


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ISABELLA ELISA ZANERATTO

COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO PROGRAMA BRAVE-UNESP:
A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

ARARAQUARA – S.P.
2023

ISABELLA ELISA ZANERATTO

COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO PROGRAMA BRAVE-UNESP
A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem de língua

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Bolsa: CAPES-PROEx

ARARAQUARA – S.P.
2023

Z28c	<p>Zaneratto, Isabella Elisa</p> <p>Comunicação em língua estrangeira no Programa BRaVE-Unesp : a perspectiva dos participantes / Isabella Elisa Zaneratto. -- Araraquara, 2023</p> <p>127 p. : tabs., fotos</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Ana Cristina Biondo Salomão</p> <p>1. Comunicação em língua estrangeira. 2. Intercâmbio virtual. 3. Inglês. 4. Telecolaboração. 5. BRaVE. I. Título.</p>
------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

ISABELLA ELISA ZANERATTO

COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

NO PROGRAMA BRAVE-UNESP:

A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem de língua

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Bolsa: CAPES-PROEx

Data da defesa: 19/05/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi/Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Membro Titular: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais, Antonia e Valdecir, e ao meu irmão, Gabriel.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois me apoiei em minha fé diversas vezes durante o caminho que trilhei enquanto professora e pesquisadora.

Aos meus pais, Antonia e Valdecir, por terem sempre me incentivado a estudar e entender o valor da educação para minha trajetória. O apoio de vocês foi fundamental. Sou grata também por terem me ensinado sobre amor, respeito, honestidade e disciplina.

Ao meu irmão, Gabriel, por seu amor e companheirismo comigo em todas as esferas da minha vida.

À minha orientadora, Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, por seu comprometimento e paciência ao me orientar ao longo desses anos. Obrigada por sua competência e humanidade, bem como suas contribuições para minha formação enquanto pesquisadora.

À Ana Luiza e a Flávia, minhas companheiras de pós-graduação, por toda amizade e troca ao longo desses anos. Trilhar esse caminho foi mais fácil e feliz graças à relação de companheirismo que estabelecemos.

Aos meus professores e colegas de pós-graduação, especialmente ao grupo de orientandos da Profa. Dra Ana Cristina Biondo Salomão na UNESP de Araraquara, pelos conhecimentos e experiências trocadas ao longo de nossas reuniões mensais.

A todos os meus amigos, que não nomearei aqui, pois felizmente são muitos, obrigada pelo amor, amizade e apoio. Obrigada pelas palavras de encorajamento e por tantas vezes terem escutado meus longos desabafos durante o período no qual desenvolvi este estudo.

A todos os participantes de pesquisa, que aceitaram colaborar e contribuir para a realização desta investigação.

Ao Gustavo, assistente técnico do BraVE, por todo suporte durante o desenvolvimento deste estudo.

Aos membros da banca, a Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi e a Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, pelas contribuições desde a ocasião do Exame de Qualificação. Obrigada pelas discussões que somaram muito a este trabalho.

A todos os profissionais da Educação, que lutam todos os dias por um ensino gratuito e de qualidade. Um agradecimento especial aos professores envolvidos diretamente com minha trajetória profissional e acadêmica, que me ajudaram a trilhar o caminho percorrido até aqui.

A todos os familiares, amigos, colegas e conhecidos que de alguma forma se orgulharam e/ou me apoiaram para que eu conseguisse finalizar mais essa etapa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.”

(FREIRE, 1998, p. 90)

RESUMO

Com a crescente democratização do acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), projetos telecolaborativos têm ampliado as possibilidades de internacionalização no ensino superior. Inserido neste contexto, o *Programa Brazilian Virtual Exchange* (BRaVE-UNESP) promove a interação entre alunos de graduação e/ou pós-graduação brasileiros e estudantes de universidades estrangeiras parceiras em uma modalidade de aprendizagem colaborativa on-line. O objetivo geral deste estudo foi investigar como se caracteriza a comunicação em língua estrangeira nos intercâmbios virtuais desenvolvidos na UNESP por meio do programa BRaVE, considerando a perspectiva dos participantes brasileiros. Para atingir tal objetivo, a pesquisa encontra subsídios teóricos nos estudos acerca de práticas de intercâmbio virtual e internacionalização. A metodologia de pesquisa bem como os instrumentos de coleta de dados, que consistem em um questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP e cinco grupos focais, são de natureza qualitativa. A análise dos dados revela um caráter multilíngue da iniciativa, uma vez que os participantes investigados, em sua maioria, afirmam transitar entre duas ou mais línguas de seu repertório linguístico a fim de cumprir com os objetivos das parcerias. Ademais, os resultados revelam que a comunicação entre falantes de português e espanhol pode propiciar o uso da intercompreensão (IC) e que a mediação do computador se relaciona diretamente a algumas características da interação entre os estudantes nesse ambiente, principalmente no que diz respeito ao uso de ferramentas de tradução on-line e do *chat*. Acredita-se que, com os resultados obtidos neste estudo, é possível que sejam elaboradas e aplicadas estratégias de mediação que podem contribuir para a otimização da comunicação em língua estrangeira em iniciativas futuras do programa.

Palavras-chave: intercâmbio virtual; BRaVE; comunicação em língua estrangeira; Inglês; Espanhol.

ABSTRACT

With the growing democratization of access to Digital Information and Communication Technologies (DICT), telecollaborative projects have expanded the possibilities of internationalization of higher education. Inserted in this context, the Brazilian Virtual Exchange Program (BRaVE-UNESP) promotes the interaction between Brazilian undergraduate and/or graduate students and students from foreign partner universities in a collaborative online learning modality. The overall objective of this study was to investigate how foreign language communication is characterized in virtual exchanges developed at UNESP through the BRaVE program, considering the perspective of Brazilian participants. To achieve this goal, the research underscores theoretical subsidies in studies about virtual exchange practices and internationalization. The research methodology as well as the data collection instruments, which consist of a questionnaire to evaluate the virtual exchange in the BRaVE-UNESP program and five focus groups, are qualitative in nature. Data analysis reveals the multilingual character of the initiative, since the participants investigated, for the most part, claim to switch between two or more languages of their linguistic repertoire in order to meet the goals of the partnerships. Furthermore, the results reveal that the communication between Portuguese and Spanish speakers can promote the use of intercomprehension (IC) and that computer mediation is directly related to some characteristics of the interaction between students in this environment, especially regarding the use of online translation tools and the chat. Results obtained in this study suggest that it is possible that mediation strategies to optimize foreign language communication can be developed and applied in future initiatives of the program.

Keywords: Virtual exchange; BRaVE; Communication in foreign language; English; Spanish.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Grupos focais realizados.....	61
Quadro 2: Caracterização dos participantes dos grupos focais	62
Quadro 3: Instrumentos de pesquisa.....	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Descrição geral das terminologias usadas para se referir a iniciativas de intercâmbio virtual.....	24
Figura 02: O desenvolvimento do conceito de competência comunicativa	32
Figura 03: Sugestão de etapas para a realização de um intercâmbio virtual	39
Figura 04: Instruções postadas pelos docentes da disciplina em uma das atividades realizadas durante a parceria.....	41
Figura 05: Infográfico produzido em conjunto pelos alunos brasileiros e espanhóis	42
Figura 06: Proposta 1 de atividade física de uma das equipes dos alunos	43
Figura 07: Proposta 2 de atividade física de uma das equipes dos alunos	44
Figura 08: Exemplo do relatório de desenvolvimento das atividades postado por um dos grupos	45
Figura 09: Exemplo das instruções postadas pelos docentes no Google Classroom.....	46
Figura 10: Tela inicial do Padlet da disciplina Recursos Energéticos e Meio Ambiente.....	47
Figura 11: Exemplo de postagem da atividade de quebra-gelo.....	48
Figura 12: Exemplo de postagem da atividade de quebra-gelo.....	49
Figura 13: Espaço para postagens dos vídeos desenvolvidos pelos grupos	50

Figura 14: Avaliação entre os participantes em um dos vídeos postados	51
Figura 15: Captura de tela de uma das animações produzidas pela parceria	52
Figura 16: Captura de tela de uma das animações produzidas pela parceria	53
Figura 17: Infográfico I	55
Figura 18: Infográfico II	56
Figura 19: Gráfico da pergunta 11	72
Figura 20: Gráfico da pergunta 12	76
Figura 21: Gráfico da pergunta 14	88

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Justificativa e relevância do tema da pesquisa.....	16
1.2 Pergunta de pesquisa e objetivos.....	18
1.3 Organização da dissertação.....	19
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 O conceito de internacionalização no ensino superior.....	21
2.2 Intercâmbio virtual.....	23
2.2.1 Intercâmbio virtual no contexto da Unesp.....	27
2.3 Competência comunicativa.....	29
2.4 Estratégias de comunicação.....	33
3. O PROGRAMA BRAVE-UNESP.....	37
3.1 Descrição do programa BRaVE.....	37
3.2 Organização das parcerias desenvolvidas por meio do programa BRaVE.....	40
3.2.1 Saúde, Educação e Esporte.....	40
3.2.2 Introdução à Engenharia Ambiental.....	44
3.2.3 Recursos energéticos e meio ambiente.....	47
3.2.4 Tecnologias das Fermentações.....	51
3.2.5 Medicina Veterinária.....	54
4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	58
4.1 Natureza da pesquisa.....	58
4.2 Contexto e participantes de pesquisa.....	59
4.2.1 Participantes dos grupos focais.....	62
4.3 Coleta de dados e procedimentos de análise.....	66
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	71
5.1 Avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-Unesp.....	71
5.2 Elementos inerentes à comunicação durante o intercâmbio virtual.....	96
5.2.1 O uso da intercompreensão entre falantes de português e espanhol.....	97
5.2.2 O uso de recursos não-verbais como o <i>chat</i> e/ou a câmera.....	100
5.2.3 O uso de ferramentas de tradução simultânea on-line.....	102
5.2.4 A comunicação mediada por um falante mais proficiente.....	105

5.3 Discussão dos dados.....	107
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
6.1 Respondendo à pergunta de pesquisa.....	112
6.2 Limitações da pesquisa e encaminhamentos.....	114
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	121
ANEXOS.....	124

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo introdutório apresentamos o tema da investigação, a justificativa para que ela fosse realizada, bem como os objetivos e a pergunta de pesquisa que nortearam esta pesquisa.

1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA DA PESQUISA

Os recursos tecnológicos para comunicação síncrona e assíncrona pela internet têm transformado a interação entre os indivíduos e possibilitado a troca de informações em uma velocidade sem precedentes. Essas tecnologias possibilitam o encurtamento de distâncias geográficas, viabilizando a comunicação entre pessoas de diferentes países, culturas e línguas. No âmbito das universidades, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm contribuído para a ampliação das possibilidades de internacionalização de instituições de ensino superior de diversos países, como por exemplo os intercâmbios virtuais.

O'Dowd (2018) caracteriza o intercâmbio virtual (IV) como o engajamento e a colaboração entre grupos de alunos provenientes de diferentes contextos culturais e/ou localizações geográficas por um determinado período, como parte do programa de uma disciplina e mediado por um professor e/ou facilitador (O'DOWD, 2018, p. 3). Dessa forma, por meio de interações virtuais e regulares, esse tipo de iniciativa promove uma modalidade de aprendizagem colaborativa on-line e o intercâmbio de ideias entre alunos de diferentes instituições de ensino.

Iniciativas de IV no formato de *Collaborative Online International Learning* (COIL) foram desenvolvidas pela State University of New York (SUNY), EUA; *Global Learning Experience* (GLE) pela De Paul University, EUA; e da organização *Unicollaboration*, que reúne instituições de ensino superior da Europa. De acordo com Salomão (2020a), “todas essas iniciativas têm em comum o objetivo de promover o contato intercultural por meio das tecnologias digitais, fazendo com que a aprendizagem ultrapasse a perspectiva local ao se inserir novos interlocutores em sala de aula” (SALOMÃO, 2020a, p. 156)

No contexto da UNESP, foi implementado em 2018 o Programa *Brazilian Virtual Exchange* (BRaVE)¹, criado pela FAUBAI (Associação Brasileira de Educação Internacional) para promover a interação entre estudantes universitários da UNESP e alunos de universidades

¹ <https://www2.unesp.br/portal#!/brave>

estrangeiras em ambientes virtuais. Por intermédio de encontros assíncronos e/ou síncronos, o BRaVE busca proporcionar oportunidades para que os estudantes construam o conhecimento por meio do trabalho colaborativo desenvolvido entre as turmas.

São propostas as seguintes definições e características para as ações de intercâmbio virtual desenvolvidas por meio do programa BRaVE na UNESP (SALOMÃO; FREIRE JUNIOR, 2020, p.18)

- o IV é uma forma colaborativa de aprendizagem que envolve os alunos em comunicação regular com parceiros de outras nacionalidades;
- o IV oferece aos alunos e professores uma experiência de comunicação on-line em diferentes idiomas e aprendizagem em um ambiente aberto e inclusivo, onde os participantes são incentivados a se envolver positivamente com diferenças culturais;
- o IV custa menos que estudar no exterior e também é mais inclusivo, pois qualquer pessoa com acesso a uma conexão de internet pode participar dele;
- os projetos de IV ajudam a preparar alunos e professores para desenvolver atividades inovadoras em suas salas de aula;

Desde a criação da iniciativa, professores de diversas áreas do conhecimento já adotaram o IV como componente curricular dos programas de suas disciplinas nas unidades de Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Dracena, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Itapeva, Jaboticabal, Marília, Ourinhos, Presidente Prudente, Rio Claro, Registro, Rosana, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Paulo, São Vicente, Sorocaba e Tupã.²

Atualmente, ações como o Programa BRaVE fazem parte do Plano Estratégico de Internacionalização (PEI) da UNESP, que tem como objetivo viabilizar oportunidades de desenvolvimento de competências globais em seus discentes e docentes. Dessa forma, entende-se que o papel do intercâmbio virtual é oferecer à comunidade acadêmica a possibilidade de internacionalização, sem que seja necessário sair do país. Salomão (2020a) afirma que:

A proposta é que os professores da UNESP e seus parceiros universitários no exterior trabalhem de forma colaborativa para estabelecerem objetivos de aprendizagem comuns em disciplinas de graduação ou pós-graduação, por meio de tarefas que engajem os alunos a aprender conjuntamente por meio de tecnologias digitais. O contato estabelecido entre as turmas pode ser totalmente online, com interações síncronas ou assíncronas, ou em formatos híbridos, buscando-se criar um contexto que enfatize a aprendizagem por meio da experiência e construção conjunta de conhecimento (SALOMÃO, 2020a, p.155).

2 <https://www2.unesp.br/portal#!/brave/disciplinas-realizadas/>

Sendo assim, o aluno de graduação ou pós-graduação, mesmo que não disponha das condições materiais para participar de programas de mobilidade internacional, tem acesso à interação com pares de estudantes de outras universidades por meio da internet. Para O'Dowd (2018), o engajamento nesse tipo de atividade favorece trocas culturais, o desenvolvimento da competência digital e do pensamento crítico, bem como a aprendizagem de conteúdo da disciplina na qual a iniciativa se insere (O'DOWD, 2018, p. 14)

O foco do Programa BRaVE não é a aprendizagem de línguas estrangeiras, entretanto, acredita-se que o intercâmbio virtual é um contexto profícuo para o desenvolvimento linguístico em língua estrangeira dos falantes, uma vez que promove a interação e o uso da língua de maneira autêntica e significativa para os participantes. Em seu estudo de 2021, O'Dowd, considerando dados obtidos em relatórios acerca de iniciativas de IV, destaca que foi observado que os participantes engajados em atividades telecolaborativas de aprendizagem puderam superar a ansiedade ao comunicar-se em língua estrangeira e utilizá-la para falar sobre assuntos que são relevantes para eles (O'DOWD, 2021, p. 217).

Apesar das potencialidades que a participação no IV oferece, Salomão (2020b), em um dos capítulos da obra *Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE-Unesp*, destaca que um dos maiores desafios relatado pelos professores ao inserirem o componente do intercâmbio virtual em suas disciplinas diz respeito à comunicação em língua estrangeira. Ainda em 2020, um estudo realizado pela autora apresenta resultados de uma pesquisa com professores sobre o uso da língua inglesa durante as sessões do BRaVE, especificamente no que tange aos desafios e às estratégias adotadas por eles nesse contexto (SALOMÃO, 2020a).

Considerando os estudos que têm mostrado as contribuições e os desafios da implementação do intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE-Unesp, esta pesquisa de mestrado justifica-se, pois visa preencher a seguinte lacuna de pesquisa: descrever e caracterizar a comunicação em língua estrangeira nesse contexto, que é essencialmente novo, especialmente ao considerarmos as impressões dos alunos brasileiros quanto à sua participação na iniciativa.

Espera-se que os resultados deste trabalho possam contribuir para: a) auxiliar outros participantes neste contexto e b) informar a elaboração de estratégias e o planejamento de atividades que possam otimizar a comunicação em língua estrangeira em parcerias futuras dentro do programa BRAVE bem como de outros IV.

1.2 PERGUNTA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Pergunta de pesquisa

Este trabalho busca responder a seguinte pergunta de pesquisa:

- Como se caracteriza a comunicação em língua estrangeira durante o desenvolvimento das atividades do Programa BRaVE-Unesp?

Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho foi investigar como se caracteriza a comunicação em LE entre os alunos brasileiros e seus parceiros estrangeiros ao longo do desenvolvimento das atividades telecolaborativas do Programa BRaVE-Unesp.

Objetivos específicos

- a) Mapear os aspectos que caracterizam a comunicação em LE no BRaVE, especialmente quanto às estratégias e dificuldades dos alunos brasileiros.
- b) Descrever a comunicação entre os participantes de diferentes parcerias a partir dos relatos dos estudantes brasileiros.
- c) Analisar a comunicação e as línguas envolvidas nas interações no âmbito da BRaVE-Unesp.

Julgamos importante destacar que nossa pergunta de pesquisa está diretamente relacionada a nosso objetivo geral e, que os objetivos específicos propostos nos auxiliaram a responder o questionamento central desta investigação.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Nesta introdução, houve a apresentação do tema da investigação, a justificativa para que ela fosse realizada, bem como os objetivos e a pergunta de pesquisa que nortearam esta pesquisa.

No Capítulo 2, é desenvolvido o arcabouço teórico que embasa este estudo. Essa seção aborda questões que se relacionam com o conceito de internacionalização no ensino superior e com a comunicação em língua estrangeira.

O capítulo 3 é dedicado à descrição e a caracterização do desenvolvimento dos intercâmbios virtuais na Unesp por meio do Programa BRaVE.

No Capítulo 4, apresentamos a metodologia da investigação. Nessa seção, tratamos da natureza e do contexto do estudo, da descrição dos participantes de pesquisa e dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

O Capítulo 5 é dedicado à análise e discussão dos dados a fim de que se possa responder à questão norteadora deste trabalho.

Nas considerações finais, discorremos acerca dos resultados levantados por esta investigação, respondendo à pergunta de pesquisa. Da mesma forma, são apresentados também nessa seção, as limitações e os encaminhamentos futuros desta pesquisa.

Ao final, dedicamos seções às referências utilizadas, aos apêndices e ao anexo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos o arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa. Inicialmente discutimos o conceito de internacionalização no ensino superior, especificamente focando na internacionalização em casa. Em um segundo momento, dedicamos uma subseção ao desenvolvimento dos princípios teóricos que envolvem as práticas de intercâmbio virtual. Por fim, discutimos o conceito de comunicação em língua estrangeira, mais especificamente o construto teórico de competência comunicativa e suas implicações para esta investigação.

2.1 O CONCEITO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

De acordo com Knight (2004), há algumas décadas estende-se um debate acerca do que caracteriza e engloba o termo internacionalização. Em seu *artigo "Updating the Definition of Internationalization"*, de 2003, Knight destaca a necessidade de uma atualização e uma ampliação do termo internacionalização, de forma a englobar as novas possibilidades de atividades e perspectivas ocasionadas pelas mudanças no cenário mundial. A autora destaca ainda os desafios e as potencialidades oferecidas pela atualização do conceito de internacionalização, ressaltando que é necessário pensar em uma definição que seja aplicável e englobe a variedade de países, culturas e sistemas educacionais existentes (KNIGHT, 2003, p.2)

Considerando a definição proposta pela autora, entende-se a internacionalização como um esforço contínuo em integrar dimensões globais, interculturais ou internacionais às funções e/ou propósitos do ensino superior (KNIGHT, 2004, p. 11). Ainda segundo Knight (2004), o uso dos termos global, internacional e intercultural justifica-se pois compreende as diferentes esferas desse processo, uma vez que

internacional é usado no sentido das relações entre nações, culturas e países. Mas sabemos que a internacionalização também é sobre estabelecer relações com a diversidade de culturas que existe dentro dos países, comunidades e instituições, assim o termo intercultural é usado para referir-se aos aspectos de internacionalização em casa. Finalmente, global, um termo controverso e carregado de valor atualmente, é incluído para promover o sentido de um escopo mundial (KNIGHT, 2004, p.11, tradução nossa)³.

³ No original: "International is used in the sense of relationships between and among nations, cultures, or countries. But we know that internationalization is also about relating to the diversity of cultures that exists within countries, communities, and institutions, and so intercultural is used to address the aspects of internationalization at home. Finally, global, a very controversial and value-laden term these days, is included to provide the sense of worldwide scope." (KNIGHT, 2004, p. 11)

À vista dessas reflexões, entendemos que para a formação completa de cidadãos globais, a internacionalização deve ser tratada como um compromisso das instituições de ensino superior, incorporada às práticas de ensino, pesquisa e extensão das universidades. Considerando os trabalhos de Jane Knight, compreendemos que é importante incorporar na definição de internacionalização a integração de novas perspectivas nos currículos, a promoção da interculturalidade e o desenvolvimento de competências globais entre o corpo docente e discente da instituição.

Inserido no debate acerca da importância da internacionalização para as instituições de ensino superior do mundo todo, Finardi e Guimarães (2020) destacam, a partir da literatura específica da área, o fato de que o termo internacionalização foi, por muito tempo, entendido como um sinônimo de mobilidade acadêmica de discentes para universidades estrangeiras. Para os autores, a difusão da ideia de que a internacionalização pode ser medida ou equiparada apenas à mobilidade acadêmica é equivocada (FINARDI; GUIMARÃES, 2020, p. 2).

Como alternativa a essa visão que centraliza a internacionalização no deslocamento geográfico de discentes e docentes, Bellen e Jones (2015) revisam o conceito de internacionalização para propor o conceito de internacionalização em casa (IeC), enfatizando a necessidade de considerar que esse tipo de iniciativa deve atingir todos os estudantes, não apenas os que têm possibilidade de participar em programas de intercâmbio. Assim, os autores definem a internacionalização em casa como “a integração significativa de dimensões internacionais e interculturais ao currículo formal e informal de todos os alunos dentro dos ambientes de aprendizagem domésticos” (BELLEN; JONES, 2015, p. 69, tradução nossa).⁴

Da mesma forma, De Wit (2016, p. 76, tradução nossa)⁵ conceitua a internacionalização em casa como “atividades orientadas pelo currículo que ajudam os estudantes a desenvolver compreensão internacional e habilidades interculturais e que preparam os alunos para serem ativos em um mundo bem mais globalizado.” Assim, ações estratégicas para integrar uma dimensão internacional aos ambientes de aprendizagem domésticos permitem que os alunos de graduação e/ou pós-graduação de uma instituição de ensino superior beneficiem-se dos efeitos que esse tipo de iniciativa pode trazer para o seu processo de formação, sem que seja necessária a realização de um intercâmbio físico internacional.

⁴ No original: “the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.” (BELLEN; JONES, 2015, p. 69)

⁵ No original: “curriculum-oriented activities that help students develop international understanding and intercultural skills and that prepare students to be active in a much more globalized world.” (2016, p. 76)

Ao tratar do percurso histórico da internacionalização no Ensino Superior, Knight e De Wit (2018), enfatizam que ideais como o nacionalismo e a isolamento que fortificam a noção de monocultura dentro de um território, podem se configurar como o grande desafio da internacionalização no presente e no futuro. Outro aspecto levantado pelos autores é a necessidade de que as práticas de internacionalização dentro das instituições de Ensino Superior sejam pensadas de maneira mais abrangente uma vez que muitas das ações ainda ocorrem de maneira fragmentada e desconexa (p.3).

Bruhn (2020) destaca em seu estudo que o conceito de internacionalização passa por transformações em resposta aos novos desdobramentos da sociedade e, para a autora, discutir internacionalização em casa atesta esse fluxo. Bruhn enfatiza que a internacionalização em casa foi desenvolvida em resposta ao fato de que nem todos os alunos podem ir ao exterior para ter uma experiência internacional, intercultural ou global e, portanto, espera-se que o currículo e/ou o campus “doméstico” empenhe esforços para que a internacionalização atinja a maior parte, se não, todos os alunos. Segundo a estudiosa, conceituar o que ela chama de internacionalização virtual enriquece a discussão sobre o tema, uma vez que oferece uma abordagem analítica que caminha em direção à integração do componente virtual às atividades internacionais das instituições de ensino superior.

No cenário brasileiro, estudos como o de Guimarães et al. (2019) já mostravam, mesmo antes da pandemia, a necessidade de focar na IeC para ampliar os benefícios da internacionalização para toda a comunidade acadêmica. Depois da pandemia, Finardi e Guimarães (2020) mostraram como o IV possibilitou uma maior representatividade e diálogo com o Sul Global por meio da troca de mobilidade física para a virtual.

Diante deste cenário, a presença de novas tecnologias e o advento da internet têm possibilitado aos alunos trocas linguísticas e culturais por meio do desenvolvimento de projetos que viabilizem parcerias com universidades estrangeiras e apresentam-se como alternativas estratégicas para a internacionalização em casa. A próxima subseção enfoca especificamente o conceito de intercâmbio virtual e suas contribuições para a internacionalização de instituições de ensino superior.

