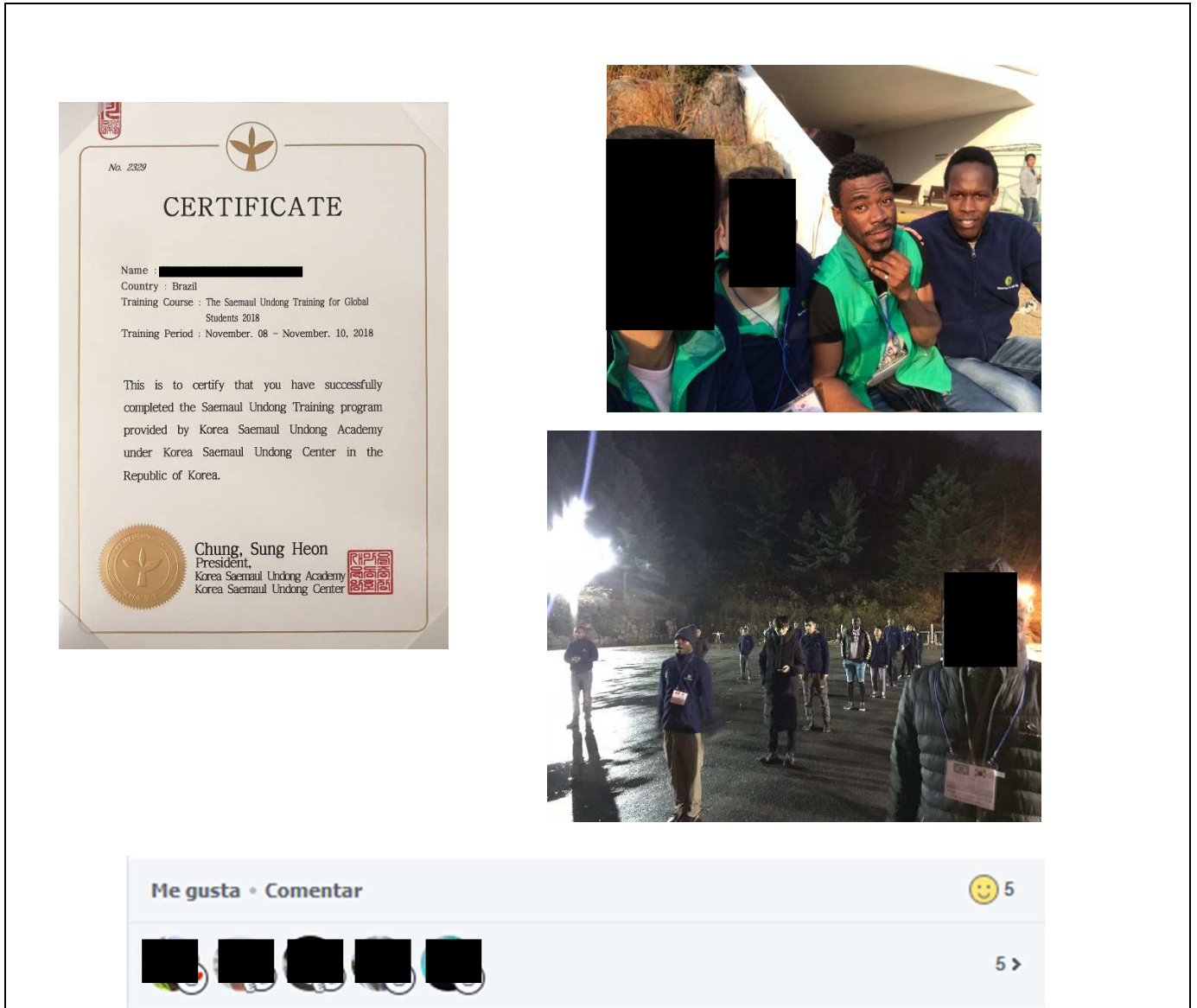
Subdimensão	Definição	Exemplo Prático
Interesse intrínseco	Valorização das experiências interculturais.	<i>“Eu fiz amizade com intercambistas de todo o mundo, a gente tem uma comunidade de alunos internacionais, mas também tive que fazer contato com canadenses, até porque eu vivo junto com os próprios canadenses. Então eu diria que meus amigos 50% era canadense 50% era estudante internacional ou intercambista. Então quando a gente tá numa roda conversando, sempre tenta falar sobre algo curioso sobre a cultura um do outro entendeu? Isso acontece toda hora e quando eu tenho contato com os canadenses eles adoram que eu conte, tipo assim eu tava falando pra eles como a gente falava as marcas no Brasil, eles acharam fantástico que a gente não fala facebook e fala feicibuk e falamos horas sobre como a gente fala as coisas no Brasil, é muito legal essa troca.” Aluno 11, London/Canadá</i>
Interesse extrínseco	Valorização dos benefícios tangíveis e pessoais obtidos por meio das experiências interculturais.	<i>“Escolheria a Bélgica de novo, com certeza. Primeiro por causa da língua, aqui eu consegui treinar muito meu inglês (...) e também por causa das pessoas de outros países que tem aqui. Por ser a sede da união europeia, Bruxelas tem muitas empresas também e isso é demais. Tem um bar que a gente vai agora, que é um bar na frente da comissão européia, então todo mundo que trabalha na comissão européia faz um happy hour nesse bar toda a quinta. Isso é muito legal assim... porque conhecemos pessoas de todos os países da união européia e aprendemos muito isso eu acho demais em Bruxelas e nenhuma outra cidade poderia me proporcionar esse conhecimento.” Aluna 6, Bruxelas/Bélgica</i>
Autoeficácia	Autoconfiança de estar e interagir em diferentes contextos interculturais.	<i>“Aqui em Coimbra eu vivo o bairro. Finalmente eu consegui fazer o que eu não conseguia fazer em Porto Alegre, eu moro no 3 figueiras e lá é tudo de carro. Não tem uma fruteira na frente da tua casa que tu atravessa e conhece Sr. Leonel como tem aqui e tudo a pé... eu participei da reunião do bairro, nem é obrigado a ir, mas eu fui (risos) e foi uma experiência muito legal.” Aluno 10, Coimbra/Portugal</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Durante o intercâmbio, os alunos demonstraram motivação para aproveitar oportunidades para agregarem e obterem mais conhecimento, seja numa viagem, numa palestra ou eventos em geral. O incidente crítico 5 relata a experiência que dois alunos tiveram nesse sentido.

Quadro 10 - Incidente Crítico 5

Incidente crítico 05	Treinamento Voluntário	
Dimensões da CQ		Timeline (aplicativo Line®)
- CQ Motivacional		
O que aconteceu?		
Os alunos receberam um <i>e-mail</i> sobre um treinamento. Se informaram e viram que era um evento ligado à ONU, então resolveram participar para agregar conhecimento. (Seul/Coreia do Sul)		
Post:		
 <p>O último final de semana (08/11 - 10/11) foi de um intenso treinamento chamado Saemaul Undong Training for Global Students. Lá tivemos aula com o Presidente da Instituição, vice-presidente, e professores formados pelo Saemaul, além de uma Mini Olimpíadas com todos os participantes de 34 países (a maioria países africanos, onde a Instituição possui diversas atividades) o que nos ajudou a saber mais sobre suas ações.</p> <p>Saemaul Undong Center é uma instituição que teve total influencia no crescimento econômico da Coreia do Sul, ajudando um país pobre a se tornar uma das maiores potências mundiais. O propósito do Saemaul, de modo geral, é “uma vida melhor”, por meio de três princípios: Diligência, Autoajuda e Cooperação. Eles iniciaram as atividades em 1970, quando estava havendo um grande gap econômico entre comunidades urbanas e rurais. Saemaul Undong percebeu que as “vilas” (como são chamada as comunidades) disputavam entre si para ver quem produzia mais e “gerava maior riqueza”, porém, a hipercompetição não dava como consequência o desenvolvimento das vilas, e sim a estagnação. E então, juntamente com o governo de Seoul, Saemaul Undong passou a ajudar as vilas, trabalhando em 5 estágios, os quais podem ser visualizados nas fotos. Inicialmente as ações do Saemaul Undong Center eram apenas nas comunidades da Coreia, mas hoje, por meio de seus líderes, eles possuem projetos em 41 países do mundo. Então, hoje o objetivo da instituição é resolver problemas globais, como erradicação da pobreza, mudanças climáticas, emissão de gases, educação, igualdade de gênero, etc. Por isso prezam pela unificação e pensamento global das nações em busca de um mundo melhor.</p> <p>Um dos momentos que mais me inspirou foi a aula do presidente do vice-presidente, que tiveram falas sensacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Vivemos divididos. Cada país se preocupa apenas com suas economias, mas, se continuarmos com o mesmo <i>mindset</i> de consumo e continuarmos fazendo as mesmas coisas do mesmo mundo, em alguns anos o mundo não existirá, e tão pouco a economia de tal país. A terra é de todos, não é de um país poderoso. Temos que manter o mesmo afeto com nosso planeta, afinal, é um problema de TODOS” - “Nacionalismo é importante, porém nacionalismo exagerado é muito perigoso. Nacionalismo é saber amar o seu país e também os outros, assim seremos cidadão do mundo” <p>O treinamento foi bastante intenso. Chegamos lá na quinta feira por volta das 13h, almoçamos, e fomos direto pra aula (das 14h até as 18h). Após isso tínhamos 1h30min de janta, e depois mais 2h de discussão em grupo sobre problemas globais. Na sexta-feiras tivemos que acordar as 6h da manhã para se exercitar e ir conhecer o museu de Saemul Center. Uma pausa por café da manhã, e manhã inteira de aula. Depois do almoço, tivemos três horas de “Mini Olimpíadas com jogos na rua. Ao final dos jogos o professor falou: “Não há um time vencedor. Todos são vencedores, porque somos um só. Uma só vila. Um só mundo.” A tardinha e a noite tivemos mais aula e grupo de discussão. Sábado também acordamos as 6 para se exercitar e correr, e depois ficamos até o 12h em meio a aula e cerimônia de encerramento. Além de tanta inspiração e aprendizados, vale ressaltar o interesse do governo coreano em um mundo melhor, afinal, não gastamos 1 centavo (inclusive nos pagaram em torno de 30 dólares ao final do treinamento). Espero retornar ao Brasil e conseguir aplicar esses ensinamentos :)</p>		



Fonte: Dados da Pesquisa; Template: Adaptado de Machado (2012)

Nota-se que a experiência que tiveram se deu pela motivação e interesse de aprenderem mais sobre novos contextos e de aproveitarem oportunidades para obterem novas experiências e interações interculturais. Outro ponto que se pode observar é a autoconfiança, já que os alunos se sentiram capazes para se inserirem em um novo ambiente intercultural.

Essa experiência também está interligada à segunda dimensão de Inteligência Cultural a ser analisada - o **CQ Cognitivo**. Essa dimensão refere-se aos conhecimentos sobre uma cultura, os quais levam o indivíduo a identificar e compreender diferenças e semelhanças em contextos interculturais, resultando em interpretações e interações eficazes (ANG; INKPEN, 2008; LIVERMORE, 2013; VAN DYNE et al., 2012).

A vivência e as práticas do dia a dia levam o indivíduo a obter um maior conhecimento da cultura em que está inserido, seja por meio de percepções sobre o comportamento das pessoas, seja por aquisição de conhecimentos históricos sobre o local, ou peculiaridades do contexto. Os alunos relatam, por meio das entrevistas, esses conhecimentos obtidos no ambiente intercultural. O Aluno 11 falou sobre o comportamento das pessoas: “As pessoas são um pouco mais fechadas aqui no Canadá, até na universidade, são mais retraídas do que no Brasil, aqui o pessoal meio que tem o seu grupinho, tu consegues ser extrovertido dentro daquele grupo, mas não num universo muito grande”. Já o Aluno 9 traz questões mais gerais, da cidade em que estava inserido, Barcelona/Espanha: “(...) além de tudo, têm aqueles festivais deles que é uma loucura, eles fazem festa por tudo, gostam mais de feriado que brasileiro (risos) qualquer coisinha é motivo de feriado tu vai 5, 3 dias de feriados com muita frequência, umas coisas bem loucas”.

Percebe-se, pelos relatos anteriores, que o conhecimento obtido sobre uma cultura pode ser geral ou específico do contexto, essas são as duas subdimensões do CQ Cognitivo (VAN DYNE et al., 2012). Para melhor entender suas definições, foi elaborado o Quadro 11, que traz um exemplo prático para as respectivas subdimensões.

Quadro 11 - Exemplos Práticos das Subdimensões do CQ Cognitivo

Subdimensão	Definição	Exemplo Prático
Conhecimento geral da cultura	Conhecimento dos elementos universais que constituem um ambiente cultural.	<i>“Bah fizemos amigo secreto aqui, aí eu descobri que o pessoal não tem muito segredo o pessoal já começa a se perguntar quem tu pegou? Meio parecido com o Brasil. Foi muito engraçado, porque era cada um de um país né?! Aí foi tri porque percebi que eles fazem de várias formas diferentes: os alemães pelo que eu vi eles compram presentes e na hora eles sorteiam quem vai ganhar os presentes... o inglês não tenho certeza, porque ele falou umas coisas não entendi, tava uma gritaria, todo mundo falando como queria fazer... Aí fizemos o tradicional, só não teve fala no início. Porque na hora de começar o pessoal perguntou: vamos falar alguma coisa da pessoa antes? Aí todo mundo: não... não vamos nada...” - Aluno 3, Barcelona/Espanha.</i>

continua

continuação

Subdimensão	Definição	Exemplo Prático
Conhecimento específico do contexto	Conhecimento de um contexto cultural específico ou subculturas como: universidades, empresas e programas de intercâmbio.	<i>“Uma coisa que me chocou muito aqui que até eu acho um pouco estranho é essa preocupação com as provas mesmo, no Brasil não chega nem um pouco perto disso – as pessoas aqui são realmente muito preocupadas tipo... a galera fica nervosa, por exemplo a biblioteca fica aberta 24 horas, 7 dias por semana, teve um dia que eu sai 2 da manhã e eu voltei pra cá 6 da manhã e teve pessoas que ficaram aqui a noite inteira estudando... é muito estranho... e o pessoal usa muito aquele remédio que se toma pra se concentrar mais: ritalina e vivanzi tomam muito disso a rodo pra estudar pra prova... e dizem: aqui se tu não tomar é como tu dizer que tu não quer nota boa. Tipo, não sei se não se preocupam com a saúde, mas simplesmente tomam e é muito comum, muito comum mesmo. É raro ver estudantes que não tomam isso. Eu fiquei um pouco chocado porque eu nunca vi isso no meu contexto.”</i> Aluno 11, London/Canadá.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

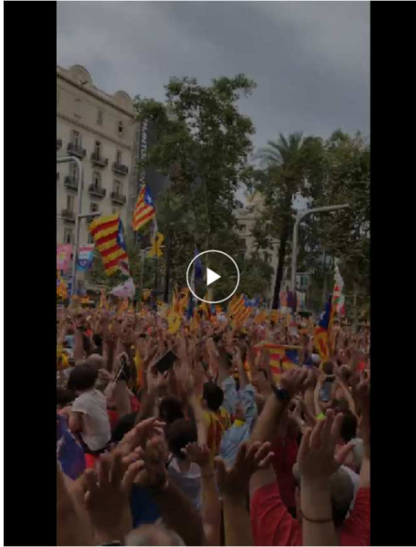
O incidente crítico 6 evidencia bem a cultura específica do contexto onde o aluno está inserido. Essa questão específica, explica o porquê do comportamento do povo catalão.

Quadro 12- Incidente Crítico 6

Incidente crítico 06	Feriado Nacional	
	Dimensões da CQ	Timeline (aplicativo Line®)
	- CQ Cognitivo	
	O que aconteceu?	
	Um feriado nacional vivenciado pelo aluno no contexto cultural o levou a entender mais sobre a cultura em que estava inserido. (Barcelona/Espanha)	
	Post:	

11.9. 19:37

Dia 11 de setembro é comemorado o Dia Nacional da Catalunha, em celebração a resistência Catalã durante o Cerco da Catalunha, que aconteceu na Guerra da Sucessão Espanhola. Esse evento histórico teve fim no dia 11 de setembro de 1714, sendo muito interessante que com mais de 1 milhão de pessoas comemorando nas ruas, às 17h14 (horário que representa o ano final da batalha) todos ficam em silêncio. É um feriado nacional, com muita festividade nas ruas e um sentimento de patriotismo enorme, com vendas de bandeiras e produtos da Catalunha, como comidas e bebidas típicas. Além disso, é interessante as manifestações que são feitas juntamente com esse dia a favor da separação da Catalunha da Espanha, juntamente com os protestos para que se libertem os presos políticos decorrentes do último referendo separatista.



Me gusta • Comentar



5 >

Observa-se, pelo relato do aluno no *post*, que o feriado nacional que ocorreu na região em que estava, motivou-o a saber mais sobre o contexto em que estava, resultando em um maior conhecimento sobre a cultura catalã. As peculiaridades da cultura local não podem ser ignoradas em um ambiente intercultural, porque elas refletem muito nas atitudes das pessoas que vivem naquele contexto e, para uma boa interação, precisa-se entender a história “por detrás” de uma sociedade.

A terceira dimensão de Inteligência Cultural, **CQ Metacognitivo**, refere-se a estratégias usadas pelos indivíduos para interagirem em contextos interculturais. O Metacognitivo é quando o indivíduo possui uma cognição elevada a respeito do contexto em que está inserido, que o faz refletir sobre suas ações antes e durante as interações, criando estratégias adequadas (ANG; INKPEN, 2008; LIVERMORE, 2013; VAN DYNE et al., 2012). O relato do Aluno 3 traz um exemplo prático mais geral sobre a definição da dimensão:

As interações no início foram com bastante cautela: não chegávamos fazendo piada nem nada... tu vai mais cauteloso, vai testando, vai vendo até onde pode ir, quais os limites. Uma coisa que eu senti, que têm os limites, mas depois que realmente tu vira amigo deles, não tem muito limitação, parece um amigo brasileiro é só a questão de te considerar amigos e vice e versa e depois que isso acontece é de boa.

O CQ Metacognitivo é dividido por três subdimensões, que os autores chamam de processos mentais: Planejamento, Consciência e Verificação (VAN DYNE et al., 2012). A fim de melhor entender essas subdimensões, o Quadro 13 traz alguns exemplos práticos identificados na pesquisa.

Quadro 13 - Exemplos Práticos das Subdimensões do CQ Metacognitivo

Subdimensão	Definição	Exemplo Prático
Planejamento	Preparação estratégica antes de um encontro intercultural	<i>“Eu pesquisei muito antes de vir... quando eu estava nos Estados Unidos eu fiquei numa cidade muito pequena e uma das minhas preocupações era que eu queria ter contato urbano, ou que fosse próximo das coisas pra fazer, que tivesse lugar pra sair. Isso foi uma coisa que eu procurei saber antes, um pouco mais da vida da cidade daqui, mas eu tava muito tranquilo... porque Estados Unidos e Canadá é muito parecido assim dá pra tu esquecer que tu está num lugar ou em outro... única diferença pra mim é que o pessoal canadense é muito mais aberto com o estrangeiro do que o americano... eu já tinha conhecimento disso então tava muito tranquilo de como ia ser aqui, eu decidi não me preocupar muito antecipadamente e ver o que acontecer quando eu chegasse aqui.”</i> Aluno 11, London/Canadá.

Consciência	Estar sempre atento ao que acontece consigo mesmo e com os outros. Coloque-se no lugar da contraparte.	“Ah no início foi um pouco diferente, até se conhecer a gente ficava mais na da gente, só observando, era todo mundo mais sério sem saber como agir... daí a gente começou a fazer umas coisas pra juntar o pessoal tipo: começou no jogos de vôlei, daí a gente marcava algumas jantas que cada um cozinhava um prato do seu país e levava... é muito legal, a gente faz isso de vez em quando. E como não sei cozinhar um ovo então faço um negrinho – brigadeiro que todo mundo ama... aí perguntam: como que faz isso daqui? Mas eu não falei que era só colocar leite condensado e Nescau (risos). Mas enfim, essas coisas de juntar o pessoal ajudou muito, a gente conseguiu se conhecer melhor, e saber como agir com cada um, porque é um grupo bem multicultural né?!” Aluno 8, Barcelona/Espanha.
Verificação	Ajuste de comportamento de acordo com o contexto intercultural.	“Então... eu tenho essa coisa do falar alto com a risada. Às vezes minha risada é muito alta e aqui eles não gostam muito de falar alto principalmente no metrô, aí teve uma vez que estávamos de galera no metrô e o pessoal pediu pra gente falar mais baixo, e a partir daquele dia meio que me liguei assim um pouco, mas como a gente não convive tanto com coreano até que não precisa estar sempre se policiando... no nosso grupo tem um grupo grande de intercambistas que o pessoal é todo de gostar de falar alto, gritar, cantar... aí não tem muito essa limitação assim.” Aluno 2, Seul/Coreia do Sul

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

O incidente crítico 7 mostra uma observação do contexto por parte dos alunos. E, por meio dessa observação, resolveram agir de forma polida em relação à contraparte.

Quadro 14 - Incidente Crítico 7

Incidente crítico 07	Vale a pena ser educado	
Dimensões da CQ		Timeline (aplicativo Line®)
- CQ Metacognitivo		
O que aconteceu?		
Os alunos agiram de forma educada e foram surpreendidos com um gesto de gratidão da contraparte. (Seul/Coreia do Sul)		
Post:		

24.10. 10:10

Aqui a galera mais jovem não tem o hábito de levantar pra dar lugar aos idosos. Sempre que estamos no metro, fazemos questão de levantar pra dar lugar aos velinhos, e hoje uma senhora ficou muito feliz e nos presenteou com uma balinha de café 😊😄



Me gusta · Comentar 5 3

5 >

24.10. 11:26
Que amoórrr!!!! Belo gesto meninos!!! 😊😄😄

Me gusta · Responder

24.10. 21:49
é melhor que aquela balinha de café de escritório que tem no BR?

3 · Ya no me gusta · Responder

25.10. 0:24
😄😄😄 muito melhor

1 · Ya no me gusta · Responder

Fonte: Dados da Pesquisa; Template: Adaptado de Machado (2012)

Percebe-se que a atitude que os alunos tiveram não era algo comum no contexto em que estavam, mas mesmo assim esse gesto cortês gerou uma atitude de gratidão da contraparte. Observa-se que, por meio desse incidente crítico, os alunos desenvolveram duas subdimensões do CQ Metacognitivo: consciência e verificação. A **consciência** por estarem atentos ao que acontecia ao redor deles, na situação intercultural, e colocando-se no lugar da contraparte. A **verificação** por agirem de forma adequada, não em relação à cultura em geral - porque como já mencionado, não era o costume deles - mas em relação à situação, ao ambiente em que estavam inseridos no momento.

Esse evento crítico tem relação também com a última dimensão da Inteligência Cultural a ser analisada, que é o **CQ Comportamental**. Como o nome sugere, ela refere-se ao comportamento/ação adequada do indivíduo diante de um contexto intercultural, como ações verbais e não verbais (ANG; INKPEN, 2008; LIVERMORE, 2013; VAN DYNE et al., 2012). O indivíduo com CQ Comportamental elevado tem a capacidade de alterar o comportamento de acordo com o ambiente em que está inserido, deixando a contraparte confortável durante as interações interculturais. O Aluno 11, em seu relato na entrevista, traz um exemplo de ajuste de comportamento:

Uma coisa que eu tenho notado aqui [London/Canadá] - a gente no Brasil é muito de tocar nas pessoas – então uma coisa que eu tenho evitado eu só toco numa pessoa se ela toca em mim antes pra evitar problema... até porque a questão do abuso sexual é levado muito a sério aqui, então por isso tipo, eu evito ter o contato como a gente tem no Brasil de chegar tocando, abraçando e evito nesse sentido até pra não ter problemas pra mim né? Porque no primeiro dia de aula teve uma palestra e tal sobre a questão de conscientização sobre abuso sexual (...).

Percebe-se, por meio do relato do aluno, que essas peculiaridades de comportamento devem ser levadas a sério em um contexto intercultural, para evitar conflitos e interpretações erradas. A CQ Comportamental também é dividida em três dimensões: flexibilidade no comportamento verbal, flexibilidade no comportamento não verbal e flexibilidade na maneira de falar - comunicar tipos específicos de mensagens oralmente (VAN DYNE et al., 2012). O Quadro 15 foi criado com o objetivo de melhor exemplificar essas dimensões.

Quadro 15 - Exemplos Práticos das Subdimensões do CQ Comportamental

Subdimensão	Definição	Exemplo Prático
Flexibilidade no comportamento verbal	Compreende que precisa ter flexibilidade no tom de voz e na maneira de falar.	<i>“Com os portugueses tem que ser tudo no sentido literal, teve um caso que eu tava num restaurante em Lisboa com uma menina, daí eu perguntei tem mesa pra 2? Daí o garçom olhou e falou: tem... e continuou trabalhando. Porque eu não perguntei se tinha mesa disponível para mim agora, eu perguntei se tinha mesa pra 2. Então desde que eu me lixuei disso, procurei me adequar ao jeito que eles falam, quando eu me dirijo a um português eu sempre tento falar português de Portugal... e a opção de estar morando com as 4 portuguesas também tem a ver com isso pra me atirar de cabeça assim na língua. Porque o jeito de ser muda totalmente... o trato com português é um, com brasileiro é outro”. - Aluno 10, Coimbra/Portugal.</i>

Flexibilidade no comportamento não verbal	Compreende que precisa ter flexibilidade na comunicação sem palavras, como gestos, expressões faciais e linguagem corporal.	“Nós brasileiros temos a mania de abraçar né?! De falar e dar um tapinha nas costas e tal.. aí aqui eu vou conversar com um colega que é só colega que não é meu amigo que é primeira vez que eu tô conversando eu vou com a bola baixa... aperto a mão e tento não ser muito expansivo ... daí eu vou conhecendo a pessoa e vou vendo se dá pra brincar e tal”. - Aluno 12, Winnipeg/Canadá.
Flexibilidade na maneira de falar	Compreende que deve ser flexível na maneira de comunicar tipos específicos de mensagens (convites, desculpas, gratidão).	“Comecei a perceber que eles não entendiam o sarcasmo... então foi uma coisa que eu comecei a evitar, as brincadeiras e tal... não como um todo, mas como a maioria das pessoas que convivi eram europeias... os europeus não aceitavam muito bem essas brincadeiras. Então tipo, eu falava alguma coisa sarcástica que era pra entender como brincadeira, que aqui no Brasil entenderiam como brincadeira, mas eles lá me retrucavam e respondiam... dava pra ver que não entendiam... levavam a sério, mas eu sempre tentava explicar que não era, que era brincadeira, aí eu fazia de novo, e eles não entendiam... eles sempre continuavam com aquilo, então parei... aí pensei: vou tentar evitar ao máximo isso agora e parei de fazer (...)”. - Aluno 9, Barcelona/Espanha.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

O incidente crítico 8 exemplifica que nem sempre as interações interculturais necessitam de fala, muitas vezes, a flexibilidade nas ações ajuda a ter interações agradáveis com a contraparte.

Quadro 16 - Incidente Crítico 8

Incidente crítico 8	Adequando o comportamento	
Dimensões da CQ		Timeline (aplicativo Line®)
- CQ Comportamental		
O que aconteceu?		
O aluno experimenta uma comida asiática, preparada por uma colega de alojamento e acaba adequando seu comportamento conforme a cultura da anfitriã. (Barcelona/Espanha)		
Post:		



Fonte: Dados da Pesquisa; Template: Adaptado de Machado (2012)

Muitas vezes, a adequação de comportamento conforme a demanda cultural do ambiente torna as interações mais leves. Percebe-se que o aluno, com o intuito de deixar sua colega asiática – que havia se prontificado em preparar uma comida típica para ele - feliz, adequou seu comportamento de acordo com a cultura dela. Demonstrando, com esse simples gesto, estar satisfeito com a hospitalidade da contraparte e deixando a interação confortável.

A Figura 5 apresenta uma nuvem de palavras gerada por meio do software NVivo®. Essa nuvem demonstra as 100 palavras mais citadas na categoria de Inteligência Cultural. Percebe-se uma similaridade com a nuvem de palavras gerada para a Aprendizagem Situada, que foi apresentada no subcapítulo anterior, demonstrando a relação entre os dois conceitos.

uma pessoa que não tem nada a ver contigo. Já não é uma coisa fácil tu conviver com pessoas do teu círculo social, que pensam diferente de ti, agora imagina uma pessoa que é completamente diferente de ti, que veio de um outro canto no mundo, com outra cultura, outra história... eu tinha um amigo chinês, pô a china tem 5mil anos de história sabe... é outro mundo completamente diferente então tu tem que estar muito atento a detalhes... atento às entrelinhas das coisas pra começar a criar essa habilidade de se comunicar (...).

Na próxima seção, será analisado o papel das tecnologias móveis no processo de aprendizagem intercultural acompanhado pela pesquisa.

4.4 O Papel das Tecnologias Móveis no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da CQ

Na seção anterior, foi analisado como ocorreu o desenvolvimento de Inteligência Cultural de forma situada, ou seja, no ambiente intercultural. Nesta seção, será analisado o papel das tecnologias móveis no processo desse desenvolvimento intercultural. Para analisar esse processo de aprendizagem, buscou-se um embasamento com o conceito de *M-Learning*, que é definido como processos de aprendizagem por meio do uso de tecnologias móveis e sem fio que facilitam os contatos sociais, permitindo o compartilhamento de informações e trocas de conteúdo em tempo real, proporcionando o aprendizado de indivíduos mesmo que estejam em movimento, em contextos formais como trabalho, sala de aula ou até mesmo em contextos informais como casa, parques, museus, etc. (BRANTES et al., 2013).

Nesta pesquisa, o *M-Learning* aconteceu de maneira informal, ou seja, não havia uma estruturação das interações, um curso ou capacitação específica para a CQ. A tecnologia móvel, plataforma do Line®, foi utilizada para apoiar e acompanhar o processo durante a experiência de intercâmbio.

Apesar de ser um espaço informal, ou seja, não estruturado, o uso da plataforma Line® foi institucionalizado pelo curso do GIL, uma vez que a coordenação reconheceu a plataforma como um espaço pertencente ao curso. A plataforma auxiliou os alunos e professores responsáveis pela disciplina de intercâmbio a contabilizarem as horas complementares durante o intercâmbio e, também, na elaboração do relatório final por parte dos alunos.

Faziam parte da comunidade criada na plataforma do Line® os 12 alunos que estavam em intercâmbio, a pesquisadora, dois professores, responsáveis pela

disciplina de intercâmbio, e os dois coordenadores do curso, todos eram membros do grupo, não havia uma liderança ou um “guia” durante o processo. Alguns alunos relataram, durante as entrevistas, o incômodo que sentiram em ter a coordenação do curso e os professores como participantes da comunidade. Segundo eles, a presença dos professores afetou as postagens e interações por não se sentirem tão à vontade.

Durante a entrevista, foi questionado se haveria pontos negativos em relação à plataforma Line®. Em se tratando desse aspecto foi pontuada a presença dos professores, como relata o Aluno 12: “Não seria um ponto negativo, só acho que a gente poderia ter usado mais se não tivesse os professores lá, principalmente a coordenação. O pessoal não tinha o sentimento de liberdade pra falar tudo, e por mais que são tranquilos, querendo ou não são professores né?!”. O Aluno 8 explica que as interações eram diferentes quando estavam só com a pesquisadora: “(...) acho que a gente poderia ter falado mais lá no grupo, mas acabava falando quando era só contigo sabe?! (...) Se fosse só tu, acho que teríamos tido uma conversa mais diária, mais informal”.

Percebe-se que, apesar dos relatos dos alunos, pontuando a presença dos professores como uma certa restrição à interatividade no grupo, houve bastante interação por parte dos membros do grupo.

Neste subcapítulo, será analisado se o uso dessa tecnologia móvel afetou e como afetou o processo de aprendizagem.

A Tabela 5 apresenta números que são referências do software NVivo®. Esses números representam as categorias mais evidenciadas nos trechos dos documentos que foram analisados e codificados dentro da respectiva categoria (nós).

Tabela 5 - Categorias mais evidentes de *M-Learning*

M-Learning	A: Chat	B: Entrevistas Roteiro 1	C: Entrevistas Roteiro 2	D: Entrevistas Roteiro 3	E: Timelines	Total de Evidências
2: Interatividade Social	20	14	10	9	33	86
3: Portabilidade	19	17	12	15	147	210
4: Sensibilidade ao contexto	19	15	8	10	28	80
1: Aprendizagem colaborativa	12	4	4	0	3	23

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se, por meio da tabela, que “Portabilidade” foi a *affordance* - vantagens/possibilidades e desvantagens/impossibilidades do *M-Learning* - mais

evidenciada de *M-Learning*, durante a codificação dos dados por meio do software NVivo®. A seguir, são apresentadas as *affordances*, consideradas como vantagens/possibilidades do *m-learning*, por meio das análises dos eventos críticos e outras evidências.

A primeira vantagem/possibilidade a ser apresentada, seguindo a ordem da Tabela 5, é a **Interatividade Social**. Essa *affordance* refere-se à possibilidade de compartilhamento de informações e trocas de conteúdo, independente de tempo ou lugar (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; LIAW; HATALA; HUANG, 2010; CHURCHILL; FOX; KING, 2012). Nesse sentido, o Aluno 7 destaca a importância da interatividade para o compartilhamento de experiências e informações: "(...) é muito show porque a galera fica falando, discutindo, acho que é uma troca muito legal, é uma plataforma muito bacana pra gente fazer essa troca aí e crescer junto e debater e aprender, acho que é muito produtivo". O incidente crítico 9 traz um exemplo de como a interatividade social, por meio dos dispositivos móveis, contribuiu para a aprendizagem e troca de experiências.

Quadro 17 - Incidente Crítico 9

Incidente crítico 9	Como é a moda aí?	
Elementos do <i>M-Learning</i>		Chat (aplicativo <i>Line</i> ®)
- Interatividade Social		
O que aconteceu?		
Um dos sujeitos, que estava em London/Canadá, questiona o grupo sobre a moda <i>outfit</i> (considerada como moda ostentação), que é a moda do momento entre os jovens. Esse questionamento desencadeou uma série de comparações sobre como é a moda nos países em que estão situados.		
Trecho da conversa:		
<p>10:56 Aluno 11: Não sei vocês estão a par daquela história do <i>outfit</i>, e da moda que está chegando no Brasil do hypebeast</p> <p>10:56 Aluno 11: Que são roupas muito caras que as pessoas utilizam pelo simples fato delas serem caras</p> <p>10:56 Aluno 11: Aqui essa moda é muito forte</p> <p>10:57 Aluno 11: Principalmente entre os canadenses e os asiáticos</p> <p>13:45 Pesquisadora: "Não... estou meio por fora disso... que interessante!!! "</p> <p>14:07 Aluno 3: https://youtu.be/-l_RABrD-E8</p> <p>14:08 Aluno 3: Esse é o vídeo que o <i>Aluno 11</i> falou, vale a pena ver</p> <p>14:08 Aluno 3: Pra entender essa nova "moda"</p> <p>14:08 Aluno 3: Aqui também tá cheio de gente com coisa da Supreme</p> <p>14:17 Aluno 12: "Aqui é bem o contrário pelo que eu vi! O pessoal acha os moletons super bons, com logo da universidade, caros, e são tipo 30 dólares! Preferem pagar 10 no Walmart mesmo a qualidade sendo bem inferior!"</p> <p>14:18 Aluno 12: "Isso o pessoal com quem eu conversei, mas não vejo muita gente "ostentando" com roupa! Pessoal usa umas coisas de marcas normais, tipo Nike! Mas não vi nada da Supreme por exemplo, ou ninguém usando aqueles Yeezy da Addidas"</p>		

14:19 **Aluno 3:** "Aqui" que digo, é dentro de Barcelona. Na universidade o pessoal é bem tranquilo em relação a isso também 🤔

14:19 **Aluno 12:** "Heheh, pse! Na cidade o pessoal é um pouco mais "arrumado". Mas mesmo assim Nada muito fora do comum"

14:25 **Aluno 11:** Aqui é mais os asiáticos

14:25 **Aluno 11:** Pqq assim como a nossa moeda é desvalorizada, a deles também é

14:26 **Aluno 11:** Então os que vem pra cá são pessoas com bastante recurso

14:26 **Aluno 11:** Mas no geral a galera usa roupa da faculdade tb

21:45 **Aluno 2:** Falando em moda, aqui, o povo coreano é bem ligado a isso, todos bem vestidos. Também é muito forte também essa onda do hype, porém se vê muita lojinha tipo camelô vendendo essas roupas que seriam milhares de dólares nas lojas oficiais! 😊

22:55 **Aluno 1:** É interessante também que no Brasil é considerado "ridículo" ver um casal usando exatamente as mesmas roupas. E aqui é sinal de moda. Muitos casais na rua andando de par de vaso

00:15 **Pesquisadora:** E é verdade q as meninas usam MUITA maquiagem na Coreia??

00:15 **Aluno 1:** sim!!! muita!

00:15 **Aluno 2:** Siim kkkkk! O rosto todo branco!

00:15 **Aluno 1:** tem umas com a cara literalmente branca de tanta maquiagem

00:16 **Aluno 1:** outra coisa que é raro de ver por aqui é gente acima do peso... comentaram com a gente que quem é gordo aqui sofre bastante preconceito, a ponto de numa entrevista de emprego ser perguntado "por que tu é gordo?"

05:49 **Aluno 3:** POR QUE COMER É BOM DEMAIS, SIMPLES

Fonte: Dados da Pesquisa; Template: Adaptado de Machado (2012)

Observa-se, pela interação dos alunos pelo *chat* do dispositivo móvel, que aconteceu uma troca de informações e comparações sobre os contextos interculturais que estavam vivenciando. Isso corrobora o relato do Aluno 11, que estava em London/Canadá:

O chat é mais instantâneo e o que eu gostava era quando eu relatava um caso e alguém comparava com o que estava acontecendo no seu país. Isso que eu gostava mais, era a parte mais rica da troca. Porque, por exemplo, eu falava uma história que aconteceu e o outro lembrava de um caso semelhante lá, ou eu comparava com alguma coisa aqui ou vice e versa foi o que mais agregou pra mim, o que eu achava mais legal.

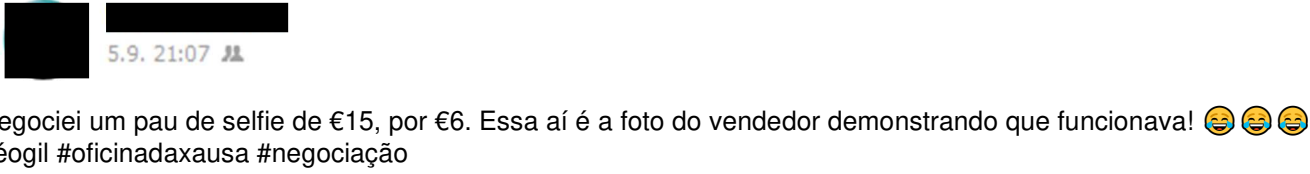
Nota-se que os alunos, que estavam em um contexto diferente, começaram a compartilhar suas vivências, percepções e comportamento observados sobre o ambiente em que estavam no momento. É interessante destacar que a interatividade social, por meio do dispositivo móvel, possibilitou a conversa e discussão sobre a interpretação do cotidiano de cada um, que estavam em locais e momentos diferentes, em que os alunos criaram significados e refletiram sobre as percepções que estavam tendo.