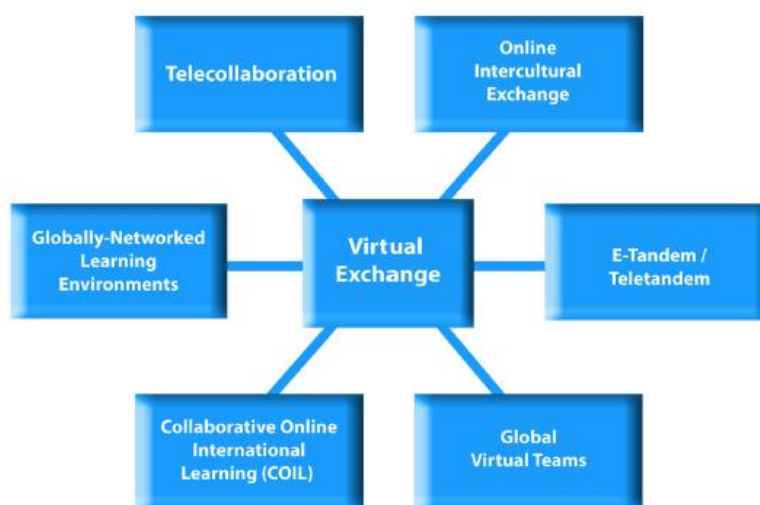
2.2 INTERCÂMBIO VIRTUAL

O’Dowd (2018) define o intercâmbio virtual como uma modalidade de aprendizagem telecolaborativa, na qual grupos de alunos se engajam em atividades com parceiros de outras localidades e contextos culturais considerando o programa educacional da disciplina em que

ele se insere (O'DOWD, 2018, p. 3). Os Intercâmbios Virtuais (IV) são experiências significativas de interação on-line para a co-construção da aprendizagem de diferentes objetos do conhecimento, e que, quando inseridos no contexto universitário, podem auxiliar os alunos a expandir conhecimentos científicos de sua área e desenvolver competências linguístico-comunicativas e interculturais.

Apesar de seu caráter relativamente novo, O'Dowd (2018) explica que esse tipo de atividade vem acontecendo de maneiras diversas sob diferentes terminologias nas áreas da educação. Alguns exemplos dos nomes adotados são: telecolaboração, intercâmbio intercultural *online*, intercâmbio virtual, COIL (*Collaborative Online International Learning*), educação intercultural em língua estrangeira mediada pela internet, ambientes de aprendizagem global em rede, e-tandem e teletandem (O'DOWD, 2018, p. 2), como é apresentado no diagrama a seguir:

Figura 01: Descrição geral das terminologias usadas para se referir a iniciativas de intercâmbio virtual



Fonte: O'DOWD (2018, p.4)

Ainda segundo a discussão proposta por ele, atividades telecolaborativas vêm unindo alunos e professores de várias áreas do conhecimento desde a década de 1990 sob diversos nomes, a maior parte delas, no entanto, concentra-se na área do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (O'DOWD, 2018).

Para o autor, o desenvolvimento desse tipo de atividade em diversas áreas do conhecimento sob diferentes terminologias teve consequências negativas e positivas. Como consequência positiva, entende-se que a metodologia básica de aprendizagem colaborativa on-line é adaptável e pode ser aplicada a diferentes grupos de alunos, com objetivos de

aprendizagem distintos. Como consequência negativa, essa heterogeneidade no desenvolvimento dessas iniciativas dificulta que haja uma interligação entre as práticas e as pesquisas feitas na área. Outro desafio pontuado por O’Dowd é a divulgação e promoção do intercâmbio virtual entre os educadores e/ou gestores que não estão familiarizados com o conceito. A proposta do autor pela busca de um termo guarda-chuva (*virtual exchange*) pauta-se na necessidade do fortalecimento da área, de forma a unir todas essas iniciativas e consolidar o intercâmbio virtual como campo de estudo e de prática. Nesse sentido, concordamos com O’Dowd e adotamos o termo *virtual exchange* (intercâmbio virtual) como um termo guarda-chuva que engloba as atividades telecolaborativas realizadas não apenas com alunos e turmas, mas também com servidores, professores, pesquisadores e até mesmo a comunidade externa.

Ainda segundo O’Dowd, em um trabalho publicado em 2021, devido à pandemia de COVID-19, o ano de 2020 caracterizou-se como um momento decisivo para a área, uma vez que “a falta de possibilidades para estudar no exterior durante a pandemia fez com que muitos considerassem de que forma iniciativas de aprendizagem telecolaborativas poderiam ser integradas ao currículo e às estratégias de internacionalização, com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizagem internacional sem a mobilidade física” (O’DOWD, 2021, p. 214)

Finardi e Guimarães (2020) também destacam que as restrições impostas pela pandemia forçaram as universidades a reconsiderar seus planos acerca da internacionalização e da mobilidade acadêmica. Em seu estudo, os autores também chamam atenção para o fato de que, por conta da transposição das atividades presenciais para o ambiente virtual, universidades da América Latina puderam se engajar em discussões e ações globais, o que anteriormente apresentava-se como uma dificuldade devido ao alto custo envolvido em viagens internacionais (FINARDI; GUIMARÃES, 2020, p. 3).

Pensando no percurso traçado até o momento e considerando as potencialidades desse tipo de iniciativa enquanto recurso pedagógico, a escolha e estrutura das tarefas que serão desenvolvidas pelos grupos de alunos engajados nas atividades telecolaborativas detém um papel de centralidade no IV, uma vez que elas ajudam a delimitar como e quais aspectos serão abordados durante a prática.

Em seu texto “*Critical issues in telecollaborative task design*”, O’Dowd e Waire (2009) versam sobre a elaboração e a aplicação de tarefas nas atividades telecolaborativas em língua estrangeira, especificamente considerando casos em que a parceria é feita entre dois grupos de aprendizes de línguas distintas. Os autores retomam a importância, na literatura da área, do aprendizado baseado em tarefas e destacam que o intercâmbio virtual oferece uma nova

perspectiva acerca desse tema, uma vez que se constitui como essencialmente diferente da sala de aula tradicional. Os estudiosos complementam essa ideia, afirmando que “tarefas telecolaborativas geralmente envolvem comunidades linguísticas e culturais diferentes e, portanto, possibilitam a negociação de sentido e oferecem oportunidades para a exploração de diferentes aspectos culturais”⁶ (p. 175, tradução nossa).

O’Dowd e Waire (ibid) dividem os tipos de tarefa, segundo a atividade comunicativa que evocam em três categorias principais: a) troca de informações; b) comparação e análise e c) colaborativa. O primeiro tipo de tarefa refere-se àquelas que os alunos compartilham informações sobre si mesmos e/ou sua comunidade. O segundo tipo foca na comparação e/ou análise crítica de produtos das duas culturas a fim de estabelecer diferenças e similaridades entre elas. As tarefas colaborativas demandam que os aprendizes trabalhem em conjunto na produção de uma conclusão ou produto. Os autores declaram que esse último tipo de tarefa potencializa as oportunidades para negociação de sentido nos níveis linguísticos e culturais uma vez que os participantes precisam estabelecer acordos para a entrega do produto final.

Ao considerarmos as possíveis limitações dos intercâmbios virtuais, O’Dowd e Ritter (2006) identificaram quatro níveis que podem levar ao não sucesso das parcerias: o individual, o da sala de aula, socioinstitucional e interacional. No nível individual, os autores destacam questões relacionadas ao nível de competência comunicativa intercultural dos alunos, seu conhecimento, motivações, expectativas e os estereótipos que carregam quanto ao outro. Considerando a sala de aula, O’Dowd e Ritter versam sobre a relação entre os docentes responsáveis, a escolha da tarefa, a divisão dos alunos e a dinâmica local do grupo. No nível socioinstitucional, os entraves apontados centram-se nas ferramentas tecnológicas adotadas, na organização geral do curso dos alunos incluindo diferenças nos horários, carga de atividades e avaliação. No nível interacional são identificadas questões relacionadas a diferenças culturais e de comunicação (comunicação não-verbal, humor, ironia).

Os achados de Helm (2015) corroboram os níveis já presentes na literatura, uma vez que no estudo da autora, os desafios frequentemente mencionados por educadores que incorporam o IV aos seus cursos se relacionam com: a) a falta de apoio da instituição, b) a falta de motivação dos alunos, c) diferenças nos objetivos e abordagens dos docentes quanto ao intercâmbio virtual, d) níveis diferentes de proficiência em língua estrangeira entre os grupos, e) a falta de

⁶ No original: “(...) telecollaborative tasks generally involve different linguistic and cultural communities and thereby have a strong possibility of producing negotiation of meaning and providing opportunities for the exploration of different cultural perspectives.”

tempo do professor responsável para dedicar-se ao projeto, f) cronogramas de ensino essencialmente diferentes e g) mal-entendidos e/ou choques culturais.

O'Dowd (2013) reitera que a implementação de práticas de intercâmbio virtual nas universidades está diretamente ligada a diversos fatores contextuais e defende que “ (...) a incorporação da interação on-line com o trabalho desenvolvido na sala de aula e com processos institucionais mais amplos (como a internacionalização e mobilidade estudantil) geralmente acontece de maneira gradual ao passo que os resultados pedagógicos dessa atividade se tornam mais aparentes para os estudantes, corpo docente e gestão” (p. 7, tradução nossa)⁷

Ao pensarmos especificamente no contexto brasileiro, Stallivieri (2020) reconhece a crescente importância das práticas de intercâmbio virtual, especialmente após a pandemia de COVID-19, entretanto a autora destaca alguns entraves que precisam ser repensados para que seja incentivada a manutenção e a ampliação do desenvolvimento dessas atividades no Brasil. Para a autora existem três grandes problemáticas para as práticas de IV no país: a) a questão socioeconômica/desigualdade social; b) o acesso à tecnologia e c) a proficiência em língua estrangeira. Quanto ao primeiro item, Stallivieri destaca que especialmente no ensino público, pesquisas mostram as disparidades e diferenças entre os perfis e contextos dos estudantes. Já respeito da segunda problemática, a autora apresenta dados que ilustram a necessidade da democratização do acesso à tecnologia para o sucesso de parcerias internacionais. Por último, Stallivieri destaca que a falta de proficiência em língua inglesa pode ser um fator limitante para a participação dos alunos brasileiros em iniciativas de intercâmbio virtual.

Sendo assim, após a apresentação da discussão acerca do que caracteriza um intercâmbio virtual, passemos à descrição de como esse tipo de iniciativa tem sido desenvolvida na Unesp por meio do programa BRaVE, contexto no qual este estudo se insere.

2.2.1 INTERCÂMBIO VIRTUAL NO CONTEXTO DA UNESP

Antes de iniciarmos a discussão sobre essa iniciativa, é interessante mencionar que a experiência da UNESP com atividades telecolaborativas iniciou-se em 2006 com a criação do Projeto *Teletandem Brasil*, que estabelece parcerias entre falantes de diferentes línguas em um ambiente virtual, autônomo e colaborativo, de forma a permitir que os participantes ensinem a

⁷No original: “(...) the blending of the online interaction with the work in the classroom and with broader institutional processes (such as internationalisation and student mobility) generally happens in a gradual manner as the value and educational outcomes of such an activity are made more apparent to students, faculty and management” (O'DOWD, 2013, p. 7).

língua na qual são proficientes e, simultaneamente, aprendam a língua de seus parceiros (TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2009). Dessa forma, os aprendizes de línguas se engajam em uma interação autêntica e significativa, que oferece oportunidades únicas para seu desenvolvimento linguístico.

Em 2018 foi implantado na UNESP como ação estratégica para a internacionalização em casa, o Programa BRaVE (*Brazilian Virtual Exchange*). Diferentemente do Teletandem, o foco principal do BRaVE não é o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Salomão (2020a, p. 155) afirma que: “O Programa BRaVE não tem como principal foco a aprendizagem de línguas, mas o estabelecimento de contato intercultural e o intercâmbio de ideias ao conectar os alunos com estudantes de diferentes instituições de ensino superior do mundo.”

Para além do desenvolvimento da competência intercultural, do pensamento crítico e da formação acadêmica, o engajamento nesse tipo de atividades também proporciona aos alunos um contexto autêntico para a prática da produção oral em língua estrangeira. Apesar de não ter o desenvolvimento da produção oral em língua estrangeira como foco principal, entende-se que o programa BRaVE proporciona oportunidades para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em LE. Dentro das iniciativas do programa, grande parte das interações ocorrem por meio do uso da língua inglesa (SALOMÃO, 2020a). Ademais, de acordo com O’Dowd (2021), para muitos, o intercâmbio virtual representa uma mudança significativa em relação à sala de aula de língua estrangeira, muitas vezes concentrada apenas na precisão gramatical.

De maneira geral, a coletânea intitulada *Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE-Unesp* oferece um panorama das atividades desenvolvidas por meio do BRaVE na Unesp, bem como a perspectiva dos docentes de diversas áreas do conhecimento que inseriram o componente do intercâmbio virtual em suas disciplinas. Nesta obra, além do relato das experiências dos professores, são também apontados os desafios enfrentados em cada iniciativa. No capítulo final, os organizadores apontam as temáticas mais recorrentes ao longo dos capítulos da coletânea e diversos aspectos que envolvem a temática “idiomas” são frequentemente destacados pelos professores envolvidos no programa BRaVE-Unesp. Os autores apontam que, apesar do grande volume de jovens bem preparados que ingressam nas universidades públicas brasileiras, a falta de conhecimento linguístico dos estudantes apresenta-se como um problema a ser enfrentado. Entende-se que essa limitação pode ocasionar problemas comunicativos durante a interação entre os alunos, entretanto, defende-se que esse não deve ser um empecilho para que os professores adotem a iniciativa em

suas disciplinas, uma vez que é possível criar estratégias para auxiliar esses estudantes a superar eventuais barreiras linguísticas (SALOMÃO; FREIRE JUNIOR, 2020, p. 25-26).

Os achados de Salomão (2020a), considerando a perspectiva dos professores envolvidos nas ações do intercâmbio virtual, destacam que os problemas mais significativos em relação ao uso do inglês como língua estrangeira se relacionaram à compreensão e produção oral, especialmente nos momentos em que houve interação síncrona entre os participantes. Ademais, outro desafio apontado com frequência na investigação da pesquisadora foi a dificuldade com a terminologia específica da área na língua estrangeira. Algumas das estratégias propostas pelos docentes participantes da pesquisa da autora dizem respeito à sinalização do inglês como pré-requisito para a participação na disciplina e/ou ao planejamento das atividades, especialmente no que tange à divisão dos alunos nos grupos e à flexibilização das ferramentas a serem utilizadas (SALOMÃO, 2020a, p. 170)

Na próxima seção, para contribuir com o arcabouço teórico que embasa o desenvolvimento deste estudo, torna-se relevante propormos uma revisão acerca do que constitui a comunicação em língua estrangeira e o conceito de competência comunicativa.

2.3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Como mencionado anteriormente, apesar de não necessariamente constituir-se como foco das parcerias no IV, a comunicação em língua estrangeira pode ocupar um papel importante nesse ambiente de aprendizagem colaborativo, uma vez que alunos de diferentes localidades geográficas e, conseqüentemente, de diferentes línguas, estão em contato. Para que seja possível avançarmos nessa discussão, é necessário discutirmos o construto teórico da competência comunicativa em LE e suas implicações para o desdobramento da presente investigação.

Considerando os estudos desenvolvidos na área da Linguística, ao pensarmos em comunicação, o conceito de competência cunhado por Chomsky (1965), apesar de ser pensado considerando a língua materna, relaciona-se com o conhecimento que o falante possui da língua, especificamente no que tange às suas estruturas e regras. Para o autor, há uma dicotomia entre a competência e o que ele denomina como desempenho, que seria o uso da língua em situações concretas de comunicação.

Hymes (1972) incorpora uma dimensão social ao conceito de competência, e passa a denominá-la de competência comunicativa. Segundo o estudioso, saber como formar frases gramaticalmente corretas não é suficiente para que o falante seja considerado como competente,

uma vez, como defende o autor, aspectos sociolinguísticos devam ser levados em consideração. Hymes (1972) divide sua teoria em quatro lentes: 1) o que é formalmente possível, ou seja, se essa estrutura segue as regras gramaticais de uma determinada língua 2) o que é viável, em relação a fatores psicolinguísticos, como a memória do falante 3) o que está apropriado ao contexto, ou seja, se a comunicação está culturalmente adequada e 4) o que é de fato realizado (ou não) pelos falantes. Assim, o autor considera que um enunciado possa ser “formalmente possível, viável, apropriado ao contexto e não acontecer”⁸ (p. 286, tradução nossa), de forma que não se caracteriza como objeto relevante para se pensar na competência comunicativa.

No âmbito do ensino de língua estrangeira, Canale e Swain propuseram em 1980 (p. 29-31) um modelo de competência comunicativa que envolve o desenvolvimento de três competências:

a) competência gramatical: conhecimento de itens lexicais e regras de morfologia, sintaxe e fonologia, ou seja, implica o domínio do código linguístico de modo a construir palavras e frases na língua.

b) competência sociolinguística: conhecimento das regras socioculturais e regras do discurso que permeiam o uso da língua.

c) competência estratégica: conjunto de estratégias verbais e não verbais que os falantes utilizam para lidar com os momentos de dificuldade na comunicação com o intuito de manter esse canal aberto.

Por estarmos pensando no campo do ensino-aprendizagem de línguas, para os autores, o aluno apenas desenvolveria sua competência comunicativa por meio da exposição a essas competências citadas. É interessante mencionarmos que, ao tratarem da competência estratégica, os autores destacam uma capacidade para participar da interação do falante que não está necessariamente ligada ao conhecimento da língua estrangeira, mas sim a formas alternativas de transmitir o significado almejado pelo falante. Em 1983, Canale revisita esse modelo e adiciona o conceito de competência discursiva, que engloba basicamente os conhecimentos relativos à dimensão de coesão e coerência da língua.

Aproximadamente dez anos depois do modelo elaborado por Canale e Swain (1980), Bachman (1990) propõe uma descrição do que ele chama de habilidade comunicativa na língua, construindo um modelo baseado no desenvolvido por seus precedentes. De acordo com o autor, seu intuito é de caracterizar os processos pelos quais diversos interagem não apenas entre si,

⁸ No original: “Something may be possible, feasible, and appropriate and not occur” (HYMES, 1972, p.286)

mas no contexto com o qual o uso da língua acontece (p. 81). O autor divide sua proposta da seguinte maneira:

a) competência linguística: que é subdivida entre competência organizacional e pragmática.

b) competência estratégica: que é composta por três componentes – avaliação, planejamento e execução.

c) mecanismos psicofisiológicos: processos mentais e neurológicos que envolvem a efetiva realização da língua como um fenômeno físico.

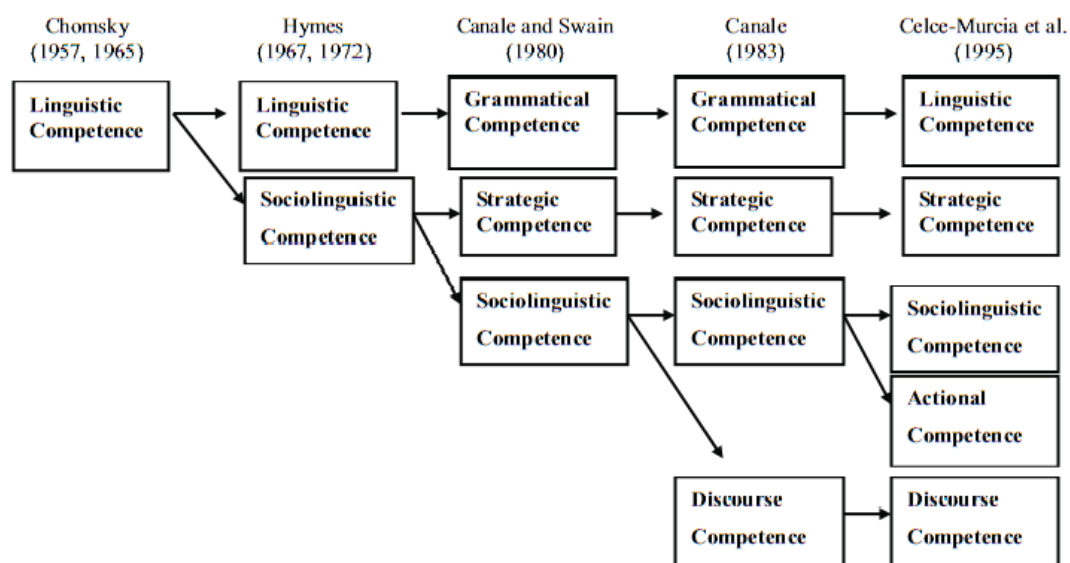
Bachman destaca que a capacidade de usar a língua de maneira comunicativa não reside apenas no conhecimento sobre o idioma, mas também em como implementar esse conhecimento em situações reais/autênticas do uso da língua.

Da mesma maneira, Savignon (2002) desenvolve seu paradigma focando no termo competência comunicativa como a habilidade de aprendizes de língua de “interagir com outros falantes e gerar significado, distinta da habilidade de recitar diálogos ou realizar testes sobre pontos gramaticais específicos”⁹(p. 3, tradução nossa). Assim, essa definição considera o que o falante pode realizar em situações autênticas de comunicação, não apenas sua capacidade de memorizar regras a serem utilizadas em situações controladas.

Celce-Murcia (2008), ao revisar seus trabalhos anteriores sobre o tema, propõe um desenho para a competência comunicativa focado no ensino de línguas. A figura abaixo sintetiza o percurso do conceito apresentado até o momento:

⁹ No original: “to interact with other speakers, to make meaning, as distinct from their ability to recite dialogues or perform on discrete-point tests of grammatical knowledge”

Figura 02: O desenvolvimento do conceito de competência comunicativa



Fonte: Celce-Murcia (2008, p. 43)

Em sua proposta atualizada (2008), a autora supra-mencionada propõe a divisão da competência comunicativa nas seguintes subcategorias: a) competência linguística, b) competência sociocultural, c) competência discursiva, d) competência formulaica, e) competência interacional e f) competência estratégica.

A competência linguística abarca conhecimentos de ordem fonológica, lexical, morfológica e sintática. Ao pensarmos no conceito de competência sociocultural, a autora refere-se ao que seriam os conhecimentos sobre variação linguística quando pensamos no contexto social da língua alvo. Celce-Murcia afirma que “um erro social ou cultural pode ser bem mais sério que um erro linguístico quando o falante está engajado na comunicação oral”¹⁰ (CELCE-MURCIA, 2008, p. 46, tradução nossa).

Já a competência discursiva, que detém um papel de centralidade no modelo proposto, seria o ponto de encontro entre o conhecimento sociocultural e os recursos léxicos e gramaticais a fim de se produzir mensagens completas na língua alvo. A competência formulaica caracteriza-se pelo conhecimento de estruturas fixas da língua, que fazem parte da comunicação diária de seus falantes como as *collocations*. A autora entende a competência interacional como relacionada aos atos de fala (como começar e finalizar uma conversa, como se desculpar, manutenção do contato visual etc.) e como eles se diferem de uma língua para a outra. Ao tratar

¹⁰ No original: “a social or cultural blunder can be far more serious than a linguistic error when one is engaged in oral communication.”

da competência estratégica, a autora defende que os aprendizes que fazem uso de estratégias de maneira efetiva tendem a aprender o idioma melhor e mais rápido do que os aprendizes que não o fazem.

Assim, entende-se que o falante de fato competente é aquele que não apenas aprendeu e conhece as regras da língua, mas sim que as utiliza em situações reais de comunicação. Partindo desse pressuposto e da apresentação feita até aqui, é importante considerarmos para os propósitos dessa investigação o conceito de estratégia de comunicação.

2.4 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

O primeiro estudo que aborda a ideia de estratégia de comunicação (EC) em segunda língua é o artigo de Selinker (1972) sobre interlíngua. Em seu trabalho, o autor considera a EC como parte integral da aprendizagem de uma segunda língua. De acordo com Gass e Selinker (2008, p. 285), a estratégia de comunicação é uma tentativa do falante de transmitir um significado quando se depara com uma dificuldade na segunda língua.

É importante delinear as diferenças entre os conceitos de estratégias de comunicação e estratégias de aprendizagem. Como exposto acima, as EC são estratégias adotadas pelos falantes na tentativa de solucionar eventuais problemas durante o processo comunicativo. Já as estratégias de aprendizagem são definidas por Corder (apud FAERCH; KASPER, 1983, p. 2) como mecanismos que ajudam no desenvolvimento dos sistemas da interlíngua do falante. Assim, entendemos as estratégias de comunicação como os recursos empregados pelos falantes com o objetivo de superar barreiras linguísticas ocasionadas por algum tipo de falha linguística na língua-alvo ao passo que as estratégias de aprendizagem se caracterizam como ações deliberadas tomadas pelos aprendizes a fim de auxiliar a construção de conhecimento na língua estrangeira.

Para Oxford (1990) estratégias de aprendizagem são ações específicas tomadas pelos aprendizes a fim de tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, divertido, autodirigido, eficaz e transferível para novas situações. Dentro de sua proposta de classificação, a autora inclui um construto que se assemelha ao das estratégias de comunicação, que ela denomina de estratégias de compensação. Para ela, esse tipo de estratégia permite que os aprendizes usem a língua para compreensão e produção mesmo que haja limitações no conhecimento da língua-alvo.

Retomando o conceito de Competência Comunicativa proposto por Canale e Swain (1980), ao tratar da competência estratégica os autores a caracterizam como um conjunto de estratégias verbais e não verbais que os falantes utilizam para lidar com os momentos de

dificuldade na comunicação com o intuito de manter esse canal aberto. Assim, os falantes podem compensar eventuais falhas nos outros componentes da competência comunicativa. Os autores propõem ainda a distinção entre as EC que se relacionam à (1) competência gramatical – formas gramaticais esquecidas ou não dominadas totalmente - e (2) competência sociolinguística – a abordagem de uma pessoa desconhecida quando ainda não se sabe seu status social.

Já Færch e Kasper (1983) conceituam as estratégias de comunicação a partir de uma abordagem psicolinguística. O modelo proposto pelos estudiosos divide a produção do falante em duas fases: a de planejamento e a de execução. Assim, as EC fazem parte do planejamento e são utilizadas quando os aprendizes não conseguem executar seu plano original por conta de algum problema, ou seja, para os autores as estratégias de comunicação se caracterizam como “[...] planos potencialmente conscientes para solucionar o que o indivíduo considera um problema para atingir determinada meta comunicativa” (FAERCH; KASPER, 1983, p. 36)¹¹

Para Bialystok (1983), as EC são tentativas de preencher eventuais lacunas existentes na comunicação, seja em palavras, frases, estruturas ou expressões idiomáticas. A autora defende uma abordagem cognitiva para as estratégias de comunicação, baseando-se em duas habilidades: a análise do conhecimento e o controle cognitivo. Dessa forma, a estudiosa considera necessário o entendimento dos processos psicolinguísticos indispensáveis ao uso estratégico da língua.

Tarone (apud FAERCH; KASPER, 1983, p. 65) entende as EC de um ponto de vista interacional, e, portanto, pauta nessa premissa sua proposta dos critérios que caracterizam as estratégias de comunicação:

1. Um falante deseja comunicar um significado X a um ouvinte;
2. O falante acredita que a estrutura linguística ou sociolinguística desejada para comunicar o significado X está indisponível, ou não é compartilhada com o ouvinte;
3. O falante escolhe:
 - a. Evitar – não tenta comunicar o significado X; ou
 - b. Usar meios alternativos para comunicar X.

O falante deixa de tentar usar alternativas quando é perceptível para ele que o significado foi compartilhado.¹²

¹¹ No original: “[...] potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal”

¹² No original: “1. A speaker desires to communicate meaning x to a listener;

2. The speaker believes the linguistic or sociolinguistic structure desired to communicate meaning x is unavailable or is not shared with the listener;

Dörnyei e Kormos (1998) consideram as EC como mecanismos de resolução de problemas na língua estrangeira e, defendem que os principais tipos de problemas que podem ser identificados estão ligados ao déficit de recurso, deficiência percebida na própria produção, tempo de processamento e deficiência percebida no desempenho do interlocutor.

As pesquisas que buscaram investigar momentos em que os falantes empenham diferentes recursos para transmitir a mensagem têm concentrado seus esforços em contextos tradicionais de ensino, como a sala de aula de língua estrangeira (RODRIGUES, 1999; FIGUEREDO, 2008). No caso do trabalho de Rodrigues (1999), o autor investiga o uso das EC por alunos de língua alemã no contexto universitário, especificamente considerando os aspectos relativos ao contexto de ensino e o tipo de interação estabelecida entre os participantes. Os resultados desse estudo destacam que o uso de estratégias de comunicação é recorrente na sala de aula e pode contribuir para que o fluxo comunicativo seja mantido. Além disso, o autor afirma que outros aspectos contextuais, como o tipo de tarefa e a relação estabelecida entre o professor e os estudantes, pode influenciar no uso das EC. Já o trabalho de Figueredo (2008), ocupa-se em entender como as estratégias de comunicação contribuem para a construção da interação na sala de aula de língua estrangeira e de que forma esse contexto interacional pode contribuir ou colaborar para a aquisição da língua-alvo.

Ao pensarmos em ambientes virtuais, Smith (2003) trata do uso de estratégias de comunicação entre aprendizes adultos de língua inglesa por intermédio do computador, especificamente durante a realização de tarefas. O autor propõe um olhar sobre o uso de estratégias de comunicação, o tipo de tarefa comunicativa e a mediação do computador entre alunos de nível intermediário de língua inglesa. Por meio de encontros realizados ao longo de cinco semanas, os resultados desse estudo mostraram que os alunos adotaram diversas estratégias de comunicação ao longo da realização das tarefas mediadas pelo computador, além disso, os dados do trabalho sugerem que a mediação do recurso tecnológico define esse uso.

Em ambientes telecolaborativos podemos mencionar trabalhos como o de Silva (2008), no contexto de sessões do Teletandem, mapeando as estratégias de aprendizagem e comunicação e as possíveis implicações delas para o entendimento e processamento das mensagens em língua estrangeira. Silva acompanhou interações entre um par composto por uma falante de português e uma de espanhol e concluiu que alguns dos processos de aquisição

3. The speaker chooses to:

a. Avoid—not attempt to communicate meaning x; or
b. Attempt alternate means to communicate meaning x.

The speaker stops trying alternatives when it seems clear to the speaker that there is shared meaning?”

demonstrados pelos aprendizes se assemelham aos utilizados na língua materna sendo fator determinante no uso das estratégias de comunicação.

O trabalho de Canals (2021) investiga o uso de multimodalidade e translinguagem em episódios de negociação de sentido entre estudantes de inglês e espanhol em um intercâmbio virtual. A autora destaca a co-ocorrência desses recursos empregados pelos falantes, usados de forma complementar, para garantir o entendimento mútuo e reitera que é possível especular que a comunicação mediada pelo computador possa facilitar a identificação de algumas estruturas na língua-alvo e de eventuais *gaps* linguísticos quando comparado à interação presencial.

Comparando esta dissertação com os trabalhos citados, acreditamos que este estudo pode contribuir com avanços na discussão acerca das estratégias empregadas pelos falantes para se comunicar em situações de intercâmbios virtuais. Ademais, propomos aqui a descrição e caracterização de um contexto essencialmente novo, que ainda necessita ser mais estudado.

Após apresentarmos o referencial teórico que fundamenta esta investigação, passamos, no capítulo a seguir, à uma descrição das formas pelas quais o programa BRaVE tem sido desenvolvido na Unesp.

3. O PROGRAMA BRAVE-UNESP

Para que seja possível um maior entendimento do contexto no qual esta investigação se insere, objetivamos traçar neste capítulo uma descrição geral do programa BRaVE-Unesp, bem como apresentar algumas das disciplinas nas quais o intercâmbio virtual foi um componente ao longo do ano de 2021.

É necessário mencionar que cada parceria estabelecida dentro do programa possui características próprias decididas pelos professores engajados no planejamento do IV. Dessa forma, entendemos que não esgotamos as possibilidades de descrição e caracterização dessa nova modalidade de ensino e aprendizagem colaborativa. Ademais, esse não se caracteriza como foco desta investigação. Em contrapartida, argumentamos que o entendimento das diversas formas pelas quais o intercâmbio virtual está sendo desenvolvido na Unesp é essencial para a compreensão geral desta pesquisa. Sendo assim, apresentamos nesse capítulo uma descrição do programa BRaVE e, em seguida, uma síntese das informações obtidas por meio dos relatos enviados pelos docentes participantes à coordenação da iniciativa e das postagens em ambientes virtuais.

3.1 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA BRAVE

O programa BRaVE iniciou-se na Unesp no ano de 2018. Desde então, por meio de parcerias com universidades no exterior, sendo mediadas por computadores e ferramentas de comunicação, essa iniciativa objetiva “fomentar uma modalidade de aprendizagem colaborativa online que promova o contato intercultural e o intercâmbio de ideias ao conectar alunos de graduação ou pós-graduação brasileiros com estudantes de diferentes instituições de ensino superior do mundo” (SALOMÃO, 2020a, p. 154)

As dinâmicas das ações realizadas ao longo do intercâmbio virtual são flexíveis e determinadas pelo professor da Unesp e pelo docente responsável pela disciplina na universidade parceira no exterior. Sendo assim, são esses profissionais que trabalham conjuntamente para estabelecer os objetivos de aprendizagem, o planejamento, o tipo de atividade a ser desenvolvida, a forma como o contato entre as turmas acontecerá (síncrono, assíncrono ou misto), as ferramentas digitais e, algumas vezes, até mesmo a língua para comunicação que será adotada durante o período de realização do IV (SALOMÃO, 2020b).

Ao estabelecer um contraponto entre a proposta do BRaVE e a de um intercâmbio físico, a autora afirma ainda que:

Diferentemente do que ocorre quando um aluno realiza um intercâmbio físico, que implica cursar disciplinas e participar de atividades em uma universidade no exterior, o intercâmbio virtual oferece ao estudante a oportunidade de interagir com pares de outra universidade por meio da internet, estando matriculado nas disciplinas de sua própria universidade. Trata-se de uma parceria entre os professores que ministram disciplinas previstas na grade regular ou propostas como disciplinas eletivas. (SALOMÃO, 2020b, p. 33)

Como destacado pela autora, há diversas formas nas quais os docentes podem incorporar o intercâmbio virtual ao programa de suas disciplinas, o que significa que ele pode estar inserido em disciplinas obrigatórias na grade curricular dos cursos de graduação e/ou pós-graduação da universidade ou em disciplinas optativas, não havendo troca de créditos entre as instituições. A duração e o período nos quais são desenvolvidas as atividades entre os alunos também varia e leva em consideração a justaposição dos calendários das instituições envolvidas na parceria e a carga horária prevista para a disciplina em questão (SALOMÃO, 2020b).

Ao considerar o desenvolvimento das parcerias dentro do componente curricular, Salomão (2020b) discorre ainda sobre uma proposta de sequência de atividades que pode ser adotada pelos professores ao implementarem o IV em suas aulas. A sugestão é de que as parcerias se iniciem com dinâmicas de quebra-gelo entre os alunos, ou seja, sejam realizadas atividades que proporcionem a quebra da tensão inicial e viabilizem a criação de um ambiente potencialmente agradável. Logo em seguida, é indicado que haja um momento destinado à exploração de elementos interculturais entre os alunos. A sugestão da autora é de que, apenas após essas etapas, os estudantes comecem a trabalhar na tarefa principal a ser desenvolvida. A recomendação é de que a tarefa principal mobilize os alunos da instituição local e estrangeira a trabalhar de maneira colaborativa para a produção e entrega de um produto, que pode tomar diversas formas (texto, vídeo, seminário, relatório, pôster etc.). O desdobramento da tarefa principal geralmente se dá em grupos mistos entre os estudantes brasileiros e estrangeiros; os critérios para essa divisão também ficam a cargo dos professores responsáveis pelas disciplinas.

Ainda dissertando sobre a estrutura das colaborações, a autora ressalta que os critérios de avaliação podem ser estabelecidos de maneira conjunta entre os professores das instituições envolvidas na parceria, entretanto, a sugestão é de que cada docente seja responsável por avaliar e dar notas para os estudantes da sua universidade, uma vez que se tratam de disciplinas diferentes e cada aluno só está matriculado em sua própria instituição de ensino. Como encerramento das atividades do intercâmbio virtual, é indicado que seja separado um momento

para que os participantes engajem em algum tipo de atividade que fomente a reflexão/avaliação do processo.

O quadro a seguir sintetiza a proposta de estruturação das etapas de um IV no programa BRaVE.

Figura 03: Sugestão de etapas para a realização de um intercâmbio virtual



Fonte: SALOMÃO (2020b, p. 34)

Considerando o que foi apresentado até aqui, acreditamos que é importante destacar que diferentemente do modelo de telecolaboração já consolidado pela Unesp, o Teletandem (TELLES, 2006), as parcerias desenvolvidas por meio do programa BRaVE apresentam mais variações em relação a seu modelo e estrutura, uma vez que, como já mencionado, o planejamento dos professores responsáveis pelas disciplinas às quais o IV está vinculado se configura como uma parte central nos desdobramentos das atividades telecolaborativas.

Da mesma maneira, julgamos importante enfatizar que a escolha das ferramentas e recursos tecnológicos usados ao longo das parcerias para a produção e/ou compartilhamento de conteúdo fica à cargo dos docentes e das instituições envolvidas. Para Salomão (2020b), “dessa forma, pode-se mesclar, quando possível, comunicação síncrona e assíncrona ou eleger um modo para todas as interações entre os alunos, estabelecendo as ferramentas que serão usadas para cada atividade.” No entanto, por meio das informações compartilhadas pelos universitários durante a realização dos grupos focais e dos relatos dos docentes, é possível apontar uma

recorrência no uso de ferramentas e ambientes como o Google *Classroom*¹³ e do *Padlet*¹⁴ nos intercâmbios virtuais desenvolvidos na Unesp até o momento desta investigação.

A seguir, apresentamos uma síntese de algumas das disciplinas nas quais foram desenvolvidos intercâmbios virtuais com universidades parceiras no exterior ao longo do ano de 2021. É necessário ressaltar que objetivamos ilustrar os diferentes modos pelos quais o programa BRaVE tem sido planejado e implementado na Unesp; entretanto, entendemos que essa descrição não se configura como o foco deste estudo, assim apresentamos aqui essa amostra e compreendemos que não esgotamos as possibilidades de caracterização desse contexto.

Em alguns momentos utilizamos caixas cinzas para anonimizar os nomes nas imagens a fim de preservar a identidade dos participantes. Optamos também por manter os textos da forma com a qual foram postados pelos docentes e discentes, sem correções ortográficas e/ou de concordância. Como mencionado anteriormente, as descrições propostas aqui tomaram como base os relatos enviados pelos professores da Unesp à coordenação do BRaVE e as postagens alimentadas pelos docentes nos ambientes virtuais. Das iniciativas escolhidas para compor esse capítulo, apenas a disciplina de Medicina Veterinária não teve estudantes que participaram dos grupos focais utilizados como instrumento de coleta de dados, que serão explicados na seção de procedimentos metodológicos desta investigação.

3.2 ORGANIZAÇÃO DAS PARCERIAS DESENVOLVIDAS POR MEIO DO PROGRAMA BRAVE-UNESP

3.2.1 SAÚDE, EDUCAÇÃO E ESPORTE

Essa parceria inseriu-se no programa da disciplina obrigatória de Basquetebol do curso de Educação Física da Unesp de Bauru e as atividades do intercâmbio virtual foram estabelecidas com a *Universidad Rovira i Virgili* (Espanha) na disciplina de Hábitos Saudáveis e Estilo de Vida¹⁵. Esse IV aconteceu entre os dias 27 de abril e 25 de maio de 2021 e contou com a participação de 87 estudantes brasileiros e estrangeiros. Durante o período da

¹³ É uma espécie de sala de aula virtual que possibilita o gerenciamento e a organização do conteúdo por meio de recursos como agenda compartilhada, fóruns de discussão, atribuição de atividades, entre outros.

¹⁴ É um quadro/mural virtual no qual podem ser compartilhados conteúdos multimídias de maneira colaborativa.

¹⁵ *Hàbits Saludables I Estil de Vida*

telecolaboração, foram realizados cinco encontros síncronos entre as turmas e, além dessas reuniões, houve também a proposta de atividades a serem realizadas de maneira assíncrona.

Os professores responsáveis pela parceria optaram pelo uso do Google *Classroom* e, a cada semana, eram postadas diferentes atividades e/ou tarefas a serem realizadas durante os encontros. Vejamos a seguir um exemplo de discussão conduzida durante uma reunião síncrona entre os alunos espanhóis e brasileiros:

Figura 04: Instruções postadas pelos docentes da disciplina em uma das atividades realizadas durante a parceria

Read the following questions and about them. Once you have done it, you'll be able to share your thoughts with your COIL partners.

After sharing your opinions and ideas, both, catalan and brasilian students must do an infographic to reflect and show your reflections and agreements.

REFLEXION QUESTIONS:

1. What are the current sports habits of children and / or adolescents in your environment (town-city, county and / or autonomous community)?
2. Where do they mostly do these activities? (free practice - extracurriculars - sports clubs - ...)
3. In which age groups are most drop outs of sports practice between children and adolescents?
4. What is the current degree / percentage of children and / or adolescents in a situation of obesity?
5. Which are the reasons or causes for this increase?
6. Which are the consequences of the decrease in sports in children and / or adolescents?
7. What proposals would you make to try to avoid abandoning the sport's practice?
8. And to promote and encourage it?

Fonte: *print screen* do Google *Classroom*

Neste exemplo, podemos observar que a proposta dos docentes é que os alunos utilizem questões norteadoras para refletir sobre os hábitos das crianças e dos adolescentes na região em que eles vivem, especificamente no que diz respeito à prática de esportes. Após a discussão das perguntas, foi proposto que cada equipe de brasileiros e espanhóis elaborasse um infográfico que refletisse as conclusões alcançadas por meio da discussão em grupos.

A Figura 05 nos permite observar um dos infográficos postados pelos alunos como resultado da discussão proposta na Figura 04.

Figura 05: Infográfico produzido em conjunto pelos alunos brasileiros e espanhóis



Fonte: *print screen* do Google Classroom

A Figura 05 exibe os esportes de maior frequência entre a população infantojuvenil em ambos os países (Brasil e Espanha), bem como os motivos que levam ao abandono dessas atividades. Ademais, o infográfico abrange as origens da obesidade nessa faixa etária, os desdobramentos da redução da prática esportiva e algumas sugestões para reverter esse panorama.

Outro exemplo de tarefa desempenhada durante esse IV é a ilustrada pelas Figuras 06 e 07, de acordo com o direcionamento dos docentes, os alunos brasileiros e espanhóis deveriam criar em conjunto duas propostas de atividades físicas a serem realizadas em suas respectivas regiões. Vejamos um dos resultados dessa proposta:

Figura 06: Proposta 1 de atividade física de uma das equipes dos alunos

Mountain bike route on the "Via Verda"

Via Verda is a route for bicycles and hikers, located in the regions of Terra Alta and Baix Ebre.

This activity is designed for students from 8 to 12 years. The objective of the activity is for students to understand the importance of nature, how beautiful it is to play outdoor sports and take care of the environment.

The material needed to do the activity are bicycles. There are many bicycle rental shops in the area. To do this, we will need a school day, from 9 am to 5 pm. This activity is not evaluable because it tries to know our environment, value it and respect it, not achieving any performance.



Fonte: *print screen* do *Google Classroom*

Através da Figura 06, constata-se que a proposta dos discentes é a participação de crianças e adolescentes, com idade entre 8 e 12 anos, em uma trilha de bicicleta nas regiões de *Terra Alta* e *Baix Ebre* na Espanha. Segundo os estudantes, o intuito é fomentar nos jovens a compreensão de como a prática de atividades físicas ao ar livre pode proporcionar satisfação. Ademais, o grupo enfatiza ainda que tal atividade não deve ser avaliada, visto que o enfoque reside no contato com o meio ambiente e não no desempenho físico das crianças.

A Figura 07, por sua vez, exhibe a concepção dos grupos acerca da prática de atividades físicas no Brasil. De acordo com os estudantes, a riqueza da diversidade natural brasileira deveria ser explorada a fim de estimular a prática de atividades físicas em ambientes externos. Destinada a alunos de 6 a 12 anos, a proposta reitera a importância da conexão com a natureza, em detrimento da ênfase no desempenho físico.

Figura 07: Proposta 2 de atividade física de uma das equipes dos alunos



Nordic Walk through the outskirts of the city

We take advantage of the natural diversity offered by the jungle and forests of Brazil.

This activity is designed for students from 6 to 12 years. The objective of the activity is for students to understand the importance of nature, and to promote outdoor sports and outdoor activities that can be played in their local area.

The material needed to do the activity are: nordic walk poles, a backpack with water and food and appropriate clothing and footwear. To do this activity, we will need a school day from 9 am to 12 am. This activity is not evaluable because it tries to know our environment, value it and respect it, not achieving any performance.

Fonte: *print screen* do *Google Classroom*

Conforme os relatos da professora brasileira, a avaliação foi feita por meio da observação das discussões nos encontros síncronos, a produção de textos reflexivos e a criação de guias/infográficos que contribuíssem para a manutenção de hábitos saudáveis. A docente descreveu que o foco da parceria era na ressignificação de conceitos como o corpo, a saúde, esportes, a educação física na escola, hábitos saudáveis e estilo de vida, especialmente ao consideramos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU.

3.2.2 INTRODUÇÃO À ENGENHARIA AMBIENTAL

Essa disciplina do curso de Engenharia Ambiental da UNESP de Araraquara baseou-se em uma parceria de seis semanas com alunos da *Universidad Rovira i Virgili* na Espanha no primeiro semestre de 2021. Os professores escolheram trabalhar com o *Google Classroom* e de acordo com as informações postadas por eles, em alguns momentos, com o *Padlet*.

Esse intercâmbio estruturou-se da seguinte forma: 1) apresentação da proposta e atividade de quebra-gelo; 2) produção de um vídeo e um relatório; 3) avaliação entre os pares e 4) encerramento e reflexão. Os alunos brasileiros e espanhóis foram divididos em grupos de 5-6 estudantes e como produto da disciplina deveriam, de maneira colaborativa, desenvolver um vídeo e um relatório escrito analisando a situação de diferentes setores industriais quanto à produção de gases efluentes. Os estudantes foram avaliados por meio dos comentários nos

vídeos dos colegas de classe (avaliação entre pares), a entrega do trabalho proposto e pela participação na atividade de quebra-gelo.

Para a atividade de quebra-gelo, o pedido foi que os estudantes gravassem um vídeo curto se apresentando e comentando sobre os costumes locais, curiosidades e a cultura de seu país. O *Padlet* foi usado para a realização dessa atividade e cada aluno deveria postar seu vídeo em um espaço destinado ao seu respectivo grupo com os estrangeiros. Após esse momento, os docentes concederam três dias para que os participantes assistissem os vídeos um do outro e deixassem comentários.

Posteriormente, durante as três semanas seguintes, cada equipe de alunos foi encaminhada para trabalhar com um dos setores industriais a fim de desenvolver o vídeo e o relatório acerca da emissão de gases efluentes. Os estudantes ficaram responsáveis pela organização dos encontros e/ou reuniões de seus grupos, bem como o papel que cada um deveria desempenhar dentro dele. Durante essas semanas, a docente responsável pela disciplina da Unesp, separou 15 minutos de sua aula para conversar sobre o andamento do projeto, bem como solucionar eventuais dúvidas. Também durante esse período, um representante do grupo submetia ao *Google Classroom* um pequeno texto (5 linhas) relatando o desenvolvimento da proposta. Vejamos um exemplo a seguir:

Figura 08: Exemplo do relatório de desenvolvimento das atividades postado por um dos grupos

2. REPORT

This week we've been looking for information on industries that work with inorganic compounds, and the emissions that produce. We have seen that the main inorganic compounds emitted into the atmosphere are SO₂ and NO_x, where the countries of Europe that produce the most emissions are Bulgaria and France. Also mention that the main sources of emissions are not process outlets, are heaters and boilers; valves, flanges, pumps, and compressors.

3. WEBSITES VISITED

[1] <https://www.eea.europa.eu/publications/92-9167-071-5/page009.html> (16/05/2021)

[2]https://www.epa.gov/sites/production/files/202009/documents/inorganic_chemical_industry.pdf (16/05/2021)

[3]https://www.ipccnggip.iges.or.jp/public/2006gl/pdf/3_Volume3/V3_3_Ch3_Chemical_Industry.pdf (16/05/2021)

Fonte: *print screen* do *Google Classroom*

Na Figura 08, em um dos relatórios postados pelos grupos de estudantes, eles sinalizam que durante a semana procuraram sobre informações acerca do tema destinado a eles. Além de um breve resumo de seus achados, os alunos também listam todos os *websites* que fizeram parte de sua pesquisa.


Os relatórios finais foram submetidos via *Google Classroom* e os vídeos foram postados no *Padlet*, nesse caso, os docentes indicaram que o conteúdo deveria ser produzido em língua inglesa. Durante a terceira parte dessa parceria, após a postagem do material, cada equipe de alunos brasileiros e espanhóis precisou assistir quatro dos vídeos produzidos pelos outros grupos e, por meio de critérios estabelecidos pelos professores, avaliá-los. Essa dinâmica fez parte da nota final obtida pelo grupo. A figura abaixo ilustra as instruções postadas pelos docentes na sala de aula virtual quanto à realização dessa avaliação entre os estudantes:

Figura 09: Exemplo das instruções postadas pelos docentes no *Google Classroom*

100 pontos Data de entrega: 31 de mai. de 2021 18:59

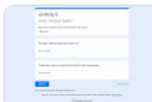
Activity 3 – Peer-to-peer evaluation: Each group will evaluate 4 videos, so you will have to discuss and agree on the final grade to assign to the other 4 groups. In order to assess the videos, you will have to follow the guidelines provided in the "Evaluation Criteria"

Write your group number on the form. Insert some comments that justify your score.
In the excel spreadsheet, attached, put the score of the groups that your group evaluated.



Peer-to-peer assessment.xlsx

Excel



Activity 3

<https://docs.google.com/forms/d/ε>

Fonte: *print screen* do *Google Classroom*

Pela Figura 09 é possível observar as instruções dos docentes quanto à avaliação entre pares, os professores destacam que cada grupo deverá avaliar 4 vídeos produzidos pelos colegas. A avaliação do grupo sobre o material deveria ser feita por meio de uma discussão que resultaria no acordo de uma nota final para o material elaborado pelos outros estudantes. Os docentes também forneceram um guia de critérios para que essa avaliação fosse possível.

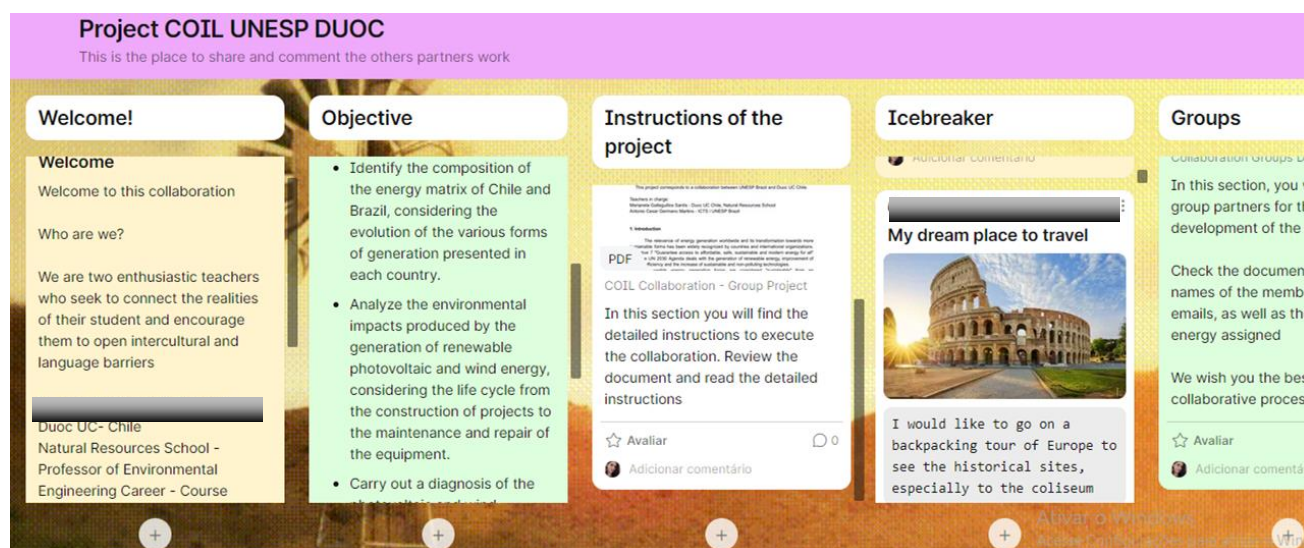
Como apresentado até aqui, a proposta dos professores responsáveis pela parceria ao estabelecer os critérios de avaliação englobou, além do desenvolvimento da tarefa principal, o trabalho dos grupos ao avaliarem seus pares. Outra especificidade no planejamento dessa iniciativa foi o uso de relatórios periódicos para o acompanhamento, por parte dos docentes, do trabalho que vinha sendo realizado pelos grupos.