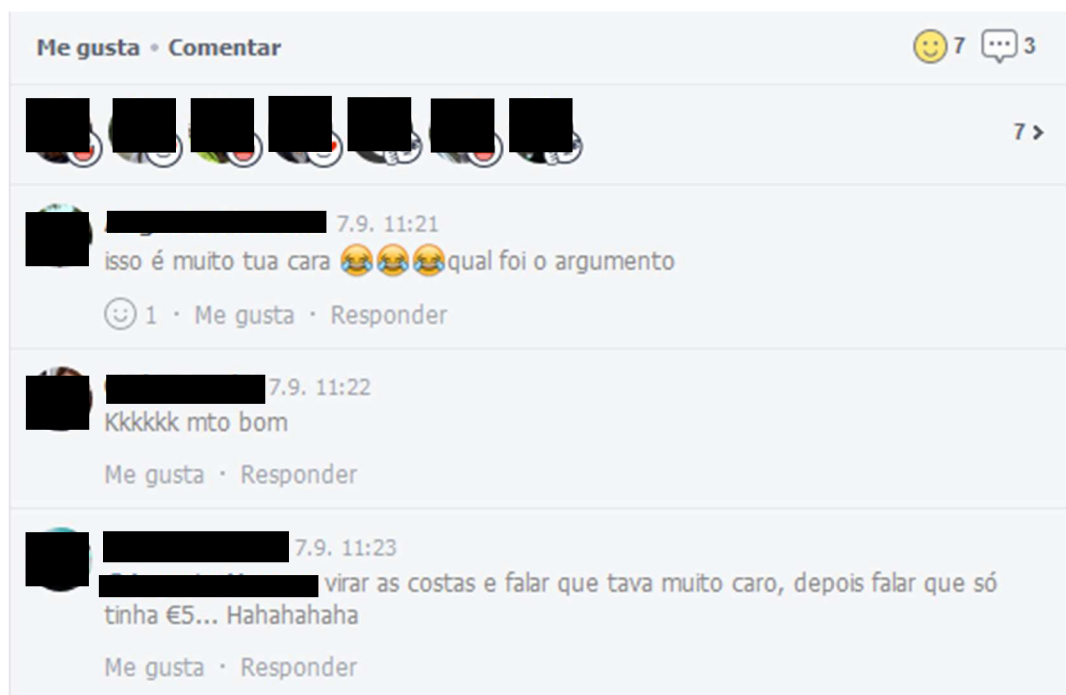
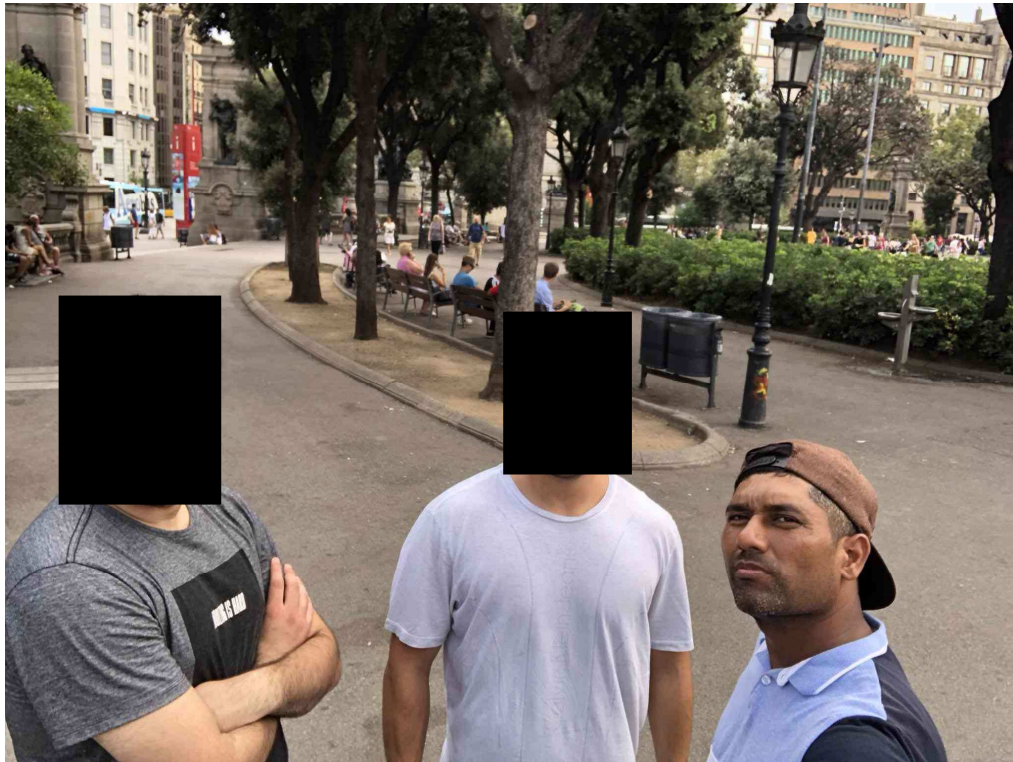
Ligada à interatividade social, a **Portabilidade** corresponde à facilidade de levar os dispositivos móveis para diferentes locais sem que percam funcionalidades, permitindo que os indivíduos troquem informações e se comuniquem

instantaneamente nos mais variados locais (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; MELHUIH; FALLON, 2010).

De acordo com os participantes, a portabilidade por meio dos dispositivos móveis facilitou a interação durante o intercâmbio. A Aluna 6 relata a facilidade de ter sempre acesso ao que os outros estavam fazendo e poder postar instantaneamente suas ideias e relatos de vivências: “por estar sempre à mão, a gente podia ter acesso na hora com todo mundo ao mesmo tempo, ver as publicações dos colegas, era muito bom justamente por isso... e a interação de poder postar, de comentar, (...)”. O incidente crítico 10 exemplifica como a portabilidade dos dispositivos móveis contribuiu para o compartilhamento de momentos inusitados entre os intercambistas.

Quadro 18 - Incidente Crítico 10

Incidente crítico 10	Quero desconto, senão não compro!	
Elementos da Aprendizagem Situada/ CoP's-VCoP's		Timeline (aplicativo Line®)
- Portabilidade		
O que aconteceu?		
Um dos alunos, que estava em Barcelona/Espanha, resolve compartilhar sua experiência de negociação na compra de um bastão de <i>selfie</i> .		
Post:		
 <p>Negocieei um pau de selfie de €15, por €6. Essa aí é a foto do vendedor demonstrando que funcionava! 😂😂😂 #éogil #oficinadaxausa #negociação</p>		



Fonte: Dados da Pesquisa; Template: Adaptado de Machado (2012)

Nota-se que os alunos, que estavam em um contexto diferente, vivenciando um momento peculiar, compartilharam na mesma hora a experiência com os colegas. É interessante destacar que a interação dos alunos, sobre aquele momento, mesmo

estando em locais diferentes, só foi possível por conta da portabilidade do dispositivo móvel. Isso se relaciona com uma outra *affordance* das tecnologias móveis para a aprendizagem, que é a da sensibilidade ao contexto.

Sensibilidade ao contexto é a terceira vantagem/possibilidade de *M-Learning* a ser analisada. Essa *affordance* é definida como a possibilidade de coletar dados reais ou simulados do ambiente em que o indivíduo está inserido, por meio de dispositivos móveis (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005). A sensibilidade ao contexto permitia, por meio das publicações pelos dispositivos móveis, que os alunos participassem das vivências uns dos outros. O Aluno 5 relata isso:

[...] era meio que uma janela pro um outro continente e uma pessoa que estava ali vivendo aquilo real, não era tipo um Instagram pago, uma figura pública que influencia não sei o que... era a verdade do intercambista, era a realidade... isso eu achava muito legal, nessa troca.

O incidente crítico 11 traz um exemplo de como a sensibilidade ao contexto, por meio dos dispositivos móveis, permitiu essa troca de vivências entre os alunos.

Quadro 19 - Incidente Crítico 11

Incidente crítico 11	Realizando um sonho	
Elementos do <i>M-Learning</i>		<i>Timeline</i> (aplicativo Line®)
- Sensibilidade do contexto		
O que aconteceu?		
O aluno tinha um sonho de assistir um jogo de baseball e, por meio do dispositivo móvel, conseguiu compartilhar a experiência com os colegas (o aluno estava nos Estados Unidos, foi antes de ir para o Canadá).		
<i>Post</i>		



15.8. 22:02

Boa noite, gurizada!

Não consegui postar do início da viagem ainda, mas aqui vai minha nova experiência de hoje: um joguinho de baseball!

Já era um sonho de anos ver a MLB presencialmente e hoje finalmente aconteceu!

Pena que, até agora, os Yankees estão apanhando feio dos Rays, mas não deixa de ser divertido!



Me gusta · Comentar

😊 5 💬 4



5 >

16.8. 15:41

deve ser muito melhor do que jogar aquele jogo no celular, sem dúvida

Me gusta · Responder

16.8. 17:01

cara, que demais! quem te conhece sabe a tua felicidade em estar aí! Manda abraços pro

😊 1 · Me gusta · Responder

16.8. 17:25

Finalmente! Que massa mano

😊 1 · Me gusta · Responder

Kézia Andrade 16.8. 22:44

Nossa que show !!!

😊 1 · Me gusta · Responder

Percebe-se que a postagem do aluno sobre o contexto em que estava inserido e a experiência que estava tendo naquele momento, naquele dia, permitiu que os colegas interagissem e comentassem sobre o fato. Essa interatividade só foi possível por causa do dispositivo móvel, conforme destaca o Aluno 3: “[...] a gente consegue guardar melhor os momentos, gravar melhor os momentos e compartilhar mais rápido, compartilhar mais fácil, interagir com as pessoas, digamos direto eu acho uma coisa aqui, posto e a gente fica conversando sobre isso sabe?!”

Ligada às três as *affordances* anteriores, a última categoria de *M-Learning* a ser analisada refere-se à **aprendizagem colaborativa**. Esta corresponde à aprendizagem dos indivíduos em diferentes níveis e grupos sociais, incluindo grupos de educação informais ou de trabalho formal, em diferentes locais e tempos, por meio de dispositivos móveis (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; LIAW; HATALA; HUANG, 2010; CHURCHILL; FOX; KING, 2012).

Os alunos destacaram durante as entrevistas que as interações por meio da plataforma agregavam muito, porque aprendiam sobre peculiaridades dos países em que os colegas estavam inseridos. Destacam também a importância dessa troca de informações e por poderem questionar os colegas sobre assuntos específicos relacionados ao contexto de cada um. O incidente crítico 12 exemplifica isso.

Quadro 20 - Incidente Crítico 12

Incidente crítico 12	Como funcionam as mídias aí?	
Elementos do <i>M-Learning</i>		<i>Chat</i> (aplicativo Line®)
- Aprendizagem Colaborativa		
O que aconteceu?		
O aluno que estava no Canadá conta como funciona a questão das médias na universidade onde está realizando o intercâmbio, e questiona o aluno que está na Coreia pra saber como se aplica essa questão na universidade de Seul.		
Trecho da conversa:		

Aluno 11: Aluno 1, tenho uma dúvida, podes me ajudar?

Aluno 11: Professora responsável e Pesquisadora, algo interessante que eu descobri daqui é que os professores em cada ano têm uma média que a turma deve ter. Por exemplo no primeiro ano a turma tem que ter uma média de 65-66%

Aluno 11: Então os exames, as provas tem que fazer que os alunos na média tenham esse resultado

Aluno 11: Conforme os anos vão subindo a média vai aumentando, até que no último ano, o professor possa ele mesmo definir a média que espera da turma.

Aluno 8: Muito interessante, amigo. Espero que eleves a média da turma com a sua intelectualidade

Pesquisadora: Que interessante isso Pietro!

Pesquisadora: Acho q o Aluno 1 ainda não acordou... hehehe...

Aluno 11: Sim, os alunos geralmente têm notas altas na escola, e a ideia é que seja muito mais difícil que o colégio

Aluno 11: A ideia é que os alunos tenham que estudar muito, porque as provas são realmente bem difíceis

Aluno 11: O que faz a média da turma ser muito baixa

Aluno 3: Mas Aluno 11

Aluno 3: Tu conhece aquela história do professor que nunca tinha rodado ninguém?

Aluno 12: bah, to ligado

Aluno 12: da experiência?

Aluno 3: Isso, da turma socialista

Aluno 11: Sim, aquela que prova que o socialismo funciona?

Aluno 3: liiiisso mesmo

Professora responsável 1: Que interessante Aluno 11! 😊

Professora responsável 2: O que acontece com quem fica abaixo da média. Fiquei curiosa. Reprova por Atividade Acadêmica. Como recupera?

Aluno 11: A média pra passar é 7, normal

Aluno 1: Aluno 11, respondendo a tua pergunta, aqui depende a média da turma em cada prova. Por exemplo, tu pode tirar 88 numa prova, mas se a média da turma for 95, tu pode ficar até com um C... aqui eles têm um negócio que tipo, só X alunos da turma podem ficar com A, X com B, X com C, X com D e depois disso roda

Aluno 1: então a competição é bem grande também

Aluno 1: mas pros alunos estrangeiros isso não se aplica

Aluno 2: Isso é bonito! Hahahaha

Aluno 3: Deus é bom as vezes

Aluno 2: Siim, ele dá uma mão pro cara!

Fonte: Dados da Pesquisa; Template: Adaptado de Machado (2012)

A Figura 6 traz uma nuvem gerada por meio do software NVivo®, com o intuito de mostrar as 100 palavras mais citadas sobre o conceito de *M-Learning* durante a coleta de dados. Percebe-se que essa nuvem também tem muita similaridade com as nuvens que foram geradas para os conceitos de Aprendizagem Situada e CQ e apresentadas nas seções anteriores, mas algumas palavras ganham destaque nessa nuvem como: celular, foto e postar, que se referem a palavras típicas de uso de dispositivos móveis.

A seguir, será apresentada uma análise das percepções dos sujeitos sobre o desenvolvimento da CQ antes, durante e após o intercâmbio.

4.5 Percepções dos Sujeitos sobre o Desenvolvimento da CQ antes, durante e após o Intercâmbio

Após analisar como sucedeu o processo de aprendizagem em um ambiente situado, como ocorreu o desenvolvimento de inteligência cultural e qual foi o papel das tecnologias móveis durante esse processo, esta seção tem como objetivo analisar a percepção dos sujeitos, antes, durante e após o intercâmbio sobre como ocorreu o processo de desenvolvimento da CQ.

Como já mencionado no capítulo 3, de métodos, foram realizadas três entrevistas com os alunos enquanto estavam no ambiente intercultural. A primeira entrevista foi feita logo no início do intercâmbio, com o intuito de verificar, de forma geral, o perfil dos sujeitos e analisar suas percepções iniciais sobre o contexto intercultural. A segunda entrevista foi feita durante o intercâmbio, com o intuito de analisar se houve ou não uma evolução ou mudança na concepção dos alunos sobre o processo de desenvolvimento da CQ. Já a terceira entrevista - a de fechamento - teve por objetivo fazer uma síntese geral do intercâmbio com os sujeitos, deixando-os livres para falarem mais sobre detalhes que não foram colocados ou ditos por meio da plataforma Line®.

O quadro a seguir mostra, de forma mais sintética, um resumo sobre as experiências e percepções dos sujeitos de pesquisa, no início, durante e após o intercâmbio. O quadro completo, com trechos das entrevistas nesses três momentos, encontra-se no Apêndice F.

Quadro 21 - Síntese sobre a Percepção dos Alunos: início, durante e após o Intercâmbio

Alunos/ País	Experiências interculturais anteriores	Percepções iniciais	Percepções durante o intercâmbio	Percepções após o intercâmbio	Autoanálise sobre o que precisa aprimorar	Exemplo
Aluno 1 - Coreia do Sul	Passou um mês fora do país	- Achou difícil. - Estava pessimista. - Adaptou-se lentamente.	- Estava bem mais tranquilo. - As coisas foram ficando “normais”. - Estava encarando com bastante naturalidade.	- Desde o início já achou diferente. - Foi bem difícil as duas primeiras semanas. - A partir do momento que fez amizade, mudou totalmente. - A convivência com os amigos fez valer a pena.	- Aumento da motivação e consciência intercultural. - Comunicação verbal.	“Acho que motivação de ir atrás, de viver a cultura coreana mesmo”. “(…)senti dificuldade um pouco foi de ter exatamente a minha personalidade falando em outra língua ”.
Aluno 2 - Coreia do Sul	Intercâmbio de duas semanas pelo GIL	- Achou difícil. - Estava pessimista. - Adaptou-se lentamente.	- Estava gostando de estar na Coreia. - Percebia que estava crescendo. - Fez amizades.	- Não achou tão difícil na questão: pessoas. - Achou complicado o lugar, por ser tudo muito diferente. - Primeiro mês foi bem difícil. - Com o grupo de amigos, acabou sendo mais fácil.	- Aumento da motivação.	“A gente ficava meio no comodismo e não fazia algumas coisas. Então acho que faltou um pouco de motivação ”.
Aluno 3 - Espanha	Turismo e Intercâmbio de duas semanas com o GIL	- Achou fácil. - Se adaptou rapidamente. - Estava otimista.	- Se sentia bem e confortável. - Estava aberto para novas experiências culturais.	- Gostou bastante de poder vivenciar outras culturas. - Não considerou desafiador. - Se surpreendeu com a troca de conhecimento cultural e o quanto aprendeu sobre isso.	- Aumento da motivação.	“(…) tenho muito a desenvolver ainda o interno, o motivacional ... teve vários momentos lá que eu tava muito motivado a voltar pra casa e mudar tal coisa. mas outras ainda tô meio sem motivação pra cuidar”.
Aluno 4 - Espanha	Morou um ano fora do país	- Achou fácil. - Se adaptou rapidamente. - Estava otimista.	- Se sentia aberto e motivado a conhecer novas culturas. - Se sentia confortável no ambiente multicultural, apesar dos desafios e dificuldades de estar sozinho em um local diferente.	- Aprendeu muito, vivendo a cidade e se relacionando com as pessoas. - Se sentiu inserido no ambiente, parte da cultura.	- Comportamental: Flexibilidade de adaptação. - Motivação para explorar mais a cultura e seus limites, ter mais relações interpessoais.	“Minha interação era muito mais com os outros intercambistas que estavam na mesma situação que eu, em Barcelona naquele contexto em algum momento faltou flexibilidade ”.

Aluno 5 - Espanha	Intercâmbio de duas semanas pelo GIL	- Achou fácil. - Se adaptou rapidamente. - Estava otimista.	- Se sentia bem e aberto para conhecer novas culturas.	- Achou diferente. - Ficou surpreso com os conhecimentos que obteve e com a visão de mundo.	- Comportamental, desenvolver flexibilidade na maneira de agir.	<i>“Preciso aprender mais no comportamental. Preciso ter essa resiliência de saber agir de forma correta com as pessoas. Isso que eu acho que é o mais desafiador...”</i>
Aluno 6 - Bélgica	Turismo e Intercâmbio de duas semanas com o GIL	- Achou fácil. - Se adaptou rapidamente. - Estava otimista.	- Sentia-se bem e aberta para adquirir novos conhecimentos e experiências.	- Se sentiu parte do mundo. - Sente que voltou mais flexível e mais aberta pra fazer novas amizades.	- Motivacional, desenvolver mais a auto eficácia para interagir com outras culturas.	<i>“Acho que colocar mais a cara a tapa sabe? Tipo ir mais nas coisas, às vezes eu ficava em casa e não ia, sei lá... pra não ir sozinha, me sentia insegura...”</i>
Aluno 7 - Bélgica	Turismo e Intercâmbio de duas semanas com o GIL	- Achou difícil. - Adaptou-se lentamente. - Procurava ser otimista.	- Se sentia bem. - Se sentia autoconfiante sem necessidade de mudanças de comportamento para se adequar a outras culturas.	- Achou incrível a experiência. - Começou a olhar para o mundo de forma diferente. - Percebeu a importância de saber se comunicar com outras culturas de maneira adequada.	- Comportamental, desenvolver a flexibilidade de adaptação.	<i>“Eu mudei em muita coisa, e acho que é importante a gente ser maleável e estar atento às entre linhas pra poder se fazer ser compreendido”.</i>
Aluno 8 - Espanha	Turismo e Intercâmbio de duas semanas com o GIL	- Achou fácil. - Se adaptou rapidamente. - Estava otimista.	- Se sentia bem e parte do grupo de amigos. - Se sentia impactado pela segurança e pela funcionalidade dos transportes públicos de Barcelona.	- Considerou como a experiência mais incrível que já teve. - Se sentiu livre para ter as experiências por estar sozinho. - Sente que aprendeu a se comunicar mais e a fazer novas amizades.	- Metacognitivo, desenvolver a consciência intercultural, aprender a se colocar no lugar da contraparte.	<i>“(...) Eu sinto que eu não tenho uma empatia tão grande, não consigo me colocar no lugar da pessoa pra entender ela”.</i>
Aluno 9 - Espanha	Turismo e Intercâmbio de duas semanas com o GIL	- Achou difícil. - Adaptou-se lentamente. - Procurava ser otimista.	- Ao mesmo tempo que gostava e se sentia bem em estar em um ambiente intercultural, sentia-se receoso para se comunicar em outra língua.	- Achou incrível ter contato com diversas culturas. - Sentiu-se forçado a se comunicar em outra língua. - Aprendeu a não julgar a contraparte, mas sempre tentar entender.	- Motivacional, desenvolver mais a auto eficácia para interagir com outras culturas.	<i>“Acho que ainda tenho que estar mais aberto pra novas experiências, por exemplo: lá tinha horas q eu tinha receio de ir pra um lugar sozinho, (...), me sentia meio inseguro (...)”.</i>
Aluno 10 - Portugal	Morou sete anos da infância fora do país e, quando	- Achou fácil. - Se adaptou rapidamente. - Estava otimista.	- Estava sentindo realmente o que é o ambiente multicultural.	- Se sentiu sensível pelo que o cercava, acha que pelo tempo que viveu lá. - Se sentia familiarizado com a cultura de Coimbra.	- Comportamental, desenvolver a flexibilidade na maneira de falar e agir.	<i>“Preciso neutralizar. Acho que esse é o caminho de progresso da inteligência... e ao mesmo tempo é o que eu busco, que faltou muitas vezes isso: neutralizar. Saber a hora</i>

	adulto, três meses.	- Se sentia em casa.	- Passou a ter noção de mundo e perceber que fazia parte dele.	- Percebeu o quanto a sua percepção, opinião sobre culturas e a forma de ver o mundo mudou.		<i>de ficar quieto, entender a diferença (...)</i> ”.
Aluno 11 - Canadá	Morou seis meses e meio fora do país	- Achou fácil. - Se adaptou rapidamente. - Estava otimista.	- Se sentia bem e em casa. - Se sentia parte do ambiente apesar das diferenças interculturais.	- Foi com a cabeça aberta para ter novas experiências e adquirir conhecimento, o que realmente aconteceu. - Se sentiu imerso à cultura. - Se sentiu desafiado no primeiro mês em função da língua, mas no momento que fez amizades tudo ficou mais fácil.	- Metacognitivo, desenvolver a consciência intercultural, aprender a se colocar no lugar da contraparte. - Comportamental, flexibilidade verbal e não verbal.	<i>“(…) estar ainda mais aberto e disposto a não só ouvir o outro, mas ouvir ativamente de interpretar e absorver o que a pessoa está tentando passar e não só ouvir a pessoa pra responder ela a minha maneira... isso que eu tenho que melhorar ainda”.</i>
Aluno 12 - Canadá	Turismo e Intercâmbio de duas semanas com o GIL	- Achou fácil. - Se adaptou rapidamente. - Estava otimista.	- Sentia muita diferença nas relações com pessoas e na questão da comida. - Gostava da ideia de, diariamente, estar em contato com alguém de uma cultura diferente.	- Achou bom, mas muito diferente. - Esperava um ambiente canadense e vivenciou um ambiente bem intercultural.	- Cognitivo, desenvolver conhecimentos gerais e específicos sobre a cultura.	<i>“Acho que de começar a saber mais sobre a cultura, saber mais das pessoas, da cultura das pessoas”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Os dados das entrevistas apontaram que os alunos não conheciam o conceito de Inteligência Cultural antes do intercâmbio. Esse conceito foi explicado no início e durante a experiência. A pesquisadora, ao apresentar sua pesquisa aos alunos, antes do intercâmbio, abordou o conceito de CQ, e deixou claro que esse seria o foco durante o intercâmbio das interações na comunidade do Line®.