3.2.3 RECURSOS ENERGÉTICOS E MEIO AMBIENTE

Esse intercâmbio virtual inseriu-se como componente do programa da disciplina de Recursos Energéticos e Meio Ambiente do curso de Engenharia Ambiental da UNESP de Sorocaba. As dinâmicas foram realizadas em parceria com a *Ecole d'ingénieurs en informatique* na França e o *Instituto Profesional de la Fundación Duoc UC* no Chile também durante o primeiro semestre de 2021.

O *Padlet* foi escolhido como ferramenta principal para organização do conteúdo do IV, como podemos observar na Figura 10:

Figura 10: Tela inicial do *Padlet* da disciplina Recursos Energéticos e Meio Ambiente



Fonte: *print screen* do *Padlet*

Para o desenvolvimento dessa iniciativa, os participantes foram divididos em equipes de aproximadamente quatro alunos, dois brasileiros e dois chilenos. A atividade de quebra-gelo constituiu-se da seguinte forma: foi designado um espaço no mural virtual para que os alunos pudessem responder à questão “*What is my dream place to travel?*”. Nesse espaço a proposta era que os participantes adicionassem uma foto e uma breve descrição do local e, caso julgassem interessante, comentassem nos *posts* de seus colegas de turma.

As imagens abaixo ilustram algumas das postagens dos alunos:

Figura 11: Exemplo de postagem da atividade de quebra-gelo

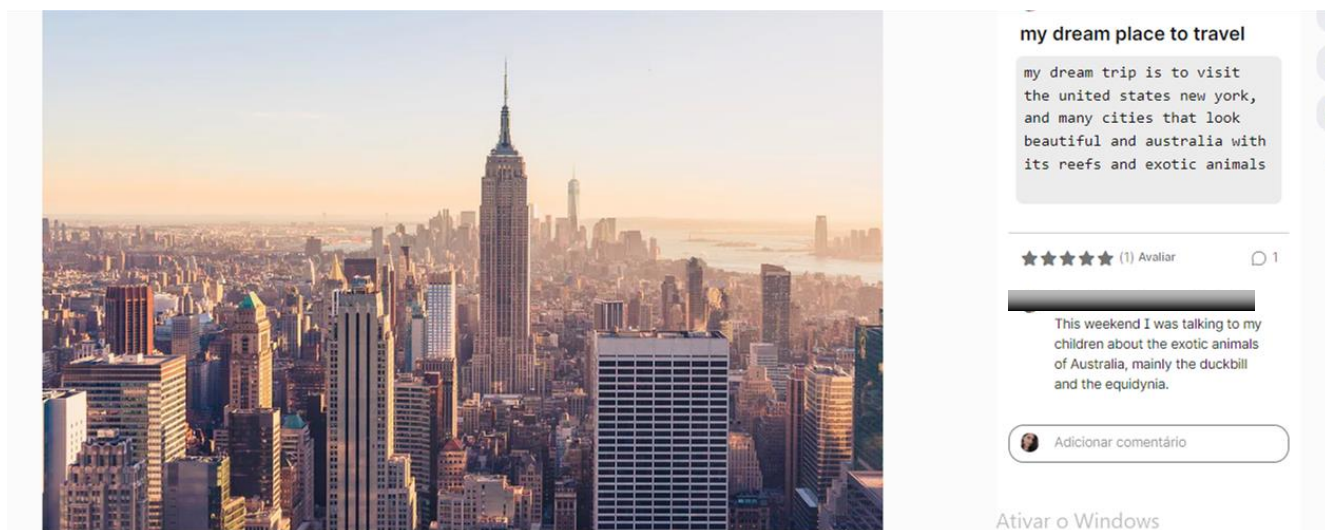


Fonte: *print screen* do Padlet

Na Figura 11 é possível observarmos uma das respostas ao exercício de quebra-gelo proposto pelos docentes, o estudante afirma que não gostaria de visitar algum país ou local específico, mas que sair do Estado de São Paulo “seria legal”. O aluno finaliza dizendo que gostaria de ir ao Canadá para aproveitar o clima frio.

Da mesma forma, na Figura 12 temos outra resposta à questão “*What is my dream place to travel?*” postada pelos alunos, nesse exemplo, o estudante afirma que deseja conhecer os Estados Unidos, Nova York e a Austrália, por conta de seus corais e animais exóticos. Em resposta ao *post* do estudante, um dos docentes responsáveis pela disciplina interagem com o aluno, retomando o comentário sobre a Austrália e seus animais exóticos.

Figura 12: Exemplo de postagem da atividade de quebra-gelo



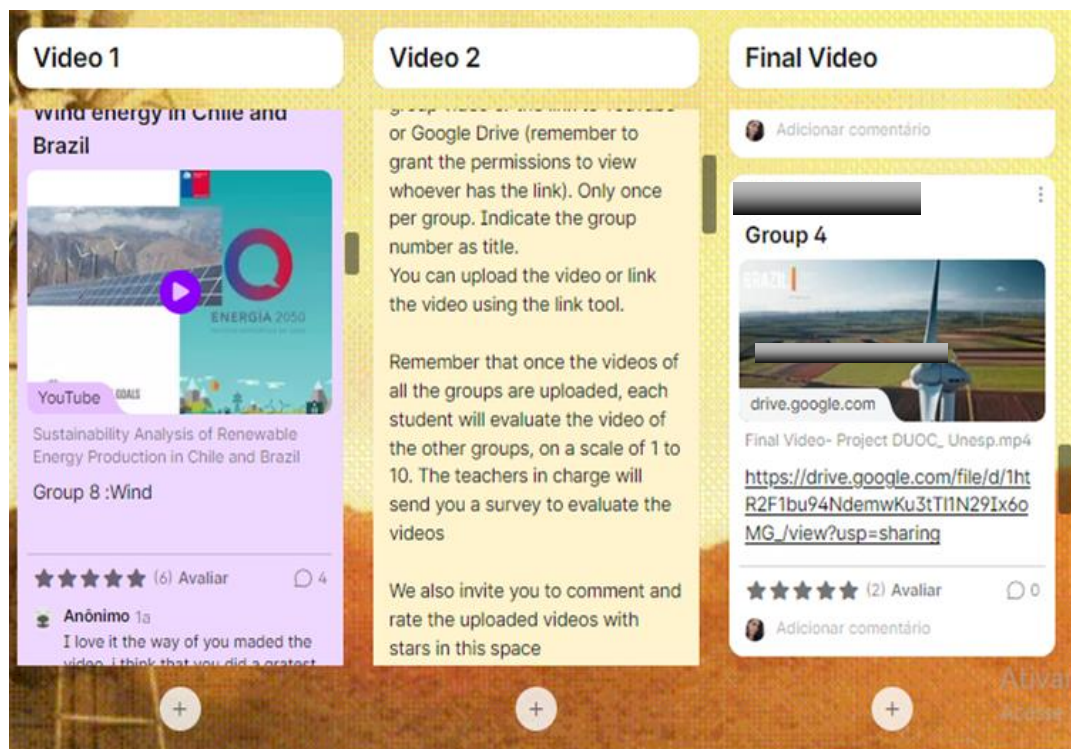
Fonte: *print screen do Padlet*

A tarefa principal a ser desenvolvida colaborativamente pelos grupos ao longo do IV era a produção de dois vídeos curtos (5 minutos) e um vídeo longo (15 minutos) acerca de questões que concernem o uso da energia eólica ou da energia solar fotovoltaica. Esse conteúdo deveria ser postado no *Padlet* e os professores pediram para que os estudantes comentassem nas postagens dos colegas.

Apesar da indicação para que o trabalho multimídia fosse realizado em inglês, os docentes indicaram que a equipe poderia utilizar o idioma de sua preferência durante o desenvolvimento da tarefa. Também no caso dessa parceria, os alunos foram responsáveis pela organização de encontros e/ou reuniões virtuais durante o período de realização do IV, mas aconteceram duas reuniões síncronas com os professores e alunos das duas universidades para que fossem passadas as instruções necessárias para o desenvolvimento desse projeto.

As Figuras 13 e 14 ilustram alguns espaços criados no *Padlet* para as postagens dos grupos durante o período de realização dessa parceria:

Figura 13: Espaço para postagens dos vídeos desenvolvidos pelos grupos

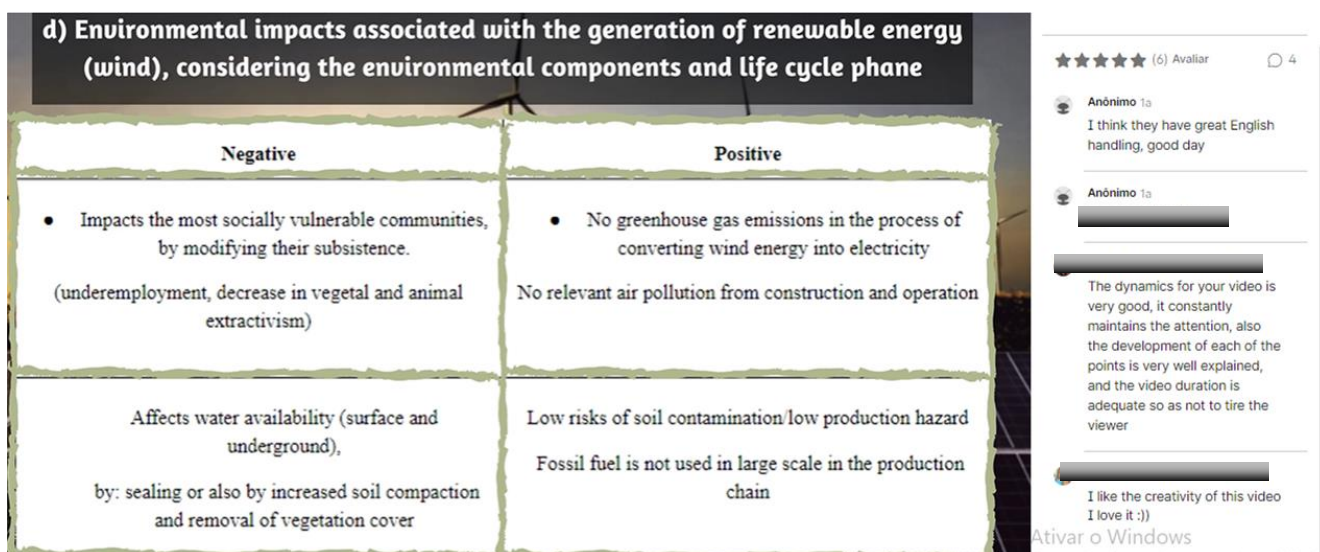


Fonte: *print screen do Padlet*

A Figura 13 nos mostra como o *Padlet* foi organizado pelos docentes responsáveis pela disciplina. Foram criados espaços na ferramenta para que cada um dos grupos pudesse postar suas produções e comentar na dos colegas. Na imagem, além de alguns dos vídeos dos alunos, é possível notar que as instruções também foram disponibilizadas na plataforma.

Assim como na disciplina de Introdução à Engenharia Ambiental, é importante destacar que nessa parceria, a avaliação entre os pares constituiu-se como um instrumento avaliativo para os docentes, sendo assim, além de trabalharem na produção colaborativa dos vídeos, os grupos precisaram assistir ao trabalho dos colegas a fim de redigir comentários sobre seu conteúdo, montagem e/ou edição.

Figura 14: Avaliação entre os participantes em um dos vídeos postados



Fonte: print screen do Padlet

A Figura 14 mostra a captura de tela de um dos vídeos produzidos pelos grupos, na imagem é possível observar uma síntese dos impactos ambientais positivos e negativos do uso de energia eólica. Além disso, conseguimos também visualizar os comentários de alguns dos colegas, que elogiam o trabalho desenvolvido por seus pares, especialmente no que diz respeito ao uso da língua, à criatividade e à dinâmica do vídeo.

3.2.4 TECNOLOGIAS DAS FERMENTAÇÕES

Essa parceria desenvolveu-se entre alunos do curso de Agronomia da FCA – Faculdade de Ciências Agrônomicas de Botucatu (UNESP) e alunos da disciplina de Animação Gráfica da *School of Art, Technology and Emerging Communication* da *University of Texas*, nos Estados Unidos. Esse intercâmbio durou cerca de um mês (setembro de 2021) e os participantes foram divididos em duplas compostas por um aluno de cada nacionalidade. No Brasil, participaram 20 alunos (de maneira voluntária) e na universidade estadunidense participaram todos os 18 alunos da turma. O conteúdo foi postado e organizado por meio da plataforma *Padlet*. O contato entre as duplas aconteceu conforme acordos específicos entre elas, mas foi relatado o uso de ferramentas como o *WhatsApp*, *Google Meet*, *Zoom* e redes sociais pessoais (nomeadamente o *Instagram*).

No mural virtual, o *Padlet*, houve um primeiro espaço para que os alunos se apresentassem e manifestassem a forma de contato de sua preferência. Além disso, as docentes responsáveis pediram que fosse feita a leitura do texto “*Cultural Context, The Making of a Fermentation Fetish*” como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades. Após essa leitura, os alunos deveriam acordar os encontros entre eles e organizar o desenvolvimento de seu projeto.

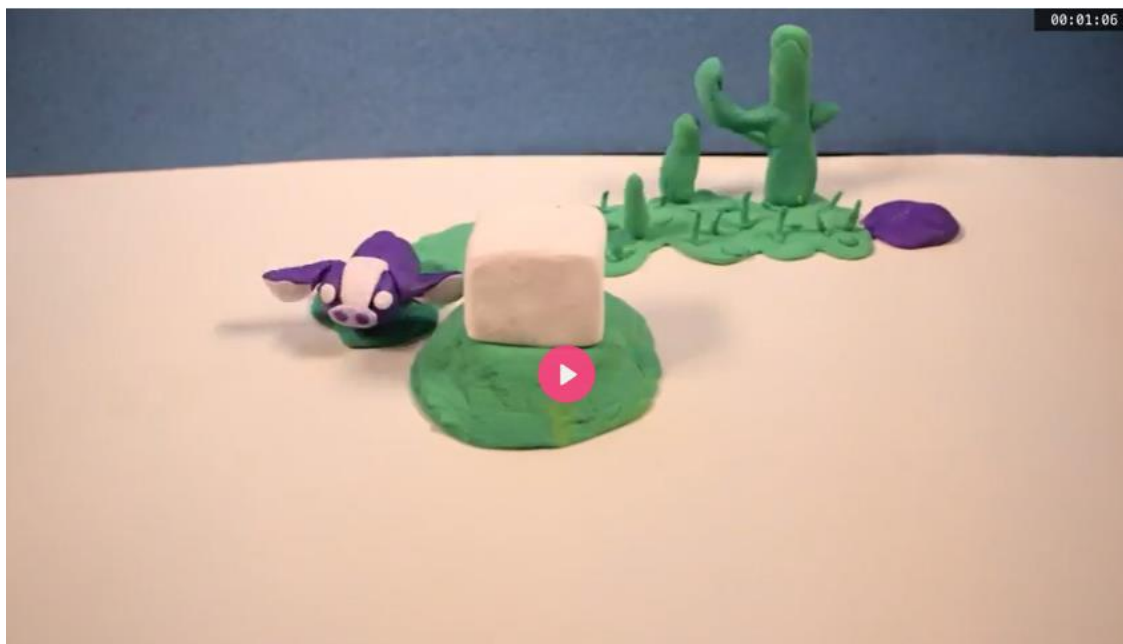
O produto dessa parceria foi o desenvolvimento de uma animação gráfica, por parte dos alunos da universidade estadunidense, acerca de um dos temas escolhidos pelas duplas com base nas informações fornecidas pelos alunos brasileiros sobre o processo fermentativo. Ao final da parceria, essas animações foram apresentadas em uma sessão síncrona aos alunos e a professora da UNESP.

Figura 15: Captura de tela de uma das animações produzidas pela parceria



Fonte: *print screen* do *Padlet*

Figura 16: Captura de tela de uma das animações produzidas pela parceria



Fonte: *print screen* do Padlet

Segundo o relato oferecido pela professora da Unesp responsável pela parceria, esse IV abordou pontos que se relacionam diretamente com três Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU (fome zero e agricultura sustentável, educação de qualidade e parcerias e meios de implementação).

Como encerramento das atividades telecolaborativas, em um momento de reflexão, os alunos deveriam postar no mural um ponto positivo ou uma crítica ao período de colaboração internacional com a universidade estadunidense. De acordo com o relato da docente, a maior parte dos alunos ofereceu *feedbacks* positivos, uma vez que esses se sentiram satisfeitos por terem conseguido se comunicar com o parceiro estrangeiro e pelo fato de terem vivenciado um intercâmbio cultural que não envolvesse o descolamento físico ou a necessidade do emprego de recursos financeiros.

É interesse ainda mencionar o caráter multidisciplinar da proposta dessa disciplina, uma vez que as atividades se desenvolveram entre alunos de diferentes cursos (animação gráfica e agronomia), o que pode nos indicar a potencialidade desse contexto para a promoção de ações que conectem estudantes de diferentes áreas do conhecimento.

3.2.5 MEDICINA VETERINÁRIA

Na Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia, na cidade de Botucatu, foi desenvolvida uma parceria com a *Universidad CEU Cardenal Herrera* (Espanha). Durante o segundo semestre de 2021, os alunos das duas instituições trabalharam em grupos de 6 a 7 alunos para desenvolver um projeto voltado à anatomia aplicada ao diagnóstico por imagem. O projeto aconteceu entre 5 de novembro de 2021 e 3 de dezembro de 2021 (cinco semanas). Participaram aproximadamente 53 alunos da Unesp e 103 alunos da universidade estrangeira. A ferramenta escolhida foi o *Padlet* e apesar de não haver nenhuma indicação escrita sobre o uso da língua, todas as instruções foram oferecidas em língua inglesa.

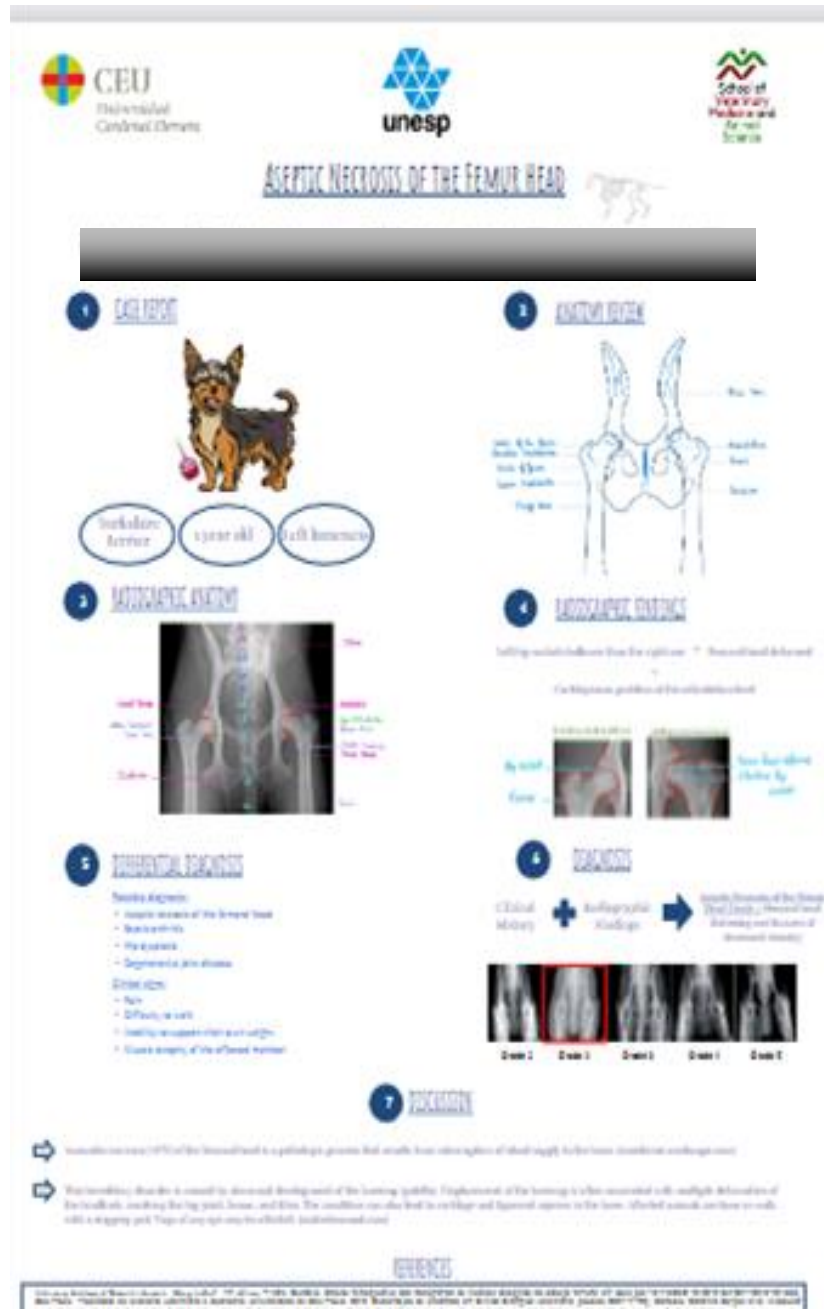
Esse intercâmbio virtual foi estruturado da seguinte forma: no *Padlet*, as professoras responsáveis pela parceria postaram uma foto acompanhada de uma breve apresentação de sua trajetória acadêmica. Também foram depositadas, por meio de uma apresentação no *Sway*¹⁶, as informações referentes à realização das atividades do IV. Após a divisão das equipes, os alunos deveriam compartilhar uma foto e uma breve descrição de si mesmos no espaço destinado ao seu grupo no mural virtual. Foi realizada uma reunião síncrona para a apresentação da proposta e realização da atividade de quebra-gelo. Essa atividade constitui-se no compartilhamento de um fato falso e um verdadeiro sobre o Brasil e a Espanha para discussões nos grupos. Após as discussões, os alunos compartilharam no *Padlet* o que descobriram sobre o país de seus parceiros. Em seguida, os alunos foram divididos em grupos e tiveram quatro semanas para analisar casos clínicos reais baseados em radiografias e produzir pôsteres descrevendo e analisando o caso e providenciando um diagnóstico e discussão, incluindo um possível tratamento.

Em um segundo momento da parceria, os alunos deveriam colaborativamente organizar-se para desenvolver um infográfico, esse produto desenvolvido pelos grupos foi avaliado pelos colegas e os seis melhores estudos clínicos, de acordo com essa avaliação, foram escolhidos para apresentar oralmente seu projeto durante o último dia de encontro síncrono conduzido pelos professores. Também durante essa reunião foi feito o enceramento/reflexão acerca do percurso traçado pelos estudantes ao longo da disciplina.

As Figuras 17 e 18 apresentam alguns dos resultados produzidos pelos estudantes:

¹⁶ <https://sway.office.com/Flz6M4ar455v9n8P?ref=Link&loc=play>

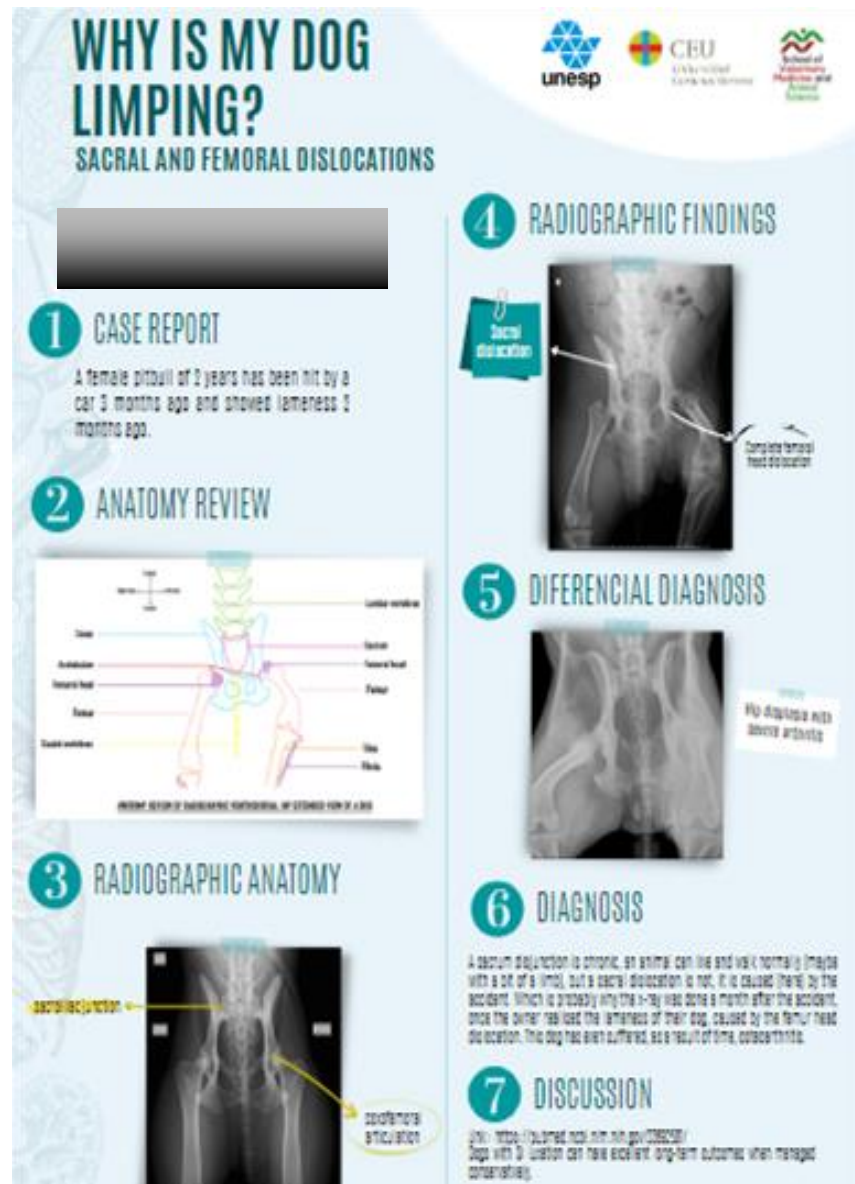
Figura 17: Infográfico I



Fonte: print screen do Padlet

A Figura 17 ilustra um dos infográficos produzidos durante o desenvolvimento das atividades, além da descrição do caso, são apresentados os exames de imagem e o diagnóstico e a discussão proposta pelos estudantes.

Figura 18: Infográfico II



Fonte: *print screen do Padlet*

Na Figura 18 temos um segundo exemplo do produto final obtido por meio das tarefas principais dessa parceria, na imagem em questão temos o estudo de caso de uma pitbull fêmea atingida por um carro, são dispostos os exames de imagem do animal e o diagnóstico e a discussão do grupo acerca do caso.

De acordo com o relato das docentes responsáveis, um dos resultados esperados dessa parceria é a futura publicação de um e-book que sintetize as conclusões da experiência. É interessante notar que essa se caracteriza como mais uma oportunidade de internacionalização

e produção viabilizada pelo BRaVE-Unesp, possibilitando que os alunos estabeleçam contatos e trabalhem colaborativamente com pares oriundos de universidades estrangeiras.

No capítulo a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta investigação.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, expõe-se a metodologia norteadora do presente trabalho. Na subseção 3.1 é apresentada a natureza da pesquisa. A subseção 3.2 é destinada ao detalhamento do contexto e dos participantes de pesquisa, descrevendo os aspectos relacionados à realização dos grupos focais. Por fim, na subseção 3.3 a coleta de dados e os procedimentos de análise são explicitados.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Para que possamos responder os questionamentos propostos por este estudo, fez-se o uso de uma metodologia qualitativa (DÖRNYEY, 2007). Segundo Dörnyei (2007), os estudos qualitativos caracterizam-se pelo uso de procedimentos de coletas de dados que resultam em dados não numéricos e que, portanto, pressupõem uma análise por meio de métodos não estatísticos. O interesse do presente estudo foi tentar apreender e retratar a visão dos participantes, bem como entender o contexto no qual a pesquisa se insere, relacionando-se com a afirmação de Burns (1999, p. 22) de que “a pesquisa qualitativa utiliza dados coletados pelo pesquisador para entender o comportamento humano dentro do contexto de pesquisa”.

Esse estudo também se caracteriza como uma pesquisa qualitativa ao buscar, por meio da descrição e análise dos dados gerados, interpretar os fenômenos observados. De acordo com Gibbs (2009, p. 8), são dados qualitativos “qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais”. Assim, os dados coletados para a discussão proposta neste estudo constituem-se de questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-Unesp e grupos focais com os estudantes da Unesp que participaram de disciplinas nas quais o IV foi um componente curricular.

O questionário de avaliação do intercâmbio virtual no programa BRaVE-Unesp é um formulário on-line elaborado pela coordenação do BRaVE composto por questões abertas e fechadas e que tem como objetivo principal apreender informações acerca das percepções e das experiências dos estudantes que participaram das disciplinas realizadas pelo programa.

Já os grupos focais caracterizam-se como um tipo de entrevista coletiva que conta com um pequeno número de entrevistados, na qual a pessoa que a está conduzindo propõe uma discussão guiada a fim de obter uma visão coletiva acerca de um tópico específico (SILVERMAN, 2014). A justificativa para a escolha desse instrumento de coleta de dados dá-se ao fato de que os grupos focais possibilitam a interação entre os participantes, de forma a

permitir a exploração e a elaboração de ideias que possivelmente não aconteceriam fora desse contexto (BENDER; EWBANK, 1994; KITZINGER, 1995 apud CLEARY; HORSFALL; HAYTER, 2014).

Consideramos que este estudo é também de cunho interpretativista, tendo em vista que os dados estão submetidos ao olhar e interpretação subjetiva da pesquisadora, que a partir de seu ponto de vista, tenta atribuir-lhes significado (MOITA LOPES, 1994). Sendo assim, a observação da pesquisadora é considerada nesta pesquisa, tornando-se parte integrante da construção do conhecimento. Vale mencionar também que a coleta de dados contou com a participação da pesquisadora como condutora dos grupos focais; as características dessas entrevistas coletivas serão mais bem explicitadas nas seguintes subseções.

Recorremos ao caráter quantitativo na contagem numérica das respostas a determinadas perguntas do questionário final respondido pelos participantes da iniciativa. Entretanto, a base da pesquisa é qualitativa, uma vez que essa contagem corrobora as conclusões levantadas na análise, mas não é a fonte principal para a interpretação e as asserções feitas ao longo deste estudo.

É importante destacar que, para a obtenção dos dados, a pesquisadora solicitou que os participantes envolvidos no desenvolvimento da pesquisa assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP.¹⁷

4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DE PESQUISA

Os dados deste estudo foram coletados com alunos que participaram de disciplinas de graduação/pós-graduação da Unesp que ocorreram durante o 1º semestre de 2021, nas quais o intercâmbio virtual foi parte do plano de ensino proposto pelo docente responsável, inserindo-se no programa BRaVE. Tanto os grupos focais quanto o envio do questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-Unesp aconteceram apenas após o fim da participação dos alunos nas atividades telecolaborativas.

O questionário foi respondido de maneira anônima e voluntária - o formulário foi enviado via *e-mail* - entre julho de 2021 e janeiro de 2022. No fim desse período, dentre os 786 alunos que participaram do programa, foram contabilizadas 185 respostas ao questionário nesse ano. Já os grupos focais foram realizados entre os dias 02 de junho de 2021 e 10 de novembro

¹⁷ O projeto foi aprovado pelo CEP em 30 de Julho de 2021 (CAAE: 49940121.3.0000.5400)

de 2021 e a participação dos alunos foi facultativa; todos os inscritos nas disciplinas selecionadas foram convidados via *e-mail* a participar dos grupos focais. É importante ressaltar que no momento da coleta dos dados, devido à pandemia de COVID-19, a maior parte das atividades da universidade ocorria na modalidade remota e, portanto, as disciplinas também estavam sendo ministradas nesse formato.

Durante o período de coleta de dados, foram realizados cinco grupos focais com alunos de diferentes áreas do conhecimento, participantes de ações de intercâmbio virtual no BRaVE-UNESP no primeiro semestre de 2021. No total foram ouvidos 27 participantes brasileiros. O quadro a seguir apresenta uma síntese das características de cada uma das entrevistas coletivas realizadas.

Quadro 01: Grupos focais realizados

DATA DE REALIZAÇÃO	DISCIPLINA/ÁREA NA UNESP	NÚMERO DE PARTICIPANTES DA UNESP	UNIVERSIDADE ESTRANGEIRA
01 - 02/06/2021	Basquetebol/ Educação Física	04	Universidade Rovira i Virgili/Espanha
02 - 09/06/2021	Projetos de Indústrias Químicas I e Introdução à Engenharia Ambiental/ Engenharia, Física e Matemática	06	Universidade Rovira i Virgili/Espanha e Universidad Antonio Nariño/Colômbia
03 - 19/10/2021	Recursos Energéticos e Meio Ambiente/ Engenharia Ambiental	12	ESIEA - Ecole d'ingénieurs en informatique/França e Instituto Profesional de la Fundación Duoc UC/Chile
04 - 20/10/2021	Tecnologia das Fermentações, Processos Fermentativos Industriais e Projeto de Extensão FCA (Fermentando Ideias)	03	The University of Texas at Dallas/Estados Unidos Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)/México
05 - 10/11/2021	Sociologia da Educação I; Fundamentos da Educação e Fundamentos do Ensino de Sociologia: Escola, Sociedade e Estado na Modernidade/ Educação	02	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey/México

Fonte: elaborado pela autora

Na subseção seguinte, explicitamos as características dos participantes dos grupos focais, considerando as informações compartilhadas por eles quanto ao seu nível de proficiência em língua estrangeira, instrução formal no idioma e experiências utilizando a língua ao comunicar-se com estrangeiros dentro ou fora do território nacional.

4.2.1 PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS

Com o objetivo de descrever os participantes, apresentamos o quadro a seguir. A letra P é usada para indicar os alunos brasileiros, foi indicada uma sequência numérica do 1 ao 27 conforme a ordem de fala dos participantes de modo a diferenciá-los e, também, preservar sua identidade. Tais informações foram coletadas a partir dos relatos compartilhados pelos estudantes durante os grupos focais. Vale lembrar que as afirmações acerca dos níveis de proficiência em língua estrangeira são autodeclaradas pelos participantes e não necessariamente verificadas por testes.

Quadro 02: Caracterização dos participantes dos grupos focais

DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES				
GRUPO FOCAL	PARTICIPANTES	NÍVEL AUTODECLARADO DE PROFICIÊNCIA EM LE	TEMPO DE ESTUDO DE LE	CONTATO COM FALANTES DE LE
GF 01 – 02/06/2021	P1	Inglês intermediário	7 anos de inglês em escolas de idiomas	Já conversou com estrangeiros
	P2	Inglês básico	3 meses de inglês em escolas de idiomas	Não mencionou
	P3	Inglês básico	Curtos períodos de cursos de inglês em escolas de idiomas	Não mencionou
	P4	Inglês intermediário	Já estudou inglês em escolas de idiomas, não mencionou quanto tempo.	Não mencionou
GF 02 – 09/06/2021	P5	Não mencionou	Já estudou inglês em escolas de idiomas, não	Já conversou com falantes de inglês e espanhol.

			mencionou quanto tempo.	
	P6	Espanhol básico	Já estudou inglês em escolas de idiomas, não mencionou quanto tempo.	Já conversou com estrangeiros
	P7	Não mencionou	Já estudou inglês em escolas de idiomas. Não mencionou quanto tempo.	Não mencionou
	P8	Não mencionou	Já estudou inglês em escolas de idiomas e espanhol na escola de ensino regular. Não mencionou quanto tempo.	Já conversou com estrangeiros
	P9	Não mencionou	Não estudou nenhuma LE fora do ensino regular.	Não havia tido contato com falantes de LE antes da participação no BRaVE
	P10	Inglês intermediário	Espanhol por três anos em escolas de idiomas.	Não mencionou
GF 03 – 19/10/2021	P11	Espanhol intermediário	Não mencionou	Não mencionou
	P12	Afirmou não possuir nível de proficiência em LE	Não mencionou	Já conversou com estrangeiros

P13	Não mencionou	Não mencionou	Já conversou com estrangeiros
P14	Não mencionou	Não mencionou	Já conversou com estrangeiros
P15	Inglês fluente	Já estudou inglês em escolas de idiomas. Não mencionou quanto tempo.	Já conversou com estrangeiros
P16	Não mencionou	Não mencionou	Não havia tido contato com falantes de LE antes da participação no BRaVE
P17	Inglês avançado	Não mencionou	Não havia tido contato com falantes de LE antes da participação no BRaVE
P18	Não mencionou	Não mencionou	Não havia tido contato com falantes de LE antes da participação no BRaVE
P19	Não mencionou	Não mencionou	Não havia tido contato com falantes de LE antes da participação no BRaVE
P20	Inglês avançado	Não mencionou	Não mencionou
P21	Não mencionou	Não mencionou	Não mencionou
P22	Não mencionou	Não mencionou	Não mencionou

GF 04 – 20/10/2021	P23	Inglês básico	Não estudou nenhuma LE fora do ensino regular.	Já conversou com estrangeiros.
	P24	Inglês e espanhol básico	Não estudou nenhuma LE fora do ensino regular.	Não havia tido contato com falantes de LE antes da participação no BRaVE
	P25	Espanhol básico	Não mencionou	Já conversou com estrangeiros
GF 05 – 10/11/2021	P26	Não mencionou	Não estudou nenhuma LE fora do ensino regular.	Já conversou com estrangeiros
	P27	Não mencionou	Já estudou espanhol em escolas de idiomas. Não mencionou quanto tempo.	Não havia tido contato com falantes de LE antes da participação no BRaVE

Fonte: elaborado pela própria autora

Dentre os 27 alunos entrevistados, 7 não forneceram nenhum tipo de informação acerca de seu nível de proficiência em língua estrangeira, 6 indicaram um nível básico de inglês, 4 indicaram um nível intermediário, apenas 2 consideravam seu nível de inglês como avançado e um estudante declarou ser fluente no idioma. Os entrevistados também mencionaram informações acerca de seu nível de espanhol; 4 indicaram possuir um nível básico de proficiência na língua, um dos estudantes classificou-se como um falante intermediário de espanhol e um declarou possuir um nível básico em ambos os idiomas. A maioria dos participantes afirmou ter estudado inglês em escolas de idiomas e alguns estudaram espanhol também em institutos privados de ensino e/ou no ensino médio regular. Ademais, 11 entrevistados mencionaram episódios nos quais mantiveram conversas em língua estrangeira com pessoas de outros países; 5 brasileiros não mencionaram nenhum tipo de experiência similar.

De maneira geral, percebe-se que a trajetória dos alunos brasileiros enquanto aprendizes de língua estrangeira, nomeadamente do inglês e espanhol, que foram os idiomas mencionados por eles, é consideravelmente heterogênea, o que pode trazer implicações para os momentos de interação com os parceiros estrangeiros. Entretanto, ressaltamos que seria necessário abordar essa questão por meio de outros instrumentos de coleta de dados de maneira a explorar essas particularidades, o que não constituiu o foco deste trabalho.

Na próxima subseção, apresenta-se uma descrição dos instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise utilizados ao longo do desenvolvimento desta investigação.

4.3 COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com o intuito de obter informações sobre como a comunicação entre os falantes têm ocorrido no contexto do programa BRaVE, especialmente ao considerarmos o ponto de vista dos participantes, o corpus deste estudo foi obtido da seguinte forma:

Quadro 03: Instrumentos de pesquisa

INSTRUMENTO	QUANDO	PARTICIPANTES	OBJETIVOS
<p>Questionário de avaliação do intercâmbio virtual no programa BRaVE-Unesp</p>	<p>Após o término das atividades telecolaborativas. 2º semestre de 2021.</p>	<p>Alunos que participaram de disciplinas das quais o IV foi um componente curricular durante o ano de 2021.</p>	<p>Levantar as particularidades e a experiência dos estudantes quanto à sua participação no Programa BRaVE. Entender as potencialidades do contexto, bem como os desafios mencionados pelos participantes durante essa vivência, especialmente no que diz respeito à comunicação, de forma a traçar um quadro geral desse aspecto.</p>
<p>Grupo focal</p>	<p>Após o término das atividades telecolaborativas. 2º semestre de 2021.</p>	<p>Alunos que participaram de disciplinas das quais o IV foi um componente curricular durante o ano de 2021 e participaram do grupo focal.</p>	<p>Realizar uma avaliação geral do percurso proposto e obter a visão dos participantes sobre as implicações da prática de comunicação em língua estrangeira. Aprofundar a compreensão sobre a comunicação no IV, expandindo questões não abordadas pelo questionário. Viabilizar um espaço no qual os participantes pudessem detalhar a interação com os parceiros estrangeiros.</p>

Fonte: elaborado pela própria autora

É importante destacar que, objetivando responder à pergunta de pesquisa dessa investigação, julgamos necessário o uso de dois instrumentos de coleta de dados. Assim, em um primeiro momento, com o intuito de entender a experiência de maneira geral e levantar hipóteses acerca da comunicação em língua estrangeira durante as interações no programa, foi utilizado o questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP.

Posteriormente, com a realização dos grupos focais, foi possível viabilizar um espaço no qual as falas dos alunos confirmaram (ou não) as hipóteses que foram elaboradas a partir do questionário. Em adição, os grupos focais também possibilitaram um detalhamento e direcionamento na discussão acerca da comunicação durante as interações no IV, abarcando aspectos que não haviam sido discutidos no questionário. Vale mencionar que em nossa análise, não há triangulação dos dados, uma vez que não há possibilidade de aferir se os participantes, que preencheram o questionário de avaliação de forma anônima e voluntária, são os mesmos que aceitaram participar das entrevistas coletivas.

O questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP é uma ferramenta da coordenação do programa BRaVE-Unesp para avaliar a inserção do IV enquanto componente curricular das disciplinas da instituição e, portanto, não foi elaborado pela pesquisadora. Esse questionário foi compartilhado por meio da ferramenta *Google Forms* e era composto por 21 perguntas, das quais 16 ofereciam apenas possibilidade de respostas fechadas aos participantes, 2 exigiam que os alunos justificassem escolhas prévias e 3 eram perguntas abertas nas quais os universitários puderam escrever livremente suas impressões acerca do programa. Ao final deste texto (Anexo I), encontra-se anexado o questionário na íntegra. É importante destacar que esse questionário final é amplo e foram analisadas apenas as questões que se relacionavam com os objetivos propostos por esta pesquisa, que são, o mapeamento dos aspectos que caracterizam a comunicação em LE no BRaVE, a descrição desse processo comunicativo e a análise da comunicação e das línguas envolvidas nas interações dentro desse ambiente telecolaborativo.

Nesse primeiro momento, após a leitura dos questionários, foram selecionadas dentre as perguntas respondidas pelos entrevistados apenas as que seriam utilizadas na análise desta investigação. Escolhemos as questões:

- 11. Em qual/quais língua/s ocorreu a comunicação entre os participantes durante a execução do intercâmbio virtual?

() Português

- Espanhol
- Inglês
- Francês
- Alemão
- Outro:

- 12. Durante o intercâmbio virtual, eu consegui me comunicar satisfatoriamente em língua estrangeira com meus parceiros?

- Concordo completamente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo completamente

- 13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior. (Texto de resposta longa)

- 14. Eu recomendaria um curso com um componente de intercâmbio virtual a outros estudantes.

- Concordo completamente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo completamente

- 15. Por favor, justifique sua resposta ao item anterior. (Texto de resposta longa)

- 18. O que você mais gostou durante o seu intercâmbio virtual? (Texto de resposta longa)

- 19. Qual é o aspecto que você menos gostou durante o intercâmbio virtual?
(Texto de resposta longa)

Para as questões fechadas, consideramos o número de indicações para cada uma das alternativas existentes. Já para as questões abertas, nas quais os alunos comentaram em forma de texto suas respostas, buscamos identificar recorrências temáticas que permitissem o levantamento de categorias de análise. Os dados foram obtidos diretamente na forma escrita e, portanto, optamos por mantê-los ao longo do texto sem alterações ou correções segundo normas ortográficas. Foi conduzida uma análise interpretativista dos dados sob a forma de excertos.

No que diz respeito aos grupos focais, destaca-se que a aluna-pesquisadora conduziu as entrevistas coletivas juntamente com o assistente técnico e a coordenadora do BRaVE, a professora Dra. Ana Cristina Biondo Salomão. Essas reuniões ocorreram de maneira totalmente remota por meio do *Google Meet* e tiveram duração aproximada de 1 hora cada. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas na íntegra para análise. Para preservação da identidade dos participantes, estes foram identificados por meio de letras do alfabeto. À vista disso, foi feita uma análise de conteúdo (FRIEDMAN, 2012) em que objetivou-se levantar recorrências temáticas e padrões nas falas dos alunos durante o grupo focal, de forma a organizar os dados em categorias para que enfim fosse feita a análise interpretativista dos dados sob a forma de excertos.

Adiante apresentamos a análise e discussão dos dados.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção será apresentada a análise e discussão dos dados coletados com o objetivo de responder à seguinte pergunta de pesquisa:

Como se caracteriza a comunicação em língua estrangeira durante o desenvolvimento das atividades do Programa BRaVE-UNESP?

A análise foi subdividida em relação aos dados oriundos do: **1) Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP e 2) Grupos focais.** Esses instrumentos foram analisados individualmente, uma vez que cada um deles apresenta peculiaridades em relação à forma com a qual a discussão sobre a comunicação no IV é abordada, como explicitado no capítulo anterior. Além disso, compreendemos que estamos tratando de participantes de pesquisa diferentes, haja vista que o questionário é respondido de maneira anônima e, portanto, não é possível averiguar a autoria dos respondentes para triangulação de dados dos grupos focais. Assim, os resultados são apresentados em duas sessões, cada uma destinada à um instrumento de coleta de dados. Após a descrição dos resultados, dedicou-se uma subseção à discussão deles, com o intuito de estabelecer relações entre o conteúdo apresentado.

5.1 AVALIAÇÃO DE INTERCÂMBIO VIRTUAL NO PROGRAMA BRAVE-UNESP

Esta seção objetiva tecer um panorama acerca da comunicação no intercâmbio virtual por meio do questionário de avaliação elaborado pela coordenação do programa BRaVE (Anexo A), como explicado no capítulo anterior deste trabalho. Foram analisados dentre as 21 perguntas que compõem esse formulário, apenas os dados referentes às questões de número 11, 12, 13, 14, 15, 18 e 19. Essa escolha justifica-se, pois, através dessas informações pode-se conduzir asserções acerca da perspectiva dos participantes do IV quanto ao uso (ou não) da língua estrangeira durante a interação com parceiros de outras nacionalidades, bem como suas considerações, positivas ou negativas, acerca da participação na iniciativa.

De acordo com os dados obtidos no levantamento interno do programa, ao qual nos foi concedido acesso, durante o ano de 2021, aproximadamente 796 estudantes da UNESP participaram de disciplinas nas quais o intercâmbio virtual foi um componente. Entretanto, durante o mesmo período, o questionário contabiliza um total de 185 respostas. Assim,

entendemos que a análise proposta aqui baseia-se nas impressões de uma parcela de aproximadamente 23,24% do corpo estudantil envolvido nas iniciativas do programa.

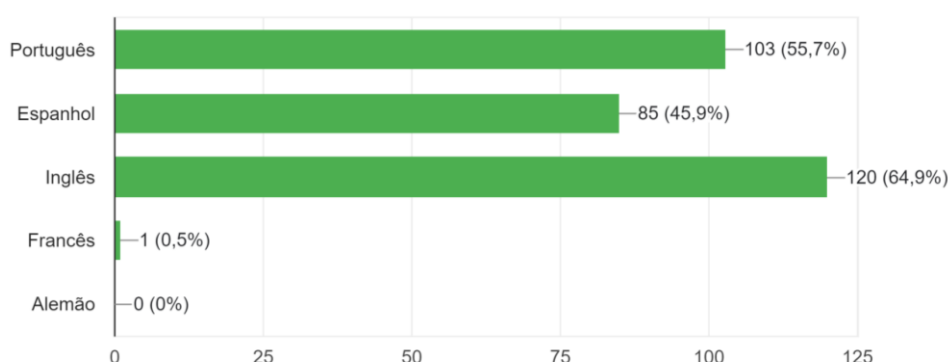
Conforme informações compartilhadas pelos universitários durante o preenchimento do questionário, eles dividiam-se da seguinte maneira entre as três grandes áreas do conhecimento: 44,02% dos respondentes estavam regularmente matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação da UNESP na área de ciências humanas, 30,43% na área de ciências biológicas e cerca de 25,54% na área de ciências exatas.

Para a pergunta **“11. Em qual/quais língua/s ocorreu a comunicação entre os participantes durante a execução do intercâmbio virtual?”**, os alunos puderam indicar mais de uma opção entre as respostas possíveis - inglês, português, espanhol, alemão, francês e outro - caso a alternativa “outro” fosse escolhida, havia um espaço para que o respondente especificasse qual língua foi utilizada. O inglês foi o idioma selecionado com maior recorrência atingindo um percentual de 64,9% das indicações, o português foi a segunda língua mais indicada com um total de 55,7% das marcações, já o espanhol atingiu o percentual de 45,9%, enquanto o francês foi selecionado por apenas um dos alunos, o que corresponde a 0,5% das marcações. O alemão não recebeu indicações e nenhum idioma foi mencionado no campo “outro”.

Figura 19: Gráfico da pergunta 11

11. Em qual/quais língua/s ocorreu a comunicação entre os participantes durante a execução do intercâmbio virtual?

185 respostas



Fonte: Google *Forms* (Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP)

Considerando o número total de respostas e a quantidade de vezes que cada língua foi selecionada, podemos argumentar que em algumas parcerias mais de um idioma é utilizado durante as interações com alunos estrangeiros no programa BRaVE, ou seja, um mesmo grupo

de estudantes pode utilizar, por exemplo, ambos o inglês e o espanhol, ou até mesmo o português e o espanhol, como língua para comunicação no decorrer das atividades. O questionário não contempla questões relativas aos diferentes níveis de proficiência e experiência dos falantes com as línguas apontadas no item 11.

Considerando os dados apresentados até aqui, julgamos importante voltarmos para o papel das línguas estrangeiras no âmbito acadêmico e seu impacto social e cultural. É possível inferir que o grande número de indicações para o uso da língua inglesa se relacione com o papel de centralidade que o idioma ocupa no meio acadêmico. Por um lado, para que o alcance e o impacto da pesquisa seja o maior possível, os pesquisadores precisam publicar na língua predominante no âmbito acadêmico, nomeadamente, o inglês. Em contrapartida, entendemos que o acesso de outros pesquisadores ao conteúdo das investigações é prejudicado, especificamente se eles não são falantes de inglês como língua materna. Outro ponto a ser considerado é o de que há uma dificuldade para se alcançar o impacto social local desejado para os estudos uma vez que as publicações não são feitas em línguas acessíveis para as comunidades nas quais elas são desenvolvidas.