Como o foco desta pesquisa é analisar como acontece o desenvolvimento de Inteligência Cultural de forma situada, foram feitas perguntas, durante as três entrevistas, sobre o cotidiano e as vivências dos sujeitos no ambiente situado. Percebe-se, por meio das informações do Quadro 21, que o desenvolvimento da Inteligência Cultural aconteceu de maneira diferente para cada um dos sujeitos. Apesar de não ter sido mensurado o quanto que cada um desenvolveu seu CQ, a análise foi feita de forma geral, tendo como base os relatos de cada indivíduo. O quadro sugere que, para boa parte, o início do processo foi difícil e, aos poucos, foram se adaptando e se tornou mais fácil. Muitos demonstram reconhecer aspectos da CQ que precisam desenvolver.

Analisando o primeiro momento, juntamente com o perfil deles, nota-se que, mesmo tendo experiências culturais anteriores, a nova experiência (talvez por ser mais longa ou realizada sozinho) os desafiou a aprenderem no ambiente situado para desenvolver o CQ. O Aluno 1, que estava em Seul/Coreia do Sul, traz uma experiência de um comportamento que teve e que foi inapropriado para o contexto logo no início do intercâmbio:

Com os europeus pelo menos a maioria que está aqui, abraçam e dão beijinho sempre, até o alemão que tá aqui, sempre vem e abraça o cara, mas com os coreanos a pouca relação que a gente teve, eles são mais envergonhados. Aí teve um dia que a gente foi almoçar com a coreana, eu dei tchau pra todo mundo com aperto de mão e abraço nos homens e beijinho e abraço nas gurias que estavam ali. Aí eu fui dar um beijinho de tchau na coreana, bah ela ficou toda errada... acabou que eu também fiquei todo envergonhado... o Be disse que ela falou: na próxima vez, na próxima vez! Mas eu nem escutei, bah ela ficou toda vermelha.

Observa-se que, por mais que o Aluno 1 já tivesse vivenciado um ambiente intercultural – morou fora - antes do intercâmbio, teve um comportamento inadequado na cultura em que estava inserido. Contudo, com isso, vivenciando aquele momento, acabou aprendendo uma peculiaridade coreana.

Seguindo nessa mesma linha, o Aluno 10, na primeira entrevista, dizia que o mundo era a casa dele, que era onde ele se sentia completo. Ele demonstrava

autoeficácia elevada – autoconfiança de desenvolver tarefas e interagir em situações interculturais – mas também se deparou com uma situação inesperada na cultura em que estava inserido:

Esse negócio de entender as entrelinhas da conversa é onde fica o baque. Mora eu e 4 portuguesas, no começo foi difícil porque é aquela coisa: tu chega, bem brasileiro, troca ideia, fala de tudo e tal. E eu gosto muito de cozinhar, então fazia comida pra todo mundo e eu via que sempre tinha um bloqueio pesado, as gurias não davam abertura. Depois eu descobri que não é assim que se chega, não é assim que se faz amizade: primeiro dá uma conversa, deixa passar uma semana, dá outra conversa. Mas agora, a ponto de ir cozinhar pra pessoa, tu já está íntimo... passei um mês aqui só apanhando (risos). Daí eu fui conversar com os brasileiros que estavam aqui a mais tempo e eles falaram: “cara tu tá fazendo tudo errado, elas acham que tu tava dando em cima delas!” Mas como assim?! “Sim cara tu tá cozinhando pra elas!” Fiquei apavorado, meu Deus!!!

Com esses exemplos, pode-se dizer que o desenvolvimento de CQ é um aprendizado constante, porque cada cultura possui sua peculiaridade e os indivíduos devem estar abertos para entender essas diferenças e se desenvolver ainda mais, aprendendo a se adequar às particularidades do contexto.

O Aluno 7, no início, mostrou-se inflexível em relação à adaptabilidade de acordo com o ambiente em que estava. Entretanto, acompanhando os três momentos dele, percebe-se um desenvolvimento no final. Ele fez uma autoanálise (CQ Metacognitivo) e percebeu que precisaria mudar esse pensamento inicial de que a contraparte deveria aceitar ele do jeito que ele era, dizia: “eu não sei agir de forma diferente (...) sou muito espontâneo”. No entanto, o ambiente, as vivências do dia a dia contribuíram para o desenvolvimento da CQ, porque ele reconheceu a importância de ser flexível e se adaptar ao contexto.

Um fato curioso é que aqueles alunos que nunca tiveram nenhuma experiência intercultural antes, a não ser pelo intercâmbio de duas semanas no próprio curso (GIL), não tiveram tanta dificuldade de adaptação. Os Alunos 3, 5 e 9, que estavam na Espanha, são alguns exemplos. Talvez isso tenha acontecido, primeiro, pelo fato de não se sentirem tão confiantes para estarem em um ambiente diferente. Essa falta de confiança pode tê-los ajudado a chegarem no ambiente intercultural com mais cautela e observarem mais antes de interagir interculturalmente. Segundo, por terem ido para uma cultura mais próxima à cultura do Brasil.

Analisando de uma forma geral, percebe-se que muitos “desconstruíram” seus pensamentos e visões prévias para se desenvolverem no novo contexto cultural.

Muitos se mostravam confiantes em relação a interagirem interculturalmente, no início do intercâmbio, mas, ao longo do processo, foram revendo suas ideias e comportamentos e sentindo que precisavam mudar, porque o ambiente em que estavam inseridos exigia isso. No momento em que se deram conta, buscaram aprender, desenvolveram-se e cresceram. Mesmo assim, reconhecem que ainda há aspectos relacionados com a CQ que necessitam aprimorar, deixando evidente a questão de CQ Metacognitivo, que significa se autoanalisarem de forma crítica, refletindo sobre as ações antes e, durante as interações interculturais, criando estratégias adequadas ao contexto.

Para finalizar este capítulo de análise dos resultados, segue um *post* reflexivo da vivência de um aluno no ambiente intercultural – Quadro 22.

Quadro 22 - *Post* Reflexivo


1.2. 18:07 🌐

02/02 Esse o mercadinho da esquina da minha casa, o dono é o Rui Leonel, imaginem um portuga caricato, é ele, bigode, sotaque bem forte. Passei muitos finais de tarde tendo conversa sobre política, economia, e sobre como Coimbra tem se transformado, com o Leonel e os outros moradores. Acho que esse lugar é símbolo de pertença pra mim, me fez muitas vezes sentir pertencido ao bairro que eu moro e imerso nos assuntos do dia a dia.



Fonte: Dados da Pesquisa

Relacionado a esse post, segue também um trecho do diário de campo da pesquisadora:

Hoje acordei e fui direto olhar o Line, como de costume. Já estava meio desanimada porque o pessoal estava meio parado nas interações e postagens. Mas quando entrei na plataforma dei de cara com alguns posts do Aluno 10, que me deixaram reflexiva... os posts demonstravam as rotinas e vivências dele na cidade do intercâmbio, e também, algumas reflexões sobre como foi intenso o que ele viveu lá em Portugal. Confesso que me senti meio culpada, não sei exatamente se culpada seria a palavra certa, mas fiquei pensativa em como não devemos ter pré-julgamentos. Quando olhei a planilha que os professores do GIL me enviaram com os nomes dos alunos e os países que iriam, de cara quando vi o nome do aluno 10, pensei: nossa, Portugal? Esse cara não terá nada p/compartilhar e desenvolver, porque é uma cultura tão próximo da nossa". E qual foi minha surpresa? Foi um aluno que desenvolveu a CQ de uma forma prática, por incrível que pareça. Por meio de situações adversas, foi aprendendo e crescendo. Concluindo: preciso suspender os pré-julgamentos, isso está ligado a uma subdimensão de CQ (Consciência de Metacognitivo)... hehehe..." (NOTAS DE CAMPO, 02/02/2019).

No próximo capítulo, será apresentada a síntese dos resultados desta pesquisa, sendo discutida de acordo com a fundamentação teórica da pesquisa.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo a discussão, com base na literatura, dos principais resultados apresentados no capítulo anterior.

5.1 Processo de Desenvolvimento da Inteligência Cultural de Forma Situada

Para analisar a aprendizagem dos alunos através da sua vivência no contexto intercultural, esta pesquisa considerou o conceito de aprendizagem situada. Esse conceito afirma que, ao contrário dos estudos tradicionais sobre aprendizagem, que separavam a cognição do contexto e práticas sociais, a aprendizagem é uma dimensão integral e inseparável das práticas sociais dos indivíduos no dia a dia (LAVE; WENGER, 1991).

No que se refere a primeira categoria de Aprendizagem Situada analisada nesta pesquisa, processo de interpretação da prática cotidiana, ocorreram eventos que evidenciaram essa aprendizagem na prática. Mesmo em situações distintas, como aprender a se adaptar a hábitos alimentares diferentes até assistir a um jogo de futebol, os alunos mostraram os conhecimentos que adquiriram por meio dessas vivências práticas. Isso corrobora a definição da categoria por parte da literatura: interpretar ou criar significado através das atividades cotidianas, o que implica desviar o foco do indivíduo como aprendiz em contextos formais para alguém que aprende como participante do contexto social (LAVE; WENGER, 1991).

Referente aos processos de participação e interação social, observou-se que, mesmo em situações adversas, como a dificuldade de se comunicar em outro idioma, os alunos aprenderam com essa vivência. Houve uma troca de aprendizagens por meio das interações dos alunos com os indivíduos do contexto em que estavam inseridos. Fox (2006) e Gherardi (2009) afirmam que a aprendizagem é uma troca envolvendo interações interpessoais e práticas do dia a dia. Quanto mais os indivíduos interagem entre si, cooperando uns com os outros, mais aprendem e colocam em prática o que aprenderam. Nesse sentido, cabe evidenciar que isso faz com que a prática e a aprendizagem sejam um movimento constante.

No que tange às categorias de Aprendizagem Situada ligadas ao conceito de comunidades de prática (CoP's): participação periférica legítima, ajuda mútua,

conectividade, contos e materiais e artefatos em comum, nem todas foram evidenciadas na análise dos dados desta pesquisa. Isso aconteceu porque, como já mencionado anteriormente, a comunidade criada na plataforma Line®, para promover a interação e o compartilhamento de informações por meio do dispositivo móvel, não pode ser caracterizada como uma CoP, embora ela tenha sido criada inspirada pela lógica de CoP's. Segundo Wenger (1998), pode-se dizer que comunidades de prática (CoP) são um grupo de pessoas que, além de compartilharem interesses em comum, interagem entre si e desenvolvem uma competência coletiva aprendendo juntas, colaborando e se ajudando mutuamente (WENGER, 1998). No caso da comunidade *online* acompanhada, as aprendizagens mais intensas ocorreram no contexto intercultural e não dentro da comunidade criada, ainda que ela tenha permitido interações e trocas que evidenciaram as vivências que os alunos estavam tendo em suas vivências nos contextos interculturais nos quais estavam imersos.

A participação periférica legítima se refere à movimentação de um novo membro dentro de uma comunidade, desde a sua chegada, participando de um modo mais na periferia da comunidade: observando, acompanhando e aprendendo, até a sua participação mais ativa (legitimada), em que se sente parte do contexto, não apenas recebendo informações, mas contribuindo com a comunidade em geral (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2011; HIDALGO, 2015). Essa participação não foi demonstrada na comunidade do Line®, mas os alunos evidenciaram o sentimento de pertencimento e participação gradual aos ambientes e grupos sociais em que estavam inseridos (cidade, bairro, cultura, grupo de amigos intercambistas). Entretanto, cabe ressaltar que, apesar de existirem inúmeros grupos sociais, Wenger (1998) destaca que nem todas as comunidades são comunidades de prática. Segundo o autor, mesmo que um bairro seja conhecido como sendo comunidade, não significa que seja uma comunidade de prática.

Referente à ajuda mútua, também não foram evidenciados eventos que corroborassem com a definição dada pela teoria, que destaca como sendo a colaboração entre os membros para a resolução de problemas (MAYES; DE FREITAS, 2007). O que aconteceu na comunidade do Line® foi uma ajuda psicológica ou “apoio moral” entre os alunos, que estavam passando juntos por um momento tenso semelhante, mesmo estando em contextos culturais diferentes.

A conectividade foi bem evidenciada por meio dos eventos, pois os alunos estavam sempre interagindo e trocando informações por meio da comunidade online.

Essa categoria refere-se à interação por parte dos indivíduos de um mesmo grupo ou comunidade e sugere que membros participem de forma conjunta nas discussões, diálogos e trocas de informações (WENGER, 1998). Corroborando também uma *affordance* de *M-Learning*, a interatividade social proporcionada pelo uso de tecnologias móveis.

No que se refere a contos, foram encontrados poucos eventos que evidenciam essa categoria. Isso aconteceu porque contar uma narrativa (conto) requer riqueza de detalhes, e requer tempo, o que parece não ter sido facilitado pelo uso de tecnologias móveis, as quais possuem limitações ergonômicas, como reduzido tamanho de tela e teclado, o que tende a inibir a escrita de textos mais longos, por exemplo (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011). Contos correspondem à narração de histórias, relato de eventos, ou informações sobre um determinado assunto (ROBIN, 2006; THUE et al., 2007).

A última categoria de análise, materiais e artefatos em comum, não foi evidenciada nos registros da plataforma online (Line®). Os alunos não compartilharam artefatos em comum e nem criaram uma linguagem própria da comunidade. De acordo com a teoria, materiais e artefatos podem incluir narrativas, artefatos, discurso e compartilhamento de experiências sobre práticas comuns (WENGER, 1998).

Sendo assim, pode-se concluir que houve aprendizagem situada no contexto intercultural onde os alunos estavam inseridos, porém a comunidade que tinham pela plataforma Line® não foi caracterizada como uma CoP, pois a aprendizagem nesse ambiente, apoiada pelo uso de tecnologias móveis, foi mais limitada.

No entanto, a plataforma online permitiu o acompanhamento da vivência intercultural, o que possibilitou atingir o objetivo geral desta pesquisa, que é analisar como ocorre o desenvolvimento da Inteligência Cultural de forma situada, apoiada pelo uso de tecnologias móveis.

Para isso, adotou-se um referencial teórico sobre Inteligência Cultural (*Cultural Quotient* - CQ). O conceito de CQ consiste nas capacidades e habilidades dos indivíduos para interagirem eficazmente em contextos interculturais. Conforme já foi abordado, a CQ é um conceito multidimensional, composto por quatro dimensões: motivacional, cognitivo, metacognitivo e comportamental (ANG; VAN DYNE, 2008; EARLEY; ANG, 2003; NG; EARLEY, 2006).

Apesar de existirem várias terminologias para definir um indivíduo que sabe interagir eficazmente em ambientes interculturais, nesta pesquisa, optou-se pelo

conceito de inteligência cultural pelo fato desse termo ser o mais utilizado na área de gestão, tendo sido introduzido nos estudos dessa área pelos trabalhos seminais de Earley e Ang (2003). Conforme o conceito analisado, houve evidências do desenvolvimento das dimensões de CQ durante o intercâmbio intercultural.

No que tange à dimensão Motivacional, ocorreram eventos em que o desenvolvimento desta dimensão da CQ foi evidenciado, como a vontade dos alunos em buscarem novas experiências e interagirem em diferentes contextos. Contudo, também se observou que essa dimensão ainda precisa ser desenvolvida por outros sujeitos, pois alguns deles se mostraram inseguros diante de situações interculturais, tanto para interagirem verbalmente em outro idioma, quanto para irem sozinhos a algum local. Considerada como a dimensão inicial para o desenvolvimento da CQ, refere-se à motivação do indivíduo em aprender, interagir e ter confiança diante de uma situação intercultural (ANG; INKPEN, 2008; LIVERMORE, 2013; VAN DYNE et al., 2012). De acordo com os dados da entrevista final, alguns dos sujeitos de pesquisa reconheceram a necessidade de aprimorar esse aspecto da CQ.

Referente à dimensão cognitiva, foi evidenciado o desenvolvimento dos alunos em vários eventos. Ao conviver com indivíduos de diferentes culturas, eles mostraram-se capazes de distinguir as principais diferenças e semelhanças nos contextos culturais em que estavam inseridos. O CQ cognitivo refere-se aos conhecimentos objetivos (econômico, político, legais, costumes sociais) e subjetivos (crenças e valores) de uma cultura. O indivíduo com CQ Cognitivo elevado tem interpretações e expectativas mais precisas em relação a diferentes culturas, resultando em interações eficazes (ANG; INKPEN, 2008; LIVERMORE, 2013; VAN DYNE et al., 2012).

No que se refere ao CQ Metacognitivo, pode-se dizer que foi a dimensão mais evidenciada pelos alunos durante o processo de intercâmbio. Ao longo do processo, eles mostraram-se capazes de se autoanalisarem e refletirem sobre quais aspectos deveriam melhorar em relação às interações interculturais. Essa dimensão compreende a capacidade dos indivíduos refletirem sobre suas ações antes e durante as interações interculturais e assim criarem estratégias adequadas ao contexto (ANG; INKPEN, 2008; LIVERMORE, 2013; VAN DYNE et al., 2012).

Ligado ao CQ Metacognitivo, está o CQ Comportamental, que trata de colocar em prática as estratégias adequadas ao contexto intercultural. Vários eventos evidenciaram que, por meio da prática e das interações sociais situadas, os alunos tiveram que rever a maneira de se comunicar e de interagir nos contextos

interculturais. Os indivíduos com o CQ comportamental elevado possuem maior flexibilidade de comportamento e são capazes de alterá-lo conforme as demandas culturais do ambiente (ANG; INKPEN, 2008; LIVERMORE, 2013; VAN DYNE et al., 2012). Apesar de alguns ressaltarem que precisam desenvolver mais a sua capacidade de flexibilidade, foi observado que houve desenvolvimento dessa dimensão. O CQ Comportamental refere-se à capacidade de exibir ações verbais e não verbais apropriadas com os valores culturais de um contexto.

5.2 O Papel das Tecnologias Móveis no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da CQ

A fim de compreender o papel das tecnologias móveis em processos de aprendizagem, esta pesquisa adotou o conceito de *M-Learning*. Vale resgatar que *M-Learning* é definido como processos de aprendizagem por meio do uso de tecnologias móveis e sem fio, que têm a capacidade de promover a interação entre aprendizes, podendo os mesmos estarem próximos ou distantes uns dos outros, em contextos formais como trabalho, sala de aula ou até mesmo em contextos informais como casa, parques, museus, etc. (BRANTES et al., 2013).

Cabe ressaltar que nesta pesquisa, o *M-Learning* aconteceu de maneira informal. Dito de outro modo, não havia uma estruturação das interações, já que a tecnologia foi utilizada como apoio ao processo de intercâmbio que era parte das atividades curriculares de um curso de graduação em Administração.

O *M-Learning* possui *affordances* que são suas vantagens/possibilidades e desvantagens/impossibilidades. Como vantagens, apesar de todas as *affordances* caracterizadas como vantagens/possibilidades terem sua importância e peculiaridade, para esta pesquisa foram consideradas: **portabilidade** (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; MELHUISH; FALLOON, 2010); **interatividade social e aprendizagem colaborativa** (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; LIAW; HATALA; HUANG, 2010; CHURCHILL; FOX; KING, 2012); e **sensibilidade ao contexto** (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005).

No que se refere à Interatividade Social, uma das *affordances* do *M-Learning*, o uso de tecnologias móveis possibilitou a conversa, interações e discussões sobre o cotidiano por parte dos alunos, mesmo estando em contextos diferentes, e em

diferentes horários, ou seja, permaneciam conectados mesmo estando em movimento ou em fusos horários distintos. Esses eventos convergem com a definição da *affordance* que é permitir o compartilhamento de informações e trocas de conteúdos, independente de tempo ou lugar (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; LIAW; HATALA; HUANG, 2010; CHURCHILL; FOX; KING, 2012).

A portabilidade (*affordance*) que se refere à possibilidade de os dispositivos móveis serem levados a diferentes locais sem perder funcionalidades (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; MELHUIH; FALLOON, 2010), também foi evidenciada por eventos. Por exemplo, os alunos compartilhavam fotos do momento exato em que estavam vivenciando um evento. Esse compartilhamento só era possível por meio da portabilidade da tecnologia móvel.

Ligada à portabilidade, está a sensibilidade ao contexto, que permitiu os alunos fotografarem e compartilharem fatos e experiências do ambiente em que estavam inseridos, possibilitando a interação por parte dos colegas que estavam em contextos diferentes. Esses eventos corroboram com a definição dessa *affordance*, que é permitir que dispositivos colem e encontrem dados reais ou simulados do ambiente (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005).

Por último, a aprendizagem colaborativa apoiada pelo uso de tecnologias móveis também foi evidenciada pelos eventos. Os alunos relataram durante as entrevistas o quanto as interações por meio da plataforma Line® agregavam conhecimento para eles, o que pode ser observado por meio das trocas de informações e vivências entre eles. Aprendizagem colaborativa se refere à *affordance* que permite, por meio dos dispositivos móveis, as pessoas aprenderem em diferentes níveis e grupos sociais, incluindo grupos de educação informais ou de trabalho formal, em diferentes locais e tempos (KLOPFER; YOON; PERRY, 2005; LIAW; HATALA; HUANG, 2010; MELHUIH; FALLOON, 2010; CHURCHILL; FOX; KING, 2012).

5.3 Desenvolvimento da CQ de Forma Situada, Apoiada pelo Uso de Tecnologias Móveis: Inter-relacionando os Três Conceitos

Com o intuito de responder à questão de pesquisa deste trabalho, que é: “*Como acontece o desenvolvimento de inteligência cultural de forma situada, apoiada pelo uso de tecnologias móveis?*”, este subcapítulo faz uma síntese geral, inter-

relacionando os três conceitos e evidenciando os principais “achados” durante a pesquisa.

Por meio da revisão da literatura, observou-se que o desenvolvimento da CQ é fundamental para pessoas que atuam no contexto internacional (RAMSEY et al., 2017; VAN DYNE et al., 2012). Alguns estudos, por sua vez, afirmam que o desenvolvimento de CQ ocorre principalmente através das vivências dos indivíduos em seu contato com outras culturas. Apesar de muitos desses estudos não se referirem à teoria e ao conceito de aprendizagem situada, sabe-se que a vivência e a aprendizagem através da participação no contexto intercultural, social, são características da abordagem de aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991).

A aprendizagem situada pode ser apoiada por modalidades específicas de aprendizagem como a aprendizagem com mobilidade (*M-Learning*). Alguns estudos adotam a teoria da aprendizagem situada relacionada ao *M-Learning* (XIANGMING; SONG, 2018; SHADIEV et al., 2018; MANATHUNGA; HERNÁNDEZ-LEO, 2018; HUANG et al., 2017), por acreditarem que, quando a aprendizagem é estendida a ambientes autênticos, alcança-se uma aprendizagem efetiva e significativa.

Apesar de alguns desses conceitos terem sido trabalhados juntos, não foram encontrados até o momento estudos que inter-relacionassem os três conceitos: aprendizagem situada, inteligência cultural e *M-Learning*, ou que acompanhassem o indivíduo **durante** a sua estada e vivência em um contexto intercultural.

As discussões feitas nas seções anteriores mostraram evidências de como a teoria permite de fato compreender a prática intercultural observada. Esta seção tem por objetivo discutir os padrões que emergiram dos dados durante a análise para destacar aspectos de *como* aconteceu esse desenvolvimento da Inteligência Cultural dos alunos estando no ambiente situado.

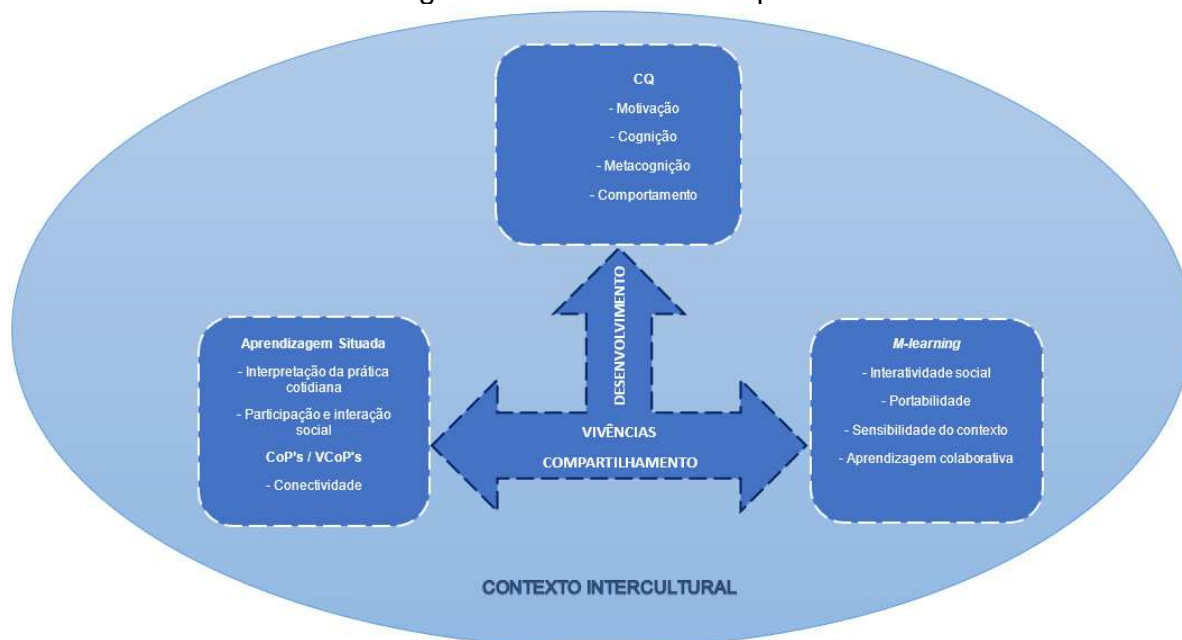
Observou-se, por meio dos dados, que o desenvolvimento da Inteligência Intercultural acontecia no cotidiano, nas vivências do dia a dia: enquanto os sujeitos de pesquisa estavam jantando junto com outras pessoas, andando em transportes públicos, tomando chimarrão, jogando vôlei, andando pela cidade e em eventos culturais, tais como: datas comemorativas e feriados, assistindo a jogos esportivos. Com isso, ficou evidente que as interações por eles relatadas e destacadas, na comunidade *online*, como relevantes e interessantes no seu dia a dia, do ponto de vista cultural, em sua grande maioria, não aconteciam em ambientes formais, como o ambiente acadêmico, e sim em ambientes informais e em grupos sociais diversos.

Outro ponto que foi evidenciado é que as experiências e interações interculturais não acontecem só com os estrangeiros locais, mas com os estrangeiros que vêm de outras culturas e que se encontram no ambiente intercultural. Foi destacado também nos dados a importância do convívio interpessoal, e, principalmente, de fazer amigos. As dificuldades do cotidiano nos ambientes interculturais são amenizadas quando se tem amigos, segundo a maior parte dos sujeitos pesquisados. As amizades permitem, outrossim, aprofundar o entendimento intercultural.

A tecnologia móvel, no estudo realizado, foi destacada pelos participantes como sendo um meio para acompanhar os colegas que estavam em diferentes contextos, e realizar trocas de experiências com eles que também geraram aprendizagem, embora não tão intensas quanto aquelas realizadas no contexto situado.

Destaca-se que, se não fosse pelo *uso de tecnologias móveis*, seria difícil conseguir acompanhar como o processo de inteligência intercultural acontece de forma situada; a portabilidade e a conectividade das tecnologias móveis permitiram “seguir” os sujeitos e perceber diversas nuances da sua trajetória de aprendizagem, algumas delas em tempo real (via *chat*, por exemplo), por parte da pesquisadora.

Resgatando o *framework teórico de pesquisa (Figura 7)*, pode-se dizer que foi possível identificar, na prática, a inter-relação entre os três conceitos. As **fronteiras porosas** representadas pelas linhas pontilhadas nos elementos do *framework* sugerem que o contexto intercultural (situado) influenciou e modificou todo o processo, desde as percepções individuais dos sujeitos de pesquisa, como também as interações e compartilhamentos de informações (tanto no ambiente situado quanto via tecnologias móveis) oportunizando o desenvolvimento da CQ.

Figura 7 - *Framework* Proposto

Fonte: Elaborado pela autora

Com isso, confirma-se que, ao se analisar somente o **antes** e o **depois** do processo de intercâmbio ou vivência intercultural, não fica evidente a trajetória de aprendizagem. Os dados do estudo apontam que mesmo sujeitos que já haviam tido experiências interculturais prévias passam por desafios em um novo ambiente intercultural. Para compreender essa “insuficiência” do aprendizado cultural anterior, ou de certos níveis prévios de desenvolvimento da CQ em uma nova experiência intercultural, é preciso entender o **durante**. O durante vai mostrar o quanto a adaptação a uma nova cultura é difícil. Com isso, questiona-se a teoria de inteligência cultural, segundo a qual, Ott e Michailova (2018) afirmam que indivíduos que desenvolvem um alto nível de CQ tendem a ter interações interculturais bem-sucedidas, como também podem se tornar líderes globais eficazes. Será que o desenvolvimento de CQ é linear? Existe um líder global com alto nível de CQ que se adapte a qualquer interação intercultural? São questionamentos que os dados desta pesquisa provocam.

Os dados desta pesquisa sugerem que um gestor global precisará estar em aprendizado constante, porque cada cultura (o ambiente situado) possui suas peculiaridades que requerem adaptações e transformações do sujeito, e um líder global precisa estar aberto a essas diferenças e, principalmente, motivado a aprender constantemente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as contribuições do estudo, bem como suas limitações e sugestões para estudos futuros.

6.1 Principais Contribuições do Estudo

Esta pesquisa tinha como principal objetivo analisar como ocorre o desenvolvimento de Inteligência Cultural de forma situada, acompanhada pelo uso de tecnologias móveis. Cumprido este objetivo, destaca-se, como contribuição teórica da pesquisa, a construção de um referencial teórico-empírico inter-relacionando os três conceitos: Inteligência Cultural (CQ); Aprendizagem Situada; e uso de tecnologias móveis para aprendizagem - *M-Learning*, que discutiu como esses três conceitos se inter-relacionam na prática durante experiências interculturais.

A inter-relação desses três conceitos permitiu compreender como ocorreu o desenvolvimento da Inteligência cultural (CQ) de forma situada, **durante** a experiência de intercâmbio internacional de alunos do ensino superior em Administração. É no processo situado que se percebe o quanto é desafiadora a adaptação dos sujeitos a uma cultura diferente, ainda que já tenham tido experiências interculturais prévias, e o quanto as interações com distintos grupos sociais, no dia a dia, colaboram para gerar o desenvolvimento de diferentes dimensões da CQ. Por meio do uso de tecnologias móveis, foi possível acompanhar esse desenvolvimento dos sujeitos de pesquisa e, assim, perceber as diversas nuances em suas trajetórias de aprendizagem. Verificou-se que a aprendizagem se deu na interação não só com estrangeiros locais, mas com estrangeiros provenientes de diferentes culturas e especialmente em ambientes fora do meio acadêmico. A tecnologia também permitiu interações entre os indivíduos que estavam em diferentes contextos, e essa troca de experiências, por meio da tecnologia móvel, também gerou aprendizagem, porém não de forma tão intensa como aquelas vivenciadas no contexto situado. Verificou-se que as dimensões da CQ com maior evidência de desenvolvimento foram a Motivacional e a Cognitiva, e que os sujeitos saíram da experiência conscientes de outras dimensões que ainda necessitam aprimorar.

Este estudo, por conseguinte, contribui com as pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de gestores (líderes) globais, que estão sempre em contato com pessoas de outras culturas ou em contextos internacionais. Fica evidente, por meio deste estudo, a importância do desenvolvimento de CQ para as interações interculturais, e o quanto esse desenvolvimento é não linear e definitivo, já que a cada vivência em um ambiente intercultural novas aprendizagens são demandadas.

A pesquisa também permitiu gerar conhecimentos e compreender como as tecnologias móveis – na lógica do *M-Learning* – podem ser utilizadas para apoiar o desenvolvimento da CQ de forma situada. Com isso, sugere-se aos pesquisadores de CQ considerar o uso dessas tecnologias para apoiar esse desenvolvimento ou, no mínimo, para se poder acompanhar o processo de desenvolvimento da CQ em experiências de aprendizagem situada.

Como contribuições de ordem prática, os conhecimentos gerados pela pesquisa permitem compreender como a CQ se desenvolve durante experiências de intercâmbio internacional, e, desta forma, como se pode promover ainda mais esse tipo de aprendizagem situada. Por exemplo: os cursos de ensino superior normalmente focam sua atenção nas atividades acadêmicas, mas, em termos de aprendizagem intercultural, os dados da pesquisa sugerem que estas ocorrem principalmente fora do ambiente acadêmico. Logo, atividades variadas de convívio e práticas com diferentes grupos sociais podem ser incentivadas e valorizadas.

6.2 Limitações do Estudo

Uma das limitações observadas inicialmente foi em relação a poucos encontros presenciais com os sujeitos de pesquisa antes de saírem para o intercâmbio. Houve somente uma reunião presencial da pesquisadora com os alunos, o que gerou algumas dúvidas por parte deles no início do processo de intercâmbio. Apesar de todas as dúvidas terem sido esclarecidas no decorrer do processo, acredita-se que, se houvesse mais encontros, a relação inicial teria sido mais tranquila e esclarecedora em relação à pesquisa.

Outro fator limitante ao estudo foi em relação à plataforma Line®. Próximo do término do intercâmbio, um sujeito de pesquisa foi bloqueado, impossibilitando o

acompanhamento dele por meio da plataforma. Para contornar esse problema, optou-se por usar outro aplicativo, mas isso causou interferência no processo.

Pontua-se também como limitação o número de alunos, apenas 12 e um grupo bem homogêneo. Acredita-se que, se fosse um grupo maior de alunos e mais heterogêneos, o processo de desenvolvimento poderia ser analisado de acordo com o perfil de cada sujeito.

Outra limitação se deu ao alto grau de envolvimento da pesquisadora com os pesquisados, pois por vezes os alunos contavam questões pessoais por se sentirem à vontade com a mesma. Outra limitação seria o fato de a comunidade *online* ter sido considerada pela coordenação do curso como um espaço para o acompanhamento do intercâmbio por coordenadores e professores, o que inibiu o compartilhamento de certas informações pelos alunos.

6.3 Sugestões de Estudos Futuros

Este estudo acompanhou os alunos de graduação em Administração – Gestão para Inovação e Liderança (GIL) da UNISINOS, durante suas experiências de intercâmbio internacional. Para estudos futuros, sugere-se:

- A criação de uma comunidade de prática (CoP), com alunos de cursos formais que estão indo para o intercâmbio juntamente com os alunos egressos que já tenham passado por essa experiência, para acompanhar a troca de experiências entre eles e, como isso, ajudar no desenvolvimento de CQ dos alunos novos. Durante o processo do intercâmbio, alguns alunos pontuaram que existe essa troca de experiência, mas que não é observada pelo curso e nem centralizada, acontece de maneira informal e individual.
- Uma segunda sugestão seria acompanhar um grupo de alunos de graduação mais heterogêneo durante o intercâmbio. Talvez o acompanhamento de alunos de cursos formais diferentes possibilitaria acompanhar o processo de desenvolvimento de CQ de acordo com diferentes perfis dos indivíduos.
- Como terceira sugestão, tem-se a criação de uma plataforma *online*, tendo como base a metodologia de *Design Science Research* (DSR), para apoiar os indivíduos, alunos de cursos formais que promovem intercâmbios,

durante o intercâmbio internacional, com funcionalidades específicas de apoio ao processo de desenvolvimento da CQ.

- A última sugestão seria acompanhar gestores (líderes) globais durante o processo de adaptação em empresas multinacionais e *joint ventures*, tendo como objetivo entender como ocorre o processo de desenvolvimento de CQ situado nas organizações.

A seguir, apresentam-se as referências bibliográficas utilizadas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ADAIR, Wendi L. et al. A model of communication context and measure of context dependence. **Academy of Management Discoveries**, v. 2, n. 2, p. 198-217, 2016.

ALEXANDRA, Valerie. Predicting CQ development in the context of experiential cross-cultural training: The role of social dominance orientation and the propensity to change stereotypes. **Academy of Management Learning & Education**, p. amle. 2015.0096, 2016.

_____. Predicting CQ development in the context of experiential cross-cultural training: The role of social dominance orientation and the propensity to change stereotypes. **Academy of Management Learning & Education**, v. 17, n. 1, p. 62-78, 2018.

ALMEIDA, E. **Aprendizagem Situada e Letramentos Digitais no Estágio Supervisionado de Espanhol**. 2013.226 f. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

AMIN, Ash; ROBERTS, Joanne. **Communities of practice: Varieties of situated learning**. Dynamics of Institutions and Markets in Europe research paper, 2006.

_____; _____. Knowing in action: Beyond communities of practice. **Research policy**, v. 37, n. 2, p. 353-369, 2008.

ANG, S. et al. Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. **Management and organization review**, v. 3, n.3, p.335-371, 2007.

ANG, S.; VAN DYNE, L.; KOH, C. Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. **Group & Organization Management**, v. 31, n. 1, p. 100-123, 2006.

ANG, S.; INKPEN, A. C. Cultural intelligence and offshore outsourcing success: A framework of firm-level intercultural capability. **Decision Sciences**, v. 39, n. 3, p. 337-358, 2008.

ANG, S.; VAN DYNE, L.. Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. **Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications**, p. 3-15, 2008.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory in cultural context. **Applied psychology**, v. 51, n. 2, p. 269-290, 2002.

BATE, S. Paul; ROBERT, Glen. Knowledge management and communities of practice in the private sector: lessons for modernizing the National Health Service in England and Wales. **Public Administration**, v. 80, n. 4, p. 643-663, 2002.

BAYDAS, O.; YILMAZ, R. M. Pre-s/ervice teachers' intention to adopt mobile learning: A motivational model. **British Journal of Educational Technology**, v. 49, n. 1, p. 137-152, 2018.

BERNARDO, A. BI; PRESBITERO, A.. Belief in polyculturalism and cultural intelligence: Individual-and country-level differences. **Personality and Individual Differences**, v. 119, p. 307-310, 2017.

BHAWUK, Dharm; BRISLIN, Richard. Cross-cultural training: a review. **Applied Psychology**, v. 49, n. 1, p. 162-191, 2000.