Finardi et al. (2022) discorre sobre a problemática das línguas e da produção científica na América Latina e em seu trabalho é possível pontuarmos outros aspectos que contribuem para a discussão acerca do papel das línguas na academia. A autora defende que os modelos de *rankings* de publicações atuais, que levam em consideração o fator de impacto, reforçam a visibilidade da língua inglesa nesse cenário e podem, de certa maneira, marginalizar as produções de autores que não escrevem em inglês. A autora defende a importância de um cenário multilíngue, que permita que esses autores ocupem os espaços na produção de conhecimento científico internacional, e, sugere a promoção de iniciativas que incentivem a diversidade linguística. Considerando essa proposta e os dados analisados por este estudo, julgamos válido argumentar que o BRaVE-Unesp pode se apresentar como um contexto profícuo para o fomento do reconhecimento e da valorização da diversidade linguística.

Além da análise apresentada até aqui, o maior número de indicações para o inglês vai ao encontro do estudo de Salomão (2020a), que afirma que o uso do Inglês como Língua Franca vem sendo amplamente adotado nas parcerias realizadas na UNESP. Entretanto, é interessante destacar o grande número de marcações para o uso do português e espanhol, o que talvez possa indicar que mesmo que os docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais o IV está inserido optem pela pré-determinação do inglês como idioma a ser utilizado para comunicação entre os grupos, os alunos têm recorrido a outras línguas em seu repertório linguístico para transmitir a mensagem desejada.

Esse dado torna-se ainda mais relevante ao considerarmos o levantamento interno da coordenação do Programa BRaVE-UNESP, uma vez que no ano de 2021, apenas 2 parcerias foram realizadas com universidades de países nos quais o português é a língua oficial, assim, podemos conjecturar que mesmo em situações comunicativas nas quais seus parceiros não compartilham sua língua materna, os estudantes brasileiros têm utilizado o português como meio de comunicação. Outro fator a ser considerado é o de que, nas dinâmicas do IV na UNESP, os grupos são compostos por mais de um aluno da instituição brasileira, o que nos permite hipotetizar que esse dado esteja ligado à interação entre os falantes nativos de português ao longo da realização das atividades.

Levantamos aqui outro aspecto que pode ser considerado ao pensarmos o uso das línguas dentro do programa BRaVE: a quantidade de parcerias com países luso falantes. Como mencionado acima, no ano de 2021 foram contabilizadas apenas duas parcerias deste tipo. Apesar de um número relevantes de indicações, acreditamos que a língua portuguesa poderia assumir um papel de maior centralidade nas iniciativas do BRaVE caso fossem viabilizadas um maior número de parcerias com países luso falantes.

Podemos apontar que no Brasil, a promoção da internacionalização tem se centralizado na parceria e no financiamento de iniciativas estabelecidas com instituições do Norte Global. Amorim e Finardi (2022) ressaltam como exemplo que ilustra essa forte tendência, o edital do Programa CAPES Print, que viabiliza ações de parceria internacional para alunos da pós-graduação das universidades públicas brasileiras, mas com uma lista de países prioritários do Norte Global e sem países nos quais o português é a língua oficial. Julgamos necessário refletir e repensar essa visão acerca do que é considerado válido ao tratarmos a internacionalização, uma vez que esse tipo de direcionamento nas parcerias pode reforçar a consolidação de uma mentalidade colonial e reativa no Ensino Superior. Ademais, é importante mencionarmos que repensar esse cenário é uma forma de expandir as oportunidades de colaboração entre países do Sul Global e outros países falantes de língua portuguesa.

Ainda no ano de 2021, foram contabilizadas aproximadamente 37 parcerias com países hispanofalantes, o que poderia indicar, considerando os dados numéricos que posicionam o espanhol como 3ª língua mais utilizada pelos falantes de português no IV, que há uma tentativa destes em comunicar-se na língua materna de seus parceiros. Outra hipótese é a de que a habilidade deles em se comunicar em espanhol (uma língua que possui muita semelhança com o português devido à suas raízes linguísticas) é superior àquela que apresentam em inglês ou em outras línguas estrangeiras.

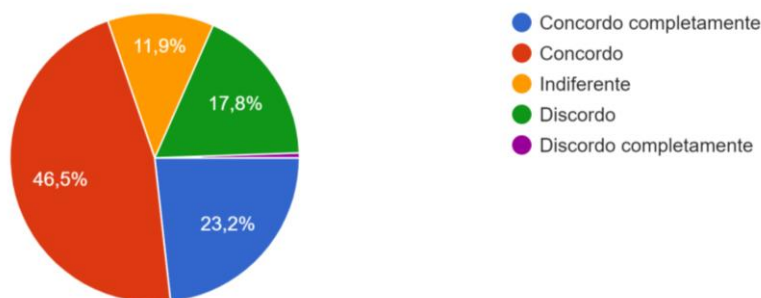
Ao considerarmos o posicionamento da língua espanhola no âmbito acadêmico e suas relações com a internacionalização do Ensino Superior na América Latina, é interessante voltarmos-nos aos resultados discutidos por Finardi, França e Guimarães (2022). No trabalho, os autores destacam a tendência eurocêntrica da produção na América Latina, a partir de um modelo que privilegia publicações em língua inglesa, como já discutido nos parágrafos anteriores. Como alternativa, os autores sugerem que o papel ocupado pela língua portuguesa e espanhola no cenário da internacionalização pode ser fortalecido uma vez que sejam estabelecidas e incentivadas iniciativas de cooperação entre países que compartilham a mesma língua ou línguas similares (FINARDI; FRANÇA; GUIMARÃES, 2022, p. 780). Podemos conjecturar, a partir dos dados apresentados até aqui, que iniciativas similares ao programa BRaVE podem contribuir na discussão sobre o papel que as línguas ocupam no meio e na produção acadêmica, a presença relevante do português e do espanhol nas respostas dos alunos pode nos indicar uma tendência multilíngue que vai ao encontro da proposta dos autores para um modelo de produção acadêmica mais inclusivo e com uma maior valorização da produção de conhecimento feita em outras línguas que não o inglês.

Na questão 12, por meio de uma escala de concordância, os estudantes brasileiros deveriam selecionar apenas uma das alternativas que melhor correspondesse à sua percepção sobre a afirmação **“Durante o intercâmbio virtual, eu consegui me comunicar satisfatoriamente em língua estrangeira com meus parceiros.”** 43 (23,2%) alunos afirmaram concordar completamente com a afirmação da pergunta, 86 (46,5%) disseram concordar, 22 (11,9%) estudantes declararam-se indiferentes à afirmação, 33 (17,8%) discordaram e apenas 1 aluno (0,5%) considerou a comunicação com seus parceiros insatisfatória. O gráfico abaixo sintetiza os resultados obtidos nessa questão:

Figura 20: Gráfico da pergunta 12

12. Durante o intercâmbio virtual, eu consegui me comunicar satisfatoriamente em língua estrangeira com meus parceiros.

185 respostas



Fonte: Google Forms (Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP)

Por meio desses números, é possível argumentar que, de maneira geral, a maior parte dos alunos têm avaliado a comunicação como satisfatória dentro das parceiras no IV, uma vez que, ao considerarmos o total de respostas do questionário, mais da metade dos participantes (69,7%) concordaram, em maior ou menor grau, que foi possível estabelecer uma comunicação eficiente com os estudantes estrangeiros.

Com o intuito de oferecer um entendimento mais amplo desse cenário, voltemo-nos ao item 13 do formulário. Trata-se de uma questão aberta na qual os participantes deveriam comentar o porquê de terem indicado (ou não) a comunicação em LE como satisfatória. Para os fins desta análise, as respostas dos alunos foram divididas entre: **a)** os que concordaram com a afirmação (concordo e concordo completamente); **b)** os que se mostraram indiferentes e **c)** os que discordaram do texto da questão (discordo e discordo completamente). Dentro desses grupos, buscaram-se entre os comentários dos alunos recorrências temáticas de aspectos que influenciaram de maneira positiva e/ou negativa seu grau de satisfação durante as interações dentro da iniciativa. A seguir, apresentamos esse levantamento, bem como excertos dos momentos mais ilustrativos de cada uma dessas categorias.

Dentre os participantes que **concordaram** com a afirmação “durante o intercâmbio virtual, eu consegui me comunicar satisfatoriamente em língua estrangeira com meus parceiros”, o **uso do Inglês como Língua Franca (ILF)**, ou seja, o uso da língua inglesa entre falantes de diferentes línguas maternas (SEIDLHOFER, 2005), destacou-se como fator positivo

para grande parte dos estudantes brasileiros. Em ambos os excertos a seguir é possível observar, a partir dos relatos dos respondentes, a escolha do ILF para mediar a comunicação durante as interações entre falantes de português e espanhol.

Excerto 01: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Todos falavam em inglês para que todos pudessem compreender, uma vez que não falávamos espanhol e nem eles português

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 02: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Foi possível **me comunicar em inglês** com os estudantes da Espanha. O Espanhol no meu caso seria mais difícil, já que nunca estudei tão a fundo a língua.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

No primeiro exemplo, o aluno destaca que a preferência pelo inglês se deu com o objetivo da compreensão, ou seja, há o uso consciente de uma língua franca entre o grupo, uma vez que seus integrantes não compartilham a mesma língua materna. Da mesma forma, no segundo trecho, o participante afirma que o contato com seus parceiros foi feito por meio da língua inglesa, o universitário também ressalta que poderia ter tido mais dificuldades caso esse diálogo fosse estabelecido em espanhol, devido à sua pouca familiaridade com a língua.

No caso dos trechos 03 e 04, os estudantes fornecem mais alguns detalhes acerca do uso de ILF em suas parceiras. Vejamos:

Excerto 03: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

O uso da língua inglesa não foi um problema no meu grupo; conseguimos negociar o significado e nos fazer entender em todas as situações.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 04: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Nos comunicamos bem **usando a língua inglesa** e, quando necessário, nos detínhamos a algumas explicações para esclarecer alguns pontos (linguísticos ou culturais).

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Nos excertos acima, encontramos na fala dos estudantes a menção à necessidade da negociação de sentido ante alguma dificuldade linguístico-comunicativa durante interações em língua inglesa. Apesar de apontarem essas questões, em ambos os casos, a comunicação é avaliada como positiva e é destacado o trabalho colaborativo do grupo para que a mensagem fosse transmitida de maneira eficaz por meio de afirmações como “conseguimos negociar o significado e nos fazer entender” e “nos detínhamos a algumas explicações”. Vale destacar que esse esforço coletivo é previsto e necessário para a realização das atividades no intercâmbio virtual devido ao seu caráter (tele)colaborativo. Dessa forma, é possível arguir que o entrosamento e engajamento do grupo além de importante para o cumprimento das atividades propostas pelos docentes, pode, da mesma forma, influenciar o grau de satisfação dos participantes com a comunicação em LE.

Em uma das respostas analisadas, encontramos também referência a avaliação da comunicação em língua inglesa como eficiente por meio da dinâmica exigida pela disciplina, conforme analisamos a seguir:

Excerto 05: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Apesar de não ter um nível **de inglês** tão avançado, consegui me comunicar bem com meu parceiro e lhe passar todas as informações necessárias para que ele fizesse sua animação. No fim, quando vi o resultado final da animação, pude confirmar que ele entendeu bem tudo que eu lhe passei.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Apesar de afirmar em um primeiro momento que não possui um alto nível de proficiência em inglês, o aluno destaca que conseguiu fornecer o conteúdo necessário para que seu parceiro desempenhasse a tarefa proposta (a criação de uma animação). É interessante notar que, talvez pelo modo ao qual se deu o contato com o parceiro estrangeiro, para esse respondente, a percepção de que sua comunicação estava de fato sendo efetiva foi ratificada

após a finalização do projeto proposto, como é possível observar pela fala do aluno “pude confirmar”.

Outro dado que se caracterizou como influência positiva para o grau de satisfação dos estudantes brasileiros foi o **uso da intercompreensão (IC)**¹⁸ durante a interação com os parceiros estrangeiros falantes de espanhol no programa BRaVE-UNESP. Calvo Del Olmo, Degache e Marchiaro (2021) definem a IC como a capacidade que falantes de línguas pertencentes ao mesmo *continuum* têm de interagir entre si.

Apresentamos a seguir, alguns excertos que ilustram o uso da intercompreensão no programa BRaVE-Unesp:

Excerto 06: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Parte da minha comunicação se deu **em espanhol**, porém maior parte em **língua portuguesa**, entretanto fui compreendido e também pude compreender bem as falas dos participantes e professoras da Colômbia.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 07: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

falávamos em **português** e eles respondiam em **espanhol**

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Ao comentar sua satisfação com a conversa em língua estrangeira no IV, ambos os estudantes brasileiros afirmaram terem se comunicado em português e, ao mesmo tempo, compreendido seus colegas estrangeiros que utilizavam sua própria língua materna, o espanhol. Nesse sentido, retomemos o conceito de intercompreensão segundo Calvo Del Olmo, Degache e Marchiaro (2021), como a possibilidade de falantes de línguas aparentadas, nesse caso o espanhol e ou português, comunicarem-se sem a necessidade do uso de uma terceira língua. É interessante pontuar ainda que no primeiro exemplo o aluno destaca uma tentativa de usar uma

¹⁸ Em linhas gerais, de acordo com a literatura da área, a abordagem da intercompreensão se pauta na comunicação efetiva entre falantes de línguas distintas. A IC baseia-se na compreensão mútua de elementos linguísticos compartilhados e no desenvolvimento de estratégias tanto para a produção quanto para a compreensão da língua estrangeira.

LE, afirmando que “parte” da sua comunicação se deu em língua espanhola, mas em seguida reitera que, majoritariamente, utilizou o português. O próprio respondente, por meio do uso do termo “entretanto” salienta que mesmo havendo o uso de duas línguas distintas entre o grupo, ambas as partes conseguiram se comunicar satisfatoriamente.

Já no caso do excerto 08, um participante elucida uma estratégia adotada para que a intercompreensão fosse de fato um recurso efetivo para seu grupo.

Excerto 08: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Tenho um pouco de dificuldade em entender o **espanhol**, porém, ao pedir para que fosse falado mais lentamente, a compreensão do que estava sendo dito foi completa.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

É interessante atentar-nos para duas questões presente nesse trecho. Primeiramente, ao pensarmos no conceito de intercompreensão dentro das situações comunicativas propostas pelo intercâmbio virtual, estamos considerando um contexto autêntico de comunicação entre falantes de línguas distintas. O segundo dado é de que, nesse comentário, o respondente afirma que tem dificuldades de compreensão no espanhol, e, diante disso, foi necessário que seus colegas estrangeiros falassem mais lentamente para que ele entendesse o que estava sendo dito. Essa informação remete a outro aspecto importante do uso da intercompreensão, o da adaptação do discurso, uma vez que seu uso implica no fato de que há esforços dos falantes em transmitir a mensagem da maneira mais clara possível a fim de serem entendidos por seu interlocutor (LEONE, 2022).

Destaca-se no excerto 09 um caso em que o uso do português e espanhol é feito de uma maneira um pouco mais peculiar entre seus falantes.

Excerto 09: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Foi muito legal a conversa com o pessoal, que nós do Brasil tentou mandar as mensagens em **espanhol** e eles tentaram mandar em **português**, muito legal a tentativa de ambos os lados.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

No caso dessa parceria, o contato provavelmente se deu em grande parte de forma assíncrona, uma vez que o participante afirma que ele e seus colegas tentaram “mandar mensagens” no idioma nativo de seus parceiros. Chamamos a atenção para esse dado, pois ao invés de recorrerem ao uso da língua materna, os estudantes optaram pelo emprego de esforços ao utilizar a LE, possivelmente na tentativa de serem empáticos com seus colegas. Esse empenho é reconhecido pelo aluno brasileiro que afirma ter achado “muito legal” esse esforço coletivo. A escolha por esse caminho mais “difícil” talvez esteja relacionada ao ambiente na qual essa interação se insere, haja vista que, como já mencionado, o IV reside na premissa do trabalho colaborativo.

A última justificativa que se destacou dentre as mencionadas pelos alunos que se autoavaliaram satisfeitos com a comunicação em língua estrangeira durante a realização das atividades telecolaborativas por meio do programa BRaVE foi **o uso de ferramentas de tradução simultânea e/ou da escrita.**

Nos excertos 10 e 11 os alunos mencionam nomeadamente o uso da ferramenta Google Tradutor. Esse recurso também conhecido como *Google Translate*, de acordo com a Wikipédia¹⁹, “é um serviço virtual gratuito da subsidiária Google da *Alphabet Inc.* de tradução instantânea de textos e websites”. Por tratar-se de uma ferramenta sem custos e de fácil acesso, necessitando apenas da conexão com a internet, o Google Tradutor é um recurso popular que conta, no ano de 2022, com aproximadamente 500 milhões de usuários em uma base diária (WISE, 2022).

Excerto 10: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Acho que consegui desenvolver meu inglês, ainda assim, busquei ajuda do **Google tradutor** para deixar mais claro algumas informações.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

¹⁹ https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Tradutor

Excerto 11: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Consegui comunicar em inglês com os meus conhecimentos adquiridos ao longo da minha vida e as vezes, utilizava o **Google Tradutor** como suporte.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

No primeiro relato, o participante afirma acreditar que a participação no IV contribui para o desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa em língua inglesa. Ele complementa sua fala salientando ter usado a ferramenta para “deixar claro” algumas informações. Não é possível apontar na resposta do aluno se a tradução era feita do português para o inglês ou vice-versa. Já no segundo trecho, o uso da palavra “suporte” nos ajuda a vislumbrar um papel de importância desempenhado pelo Google Tradutor como recurso para manutenção do fluxo comunicativo ao longo das atividades do intercâmbio virtual.

No caso do excerto 12, um dos respondentes declara ter usado a ferramenta de tradução on-line para auxiliá-lo na compreensão do inglês.

Excerto 12: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Como meu grupo tinha um integrante dos Estados Unidos, ela estava no nosso grupo e nos comunicamos apenas em inglês. Foi bem fácil escrever e entender o que ela dizia e quando não entendia algo, colocava **em algum tradutor instantâneo** para ter certeza do que eu tinha entendido e o que ela quis dizer com a mensagem.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Novamente é possível argumentarmos que o respondente participou de dinâmicas assíncronas, pois ele menciona termos como “escrever” e “mensagem”. É possível também conjecturar que o uso de recursos como o Google Tradutor possa ser privilegiado durante esses momentos, uma vez que não é necessário preocupar-se em cumprir um objetivo comunicativo imediato. Ainda no exemplo em questão, o participante afirma ter usado a ferramenta de tradução simultânea com a finalidade específica de obter ajuda nos momentos em que não conseguiu entender a parceira estrangeira ou quando desejou confirmar o que estava sendo dito por ela.

Já no caso do excerto 13 podemos observar a menção a outro recurso possibilitado pela comunicação mediada pelo computador, o chat.

Excerto 13: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

A comunicação ocorreu satisfatoriamente. Quando havia dificuldade na fala, deu para **escrever** e assim todos entender bem.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Nesse caso, o estudante brasileiro afirma que o bate-papo foi uma estratégia empregada pelo grupo quando esse se deparou com dificuldades na fala. Pelo relato do participante, entende-se que mesmo com esses ruídos na comunicação oral, o uso da escrita foi suficiente para que ele considerasse a comunicação entre os integrantes do seu grupo como efetiva.

Dentre os alunos que se colocaram como **indiferentes** quanto ao seu grau de satisfação com a comunicação em LE com os parceiros estrangeiros, **a intercompreensão** foi novamente mencionada como fator determinante para os alunos brasileiros em parcerias com estudantes oriundos de países hispanofalantes.

Excerto 14: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Os alunos **brasileiros** falavam em **português** e os **mexicanos** em **espanhol**, mas ambos se entendiam então não me comuniquei em outra língua sem ser a materna.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 15: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Houve tentativa de comunicação em língua estrangeira, mas na maior parte do tempo falávamos **cada um em sua língua.**

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

É interessante notar que, para esses alunos, o fato de terem se comunicado inteiramente em língua materna durante a realização das atividades talvez não se caracterize como um fator positivo para a sua avaliação da comunicação na experiência. Já no segundo exemplo, o participante declara que “houve a tentativa” de comunicação em LE, a qual, segundo sua fala,

podemos subentender que não foi tão bem-sucedida, já que ele salienta o uso das respectivas línguas maternas (português e espanhol) dos integrantes durante a maior parte do tempo. Ainda assim, seu relato não evidencia maiores dificuldades de comunicação.

É possível considerar a hipótese de que, como o texto da pergunta direciona-se especificamente ao uso da LE, os alunos julgaram que o molde no qual a comunicação se deu em seus grupos não se aplicava à afirmação. Da mesma forma, podemos conjecturar que, na percepção dos alunos brasileiros, mesmo que a comunicação entre seus grupos tenha sido de fato efetiva, o fato de estarem usando sua língua materna em contato com falantes de outros idiomas possa não ser visto como adequado ao contexto da iniciativa. É importante destacar que a comunicação não se limita apenas à produção oral em uma língua estrangeira, mas também inclui a habilidade de compreender a fala do interlocutor. É possível que os alunos mencionados no texto tenham considerado apenas a produção oral como um indicador de comunicação bem-sucedida em uma língua estrangeira e, portanto, se sentiram indiferentes quando questionados sobre a qualidade da comunicação em uma atividade de intercompreensão. No entanto, é importante destacar que a compreensão oral é uma parte crucial da comunicação eficaz em um ambiente multilíngue e, portanto, mesmo que os alunos não tenham mencionado explicitamente sua satisfação com a comunicação, pode-se inferir que a atividade de intercompreensão alcançou seu objetivo de permitir a comunicação entre falantes de línguas diferentes.

O excerto 16 nos mostra outra justificativa recorrente entre as oferecidas pelos alunos que disseram ser indiferentes ao texto do item 12, a presença de **um falante mais proficiente que age como porta-voz do grupo.**

Excerto 16: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Alunos que tinham **facilidade** no inglês/espanhol se dispuseram a fazer comunicação

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Nesse caso, o participante afirma que os integrantes de seu grupo que possuíam níveis mais altos de proficiência em língua estrangeira, nomeadamente inglês e espanhol, ofereceram-se para conduzir a comunicação com os parceiros estrangeiros. É possível depreender que, por

tal motivo, o respondente não se engajou em muitas oportunidades de diálogo com os alunos da outra instituição e, portanto, colocou-se indiferente à afirmação da pergunta.

Já os excertos 17 e 18 ilustram os alunos que justificaram sua indiferença devido ao fato de **não terem tido contato com os parceiros estrangeiros**.

Excerto 17: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Não tivemos participação dos estudantes do outro país

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 18: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Não tivemos contato com os participantes estrangeiros.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Em ambos os casos, os alunos mostraram-se indiferentes à comunicação em LE devido à falta de interação com falantes nativos de outros idiomas. Considerando a proposta do programa BRaVE para a realização de intercâmbio virtuais, entende-se que esses casos foram atípicos, porém podemos levantar algumas suposições acerca dessa situação. Uma das justificativas para a ausência de alunos estrangeiros pode ser devido ao fato de que nas colaborações, nem sempre o número entre os alunos da UNESP e da instituição parceira é equivalente, ou seja, podem-se formar dinâmicas nas quais a quantidade de estudantes brasileiros seja superior à de estrangeiros e vice-versa.

Outra hipótese que podemos considerar seria a da dificuldade de contato com esses alunos de instituições de outros países, uma vez que cada universidade conta com regras/normas próprias a respeito do compartilhamento dos dados de seus estudantes e, portanto, caso os encontros entre os alunos para o desenvolvimento do projeto sejam propostos como atividade extraclasse, a disponibilidade para diálogo e a viabilização de encontros fica inteiramente a critério dos participantes.

Finalmente, dentre os comentários dos alunos que se declararam **insatisfeitos** com a comunicação no IV, podemos destacar a **dificuldade com a língua estrangeira** como fator decisivo. Os exemplos a seguir ilustram essa afirmação:

Excerto 19: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Comunicação **difícil** por poucas pessoas terem domínio de inglês e éramos separados em grupos no qual muitas vezes ninguém daquele grupo tinha um domínio da linguagem

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 20: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Foi bastante **desafiadora** para mim a comunicação em inglês pela falta de treinamento, nervosismo e limitado vocabulário.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

No excerto 19, o respondente classifica a comunicação como difícil e destaca que poucos alunos possuíam níveis altos de proficiência em língua inglesa; além disso, entende-se pelo relato do aluno, que nos grupos dos quais participou não havia um falante que pudesse conduzir a interação entre o grupo. Assim, pode se argumentar que, na percepção desse aluno, a presença de um falante mais proficiente que agisse como facilitador nas reuniões do grupo poderia contribuir para a manutenção do fluxo comunicativo. Já no segundo exemplo, além de identificar o uso do inglês como desafiador, o aluno atribui esse descompasso na comunicação a fatores como o nervosismo e vocabulário limitado.

No caso do exemplo a seguir, além da dificuldade com o idioma, a falta de empatia dos alunos estrangeiros, na percepção do brasileiro, também se configura como um problema, uma vez que não há preocupação dos parceiros estrangeiros em facilitar e/ou adaptar seu discurso.

Excerto 21: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Apesar de ter feito 3 anos de inglês eu não conseguia me comunicar bem com eles pois eles falavam muito bem a língua e **não se importavam** em falar mais devagar ou com mais explicações

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

No excerto 21, o estudante sugere que mesmo tendo estudado inglês por três anos ainda houve a dificuldade na comunicação efetiva com falantes nativos do idioma, que não diminuía seu ritmo de fala e/ou forneciam explicações. É interessante notar que esse comentário do aluno ressalta a importância de iniciativas que viabilizem o contato com falantes de outras línguas em situações práticas e reais de comunicação.