BOCHNER, Stephen (Ed.). **Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction**. Elsevier, 2013.

BOLZAN, Larissa Medianeira et al. **Processos de inclusão digital: um estudo etnográfico**. 2013.

BORBA, Gustavo; SILVEIRA, Teniza; FAGGION, Gilberto. Praticando o que ensinamos: inovação na oferta do curso de graduação em administração-gestão para inovação e liderança da Unisinos. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 165-181, 2005.

BRANTES, J. et al. **Mobile learning**: definition, uses and challenges. In: Laura A. Wankel; Patrick Blessinger; Charles Wankel;. (Org.). *Increasing Student Engagement and Retention Using Mobile Applications Smartphones, Skype and Texting Technologies*. London: Emerald, 2013, v. 1, p. 1-250.

BROWN, Donald E. **Human universals**. New York: McGraw-Hill, 1991.

BYRAM, Michael; NICHOLS, Adam; STEVENS, David (Ed.). **Developing intercultural competence in practice**. Multilingual Matters, 2001.

CHEN, Xiao-Ping; LIU, Dong; PORTNOY, Rebecca. A multilevel investigation of motivational cultural intelligence, organizational diversity climate, and cultural sales: Evidence from US real estate firms. **Journal of applied psychology**, v. 97, n. 1, p. 93, 2012.

CHEVRIER, Sylvie. Cross-cultural management in multinational project groups. **Journal of world business**, v. 38, n. 2, p. 141-149, 2003.

CHO, J. et al. Choosing fusion. The effects of diversity ideologies on preference for culturally mixed experiences. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 69, p. 163-171, 2017.

CHUA, Roy YJ; MORRIS, Michael W.; MOR, Shira. Collaborating across cultures: Cultural metacognition and affect-based trust in creative collaboration. **Organizational behavior and human decision processes**, v. 118, n. 2, p. 116-131, 2012.

CHURCHILL, D.; FOX, B.; KING, M.. Study of affordances of iPads and teachers' private theories. **International Journal of Information and Education Technology**, v. 2, n. 3, p. 251, 2012.

CROWNE, K. A. Cultural exposure, emotional intelligence, and cultural intelligence: An exploratory study. **International Journal of Cross Cultural Management**, v. 13, n. 1, p. 5-22, 2013.

DEARDORFF, Darla K. Internationalization: In search of intercultural competence. **International Educator**, v. 13, n. 2, p. 13-15, 2004.

_____. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of studies in international education**, v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006.

_____. **Intercultural competence: A definition, model, and implications for education abroad. Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education**, p. 32-52, 2008.

_____. (Ed.). **The SAGE handbook of intercultural competence**. Sage, 2009.

DUBÉ, Line; BOURHIS, Anne; JACOB, Réal. Towards a typology of virtual communities of practice. **Interdiscip J Inform Knowl Manag**, v. 3, p. 13, 2003.

_____; _____. The impact of structuring characteristics on the launching of virtual communities of practice. **Journal of Organizational Change Management**, v. 18, n. 2, p. 145-166, 2005.

EARLEY, P. C.; GIBSON, C. B. **Multinational work teams: A new perspective**. Routledge, 2002.

EARLEY, P. C.; ANG, S. **Cultural intelligence**: Individual interactions across cultures. Stanford University Press, 2003.

EARLEY, P. C.; MOSAKOWSKI, E. Cultural intelligence. **Harvard business review**, v. 82, n. 10, p. 139-146, 2004.

EARLEY, P. Christopher; PETERSON, Randall S. The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. **Academy of Management Learning & Education**, v. 3, n. 1, p. 100-115, 2004.

ECCLES, Jacquelynne S.; WIGFIELD, Allan. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual review of psychology**, v. 53, n. 1, p. 109-132, 2002.

EISENBERG, J. et al. Can business schools make students culturally competent? **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 4, p. 603-621, 2013.

FLANAGAN, John C. A técnica do incidente crítico. **Arquivos brasileiros de psicologia aplicada**, v. 25, n. 2, p. 99-141, 1973.

FOX, Stephen. Inquiries of every imaginable kind: ethnomethodology, practical action and the new socially situated learning theory. **The Sociological Review**, v. 54, n. 3, p. 426-445, 2006.

GARDNER, Howard; PEYTAVIN, Jean-Louis. **Histoire de la révolution cognitive**: la nouvelle science de l'esprit. Payot, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

GHERARDI, Silvia. Community of practice or practices of a community. **The Sage handbook of management learning, education, and development**, p. 514-530, 2009.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

_____. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **GESTÃO. Org-Revista Eletrônica de Gestão Organizacional-ISSN: 1679-1827**, v. 3, n. 2, 2005.

GUDOLLE, Lucas; ANTONELLO, Claudia Simone; FLACH, Leonardo. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie** (Mackenzie Management Review), v. 13, n. 1, 2011.

GUDYKUNST, William B.; TING-TOOMEY, Stella; CHUA, Elizabeth. **Culture and interpersonal communication**. Sage Publications, Inc, 1988.

GUDYKUNST, William B. **Cross-cultural and intercultural communication**. Sage, 2003.

HAAG, J. From elearning to mlearning: the effectiveness of mobile course delivery. In: **The Interservice/Industry Training, Simulation & Education Conference (I/ITSEC)**, 2011.

HALL, Edward Twitchell. **Beyond culture**. New York: Doubleday, 1976.

HERRINGTON, Anthony; HERRINGTON, Jan. **What is an authentic learning environment?**. [s.l.]: [s.n.], 2007.

HERRINGTON, Jan; OLIVER, Ron; HERRINGTON, Anthony. Authentic learning on the web: Guidelines for course design. In: **Flexible learning in an information society**. IGI Global, 2007. p. 26-35.

HIDALGO, Gisele. **Comunidades de prática como meio de desenvolvimento profissional no contexto de grupos em situação de vulnerabilidade social**. 2015.

HINE, Christine. **Virtual ethnography**. Sage, 2000.

HOBBS, Dick. Ethnography. **The SAGE dictionary of social research methods**, p. 101-102, 2006.

HOLTBRÜGGE, D.; ENGELHARD, F.. Study abroad programs: Individual motivations, cultural intelligence, and the mediating role of cultural boundary spanning. **Academy of Management Learning & Education**, v. 15, n. 3, p. 435-455, 2016.

HOUDE, J.. Analogically situated experiences: Creating insight through novel contexts. **Academy of Management Learning & Education**, v. 6, n. 3, p. 321-331, 2007.

HUANG, Y.-M. et al. Toward interactive mobile synchronous learning environment with context-awareness service. **Computers & Education**, v. 51, n. 3, p. 1205-1226, 2008.

HUANG, Y. M. et al. A study of the cognitive diffusion model: Facilitating students' high level cognitive processes with authentic support. **Educational Technology Research & Development**, v. 65, n. 3, p. 505-531.

HWANG, Gwo-Jen; WU, Po-Han. Applications, impacts and trends of mobile technology-enhanced learning: a review of 2008–2012 publications in selected SSCI journals. **International Journal of Mobile Learning and Organisation**, v. 8, n. 2, p. 83-95, 2014.

IMAI, Lynn; GELFAND, Michele J. The culturally intelligent negotiator: The impact of cultural intelligence (CQ) on negotiation sequences and outcomes. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 112, n. 2, p. 83-98, 2010.

JOHNSON, James P.; LENARTOWICZ, Tomasz; APUD, Salvador. Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. **Journal of international business studies**, v. 37, n. 4, p. 525-543, 2006.

JOO-NAGATA, J. et al. Augmented reality and pedestrian navigation through its implementation in m-learning and e-learning: Evaluation of an educational program in Chile. **Computers & Education**, v. 111, p. 1-17, 2017.

KLOPFER, E.; YOON, S.; PERRY, J.. Using palm technology in participatory simulations of complex systems: A new take on ubiquitous and accessible mobile computing. **Journal of Science Education and Technology**, v. 14, n. 3, p. 285-297, 2005.

KOZINETS, Robert V. The field behind the screen: Using netnography for marketing research in online communities. **Journal of marketing research**, v. 39, n. 1, p. 61-72, 2002.

_____. **Netnografía: realizando pesquisa etnográfica online**. Penso Editora, 2014.

LANGLEY, Ann; ABDALLAH, Chahrazad. Templates and turns in qualitative studies of strategy and management. In: **Building methodological bridges**. Emerald Group Publishing Limited, 2011. p. 201-235.

LAVE, J. **Cognición en la práctica**. Barcelona: Paidós, 1991.

LAVE, J.; WENGER, E.. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press, 1991.

LIAW, S-S.; HATALA, M.; HUANG, H-M.. Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach. **Computers & Education**, v. 54, n. 2, p. 446-454, 2010.

LIVERMORE, David. **Inteligência cultural**: Trabalhando em um mundo sem fronteiras. Editora Best Seller, 2013.

LOWENTHAL, J. N.. Using mobile learning: Determinates impacting behavioral intention. The Amer. **Jrnl. of Distance Education**, v. 24, n. 4, p. 195-206, 2010.

MACHADO, Lisiane. **Mundos digitais virtuais tridimensionais como ambiente para o desenvolvimento de competência intercultural**. 2012.

MACNAB, B. R.; WORTHLEY, R.. Individual characteristics as predictors of cultural intelligence development: The relevance of self-efficacy. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 36, n. 1, p. 62-71, 2012.

MANATHUNGA, Kalpani; HERNÁNDEZ-LEO, Davinia. Authoring and enactment of mobile pyramid-based collaborative learning activities. **British Journal of Educational Technology**, v. 49, n. 2, p. 262-275, 2018.

MANSON, N. J. Is operations research really research?. **Orion**, v. 22, n. 2, p. 155-180, 2006.

MASON, Mark. Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. In: **Forum qualitative Sozialforschung/Forum**: qualitative social research. 2010.

MAYES, T.; DE FREITAS, S.. Learning and e-learning. **Rethinking pedagogy for a digital age**, p. 13-25, 2007.

MEAD, Richard; JONES, Colin J. Cross-Cultural Communication. **The Blackwell Handbook of Cross-Cultural Management**, p. 283-291, 2002.

MELHUIISH, Karen; FALLOON, Garry. **Looking to the future: M-learning with the iPad**. 2010.

MILLS, N.. Situated learning through social networking communities: The development of joint enterprise, mutual engagement, and a shared repertoire. **Calico Journal**, v. 28, n. 2, p. 345-368, 2013.

MILOŠEVIĆ, Isidora et al. The effects of the intended behavior of students in the use of M-learning. **Computers in Human Behavior**, v. 51, p. 207-215, 2015.

MOSAKOWSKI, E.; CALIC, G.; EARLEY, P. C.. Cultures as Learning Laboratories: What Makes Some More Effective Than Others? **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 3, p. 512-526, 2013.

MOLINSKY, Andrew. Cross-cultural code-switching: The psychological challenges of adapting behavior in foreign cultural interactions. **Academy of Management Review**, v. 32, n. 2, p. 622-640, 2007.

MURDOCK, G. P. **Outline of Cultural Materials** (5th rev. edn). New Haven, CT: HRAF, 1987.

NG, Kok-Yee; EARLEY, P. C. Culture intelligence: Old constructs, new frontiers. **Group & Organization Management**, v. 31, n. 1, p. 4-19, 2006.

NG, K.; VAN DYNE, L.; ANG, S.. From experience to experiential learning: Cultural intelligence as a learning capability for global leader development. **Academy of Management Learning & Education**, v. 8, n. 4, p. 511-526, 2009.

O'NEIL JR, Harold F.; ABEDI, Jamal. Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. **The Journal of Educational Research**, v. 89, n. 4, p. 234-245, 1996

OTT, Dana L.; MICHALLOVA, Snejina. Cultural intelligence: A review and new research avenues. **International Journal of Management Reviews**, v. 20, n. 1, p. 99-119, 2018.

OYELERE, S. S. et al. Design, development, and evaluation of a mobile learning application for computing education. **Education and Information Technologies**, v. 23, n. 1, p. 467-495, 2018.

PRATT, Michael G. From the editors: For the lack of a boilerplate: Tips on writing up (and reviewing) qualitative research. 2009. **Academy of Management Journal**, v. 52, n. 5, p. 856-862, 2009.

PRESBITERO, A.. Cultural intelligence (CQ) in virtual, cross-cultural interactions: Generalizability of measure and links to personality dimensions and task performance. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 50, p. 29-38, 2016.

PRESBITERO, A.. Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 53, p. 28-38, 2016.

PRESBITERO, A.; QUITA, C.. Expatriate career intentions: Links to career adaptability and cultural intelligence. **Journal of Vocational Behavior**, v. 98, p. 118-126, 2017.

RAMSEY, J. R. et al. Developing global transformational leaders. **Journal of World Business**, v. 52, n. 4, p. 461-473, 2017.

ROBIN, Bernard. The educational uses of digital storytelling. In: **Society for Information Technology & Teacher Education International Conference**. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2006. p. 709-716.

ROCHA, Everardo; BARROS, Carlos; PEREIRA, Cláudia. Do ponto de vista nativo: compreendendo o consumidor através da visão etnográfica. In: **Intercom–XXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. UERJ. 2005.

ROSENBLATT, Valerie; WORTHLEY, Reginald; MACNAB, Brent. From contact to development in experiential cultural intelligence education: The mediating influence of expectancy disconfirmation. **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 3, p. 356-379, 2013.

ROTHMAN, Mitchell S. (Ed.). **Uruk Mesopotamia & its neighbors**: cross-cultural interactions in the era of state formation. James Currey Publishers, 2001.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 1983.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

SACCOL, A. Z.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning**: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SACCOL, A. Z. et al. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)** do curso de Bacharelado em Administração – Linha de Formação Específica: Gestão para Inovação e Liderança. v. 2, 2012.

SÁNCHEZ PRIETO, J. C.; MIGUELÁÑEZ, S. O.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J.. Mobile learning: tendencies and lines of research. In: **Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality**. ACM, 2013. p. 473-480.

SHADIEV, R. et al. Facilitating application of language skills in authentic environments with a mobile learning system. **Journal of Computer Assisted Learning**, 2018.

SIMON, Herbert A. **The sciences of the artificial**. MIT press, 1996.

STERNBERG, R. J.; DETTERMAN, D. K. **What is intelligence?** Norwood. New York: Ablex, 1986.

SUE, Stanley. In search of cultural competence in psychotherapy and counseling. **American Psychologist**, v. 53, n. 4, p. 440, 1998.

TAKEDA, Hideaki; VEERKAMP, Paul; YOSHIKAWA, Hiroyuki. Modeling design process. **AI magazine**, v. 11, n. 4, p. 37, 1990.

TAKEUCHI, R. et al. An integrative view of international experience. **Academy of Management Journal**, v. 48, n. 1, p. 85-100, 2005.

TING-TOOMEY, Stella; CHUNG, Leeva C. **Understanding intercultural communication**. New York: Oxford University Press, 2005.

THOMAS, David Clinton. **Essentials of international management: A cross-cultural perspective**. Sage Publications, Inc, 2002.

_____; INKSON, K.. **Inteligência Cultural: habilidades pessoais para negócios globalizados**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

THUE, David et al. **Interactive Storytelling: A Player Modelling Approach**. In: AIIDE. 2007. p. 43-48.

VAN AKEN, Joan E. Management research based on the paradigm of the design sciences: the quest for field-tested and grounded technological rules. **Journal of management studies**, v. 41, n. 2, p. 219-246, 2004.

VAN DYNE, L.; ANG, S.; KOH, C.. **Development and validation of the CQS**. Handbook of cultural intelligence, p. 16-40, 2008.

VAN DYNE, L. et al. Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. **Social and personality psychology compass**, v. 6, n. 4, p. 295-313, 2012.

VARELA, O. E.; GATLIN-WATTS, R.. The development of the global manager: An empirical study on the role of academic international sojourns. **Academy of Management Learning & Education**, v. 13, n. 2, p. 187-207, 2014.

WANG, Yuan-Kai. Context awareness and adaptation in mobile learning. In: **Wireless and Mobile Technologies in Education, 2004**. Proceedings. The 2nd IEEE International Workshop on. IEEE, p. 154-158, 2004.

WANG, Y-S.; WU, M-C.; WANG, H-Y. Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. **British journal of educational technology**, v. 40, n. 1, p. 92-118, 2009.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge university press, 1998.

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 225-246, 2000.

WENGER, Etienne et al. **Technology for communities, CEFRIO Book Chapter** – Jan 18, 2005, Available from: Disponível em: <http://technologyforcommunities.com/CEFRIO_Book_Chapter_v_5.2.pdf, 2005>. Acesso em: 04 dez. 2018.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard Arnold; SNYDER, William. **Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge**. Harvard Business Press, 2002.

WORREN, Nicolay Am; MOORE, Karl; ELLIOTT, Richard. When theories become tools: Toward a framework for pragmatic validity. **Human Relations**, v. 55, n. 10, p. 1227-1250, 2002.

XIANGMING, Li; SONG, Shuqiang. Mobile technology affordance and its social implications: A case of “Rain Classroom”. **British Journal of Educational Technology**, v. 49, n. 2, p. 276-291, 2018.

ZHU, Yunxia; BARGIELA-CHIAPPINI, Francesca. Balancing emic and etic: Situated learning and ethnography of communication in cross-cultural management education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 3, p. 380-395, 2013.

ZHU, Yunxia et al. Developing management student cultural fluency for the real world: A situated cultural learning approach. **Education+ Training**, v. 59, n. 4, p. 353-373, 2017.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Desenvolvimento da Inteligência Cultural de forma situada**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Kézia Andrade e Dr^a Amarolinda Zanella Klein.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como ocorre o desenvolvimento da Inteligência Cultural (diferenças, habilidades e capacidades de cada pessoa ao interagir de forma eficaz em ambientes interculturais) quando o indivíduo está vivenciando um contexto intercultural.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Kézia Andrade através do envio por e-mail até o dia 20/setembro de 2018.

Na sua participação você será submetido a três entrevistas, que serão feitas por meio de uma chamada de vídeo pela plataforma Line®. Além das entrevistas, serão coletados todos os dados que você posta na Timeline da plataforma Line® e todas as suas interações com os demais membros do grupo de intercâmbio, intitulado GIL PA6 - 2018.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os benefícios serão os conhecimentos procedentes da pesquisa que contribuirão para o desenvolvimento da Inteligência Cultural.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Kézia Andrade pelo telefone: 51 993013444 ou pelo endereço da instituição UNISINOS, sito na Av. Dr. Nilo Peçanha, 1600 - Boa Vista, Porto Alegre – RS.

São Leopoldo, 10 de setembro de 2018

Assinatura dos pesquisadores ou do pesquisador principal

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

PROTOCOLO DE PESQUISA - ROTEIRO DE ENTREVISTA 1				
Categoria	Questões	Elementos/Objetivos	Autores	Participantes da Pesquisa
Questões Gerais de abertura	- Idade - Gênero Você já vivenciou experiências interculturais? Se sim, quais foram elas? - Onde? - Tempo de duração? - Tipo de experiência (trabalho, estudo, turismo, etc.) Como você se sente em um ambiente intercultural?	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil do respondente • Percepção geral da sua inteligência cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil do respondente 	ALUNOS PA6 GIL
Inteligência Cultural (CQ Motivacional)	Como ocorreu a escolha do país de intercâmbio? O que o estimulou a querer fazer intercâmbio no local em que estás hoje?	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse intrínseco; • Interesse Extrínseco; • Autoeficácia; 	<ul style="list-style-type: none"> • Van Dyne <i>et al</i> (2012) 	ALUNOS PA6 GIL
Inteligência Cultural (CQ Cognitivo)	Como você identifica as diferenças e semelhanças em um contexto intercultural novo?	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento geral da cultura; • Conhecimento específico do contexto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Van Dyne <i>et al</i> (2012) 	ALUNOS PA6 GIL
Inteligência Cultural (CQ Metacognitivo)	Como foi a sua preparação antes de ir para o intercâmbio? Você pesquisou dados e informações sobre a cultura do país de destino? Ao se deparar com uma situação incomum na cultura em que estás hoje (se comparado à sua cultura) de que forma você costuma agir?	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento; • Consciência; • Verificação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Van Dyne <i>et al</i> (2012) 	ALUNOS PA6 GIL
Inteligência Cultural (CQ Comportamental)	Você costuma adequar seu comportamento ao interagir em um contexto intercultural? Dê exemplos.	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade no comportamento verbal; • Flexibilidade no comportamento não verbal; • Flexibilidade na maneira de falar 	<ul style="list-style-type: none"> • Van Dyne <i>et al</i> (2012) 	ALUNOS PA6 GIL

	Você costuma agir com cautela em um contexto intercultural? Exemplifique.			
Aprendizagem Situada	Nesse curto período de tempo que estás em um contexto intercultural, como tem sido suas experiências culturais no dia a dia?	<ul style="list-style-type: none"> • Processos de participação e interação social; • Interpretação da prática cotidiana; 	<ul style="list-style-type: none"> • Lave; Wenger (1991) 	ALUNOS PA6 GIL
Comunidades de Prática (CoP)	<p>Como tem sido a troca de informações e experiências por meio da plataforma Line?</p> <p>- No que isso tem lhe ajudado no dia a dia?</p> <p>- Que limitações existem nessa troca, o que poderia ser melhorado?</p> <p>Em algum momento você se dirigiu ao grupo para resolver um problema? Se sim, porque?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação periférica legítima; • Ajuda Mútua; • Conectividade; • Contos 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenger (1998) 	ALUNOS PA6 GIL
M-learning	<p>O que você destacaria como pontos positivos de uma interação sobre experiências interculturais por meio de um dispositivo móvel?</p> <p>Quais seriam os pontos negativos ou limitações de usar esse tipo de mídia/tecnologia?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Portabilidade; • Sensibilidade ao contexto; • Interatividade Social • Aprendizagem Colaborativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Klopfer, Yoon e Perry, 2005; • Melhuish; Falloon, 2010; • Liaw, Hatala e Huang, 2010; • Churchill, Fox e King, 2012. 	ALUNOS PA6 GIL
OBSERVAÇÃO	ENTREVISTA REALIZADA DE FORMA ONLINE			

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

PROTOCOLO DE PESQUISA - ROTEIRO DE ENTREVISTA 2				
Categoria	Questões	Elementos/Objetivos	Autores	Participantes da Pesquisa
Questões Gerais de abertura	Como você se sente em um ambiente intercultural?	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção geral da sua inteligência cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação geral 	ALUNOS PA6 GIL
Inteligência Cultural (CQ Motivacional)	<p>Como ocorreu a escolha do país de intercâmbio?</p> <p>O que o estimulou a querer fazer intercâmbio no local em que estás hoje?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse intrínseco; • Interesse Extrínseco; • Autoeficácia; 	<ul style="list-style-type: none"> • Van Dyne <i>et al</i> (2012) 	ALUNOS PA6 GIL
Inteligência Cultural (CQ Cognitivo)	Como você identifica as diferenças e semelhanças em um contexto intercultural novo?	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento geral da cultura; • Conhecimento específico do contexto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Van Dyne <i>et al</i> (2012) 	ALUNOS PA6 GIL
Inteligência Cultural (CQ Metacognitivo)	Ao se deparar com uma situação incomum na cultura em que estás hoje (se comparado à sua cultura) de que forma você costuma agir?	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento; • Consciência; • Verificação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Van Dyne <i>et al</i> (2012) 	ALUNOS PA6 GIL
Inteligência Cultural (CQ Comportamental)	<p>Você costuma adequar seu comportamento ao interagir em um contexto intercultural? Dê exemplos.</p> <p>Você costuma agir com cautela em um contexto intercultural? Exemplifique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade no comportamento verbal; • Flexibilidade no comportamento não verbal; • Flexibilidade na maneira de falar 	<ul style="list-style-type: none"> • Van Dyne <i>et al</i> (2012) 	ALUNOS PA6 GIL
Aprendizagem Situada	Nesse período de tempo que estás em um contexto intercultural, como tem sido suas experiências culturais no dia a dia?	<ul style="list-style-type: none"> • Processos de participação e interação social; • Interpretação da prática cotidiana; 	<ul style="list-style-type: none"> • Lave; Wenger (1991) 	ALUNOS PA6 GIL
Comunidades de Prática (CoP)	<p>Como tem sido a troca de informações e experiências por meio da plataforma Line?</p> <p>- No que isso tem lhe ajudado no dia a dia?</p> <p>- Que limitações existem nessa troca, o que poderia ser melhorado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação periférica legítima; • Ajuda Mútua; • Conectividade; • Contos 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenger (1998) 	ALUNOS PA6 GIL

	Em algum momento você se dirigiu ao grupo para resolver um problema? Se sim, porque?			
<i>M-learning</i>	<p>O que você destacaria como pontos positivos de uma interação sobre experiências interculturais por meio de um dispositivo móvel?</p> <p>Quais seriam os pontos negativos ou limitações de usar esse tipo de mídia/tecnologia?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Portabilidade; • Sensibilidade ao contexto; • Interatividade Social • Aprendizagem Colaborativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Klopfer, Yoon e Perry, 2005; • Melhuish; Falloon, 2010; • Liaw, Hatala e Huang, 2010; • Churchill, Fox e King, 2012. 	ALUNOS PA6 GIL
OBSERVAÇÃO	ENTREVISTA REALIZADA DE FORMA ONLINE			

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA 3

PROTOCOLO DE PESQUISA - ROTEIRO DE ENTREVISTA 3				
Categoria	Questões	Elementos/Objetivos	Autores	Participantes da Pesquisa
Questão Geral de abertura	Como foi estar em um ambiente intercultural?	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção geral da sua inteligência cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação Geral 	ALUNOS PA6 GIL
Inteligência Cultural (CQ Motivacional)	<p>O que você diria sobre a escolha do país de intercâmbio?</p> <p>Você em algum momento se sentiu parte daquele ambiente/cultura?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse intrínseco; • Interesse Extrínseco; • Autoeficácia; 	<ul style="list-style-type: none"> • Van Dyne <i>et al</i> (2012) 	ALUNOS PA6 GIL
Inteligência Cultural (CQ Cognitivo)	Como foi conviver com as diferenças e semelhanças em um contexto intercultural novo?	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento geral da cultura; • Conhecimento específico do contexto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Van Dyne <i>et al</i> (2012) 	ALUNOS PA6 GIL
Inteligência Cultural (CQ Metacognitivo)	Se deparou com alguma situação incomum na cultura em que estavas (se comparado à sua cultura) como foi a sua reação? Como agiu?	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento; • Consciência; • Verificação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Van Dyne <i>et al</i> (2012) 	ALUNOS PA6 GIL
Inteligência Cultural (CQ Comportamental)	Como foram as suas interações no contexto intercultural?	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade no comportamento verbal; • Flexibilidade no comportamento não verbal; • Flexibilidade na maneira de falar 	<ul style="list-style-type: none"> • Van Dyne <i>et al</i> (2012) 	ALUNOS PA6 GIL
Aprendizagem Situada	<p>No período que estive em um contexto intercultural, como foi suas experiências culturais no dia a dia?</p> <p>Faça um balanço geral de como foi o intercâmbio e a experiência em um contexto intercultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Processos de participação e interação social; • Interpretação da prática cotidiana; 	<ul style="list-style-type: none"> • Lave; Wenger (1991) 	ALUNOS PA6 GIL
Comunidades de Prática (CoP)	<p>Como foi a troca de informações e experiências por meio da plataforma Line?</p> <p>- No que isso lhe ajudou no dia a dia, enquanto estava em um contexto intercultural?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação periférica legítima; • Ajuda Mútua; • Conectividade; • Contos 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenger (1998) 	ALUNOS PA6 GIL

<i>M-learning</i>	<p>O que você destacaria como pontos positivos de uma interação sobre experiências interculturais por meio de um dispositivo móvel?</p> <p>Quais seriam os pontos negativos ou limitações ao usar esse tipo de mídia/tecnologia?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Portabilidade; • Sensibilidade ao contexto; • Interatividade Social • Aprendizagem Colaborativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Klopfer, Yoon e Perry, 2005; • Melhuish; Falloon, 2010; • Liaw, Hatala e Huang, 2010; • Churchill, Fox e King, 2012. 	ALUNOS PA6 GIL
Questão geral de fechamento	O que mais você acha que deveria aprender sobre inteligência Cultural?	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção geral de fechamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação Geral 	ALUNOS PA6 GIL
OBSERVAÇÃO	ENTREVISTA REALIZADA PRESENCIALMENTE			

APÊNDICE E – CODEBOOK – NÓS NVIVO

Nó principal do NVIVO	Subnó do NVIVO (vai dentro do nó principal)			
Fatores de Análise (Grande categoria)	Elementos/Objetivos (Subcategorias)	Descrição	Fonte	Forma de coleta dos dados
CQ Motivacional	1. Interesse Intrínseco;	Gosta de interagir com pessoas de diferentes culturas.	Van Dyne <i>et al</i> (2012)	Postagens na timeline (fotos, vídeos, textos); conversas no chat; entrevistas; diários de campo
	2. Interesse Extrínseco;	Valoriza o status de estar em uma cultura diferente.		
	3. Autoeficácia:	Sente-se capaz e confiante ao interagir com outras culturas.		
	Sobre a escolha do país de intercâmbio	Pra entender se foi: afeição pelo país; curiosidade, influencia ou se não tinha outra opção	LIVRE	
CQ Cognitivo	4. Conhecimento geral da cultura;	Compreende os elementos gerais que caracterizam a cultura que está inserido.	Van Dyne <i>et al</i> (2012)	Postagens na timeline (fotos, vídeos, textos); conversas no chat; entrevistas; diários de campo
	5. Conhecimento específico do contexto;	Compreende que estilos de comportamentos diferem em contextos culturais específicos.		
	Conhecimento Geral	Conhecimento geral obtido - autoavaliação Final		
CQ Metacognitivo	6. Planejamento;	Houve uma preparação antes de um encontro intercultural.	Van Dyne <i>et al</i> (2012)	Postagens na timeline (fotos, vídeos, textos); conversas no chat; entrevistas; diários de campo
	7. Consciência;	Preocupa-se em se colocar no lugar da contraparte.		
	8. Verificação;	Ajusta seu comportamento ao perceber algo inadequado em si mesmo.		
CQ Comportamental	9. Flexibilidade no comportamento verbal;	Compreende que precisa ter flexibilidade no tom de voz.	Van Dyne <i>et al</i> (2012)	Postagens na timeline (fotos, vídeos, textos); conversas no chat; entrevistas; diários de campo
	10. Flexibilidade no comportamento não verbal;	Compreende que precisa na comunicação sem palavras, como gestos, expressões faciais e linguagem corporal.		
	11. Flexibilidade na maneira de falar;	Compreende que deve ser flexível na maneira de comunicar tipos específicos de mensagens (convites, desculpas, gratidão).		
	INICIAL ERRADO	Comportamento INICIAL - ERRADO	LIVRE	
Aprendizagem Situada	12. Processos de participação e interação social;	Cria significados através das práticas socioculturais.	Lave; Wenger (1991)	Postagens na timeline (fotos, vídeos, textos); conversas no chat; entrevistas; diários de campo
	13. Processo de interpretação da prática cotidiana;	Extração de experiências e aprendizado das vivências do dia a dia.		
	Verificações finais	Aprendizagens em geral FINAL		

Comunidades de Prática (CoP)	14. Participação Periférica Legítima;	Sentimento de pertencimento à uma comunidade, não só observando mas agindo.	Wenger (1998); ROBIN (2006); THUE et al, (2007); MAYES; DE FREITAS, (2007); GUDOLLE, ANTONELLO, FLACH, (2011); HIDALGO, (2015)	Postagens na timeline (fotos, vídeos, textos); conversas no chat; entrevistas; diários de campo
	15. Conectividade	Interação e participação dos membros nas trocas de informações e experiências por meio da plataforma Line.		
	16. Materiais e artefatos em comum;	Compartilha fotos, textos e vídeos, narrativas, discurso e compartilhamento de experiências sobre práticas comuns.		
	17. Contos de trabalho (causo)	Narração de histórias, relato de eventos, ou informações sobre um determinado assunto, rico em detalhes.		
	17. Ajuda Mútua	Dirige-se ao grupo para resolver problemas e tirar dúvidas.		
	Line negativo	Pontos negativos no LINE - limitações		LIVRE
Line Positivo	Pontos positivos no LINE			
M-learning	18. Portabilidade;	Compartilha suas vivências em locais específicos por meio da tecnologia móvel.	Klopfer et al., 2005; Melhuish; Falloon, 2010; Liaw et al., 2010; Churchill, 2012.	Postagens na timeline (fotos, vídeos, textos); conversas no chat; entrevistas; diários de campo
	19. Sensibilidade a contexto;	Vivencia o contexto intercultural por meio de tecnologias móveis.		
	20. Interatividade Social;	Interage com seus colegas intercambistas por meio do dispositivo móvel.		
	21. Aprendizagem colaborativa;	Com o compartilhamento de informações e experiências, aprende com seus colegas intercambistas por meio do dispositivo móvel.		
	Mobile negativo	Pontos negativos do mobile		LIVRE
	Mobile Positivo	Pontos positivos do mobile		
GERAIS	Incidentes críticos	seleção de incidentes críticos	LIVRE	Postagens na timeline (fotos, vídeos, textos); conversas no chat; entrevistas; diários de campo
	Identificação do perfil respondente	Idade; experiências interculturais anteriores; sentimento sobre o contexto intercultural		
	Aprimoramento da CQ	Dimensões para desenvolver e aprimorar na CQ - FINAL		
	Citadas nas entrevistas	Postagens com menos de 3 curtidas, mas que foram citadas nas entrevistas		

Fonte: Dados da Pesquisa

APÊNDICE F - SÍNTESE SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS: INÍCIO, DURANTE E APÓS O INTERCÂMBIO

ALUNOS/ PAÍS	Tipos de experiências interculturais anteriores	Percepções iniciais sobre estar em um ambiente intercultural	Percepções durante o intercâmbio	Percepções após o intercâmbio	Autoanálise sobre o que precisam melhorar em CQ
Aluno 1 - Coréia do Sul	Passou um mês fora do país	<i>"Na primeira semana queríamos ir embora. Não estávamos conseguindo nos adaptar aqui. E fiquei meio retraído por conta da língua, tinha um pouco de vergonha pra falar."</i>	<i>"Bah, acho que agora está bem mais tranquilo, todas aquelas questões que chamavam a atenção antes, estão ficando normais. Acho que estamos encarando com bastante naturalidade já. De outubro pra cá a gente se acostumou com a comida, agora dá pra viver de boa."</i>	<i>"Foi a primeira vez que eu cheguei num lugar e tipo: ah, aqui vou ficar 4 meses sabe? Então desde o início já foi diferente e o cara já chegou e bah aqui agora é minha casa e por isso eu acho que foi bem difícil as duas primeiras semanas... que a gente meio que não conhecia ninguém e a partir do momento que se juntou com o grupo da galera lá dos europeus e daí mudou total foi outra viagem, a convivência com eles que fez valer a pena."</i>	<i>"Acho que motivação de ir atrás, de viver a cultura coreana mesmo. Lá eu tive mais relações interculturais, mas viver a cultura coreana eu não vivi muito. Outra coisa que senti dificuldade um pouco foi de ter exatamente a minha personalidade falando em outra língua – isso era difícil muitas vezes eu não conseguia expressar exatamente o que eu tava querendo expressar... isso tenho que trabalhar um pouquinho, a fala."</i>
Aluno 2 - Coréia do Sul	Intercâmbio de duas semanas pelo GIL	<i>"Na primeira semana foi assustador, porque é tudo bem diferente."</i>	<i>"Não é aquela viagem dos sonhos, mas eu gosto muito daqui, não me arrependo de ter escolhido a Coréia. Com certeza acho que estou crescendo muito aqui, mais do que cresceria em outros países. E estamos com um grupo de amigos bem legais, então está muito bom."</i>	<i>"Foi a minha primeira vez tendo uma mescla de gente diferente, mas como não tivemos muito contato com o povo coreano, acabou não sendo tão difícil na questão: pessoas. Já com o lugar foi um pouco mais complicado, por ser tudo muito diferente, daí o tempo de adaptação foi bem mais longo, primeiro mês foi bem difícil. Mas por agora termos um grupo bom de amigos, acabou sendo mais fácil porque todo mundo se ajuda."</i>	<i>"A gente ficava meio no comodismo e não fazia algumas coisas. Então acho que faltou um pouco de motivação."</i>
Aluno 3 - Espanha	Turismo e Intercâmbio de	<i>"É muito legal, tô conhecendo outras culturas, não sinto dificuldade em interagir, claro"</i>	<i>"Eu me sinto bem aqui, me sinto confortável, me sinto bastante aberto pra esse"</i>	<i>"Foi muito bacana, foi muito legal, gostei bastante de poder vivenciar outras culturas, não sei se foi"</i>	<i>"Uma coisa que eu acho que desenvolvi bastante, mas acho que tenho muito a desenvolver ainda é o interno... inclusive o"</i>

	duas semanas com o GIL	<i>que sempre interajo com cautela. Sou muito curioso, gosto de aprender sempre.</i>	tipo de coisa e curioso ao mesmo tempo. Aqui é um lugar que eu posso aprender bastante e estou sempre perguntando coisas sobre a cultura dos meus amigos, isso me faz bem.”	muito desafiador porque não tive contato com nenhuma cultura tão disruptiva mas foi bastante surpreendente a gente aprende bastante coisa, acaba ensinando bastante coisa, porque é uma troca cultural muito legal... não sei muito bem como explicar. Mas eu gostei bastante, foi muito bom.”	motivacional ... teve vários momentos lá que eu tava muito motivado a voltar pra casa, vou mudar tal coisa. Umas eu consegui tipo estar comendo melhor, manter um ritmo melhor na academia, mas outras ainda tô meio sem motivação pra cuidar... que na época, antes de voltar, eu tava bem mais motivado por exemplo. “
Aluno 4 - Espanha	Morou um ano fora do país	<i>“Pra mim é sempre gratificante sair da zona de conforto. Minha família sempre me incentivou buscar e estar com o diferente, então quanto mais chance eu tenho de estar em um ambiente intercultural, mais enriquecedor isso é.”</i>	<i>“Eu sempre fui uma pessoa aberta assim... observadora e interessada em conhecer o diferente, estar em lugares diferentes, muitas vezes não de forma ativa, influenciando no ambiente multicultural assim mas acho que há um espaço... algo que me deixa muito confortável; óbvio que encontro dificuldades, enfim, desafios que envolvem estar sozinho num ambiente tão distinto, mas acho que a gente acaba se apropriando, acho que estou num momento onde me sinto bem em casa assim e acho que são um pouco da cultura do país, da cidade, acho que o quanto se relaciona com a minha personalidade em si.”</i>	<i>“Então acho que as pessoas com quem eu convivi ou com quem eu via na rua são a maior fonte de conhecimento. Aprendia muito mais caminhando na rua, vendo alguma coisa, parando pra provar alguma coisa, realmente aprender vivendo. Barcelona é muito aberta neste sentido, tu não sente que é uma cultura fechada que tu não pode fazer parte ou não pode conhecer. Eu me inseri num ambiente que é completamente fora do nosso contexto seja pela relação das pessoas, seja pela forma de dar bom dia... acho que a cultura que me pegou foi muito mais nesse sentido, enfim de se sentir bem nesse ambiente.”</i>	<i>“Minha interação era muito mais com os outros intercambistas que estavam na mesma situação que eu, acho que isso minha personalidade me permite se envolve nos ambientes, mas em Barcelona naquele contexto em algum momento faltou flexibilidade. Aqui no Brasil é diferente, eu tenho aula na minha língua, com amigos, me sinto super a vontade pra por brincar na sala de aula, eu sei os limites, e lá eu tava aprendendo os limites e quando vê já acabou e fui embora... acho que faltou essa flexibilidade e saber explorar o limite da realidade.”</i>
Aluno 5 - Espanha	Intercâmbio de duas semanas pelo GIL	<i>“Tô achando muito legal, é bem curioso, tu vê como as pessoas se comportam dependendo dos países, assim. Aqui é uma cidade muito multicultural, tô gostando muito.”</i>	<i>“Eu gosto bastante porque principalmente aqui que tem gente de tudo que é lugar, é uma maneira muito boa pra conhecer novas culturas, porque a cada conversa tu acaba aprendendo alguma coisa. Aqui quando eu saio, penso: vou poder conhecer gente de tudo que é lugar e vou poder informações de vários lugares e ampliar a minha visão.”</i>	<i>“Foi bem diferente porque aqui a gente não tem essa noção de mundo, a gente fala sempre a mesma língua, fala sempre com as mesmas pessoas sabe? É raro tu conhecer alguém que é de fora... e nesse tempo na Espanha era a todo momento tu tinha alguma interação algum contato com alguém que era de algum lugar que tu não conhece sabe? Então é muito enriquecedor, tu tem uma régua maior pra medir as coisas tu não sabe como as coisas</i>	<i>“Preciso aprender mais no comportamental. Tipo foi muito bom pra gente conhecer a gente também sabe... tipo eu sou muito de ficar empurrando as coisas e lá eu via muito isso – tinha essa ansiedade... Preciso ter essa resiliência de saber agir de forma correta com as pessoas. Isso que eu acho que é o mais desafiador...”</i>