O uso da intercompreensão, de ferramentas de tradução on-line e a ausência de parceiros estrangeiros também foram aspectos relevantes para a insatisfação dos alunos com a comunicação em LE durante o intercâmbio virtual. Vejamos a seguir:

Excerto 22: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Não tenho conhecimento do espanhol, **portanto falava em português** de forma devagar ou arriscava algumas palavras em espanhol.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 23: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

A comunicação, no meu caso, foi bastante dependente de **ferramentas de tradução**.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 24: Resposta à pergunta “13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior”

Não tivemos a oportunidade de conversar com os colegas americanos

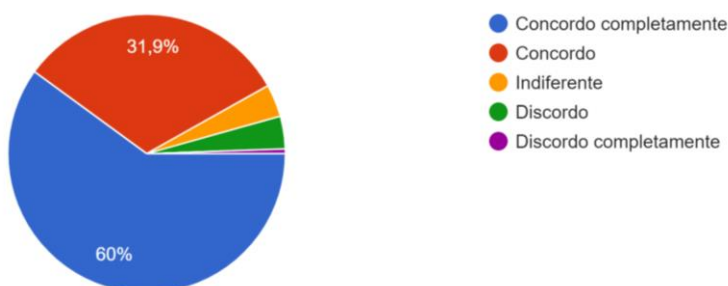
Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

É interessante notar que tanto o uso da intercompreensão entre os falantes de português e espanhol quanto o emprego de recursos como o Google Tradutor foram justificativas recorrentes entre os grupos de participantes que se declaram satisfeitos com a comunicação em LE e entre os que classificaram a comunicação como insatisfatória. Com essa informação, é possível justificarmos a necessidade de entendermos melhor o contexto e a forma com a qual esses aspectos foram incorporados dentro das parcerias e assim contemplar aspectos que ainda não foram discutidos pelo questionário, para então traçarmos um panorama mais assertivo do porquê, para alguns alunos, esses aspectos contribuíram para a satisfação com a comunicação em LE e para outros não.

A questão 14 aborda a possibilidade de os alunos recomendarem o componente do intercâmbio virtual a outros estudantes. Vejamos o gráfico a seguir:

Figura 21: Gráfico da pergunta 14

14. Eu recomendaria um curso com um componente de intercâmbio virtual a outros estudantes.
185 respostas



Fonte: Google Forms (Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP)

Novamente por meio de uma escala, foi aferido o grau de concordância dos participantes com a afirmação “**Eu recomendaria um curso com um componente de intercâmbio virtual a outros estudantes.**” Dentre os alunos questionados apenas 1 (0,5%) discordou

completamente do texto da pergunta, 7 (3,8%) discordaram e 7 (3,8%) declararam-se indiferentes, 59 (31,9%) alunos concordaram com a afirmação e um total de 111 (60%) responderam que concordam plenamente.

Traçando um panorama, esse indicativo é essencialmente positivo, uma vez que mais de 90% dos participantes recomendam, em maior ou menor grau, a participação no intercâmbio virtual. Outro aspecto interessante é o fato de que, na pergunta 12, como já mencionado nesta análise, a porcentagem de alunos que considerou a comunicação em LE como satisfatória foi de aproximadamente 69,7% dos estudantes. Ao compararmos esses números, podemos inferir que, mesmo que o uso da língua estrangeira ainda se apresente como uma barreira a ser superada, na percepção dos alunos, os ganhos com a experiência ultrapassam essa questão e são suficientes para que eles a recomendem para seus colegas.

Tratemos agora do item 15, uma questão aberta, na qual os respondentes devem justificar a seleção feita anteriormente na pergunta 14. Novamente, dividimos os alunos entre três grupos: **a)** os que concordaram com a afirmação (concordo e concordo completamente); **b)** os que se mostraram indiferentes e **c)** os que discordaram do texto da questão (discordo e discordo completamente). Neste agrupamento, levantamos recorrências temáticas que justificassem (ou não) a indicação do IV a um colega. A seguir, apresentamos essa análise, bem como excertos ilustrativos de cada um desses aspectos.

Destacou-se nas respostas dos alunos o fato de que a maior parte deles **afirma recomendar** o IV devido aos **ganhos culturais, a ampliação da visão de mundo e a oportunidade de falar com alunos de outra nacionalidade.**

Os excertos 25, 26 e 27 ilustram os comentários acerca do fator cultural, observemos:

Excerto 25: Resposta à pergunta “15. Por favor, justifique sua resposta ao item anterior”

O intercâmbio virtual possibilitou a mim interações com **um povo e uma cultura** a qual eu apresentava pouco conhecimento. Não tenho certeza se fora do espaço proposto para a realização desta atividade virtual eu teria as mesmas oportunidades. Além disto, acredito que muitos outros colegas de turma passaram por esta mesma percepção. Diante do destacado, acredito que atividades como esta devem ser cada vez mais incentivadas e divulgadas!

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 26: Resposta à pergunta “15. Por favor, justifique sua resposta ao item anterior”

Acredito que o intercâmbio virtual é uma maneira de conhecer pessoas de várias partes do planeta sem se locomover, sem gastar dinheiro, recursos, etc. Além disso, em alguns casos, pode ser que esses contatos se mantenham, e posteriormente sejam utilizados para parcerias entre universidades ou similares. Também posso citar o fato de explorar uma **nova cultura**.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 27: Resposta à pergunta “15. Por favor, justifique sua resposta ao item anterior”

Foi bem interessante, até mais do que o conteúdo da disciplina em si, mas para aprender a trabalhar e se comunicar com pessoas de **diferentes culturas**. Achava que seria muito mais tranquilo esse alinhamento, mas depois de participar descobri que é uma das maiores dificuldades e que preciso estar preparado para isso no futuro

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Nesses três exemplos, os respondentes justificam a recomendação do IV a outros estudantes devido à possibilidade de contato com uma nova cultura. Esse dado vai ao encontro com as próprias premissas do programa BRaVE na UNESP, uma vez que a ideia da promoção de um contato intercultural está presente no bojo do conceito de intercâmbio virtual.

No caso do excerto 25, o estudante reconhece que o BRaVE possibilitou o encontro com uma cultura com a qual não tinha familiaridade e pontua que essa interação talvez não fosse possível fora desse contexto. Além disso, deduz-se que a experiência se configurou como positiva para o participante uma vez que ele indica a necessidade de investimento e divulgação desse tipo de iniciativa.

Considerando a resposta ilustrada no excerto 26, além do ganho cultural, o aluno salienta o caráter democrático do IV (“é uma maneira de conhecer pessoas de várias partes do planeta sem se locomover, sem gastar dinheiro, recursos, etc”) e a possibilidade de se criar uma rede de contatos com membros de instituições estrangeiras por meio da participação no programa.

Finalmente, o respondente do exemplo 28 afirma que o componente do intercâmbio virtual foi mais interessante “do que o conteúdo da disciplina em si”, uma vez que houve a necessidade de aprender a se comunicar e trabalhar com pessoas de outro país. O aluno salienta que esse aspecto foi dificultoso, mas ainda assim recomenda o engajamento na iniciativa, haja

vista que sua participação proporcionou um momento de reflexão acerca de competências que ele acredita precisar desenvolver para o futuro.

Foram levantados também comentários que sugeriram que a atuação no programa contribui para mudanças na “visão de mundo” dos participantes.

Excerto 28: Resposta à pergunta “15. Por favor, justifique sua resposta ao item anterior”

Acredito que essa experiência **amplia nosso modo de perceber o nosso entorno** e também o **modo como encaramos nossos estudos**, por isso acredito que seja importante muitas pessoas terem acesso a ela.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 29: Resposta à pergunta “15. Por favor, justifique sua resposta ao item anterior”

A experiência do intercâmbio é uma que **abre os horizontes**, e mostra como são as coisas em outros países, **umentando a visão de mundo** de todos os envolvidos.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Para o respondente do excerto 28, a experiência do IV pode possibilitar que o aluno reflita sobre seu próprio entorno por meio do contato com o outro. Além disso, ele salienta também mudanças em sua concepção acerca de sua vida acadêmica. Já no caso do exemplo 29, o estudante acredita que por meio do conhecimento de outras realidades geográficas e culturais, todos os participantes beneficiam-se de mudança na sua percepção do mundo.

O contato com falantes nativos de outra língua, especificamente considerando a possibilidade do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, também aparece nos comentários dos alunos.

Excerto 30: Resposta à pergunta “15. Por favor, justifique sua resposta ao item anterior”

Fazer esse tipo de intercâmbio abre nossa mente, além de nos fazer praticar **outra língua**.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 31: Resposta à pergunta “15. Por favor, justifique sua resposta ao item anterior”

A experiência de se **comunicar** com pessoas de outro país é enriquecedora e única, tentar isso virtualmente além de oferecer um conforto por estar em casa dá a coragem para tentar **falar algo em outra língua**.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Além de também mencionar a ampliação na visão de mundo (“abre nossa mente”), o aluno do excerto 30 destaca a oportunidade de praticar uma língua estrangeira. Já no exemplo 31, o participante avalia positivamente o contato com estrangeiros e afirma que, especialmente devido a dinâmica do IV - que permite que a interação aconteça da própria casa dos alunos - contribui para a diminuição do nervosismo, e, portanto, o ampara com a “coragem” necessária para tentar falar outra língua.

Quanto aos universitários brasileiros que se declararam **indiferentes** à recomendação do IV para outros colegas, salientam-se como justificativas o desejo pela **realização da alternativa em outros moldes ou dificuldades no gerenciamento do tempo**.

Excerto 32: Resposta à pergunta “15. Por favor, justifique sua resposta ao item anterior”

Talvez recomendaria, se fosse realizada de **forma diferente**, talvez com uma **disciplina mais teórica**

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 33: Resposta à pergunta “15. Por favor, justifique sua resposta ao item anterior”

foi muito **complicado**, então para **curso com horários apertados** não recomendaria

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

No excerto 32, ao compartilhar suas impressões acerca da experiência no IV, o aluno ressalta que recomendaria a iniciativa, desde que essa acontecesse como componente curricular

de uma disciplina mais teórica em seu curso. Já no excerto 33, o estudante destaca que o intercâmbio virtual foi desafiador e que talvez não fosse recomendável para cursos nos quais a grade curricular ocupasse majoritariamente o tempo dos alunos. Os relatos desses participantes podem nos oferecer uma nova perspectiva sob fatores que poderão ser levados em conta na seleção e no desenho do planejamento das parcerias.

Por fim, nas respostas dos alunos que afirmaram **não indicar** a iniciativa a seus colegas, encontramos justificativas ligadas à **falta de engajamento dos parceiros estrangeiros**.

Excerto 34: Resposta à pergunta “15. Por favor, justifique sua resposta ao item anterior”

A universidade ou pelo menos o grupo do México com que lidamos **não apresentou engajamento algum e muito menos aparentou se importar com o projeto**

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Subentende-se na fala do aluno presente no excerto 34 uma frustração diante dessa situação, que ele acaba generalizando a parceria com a universidade e é assertivo ao dizer que seu grupo aparentou não se importar com o trabalho. Um dos fatores que pode ter contribuído para essa possível falta de engajamento dos alunos estrangeiros é o fato de que, por tratar-se de iniciativas empenhadas por professores de instituições de ensino superior de países diferentes e que, portanto, obedecem a modelos e planos de ensino distintos, em algumas parcerias, os critérios de avaliação e até mesmo o “peso” do componente do intercâmbio virtual não era equivalente entre os universitários brasileiros e seus parceiros estrangeiros.

Quanto às questões “**18. O que você mais gostou durante o seu intercâmbio virtual?**” e “**19. Qual é o aspecto que você menos gostou durante o intercâmbio virtual?**”, ambas se caracterizaram como questões de texto longo, nas quais os alunos puderam escrever quais foram os pontos positivos e negativos de sua participação na experiência. Para os fins dessa análise, foi realizado um agrupamento das respostas dos alunos por meio de recorrências temáticas.

Dentre **os aspectos positivos**, os alunos destacaram **a)** o contato com pessoas de outra cultura/idioma; **b)** oportunidade de compreender uma situação/problema sob a ótica de dois países e **c)** troca de conhecimento técnico. Vejamos os excertos a seguir:

Excerto 35: Resposta à pergunta “18. O que você mais gostou durante o seu intercâmbio virtual?”

Gostei que eu e minhas parceiras criamos um grupo de WhatsApp e **ficamos mais próximas** do que imaginei. Além disso, nos empolgamos para escrever um artigo com essa temática **juntas**.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 36 Resposta à pergunta “18. O que você mais gostou durante o seu intercâmbio virtual?”

A **relação estabelecida entre Brasil e Espanha** (Catalunha) ao analisarmos e discutirmos pontos similares e distintos entre ambas culturas, especificamente, no que se refere a **Esporte, Saúde e Lazer**.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 37: Resposta à pergunta “18. O que você mais gostou durante o seu intercâmbio virtual?”

Conhecer a realidade de outro país e a possibilidade de **trocar conhecimentos** sobre um mesmo **processo/técnica**.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Os excertos 35, 36 e 37 sugerem experiências positivas dos participantes ao longo do desenvolvimento das atividades telecolaborativas com seus parceiros. No primeiro exemplo, a participante ressalta que o uso do WhatsApp mediou a aproximação com seu grupo de forma a superar suas expectativas. A participante ressalta ainda que um dos resultados dessa parceria foi a motivação para que futuramente houvesse a escrita de um artigo escrito em coautoria com seu grupo. Julgamos importante ressaltar que esse comentário da aluna pode contribuir para a discussão acerca da relevância da participação de alunos de pós-graduação em programas como o BRaVE a fim de estabelecer conexões e parcerias com discentes e docentes de instituições de ensino superior estrangeiras. No segundo relato, podemos destacar o interesse do aluno pela oportunidade de desenvolver competências interculturais, especificamente ao tratar e identificar as semelhanças e diferença entre o Brasil e a Espanha (Catalunha) nas áreas de Educação,

Esporte e Lazer. A experiência descrita no excerto 37 enfatiza que esse tipo de colaboração internacional promove a aprendizagem por meio do compartilhamento de conhecimento.

Quanto aos **aspectos negativos** foram salientadas questões como: **a)** dificuldade na comunicação em língua estrangeira; **b)** pouco tempo e/ou pouca interação com os alunos estrangeiros e **c)** dificuldades no agendamento de encontros devido ao fuso-horário.

Excerto 38: Resposta à pergunta “19. Qual é o aspecto que você menos gostou durante o intercâmbio virtual?”

O fato de **não dominar a língua** com propriedade me deixou envergonhada algumas vezes.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 39: Resposta à pergunta “19. Qual é o aspecto que você menos gostou durante o intercâmbio virtual?”

O tempo é muito reduzido de interação "obrigatória". Poderia ter mais semanas e mais atividades a serem trabalhadas em grupo.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Excerto 40: Resposta à pergunta “19. Qual é o aspecto que você menos gostou durante o intercâmbio virtual?”

Da **dificuldade em conseguir um horário comum** para realização das atividades em grupo, por conta do fuso.

Fonte: Google Forms - Questionário de avaliação de intercâmbio virtual no programa BRaVE-UNESP

Os relatos apresentados pelos excertos 38, 39 e 40 apresentam alguns dos desafios encontrados pelos participantes brasileiros ao longo do desenvolvimento das atividades. A primeira estudante destaca que a falta de proficiência em língua estrangeira a levou a experimentar um sentimento de vergonha. Já o segundo comentário pontua o que pode ser

considerado uma limitação no planejamento e/ou na concretização das práticas de intercâmbio virtual, o fato do tempo destinado às interações obrigatórias, ou seja, as que acontecem dentro dos horários de aula das disciplinas, não é suficiente para as atividades em grupo e a colaboração. Entretanto, é importante lembrarmos que, como mencionado ao tratarmos das bases teóricas do BRaVE nesse estudo, a promoção de encontros síncronos entre os alunos tem que levar em consideração diversos fatores tais como o fuso-horário, disponibilidade dos estudantes das universidades estrangeiras, planejamento dos docentes e a própria construção do conteúdo programático da disciplina na qual a iniciativa se insere. O próprio relato apresentado no excerto 40 corrobora o entendimento das dificuldades relacionadas a encontros síncronos, o que entendemos ser um desafio comum em contextos de aprendizagem internacionais, assim, o estudante destaca a dificuldade prática em coordenar reuniões entre pessoas de diferentes fusos-horário.

Consideramos que, além dos apontamentos levantados até aqui, propor uma análise acerca das outras questões presentes no questionário é uma medida interessante para a compreensão geral do desenvolvimento das atividades de IV no programa BRaVE-UNESP, entretanto, salientamos que nosso foco está apenas em questões relacionadas à comunicação entre os participantes.

Na subseção 5.2, discutimos a análise dos dados encontrados nos grupos focais conduzidos também ao longo do ano de 2021.

5.2 ELEMENTOS INERENTES À COMUNICAÇÃO DURANTE O INTERCÂMBIO VIRTUAL

Como explicado no capítulo metodológico deste trabalho, após a transcrição de cinco grupos focais conduzidos pela aluna-pesquisadora, realizamos nesta seção a análise das categorias temáticas mais recorrentes nas falas dos participantes do programa BRaVE-Unesp especificamente no que diz respeito à comunicação com os parceiros estrangeiros. A análise está subdividida conforme as asserções estabelecidas após a categorização dos dados. Para fins deste trabalho, estabelece-se aqui um panorama das categorias levantadas, com apenas os excertos mais ilustrativos de cada uma delas.

Julgamos importante enfatizar que os grupos focais tiveram como objetivo fornecer um entendimento mais amplo acerca das questões ligadas diretamente à comunicação em língua estrangeira durante as interações no IV, que não foram contempladas pelo questionário. Assim,

os estudantes puderam detalhar como essas interações aconteceram, quais estratégias de comunicação usaram durante as atividades e quais dificuldades encontraram.

5.2.1 O USO DA INTERCOMPREENSÃO ENTRE FALANTES DE PORTUGUÊS E ESPANHOL

Assim como no questionário, ao caracterizarem a comunicação com os parceiros estrangeiros, especificamente os hispanofalantes, os participantes brasileiros destacaram o uso da intercompreensão, vejamos o exemplo a seguir:

Excerto 41: Grupo focal 04 realizado no dia 20/10/2021

GF04/P25: (...) a gente tava com mais duas pessoas no grupo e a comunicação com o pessoal do México foi um pouco complicado, tipo a gente tentou... **a gente entendia eles** só que **eles não entendiam a gente**, então a gente **tentava fazer eles entender a gente**, então tipo foi um rolo assim, mas a **gente conseguiu se entender no final**. Foi um pouquinho complicado né porque **nem todo mundo sabe espanhol e eles tem um pouquinho de dificuldade com o português né**, mas foi isso.

Nesse momento, os alunos haviam sido indagados pela aluna-pesquisadora acerca da nacionalidade de seus parceiros dentro do IV, bem como a língua que o grupo adotou durante a realização das atividades. A P25 caracteriza a comunicação com os alunos mexicanos como difícil e justifica essa afirmação salientando que houve maior facilidade dos alunos brasileiros em compreenderem o espanhol do que o contrário.

É interessante mencionar que a própria falante reconhece uma alteração no discurso para que seus interlocutores os compreendessem (“tentava fazer eles entender a gente”). Apesar de dizer que a interação foi “um rolo”, ela contrapõe essa ideia afirmando que os objetivos linguísticos foram alcançados. É possível conjecturar que além das dificuldades que são mencionadas na fala da aluna, sua percepção da comunicação como confusa (“um rolo”) talvez se deva ao não entendimento da intercompreensão como uma forma de comunicação eficaz e possível, uma vez que as concepções gerais acerca de uma comunicação efetiva são pautadas no contato monolíngue entre os falantes.

Vejamos outro exemplo quando um dos alunos do curso de Engenharia da UNESP, durante a o grupo focal, afirma ter entendido que era possível a compreensão entre o grupo, mesmo que todos utilizassem suas respectivas línguas maternas.

Excerto 42: Grupo focal 02 realizado no dia 09/06/2021

GF02/P9: (...) mas o que eu consegui aprendi... aquilo que **eu aprendi é que a gente consegue bastante entender o que eles falam na língua deles desde que eles falem devagar**, isso também ajuda eles, por exemplo, a gente viu algumas aulas que o professor da Colômbia dava, convidava a gente e a gente assistia de logística, **dava para entender tudo que ele falava, mesmo ele falando em espanhol.**

No excerto 42, além de mencionar o uso do espanhol, o participante afirma que a velocidade da fala dos estudantes estrangeiros também contribuiu para a manutenção do fluxo comunicativo. De acordo com o relato, mesmo não sendo fluente no idioma, ele conseguiu entender os alunos e professores colombianos pois eles falavam devagar. Julgamos interessante refletir que essa experiência nos mostra a importância da velocidade da fala e da adequação do discurso em interações entre pessoas de diferentes contextos linguísticos e culturais, especialmente nos casos em que a proficiência linguística é limitada.

No excerto 43 o participante menciona o uso do “portunhol”, observemos:

Excerto 43: Grupo focal 02 realizado no dia 09/06/2021

GF02/P6: (...) **eu não falo espanhol nem nada quase**, falo só um pouco, mas a gente tentou enrolar um “portunhol” mesmo, eles também estavam super abertos **a gente tentar falar em português mais devagar** e foi assim, a gente tentava **entender eles em espanhol**, às vezes eles tentavam **entender a gente em português** e a gente **conseguiu levar bem** o da Colômbia, eles foram bem...foi bem legal assim essa troca com eles.

Torna-se essencial explicitar uma peculiaridade nos dados fornecidos pelo grupo focal 02, uma vez que, no caso dessa turma, os alunos haviam sido participantes de duas disciplinas nas quais o intercâmbio virtual foi um componente durante o mesmo semestre. Ambas as parcerias foram estabelecidas com países hispanofalantes, nomeadamente a Espanha e a Colômbia e, nesse momento, os estudantes compartilhavam como ocorreu a comunicação em cada um desses contextos.

Subtende-se que o que o aluno chama de “portunhol” seja o uso da intercompreensão entre o grupo, haja vista que logo em seguida ele salienta o uso do português e do espanhol de maneira mais lenta. Ademais, o participante expõe o fato de que os parceiros se mostraram dispostos a tentar entender o português falado devagar, da mesma forma que os brasileiros se dispuseram a buscar compreender o espanhol. Além de avaliar essa prática como satisfatória

(“conseguiu levar bem”), destacamos aqui o fato de que, talvez, por todos os alunos estarem em uma posição na qual buscavam entender a língua do parceiro e viabilizar a comunicação, o participante B afirma ter achado essa troca “muito legal”.

No excerto 44, o entrevistado menciona o uso da intercompreensão durante uma interação síncrona com seus colegas.

Excerto 44: Grupo focal 02 realizado no dia 09/06/2021

GF02/P7: (...) a gente encontrou um assunto em comum que era o futebol, então a gente fez uma reunião até...por vídeo e foi legal, a gente...a gente começou **tentando falar inglês** e aí era um pouco de dificuldade para todo mundo e depois a gente começou a... eu comecei **a falar um “portunhol”** e **eles começaram a falar espanhol** até que um dos espanhóis falou até...**leu uma manchete em português** e falou que gostava da língua, que tava muito feliz e assim, então foi uma relação bem diferente.

No trecho em questão, assim como no caso do exemplo anterior, o participante comparava as experiências entre as parcerias realizadas com alunos da Espanha e alunos da Colômbia. Ao tratar de seu contato com os alunos espanhóis, o participante salienta que houve a tentativa de comunicação em LE, mas que essa caracterizou-se como desafiadora, e, de acordo com seu relato, ao perceber esse entrave, os falantes recorreram às suas línguas maternas e assim deram continuidade na interação. Entretanto, é importante notar que nesse momento o estudante afirma adotar o “portunhol”, diferenciando-o do espanhol falado por seus colegas, para se comunicar. Nesse sentido, entendemos que seja necessário explicitar aqui que entendemos que o uso feito pelo aluno relaciona-se ao conceito de Portunhol Interação Comunicativa, ou seja “a mistura particular que cada falante faz quando em contato com uma das duas línguas, usando-a, antes tudo, para interagir, da maneira mais eficiente possível, em situações de necessária comunicação” (STURZA, 2019, p. 110).

Julgamos importante atentarmo-nos mais uma vez ao fato de que nossos dados têm nos mostrado que o BRaVE-Unesp se caracteriza como um contexto de ensino multilíngue, que permite aos estudantes explorar todo o seu repertório linguístico e usar diferentes recursos comunicativos para transmitir a mensagem desejada. Futuros trabalhos podem explorar essa característica, considerando os estudos de Kramsch (2006), que argumenta sobre o falante multilíngue e a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade linguística.

Ao voltarmo-nos para os dados, é possível inferir que essa comunicação multilíngue é avaliada como positiva pelo falante brasileiro, uma vez que ele parece entusiasmado ao relatar

que um de seus colegas estrangeiros afirma gostar do idioma e “até leu uma manchete em português”. Ademais, o uso da expressão “relação bem diferente” dá se ao fato de o aluno ter mencionado anteriormente que não conseguiu estabelecer uma relação tão amistosa com os participantes colombianos.

Vale ressaltar que, por tratar-se de um grupo no qual os alunos participaram de duas experiências distintas dentro do Programa BRaVE, eles mesmos vão estabelecendo comparações entre o que foi vivenciado por cada parceria. Esse aspecto é particularmente interessante, pois possibilita novamente a reflexão sobre a importância do entrosamento entre o grupo que irá engajar nas atividades telecolaborativas. Ao considerarmos a fala do aluno, o fato de terem encontrado um ponto em comum (o futebol) parece ter contribuído para estabelecer uma conexão e facilitar a interação entre eles.

5.2.2 O USO DE RECURSOS NÃO-VERBAIS COMO O *CHAT* E/OU A CÂMERA

O uso do *chat* também foi explorado pelos participantes durante os grupos focais, bem como a menção ao uso da câmera. Esses relatos podem apontar para um aspecto multimodal da comunicação no IV. Assim, as práticas multimodais podem ser pensadas a partir do viés das contribuições que essas podem oferecer para complementar e facilitar o entendimento do discurso entre falantes de línguas estrangeiras. Paiva (2016, p. 332) sugere que todas as expressões faciais, corporais e pausas fazem parte da língua e permeiam a construção do sentido dentro das interações humanas. Vejamos nessa subseção como a multimodalidade se fez presente durante as interações entre os estudantes no programa BRaVE-Unesp.