				funcionam só aqui, tu passa a ter uma noção de mundo.”	
Aluno 6 – Bélgica	Turismo e Intercâmbio de duas semanas com o GIL	“Tá sendo melhor do que eu esperava, o pessoal é super aberto, tem muita gente da Itália e da Espanha. É muito legal conversar com eles, ouvir as histórias e ver as diferenças, até a maneira de pensar assim é meio diferente. Muito bom!”	“Sinto que tipo todos os dias é dia pra aprendizado, principalmente por causa da residência como eu te disse na outra call, isso é muito bom quando eu vou fazer comida, quando vou fazer as coisas, sempre vou conversar com alguém, a gente vai dividir alguns conhecimentos, algumas experiências da vida muito diferentes assim, é muito bom. Eu não quero voltar pro Brasil, por mim eu ficava mais 6 meses.”	“Foi melhor do que eu esperava, uma coisa que eu gostei de estar lá foi me sentir parte do mundo, parece que como eu ia pro bar, conhecia varias pessoas de outros países e a gente conversava cada um sobre seu país parecia que eu me sentia parte. Outra coisa, me sinto mais flexível, agora eu me vejo muito mais aberta pra fazer novas amizades.”	“Acho que colocar mais a cara a tapa sabe? Tipo ir mais nas coisas, as vezes eu ficava em casa e não ia, sei lá... pra não ir sozinha, me sentia insegura...”
Aluno 7 - Bélgica	Turismo e Intercâmbio de duas semanas com o GIL	“O clima aqui é horrível, então fica tudo meio sombrio, vai ser um desafio. Mas tô tentando encarar de uma maneira positiva e tal. Até porque o contato que a gente tem com outras culturas aqui é muito grande, é muito maluco pensar que na Europa todos é normal ser multicultural.”	“Sinto que sou bem eu aqui. Eu sempre fui muito eu, eu não tenho muito filtro sabe. Talvez porque eu sou um pouco ingênuo em relação a algumas coisas, as vezes eu falo muito o que me vem na telha, sou muito espontâneo sabe?! Eu não tenho essa capacidade de agir diferente, se o cara quiser gostar de mim ele vai gostar se não, não vai gostar. Mas tô adorando, pensa: aqui tô conectado com todos os países da Europa.”	“É uma experiência muito doida, tu tem uma experiência de local, tu vive a cultura e não a experiência de turista. E tu começa a ver que o mundo é diferente, acho que expande tuas fronteiras, tu acaba entendendo que é importante saber de onde tu vem, e saber de onde o outro vem, pra conseguir se comunicar de maneira que tu seja entendido, que tu não seja mal compreendido. Porque as vezes pra ti faz muito sentido o que tu está falando, mas aquele cara é completamente diferente de ti e pode entender completamente diferente.”	“Eu mudei em muita coisa, e acho que é importante a gente ser maleável e estar atento às entre linhas pra poder se fazer ser compreendido. Claro que é importante além de flexível e maleável é tu ser quem tu é. Pode parecer muito clichê isso, mas é clichê pra quem não entende, hoje isso faz muito sentido pra mim, quero levar isso pra vida.”
Aluno 8 - Espanha	Turismo e Intercâmbio de duas semanas com o GIL	“Está sendo muito bacana, temos um grupo super legal de umas 30 pessoas, e tem gente de tudo que é lugar do mundo. Estamos sempre fazendo alguma coisa junto, e é super bacana poder conhecer algumas peculiaridades que os outros tem da cultura, vão nos contando dos seus países, super bacana.”	“É muito legal, sobre aquele grupo que te falei, agora já temos uma intimidade uns com os outros, acabou todo mundo ficando super amigo assim tipo o comportamento dos meus amigos no Brasil, diferente assim. A coisa mais impactante é de ter que fazer tudo, desde coisa de casa, ir no mercado, tudo	“Pra mim a melhor experiência que eu tive com certeza. O mais legal foi ter ficado longe de todo mundo que eu conheço – tu está numa cultura diferente mas ta sozinho... mesmo que eu tivesse com o David que é meu colega, não tinha ninguém da família, nem os melhores amigos, foi o que mais impactou. E bah uma sensação pra mim muito boa de liberdade, de fazer as minhas coisas de	“Preciso desenvolver a empatia, eu sei muito bem lidar com pessoas eu acho de lidar, ser amigo, mas eu queria entender, ajudar. Eu sinto que eu não tenho uma empatia tão grande, não consigo me colocar no lugar da pessoa pra entender ela. Quando as pessoas estão muito sentimentais pra mim, é difícil ser empático e eu acho que isso eu tenho que melhorar na questão cultural com as pessoas.”

			<p>isso que eu não era acostumado a fazer no Brasil e transporte público principalmente, no Brasil eu quase nunca usei e aqui é todo dia, aqui é super funcional, super seguro.”</p>	<p>independência né?!... e pra mim foi sensacional, porque eu aprendi muito mais a me comunicar com todo mundo, lá fora a fazer novas amizades, fiquei mais comunicativo até com pessoas que eu não conheço se eu estiver num lugar sem conhecer ninguém me aproximar das pessoas isso me ajudou bastante assim.”</p>	
<p>Aluno 9 - Espanha</p>	<p>Turismo e Intercâmbio de duas semanas com o GIL</p>	<p>“Então, eu não sei muito bem se eu gosto ou não de estar aqui, mas eu penso mais pelo lado profissional, sabe?! Ter essa experiência é muito importante pra vida e pra carreira, aí não sei se indiretamente esse meu pensamento me faz gostar de estar aqui, então tô gostando de viver essa experiência e de conhecer novas culturas, porque vai me agregar.”</p>	<p>“Eu gosto de estar no meio de alunos internacionais porque é um novo aprendizado e não tem maneira melhor de tu aprender, mas ao mesmo tempo as vezes é um pouco chato porque tu tá ali com medo de falar inglês, medo de falar espanhol mas no mais é isso aí... eu gosto porque na maioria das vezes tu aprenderia mais do que numa aula normal, também tá escutando opiniões diversas de outras pessoas... de outras partes do mundo..”</p>	<p>“Pra mim foi muito rico – ter o contato com diversas culturas, estar num país longe do teu, com outra língua, então tu te força, tu tem aquele trabalho de ter que se comunicar ou em inglês principalmente ou espanhol. Estar em contato com pessoas do mundo inteiro e aprendendo muito, respeitando cada um, conhecendo como que foi o crescimento, como que foi a educação deles e principalmente um fator bem importante pra mim foi a questão de não julgar e sempre tentar entender como que a pessoa cresceu e como que a pessoa pensa antes de sair falando coisas dela ou pensando coisas sobre ela... então isso me ajudou bastante morando lá, pra conseguir ter uma abertura de visão, não que eu não tivesse antes mas agora muito mais forte.”</p>	<p>“Acho que ainda tenho que estar mais aberto pra novas experiências, por exemplo: lá tinha horas q eu tinha receio de ir pra um lugar sozinho, estar sozinho num lugar porque eu não conhecia ninguém, mesmo tendo uma apropriação da língua, me sentia meio inseguro, pra fazer networking, conversar com as pessoas, a criar uma comunicação, trocar uma idéia, fazer amigos. Acabava não saindo pra não colocar a cara a tapa...”</p>
<p>Aluno 10 - Portugal</p>	<p>Morou sete anos da infância fora do país e quando adulto, 3 meses.</p>	<p>“Me sinto em casa. Melhor do que uma rotina, na minha cidade. Porque aqui eu me sinto, gosto dessa coisa de não ter rotina, de saber viver um dia depois do outro...”</p>	<p>“Olha diferente da última vez eu posso ter respondido que já estava habituado, mas agora de fato eu sinto o que é o ambiente multicultural de verdade. O que me fez mudar acho que não foi nem a questão de estar aqui em contato com os outros portugueses, tipo o aceso a outros países da Europa que tu vê que tu é uma areinha dentro do</p>	<p>“Dessa vez eu digo que foi o momento que mais me senti sensível pelo que me cercava, acho que pelo tempo, eu vivi lá. O tempo faz com que tu tenha familiarizações com algumas coisas e da tempo que a relação que tu tem com as pessoas fica mais profunda, tu te envolve mais no ambiente, e tu acaba recebendo essa carga cultural muito mais forte. Acho que o tempo foi muito determinante</p>	<p>“Preciso neutralizar. Acho que esse é o caminho de progresso da inteligência... e ao mesmo tempo é o que eu busco, que faltou muitas vezes isso: neutralizar. Saber a hora de ficar quieto, entender a diferença. Saber que na real a gente tem que só conviver com a diferença que a gente não tem que rebater nada, tem que só entender as diferentes opiniões, e aprender a se manifestar e saber se portar no momento certo. Neutralidade é uma palavra boa, acho que tem a ver com a maturidade... tu vê que tu não tem que se incomodar com muita coisa, só aceitar.”</p>

			<p>parte de areia gigante e que realmente o mundo acontece fora de casa e a gente faz parte disso sabe. Não sei se me expressei bem?"</p>	<p>assim nessa experiência e dar tempo de absorver as coisas sabe... e dar tempo de conseguir. Tem ideia que eu tinha uma opinião quando eu cheguei e no final deu tempo de mudar entendeu? Ou então coisas que eu queria aprender, saber, pessoas com as quais eu queria me relacionar e o tempo de convivência ali que me permitiu que eu tivesse essas interações."</p>	
<p>Aluno 11 - Canadá</p>	<p>Morou 6,5 meses fora do país</p>	<p>"É legal, e acho que como o pessoal que vem fazer intercambio tem uma cabeça mais aberta, quer conhecer novas culturas e é muito mais fácil de tu ter bons relacionamentos. Com os canadenses é um pouco mais difícil de se relacionar porque tu tem que se adaptar a cultura deles. Estou tendo contato com praticamente só com estudantes internacionais e está sendo muito legal essa troca de experiência, tem uma brasileiros aqui, mas eu prefiro ficar entre os internacionais, é uma experiência mais positiva."</p>	<p>"É muito bom, eu gosto muito de estar aqui, me sinto bem. então a partir de determinado ponto que eu já estava acostumado aqui, me senti realmente em casa eu não me sentia mais num ambiente multicultural, me sentia como se fosse do ambiente, mas claro que acontece algumas diferenças culturais, até porque a gente conhece pessoas do mundo inteiro então, tem algumas coisas que é um pouco estranho mas nada que tipo me deixasse preocupado ou chateado coisa assim."</p>	<p>"Eu fui desde o início com a cabeça muito aberta, com a ideia de que se eu fosse lá, pra continuar vivendo da maneira como eu vivia eu não ia agregar muita coisa e não ia conseguir aprender com eles lá. Então eu ter ido com esse Mindset, com a cabeça aberta também fez com que eu aproveitasse muito mais o intercambio na minha visão porque realmente eu tava imerso na minha cultura e tinha pouco contato com pessoas do Brasil, era contato bem raro. No início foi um desafio por causa da língua, porque eu achava que falava inglês até eu chegar lá, quando chega lá todo mundo fala muito rápido, pessoas que tu não conhece, falam de uma maneira que tu não conhece então o primeiro mês, até tu conhecer as pessoas, até as pessoas aceitarem que inglês não é a tua primeira língua, nesse primeiro momento é difícil mas depois é mais tranquilo porque tu já faz amizades."</p>	<p>"Eu acho que por mais que eu tente manter minha cabeça aberta em determinado momento tu acaba tentando impor a tua cultura em detrimento das outras, eu tenho um perfil muito expansivo e eu tento mudar isso; o intercambio foi um teste... que me forcei a ouvir mais, e não tentar impor meu jeito a outras coisas, porque eu vou impondo meu jeito, minha maneira de pensar que eu acho não é legal... as outras pessoas tem muito pra agregar e as vezes eu tenho a cabeça fechada de achar que minha maneira é melhor, então acho que essa inteligência cultural no sentido de eu estar ainda mais aberto e disposto a que não só ouvir o outro, mas ouvir ativamente de interpretar e absorver o que a pessoa esta tentando passar e não só ouvir a pessoa pra responder ela a minha maneira... isso que eu tenho que melhorar ainda."</p>
<p>Aluno 12 - Canadá</p>	<p>Turismo e Intercâmbio de duas semanas com o GIL</p>	<p>"Eu gosto mesmo de conhecer coisas diferentes, experimentar coisas diferentes. E de uns anos pra cá comecei a assistir muito esportes americanos e o pessoal aqui é muito disso. Então é muito bom estar numa</p>	<p>"Eu percebo que a questão das relações com pessoas e da comida acaba sendo bem diferente, então assim, é uma coisa que está sendo sempre diferente não é que choca, mas ainda acho bem diferente por exemplo: eu</p>	<p>"Bah foi bom, mas muito diferente. Querendo ou não eu não estava esperando que fosse um ambiente muito diferente quando eu fui eu estava esperando um ambiente canadense e quando eu cheguei lá no dia dia vivi bem menos o</p>	<p>"Acho que de começar a saber mais sobre a cultura, saber mais das pessoas, da cultura das pessoas."</p>

		<p><i>cultura em que esse assunto é o papo normal, é muito diferente, muito legal."</i></p>	<p><i>acordo de manhã vou tomar café, tem lingüiça, batatinha frita, feijão, umas coisas assim no café da manhã... isso é uma coisa que eu ainda não me acostumei. na minha rotina ainda Não entrou sabe um café desses. Mas no geral é bem parecida, mais em relação de estar em contato com alguém diferente, praticamente todo o dia eu conheço alguém diferente, isso é muito legal."</i></p>	<p><i>ambiente canadense porque o meu andar por exemplo onde eu morava tinha alemão, tinha gente da África, tinha gente da Ásia então assim eu não estava esperando isso eu estava esperando que fosse uma coisa bem canadense e foi bem intercultural mesmo bem diferente."</i></p>	
--	--	---	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa

1.4. Nome da Atividade Acadêmica 4:

Quantidade de créditos: _____ Equivalência ECTs: _____ Carga horária (aulas) semanal: _____

Nome do professor: _____ Idioma em que é ministrada: _____

Conteúdo temático da atividade acadêmica: (Descreva brevemente o conteúdo da atividade acadêmica)

Sistema de Avaliação e Desempenho: (Descreva as atividades avaliativas e as notas obtidas. Preencha com as informações iniciais, revise após os midterms e complete após as avaliações finais. Justifique seu desempenho.)

Métodos de ensino: (Como eram realizadas as aulas? Qual a dinâmica? Algo de diferente ou curioso? Preencha após os midterms e complete após as avaliações finais.)

Análise crítica: (O que você aprendeu? Como isso se relaciona com o que foi visto no GIL? Os métodos utilizados contribuíram para a sua aprendizagem? O que foi bom nesta atividade acadêmica? O que não foi? O que foi desafiador? Como você poderia ter aproveitado melhor? Preencha após os midterms e complete após as avaliações finais.)

1.5. Nome da Atividade Acadêmica 5:

Quantidade de créditos: _____ Equivalência ECTs: _____ Carga horária (aulas) semanal: _____

Nome do professor: _____ Idioma em que é ministrada: _____

Conteúdo temático da atividade acadêmica: (Descreva brevemente o conteúdo da atividade acadêmica)

Sistema de Avaliação e Desempenho: (Descreva as atividades avaliativas e as notas obtidas. Preencha com as informações iniciais, revise após os midterms e complete após as avaliações finais. Justifique seu desempenho.)

Métodos de ensino: (Como eram realizadas as aulas? Qual a dinâmica? Algo de diferente ou curioso? Preencha após os midterms e complete após as avaliações finais.)

Análise crítica: (O que você aprendeu? Como isso se relaciona com o que foi visto no GIL? Os métodos utilizados contribuíram para a sua aprendizagem? O que foi bom nesta atividade acadêmica? O que não foi? O que foi desafiador? Como você poderia ter aproveitado melhor? Preencha após os midterms e complete após as avaliações finais.)

			TOTAL

Análise e comentários:

2.2. Atividades com empresas (Indique neste item atividades realizadas com empresas, como visitas técnicas, estágios, conversas com executivos, feiras de emprego etc. Preencha após os midterms e complete após o final do semestre.)

Atividade (nome e breve descrição)	Tipo	Data	Duração (em horas)
			TOTAL

Análise e comentários:

2.3. Atividades de voluntariado (Indique neste item atividades de voluntariado e/ou trabalho social. Preencha após os midterms e complete após o final do semestre.)

Atividade (nome e breve descrição)	Tipo	Data	Duração (em horas)
			TOTAL

Análise e comentários:

2.4. Atividades culturais (Indique neste item atividades culturais como visitas a museus, teatros, pontos históricos, feiras etc. Preencha após os midterms e complete após o final do semestre.)

Atividade (nome e breve descrição)	Tipo	Data
		TOTAL

Análise e comentários:

2.5. Atividades turísticas (Indique neste item viagens e passeios que você tenha realizado – com a Universidade ou por conta própria. Preencha após os midterms e complete após o final do semestre.)

Atividade (nome e breve descrição)	Tipo	Data
	TOTAL	

Análise e comentários:

2.6. Atividades esportivas (Indique neste item atividades esportivas que você realizou bem como as que assistiu. Preencha após os midterms e complete após o final do semestre.)

Atividade (nome e breve descrição)	Tipo	Data
	TOTAL	

Análise e comentários:

2.7. Atividades de lazer (Indique neste item festivais, atividades gastronômicas, festas etc que tenham enriquecido sua experiência cultural. Preencha após os midterms e complete após o final do semestre.)

Atividade (nome e breve descrição)	Tipo	Data
	TOTAL	

Análise e comentários:

2.8. Outras atividades (Indique neste item outras atividades relevantes que você tenha realizado e não indicado nos itens anteriores. Preencha após os midterms e complete após o final do semestre.)

Atividade (nome e breve descrição)	Tipo	Data	Duração (em horas)
		TOTAL	

Análise e comentários:

3. A vida em um país estrangeiro

Nesta seção são apresentados comentários e reflexões sobre a vida cotidiana em um país estrangeiro.

(Comente qualquer aspecto da sua vida cotidiana que seja estimulante, desafiador ou interessante. Considere aspectos como: alojamento, alimentação, transporte, comunicação. Como é para você estar vivendo em outro país? Preencha após os midterms e complete após o final do semestre.)

4. Reflexão sobre o desenvolvimento de competências

Nesta seção são apresentadas as reflexões sobre as competências desenvolvidas durante o semestre.

3.1 Competências linguísticas (Reflita sobre como suas competências referentes ao idioma foram desenvolvidas. Se possível, exemplifique ou apresente evidências. Preencha após os midterms e complete após o final do semestre.)

3.2 Competências multiculturais (Reflita sobre como suas competências referentes a capacidade de compreender as relações humanas e a diversidade cultural foram desenvolvidas. Indique como você foi capaz de respeitar especificidades culturais. Se possível, exemplifique ou apresente evidências. Preencha após os midterms e complete após o final do semestre.)

3.3 Competências de gestão de negócios e liderança (Reflita sobre como suas competências referentes a gestão de negócios e liderança foram desenvolvidas. Indique como você exerceu liderança ou foi capaz de gerir algo. Se possível, exemplifique ou apresente evidências. Preencha após os midterms e complete após o final do semestre.)

3.4 Fundamentos teóricos e práticos de gestão estratégica e inovação (Reflita sobre como sua compreensão sobre gestão estratégica e inovação foi desenvolvida. Se possível, exemplifique ou apresente evidências. Preencha após os midterms e complete após o final do semestre.)

3.5 Competências de raciocínio crítico e reflexivo e autonomia intelectual (Reflita sobre sua capacidade de reflexão. Se possível, exemplifique ou apresente evidências. Preencha após os midterms e complete após o final do semestre.)

5. Reflexão geral sobre a experiência

Nesta seção são apresentadas as reflexões gerais sobre a experiência do intercâmbio.

4.1 Reflexões após os midterms

(Reflita sobre sua experiência até aqui. O que foi mais impactante? O que foi mais desafiador? Como você se desenvolveu? O que te fez pensar, ver, experienciar ou entender o mundo de maneira diferente?)

4.2 Reflexões finais

(Reflita sobre a totalidade da sua experiência. O que foi mais impactante? O que foi mais desafiador? Como você se desenvolveu? O que te fez pensar, ver, experienciar ou entender o mundo de maneira diferente? Como essa experiência contribuiu na sua formação como gestor?)