No caso dos excertos 45 e 46 os estudantes explicam como foi feito o uso do bate-papo e, portanto, da língua escrita durante a realização das atividades em suas parcerias.

Excerto 45: Grupo focal 01 realizado no dia 02/06/2021

GF01/P4: (...) o **chat** ajuda bastante quando a gente está com dificuldade de expressar às vezes uma resposta de uma atividade né, então foi possível com a ferramenta virtual, ela tem essa...essa mão a mais né, pra gente, então foi bom...

Excerto 46: Grupo focal 05 realizado no dia 10/11/2021

GF05/P26: Ah, a gente é assim, no Meet eu fiquei sempre com a minha câmera ligada e o meu microfone, aí às vezes no **chat** a gente mandava alguma coisa se não desse para entender.

No primeiro exemplo, a participante afirma que quando teve dificuldade para responder alguma das questões que surgiram durante a realização das atividades fez uso do *chat*. Pontuamos aqui que a estudante reconhece que esse recurso é possibilitado pois a comunicação se dá por meio de uma ferramenta virtual. Já no segundo trecho, a participante afirma que o grupo utilizou o Google *Meet*²⁰ e, novamente, a língua escrita é mencionada como recurso para quando a comunicação oral se coloca como desafiadora.

Além de recursos como o *chat*, os universitários mencionaram o uso da gesticulação como recurso para auxiliar a comunicação. Observemos a seguir alguns exemplos que ilustram o uso da câmera durante a interação com os alunos estrangeiros.

Excerto 47: Grupo focal 04 realizado no dia 20/10/2021

GF04/P24: Eu **articulei** também, então teve uma hora que eu não lembrava como falava frio e aí eu queria falar que a fermentação tava passando por um estágio que tava muito gelada e ela precisava ficar quente daí eu esquecia como falava daí eu: “frio frio” (**participante gesticula com os braços imitando como se estivesse com frio**) cold, eu não lembrava a palavra de nenhum jeito e aí ele entendeu, aí foi bacana, também às vezes a gente falava como se fosse um “fluxozinho”, então ele falava assim é...eu não lembrava como formular a frase certinho daí eu só precisava falar: sugar (inteligível), tipo isso e isso come isso vira isso (**faz gesto com as mãos**), aí entendeu? A gente fazia tipo um fluxo assim pra explicar. Ele também foi bem interativo, tentou bastante entender.

Ao ser questionado sobre as atitudes que foram tomadas quando houve dificuldades linguístico-comunicativas com seus parceiros, o aluno afirma ter usado a câmera fazendo gestos para que seu parceiro o entendesse. Ao usar o corpo para que o seu colega fornecesse a palavra desejada, ele consegue cumprir com seu objetivo e a comunicação é mantida. Ainda segundo esse estudante, esse aspecto multimodal se repetiu ao longo das suas interações, uma vez que

²⁰ Recurso do Google que permite a realização de videoconferências online. Além dos recursos de áudio e vídeo, é possível que os participantes enviem mensagens de texto por meio do chat.

ele afirma ter usado esse recurso para manter um “fluxo” comunicativo com seu parceiro e, assim, conseguir explicar o significado almejado.

Vejamos outro exemplo do uso da câmera no decorrer das atividades telecolaborativas:

Excerto 48: Grupo focal 01 realizado no dia 02/06/2021

GF01/P1: (...) durante as conversas **a gesticulação, a manifestação corporal**, ela é fundamental né, às vezes uma pessoa tá fazendo uma **cara de interrogação** ali cê já vê que não tá sendo entendida né, mas isso é muito interessante também, ainda mais a gente que trabalha com o corpo né, foi um dos temas abordados daí o corpo fala muito né.

No caso do relato desse participante vemos um uso um pouco diferente da câmera do que o mencionado no trecho anterior. Esse estudante enfatiza a importância do recurso visual como ferramenta para checar a compreensão de seu interlocutor, uma vez que “uma cara de interrogação” poderia indicar que a mensagem desejada não foi transmitida de maneira satisfatória. O aluno também estabelece uma ligação com sua área de atuação. Por ser aluno do curso de Educação Física, ele reitera que atentar-se à linguagem corporal é particularmente relevante para ele. Notamos que pelos relatos apresentados até aqui, há o próprio reconhecimento por parte dos estudantes acerca das contribuições da comunicação não-verbal para a manutenção do fluxo comunicativo.

5.2.3. O USO DE FERRAMENTAS DE TRADUÇÃO SIMULTÂNEA ON-LINE

Durante a realização dos grupos focais, outro elemento recorrente nas falas dos alunos, quando estes depararam-se com alguma dificuldade linguística durante o desenvolvimento das atividades no intercâmbio virtual, foi a utilização de ferramentas de tradução simultâneas online, nomeadamente o Google Tradutor. Assim como nas duas categorias anteriores, esse aspecto também foi mencionado pelos participantes no questionário de avaliação da iniciativa. Os exemplos a seguir detalham esse uso:

Excerto 49: Grupo focal 0 realizado no dia 19/10/2021

GF03/P15: (...) foi bem isso que o pessoal já acabou comentando, quando apresentava uma dificuldade com o inglês, a saída era o **tradutor** mesmo. E aí traduzia e tentava me comunicar com eles. Até se não entendesse pedia para eles repetirem, escrever de outra forma diferente mas sempre quando tinha algum problema a gente recorria ao **tradutor**.

O participante afirma que quando se deparava com dificuldades no uso do inglês fazia uso da tradução automática. Ainda pelo relato do aluno, subentende-se que a utilização dessa ferramenta acontecia até mesmo durante os momentos de interação síncrona, uma vez que, além do emprego da palavra “sempre”, ele afirma que se ainda assim não fosse possível a compreensão, pedia para seus parceiros repetirem ou tentarem escrever de outra forma.

Assim como no caso do *chat* e da câmera, podemos hipotetizar que a adoção das ferramentas de tradução simultâneas on-line como estratégias para manutenção da comunicação relaciona-se com o fato de as iniciativas ocorrerem de maneira totalmente remota, através da mediação do computador. No caso específico desse tipo de ferramenta, o acesso dos alunos à internet pode acontecer de maneira rápida por meio do seu dispositivo móvel e/ou computador, sem que essa ação apresente grandes distúrbios ao fluxo comunicativo.

No caso do excerto 50, o aluno associa o uso da ferramenta com a necessidade de encontrar termos técnicos.

Excerto 50: Grupo focal 02 realizado no dia 09/06/2021

GF02/P10: (...) quando é...envolvia termos técnicos né, como por exemplo, vai ter o fluoreto de hidrogênio para gente, pra...em espanhol não é assim, então quando acontecia essas coisas ou tinha que procurar, então ficava difícil falar na parte verbal, então por exemplo, quando a gente foi apresentar o processo a gente **fez um vídeo em português falando devagar** depois **a gente transcreveu o que foi dito** é...usou o **Google tradutor** né, passou pro espanhol, deu uma corrigida no que a gente percebeu que saiu estranho e mandava para eles na forma de texto mesmo.

Nesse relato, o participante declara que seu grupo gravou um vídeo em português e, posteriormente, transcreveu e traduziu o material no Google Tradutor para então compartilhar com os parceiros estrangeiros. É interessante notar que o aluno menciona que os colegas do grupo “corrigiram o que pareceu estranho” antes de enviarem aos parceiros estrangeiros, ou seja, apesar do uso da ferramenta de tradução on-line, os alunos trabalharam conjuntamente para o envio do texto final aos participantes da instituição estrangeira. Destaca-se também que o universitário afirma que uma das dificuldades nos encontros síncronos era a falta de conhecimento linguístico acerca da terminologia da área. Essa afirmação corrobora com os achados de Salomão (2020a), no qual os docentes responsáveis pela iniciativa elencaram o uso de vocabulário específico como uma das dificuldades mais latentes durante os encontros síncronos. No excerto em questão, o aluno afirma que uma das soluções para transpor essa barreira era procurar a palavra desconhecida na ferramenta de tradução simultânea supracitada.

Em alguns dos relatos, o uso da ferramenta de tradução também esteve associado à preparação de materiais prévios, como mostra o exemplo a seguir:

Excerto 51: Grupo focal 01 realizado no dia 02/06/2021

GF01/P4: É...eu usei o **Google Tradutor**, é... escrevia antes né, alguma coisa já deixava meio pronto no meu computador para me comunicar, no primeiro dia eu abri a câmera e...todo mundo abriu a câmera e a gente foi conversar assim todo mundo junto, meio...meio bagunçado, eles estavam falando em castelhano, catalão né, e aí foi assim é...a gente tentava falar em...**eu tentava falar em inglês** e não dava aí eles falaram “fala em português mesmo”, aí eu respondia para eles no chat em inglês o que eu lembrava e a gente conversava um pouco né assim gesticulando é...ou falando em português mesmo né, e as atividades foi...foram respondidas assim pelo chat né, copiando da atividade que eu tinha feito anteriormente e colocando as minhas respostas no chat, foi assim que eu fiz.

É interessante notar que, no trecho selecionado, a participante afirma usar o Google Tradutor para a elaboração de um roteiro previamente à realização das atividades, possivelmente antecipando alguns tópicos ou palavras que julgava difíceis para a sua comunicação com o parceiro. Ainda segundo a experiência dessa participante, ela acredita que a preparação para as interações é necessária para que seja possível a comunicação: ela ressalta que além do roteiro, também utilizou a tradução de materiais de divulgação científica para que fosse possível utilizá-los como parte das discussões em grupos durante os encontros com parceiros estrangeiros. O fato compartilhado aqui pela participante talvez possa indicar que o contato prévio com o conteúdo a ser desenvolvido em reuniões síncronas pode se configurar como uma estratégia para que esses encontros se apresentem como um momento de menor ansiedade para os participantes

Para os propósitos desta análise, o relato contido no excerto acima foi exposto como parte da categoria do uso de ferramentas de tradução simultânea on-line, porém torna-se de extrema importância atentar-nos para o fato de que a experiência compartilhada pela aluna engloba diversos aspectos da sua comunicação em língua estrangeira durante o IV. Primeiramente, a participante menciona que houve a tentativa do uso do ILF, mas que essa tentativa não foi satisfatória para que o grupo conseguisse se comunicar e então, a pedido dos alunos estrangeiros, ela passa a usar sua língua materna na interação oral e escreve no chat em língua inglesa. Ainda assim, a participante menciona a multimodalidade, por meio da palavra “gesticulando” e mais uma vez retoma a ideia de que o material prévio que havia preparado ajudou a conseguir desempenhar as atividades exigidas com seus parceiros.

5.2.4. A COMUNICAÇÃO É MEDIADA POR UM FALANTE MAIS PROFICIENTE

Outra característica da comunicação entre os alunos brasileiros e seus parceiros estrangeiros foi o fato de que, em alguns grupos, a presença de um falante com nível mais alto de proficiência na língua estrangeira possibilitou que essa comunicação fosse facilitada por ele. Vejamos a seguir:

Excerto 52: Grupo focal 02 realizado no dia 09/06/2021

GF02/P7: (...) mas eu...eu...foi por isso que eu tentei me comunicar nas duas línguas mesmo, em inglês eu também **fui o porta-voz** e no da Colômbia eu escrevia tudo em espanhol para **tentar facilitar** a comunicação e também estaria aberto se eles queriam...quisessem aprender português né.

Ao analisarmos essa categoria, julgamos pertinente colocá-la a luz da teoria sociocultural de Vygotsky (2007). De acordo com o proposto pelo autor, a aprendizagem caracteriza-se como um processo que ocorre quando os indivíduos se envolvem em atividades compartilhadas com outros indivíduos mais experientes e que possuem conhecimentos específicos. Assim, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvido pelo autor refere-se especificamente à diferença entre o nível real de desenvolvimento de uma pessoa e o nível que esse indivíduo é capaz de alcançar com o auxílio de um tutor mais competente (VYGOTSKY, 2007, p.97)

P7, ao comentar as duas parcerias das quais fez parte, afirma que tentou se comunicar nas duas línguas estrangeiras e, no caso do inglês, foi o “porta-voz” do grupo. É possível depreender que essa mediação feita pelo falante mais proficiente pode se caracterizar como positiva, uma vez que ela cumpre com os objetivos comunicativos propostos. Ademais, ainda segundo o relato em questão, o aluno afirma que na parceria na qual o espanhol foi utilizado como língua de comunicação, possivelmente pela dinâmica ter sido assíncrona, ele “escrevia tudo” na língua materna de seus parceiros. Percebe-se que, novamente, por tratar-se de uma parceria entre falantes de espanhol em português, a hipótese de que essa comunicação poderia se manter por meio da intercompreensão é mencionada pelo participante, que sinaliza sua disposição para ajudar os colegas caso esses desejassem aprender português.

No excerto 53, podemos observar um cenário semelhante:

Excerto 53: Grupo focal 05 realizado no dia 10/11/2021

GF06/P26: Ah, eu me arrisco um pouco de Espanhol porque eu fiz espanhol durante o ensino médio e meu espanhol é mil vezes melhor que o meu inglês. Mas mesmo assim não é falar “sou fluente”, não sou fluente. Mas até que falo bem e aí eu falei em espanhol mas aí a outra moça que tava comigo **falou em português** e eu **tentava né traduzir algumas coisas que eles não entendiam e o que ela não entendia.**

De acordo com a participante, apesar de não ser fluente em língua espanhola, ela acredita que possui mais facilidade nesse idioma do que com o inglês. A estudante destaca que sua colega de turma brasileira conseguiu se comunicar em português e, quando necessário, ela agia como uma espécie de intérprete, traduzindo as informações que eles não conseguiam entender, assim agindo como par mais “competente” na interação.

Finalmente, em ambos os excertos 54 e 55, os participantes destacam que a presença de colegas de grupo brasileiros que possuíam níveis mais altos de proficiência na LE, contribuiu para que a comunicação fosse mantida de forma efetiva com os parceiros estrangeiros.

Excerto 54: Grupo focal 01 realizado no dia 02/06/2021

GF01/P2: (...) no último encontro eu tive dificuldade, eu **pedi ajuda** para um colega que era...que **tinha um nível de entendimento maior do inglês** e o mesmo aconteceu com...os espanhóis quando eles tiveram uma necessidade eles se conversaram né, conversaram entre si na língua nativa deles para descobrir como se falava tal coisa, como se explicava tal palavra ou algo do tipo.

Excerto 55: Grupo focal 04 realizado no dia 19/10/2021

GF04/P22: Eu pude contar bastante com **a ajuda do P13** que foi meu parceiro né de grupo nesse trabalho, **ele tem um entendimento um pouquinho melhor assim do que o meu** então às vezes, em algumas vezes que eu queria falar diretamente assim com o pessoal, eu **mandava para ele** para saber se estava correta ou ele mesmo né se pronunciava mais porque ele já tem maior facilidade nesse da escrita também, então a gente ficou mais nisso, **o P13 ajudando bastante** (...)

No caso do P2, ele afirma que durante os encontros finais precisou pedir ajuda para um de seus colegas de turma brasileiro. Já P22, diferentemente do caso anterior, no qual a ajuda é

caracterizada como mais pontual, a aluna afirma que frequentemente dependeu da ajuda de seu parceiro de grupo de trabalho, uma vez que, além da mediação oferecida por ele ao conduzir de maneira mais constante o contato com o grupo, era também por meio das trocas com ele que ela checava se o que queria dizer estava correto.

Na subseção seguinte, expomos a discussão dos dados analisados, buscando focar as semelhanças e particularidades entre as informações encontradas no questionário de avaliação e nos grupos focais com o objetivo de caracterizar a comunicação em língua estrangeira no programa BRaVE-Unesp.

5.3. DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir da análise dos resultados encontrados, atentemo-nos à discussão da sua relevância para o contexto ao qual se inserem.

Primeiramente, ao considerarmos os dados numéricos oferecidos pelo questionário de avaliação, bem como as informações compartilhadas pelos alunos durante a realização dos grupos focais, é interessante considerar a possibilidade de que, diferentemente do que havia se imaginado até o momento, a comunicação no intercâmbio virtual não está totalmente centralizada no uso do ILF, especialmente ao considerarmos as parcerias que envolvem falantes de língua espanhola.

Ao contrastarmos esse dado com a fundamentação teórica proposta por esta investigação, podemos debruçar-nos sobre as problemáticas de Stallivieri (2020) acerca da realização de práticas de intercâmbio virtual no Brasil. É possível discutirmos o fato de que nosso estudo demonstra que há a perspectiva de se considerar o uso de outra(s) língua(s) além do inglês na promoção de parcerias internacionais. O alto número de indicações do uso do português e do espanhol nas respostas dos alunos é um dos indicativos que nos ajuda a conjecturar sobre esse cenário, que destaca um caráter plurilíngue das interações no programa.

Além disso, em ambos os instrumentos de coleta, os resultados encontrados apontam para a intercompreensão como uma característica específica dessa comunicação e em especial entre línguas aparentadas como é o caso do português e do espanhol. É interessante mencionar aqui que estamos falando de alunos de diversas áreas do conhecimento que provavelmente não conhecem esse construto teórico e nem suas implicações, e, portanto, podemos depreender que a IC tem surgido de forma espontânea nesse contexto.

Destaca-se também entre os dados encontrados, ainda ao pensarmos na IC, a menção aos esforços que os falantes de ambas as línguas empregam para que sejam de fato entendidos

por seus interlocutores, especificamente ao falarem mais devagar ou adotarem práticas multimodais. Esse aspecto é mencionado nos dados pelos alunos brasileiros tanto ao comentarem sua atitude durante a interação quanto ao mencionarem a postura de seus parceiros, ressaltando um comportamento positivo e focado na colaboração com o outro.

Como já mencionado, é válido discutimos o fato de que a intercompreensão (IC) apareceu em ambos os instrumentos de coleta de dados, mesmo com a maioria dos estudantes sendo de diferentes áreas do conhecimento. Ao pensarmos no uso dessa abordagem, é possível também tentarmos traçar algumas ações pedagógicas que poderiam ser elaboradas para a otimização de seu uso nesse ambiente telecolaborativo. Primeiramente com o conhecimento da recorrência da intercompreensão nas parcerias com países hispanofalantes, talvez seja benéfico considerarmos formas de valorização do repertório linguístico dos alunos, bem como seus diferentes contextos. Além disso, é possível argumentar que a preparação desses alunos para essas parcerias, pautada no estudo de quais estratégias podem ser empregadas para o entendimento de textos e/ou interações em línguas relacionadas a sua língua materna pode contribuir para a superação de eventuais barreiras linguísticas.

No grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, na Unesp de Araraquara, já estão sendo desenvolvidas pesquisas que vão ao encontro dessa proposta. O trabalho de alguns pesquisadores está se desenvolvendo na criação de um repositório para que os alunos possam se preparar para as interações em LE de maneira autônoma.

Em linhas gerais, a recorrente e relevante menção ao uso da intercompreensão em ambos os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa permite a reflexão acerca do papel de iniciativas como o BRaVE enquanto ambientes que fomentam interações multilíngues. Como discutido por Finardi (2022), é necessário repensarmos o papel das línguas no cenário acadêmico e podemos conjecturar que nossos dados apontam para uma contribuição da discussão nesse sentido. Assim, entendemos que a promoção de parcerias entre países do Sul Global pode trazer à luz novas perspectivas para a internacionalização e um reconhecimento para iniciativas que promovam o multilinguismo, contribuindo para um modelo mais democrático e coeso para a produção e a internacionalização no Ensino Superior.

Um fato que chama a atenção é a questão de que essa pluralidade linguística, especificamente o uso das línguas maternas durante as interações entre falantes de português e espanhol, tem sido avaliada de maneiras diferentes entre os participantes, especialmente ao considerarmos as informações geradas pelo questionário. Ao passo que alguns alunos se mostraram satisfeitos e até mesmo entusiasmados com o uso de sua língua materna, outros não

classificaram essa comunicação como satisfatória. Essa configuração nos mostra que a IC pode ser entendida de diferentes formas pelos falantes nesse contexto, e que podemos supor que essa percepção se relaciona com a crença geral de que, para que a comunicação seja efetiva, ela deve ocorrer de maneira monolíngue. Dessa forma, julgamos importante mencionar a necessidade de que essas crenças sejam discutidas com os participantes dos IVs antes de sua participação no programa.

Também podemos considerar que ainda há no imaginário dos falantes uma forte percepção e influência de um ideal de um falante nativo na comunicação em língua estrangeira. Esse tipo de crença pode levar a uma falta de reconhecimento da importância da comunicação intercultural e das estratégias de comunicação que os falantes podem adotar para se comunicar de maneira efetiva. Arcanjo, Barahona e Finardi (2019) ao tratarem da questão de identidade de professores de língua estrangeira pré-serviço destacam que, no Brasil, há uma forte presença e influência do mito do falante nativo e do nível de proficiência que só poderia ser atingido por essa figura. É possível conjecturarmos, a partir dos dados levantados, que a presença dessa crença esteja presente também em estudantes de outras áreas do conhecimento.

Outra hipótese que pode ser levantada a partir da discussão desses dados é o entendimento que os estudantes têm do que se caracteriza como comunicação em língua estrangeira. Foi possível observar que, ao responderem os questionários, os estudantes demonstraram uma forte preocupação com sua produção oral. Outros aspectos da comunicação como a compreensão ou a própria capacidade do uso de estratégias de comunicação para a manutenção do fluxo comunicativo foram menos privilegiados nas respostas dos participantes.

Ainda ao confrontarmos os modelos de competência comunicativa em LE – que além do conhecimento gramatical e lexical, enfatizam a necessidade do desenvolvimento de competências pragmáticas e sociolinguísticas - e os dados apresentados pelo questionário e pelos grupos focais, é importante pensarmos em alternativas para o uso de terminologias específicas das áreas. Assim como nos achados de Salomão (2020a), nosso estudo levantou essa como uma das dificuldades apresentadas pelos participantes do IV. Acreditamos que a partir desses resultados, é possível conjecturarmos a necessidade da criação de um banco de dados compartilhado, no qual fossem disponibilizadas listas de termos e conceitos relativos a campos específicos de estudo a fim de facilitar o entendimento e a comunicação entre falantes de diferentes línguas e uma participação mais ativa dos participantes no processo de construção do conhecimento.

Ao considerarmos a comunicação entre os grupos durante o IV na UNESP, outro aspecto que pode ser destacado é o fato de que a mediação do computador pode evocar características

na comunicação que são próprias e inerentes a esse contexto. Questões como o uso de ferramentas de tradução on-line, bem como a utilização do *chat* e/ou da câmera também apareceram em ambos os instrumentos de coleta de dados. O emprego desses recursos configurou-se como importante para a realização das tarefas propostas, e, como foi possível observar, aconteceu tanto em casos de interações síncronas quanto assíncronas.

A recorrência significativa do uso de ferramentas de tradução online nas falas dos alunos participantes vai ao encontro do que é enfatizado em um dos capítulos da coletânea de Salomão e Freire Junior (2020), uma vez que uma das estratégias apontadas por um docente foi a sugestão do uso do Google Tradutor, Salomão (2020b, p.43) destaca que “essa experiência mostrou que ferramentas de tradução on-line podem facilitar a versão da língua para compreensão e, possivelmente, a produção (principalmente na comunicação assíncrona)”

Nesse sentido, talvez seja possível argumentar que a flexibilização ou até mesmo a sugestão do uso de ferramentas de tradução por parte dos professores responsáveis, aliada à postagem de materiais complementares e/ou perguntas norteadoras com antecedência as interações síncronas, pode se caracterizar como uma ação que possivelmente contribua para que os alunos se preparem para os momentos de interação em que usam a língua falada e, portanto, comuniquem-se de maneira mais satisfatória.

Considerando também os dados apresentados na seção anterior, atentemo-nos para o fato de que, ao pensarmos no contexto do programa BRaVE, os alunos têm adotado diversos recursos para solucionar as dificuldades que a comunicação em LE tem apresentado e, assim, cumprir os objetivos propostos para suas parcerias. Além disso, ao caracterizarmos a comunicação nesse ambiente telecolaborativo, é importante termos em mente o fato de que elementos como o uso de vocabulário específico da área, o grau de dificuldade da tarefa a ser desempenhada e até mesmo a relação de semelhança entre o conteúdo das disciplinas devem ser levados em conta, uma vez que eles podem influenciar diretamente o uso da LE nesse contexto.

Ao pensarmos a menção acerca de uma falante mais proficiente que agia como mediador da comunicação no grupo e o conceito da ZDP (Vygotsky, 2007) apresentado anteriormente, podemos argumentar sobre a importância da existência de diferentes papéis dentro dos grupos de trabalho das tarefas propostas pelos professores no IV. Os resultados nos mostram que, em um certo nível, os alunos têm feito uso dessa estratégia durante o desenvolvimento das parcerias. Assim, é possível considerarmos que a definição de papéis a serem desempenhados dentro dos grupos pode ser utilizado como recurso para facilitar a comunicação e, também, a própria realização das tarefas. Podemos reconhecer que a definição de papéis baseada nas

habilidades e na personalidade dos estudantes pode ser levada em consideração no planejamento dos professores de forma a contribuir para um resultado satisfatório ao longo do IV.

A partir da discussão apresentada até esse momento, serão expostas, no próximo capítulo deste trabalho, as considerações finais. Além de comentários adicionais, nessa seção subsequente serão discutidas as limitações desta pesquisa e seus encaminhamentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos algumas considerações finais acerca dos resultados desta investigação. Também respondemos à questão norteadora e discutimos as limitações encontradas e os encaminhamentos a serem feitos a partir dos resultados obtidos.

6.1. RESPONDENDO À PERGUNTA DE PESQUISA

A fim de caracterizar a comunicação em língua estrangeira no BRaVE-UNESP, estabelecemos o seguinte questionamento:

- Como se caracteriza a comunicação em LE entre os alunos brasileiros e seus parceiros estrangeiros durante as parcerias promovidas por meio do programa BRaVE-UNESP?

A análise e discussão dos dados coletados mostra que a comunicação em LE no programa BRaVE se caracteriza como multilíngue e multimodal. Quanto ao uso de estratégias de comunicação, os resultados mostram que, para atingir os objetivos propostos pelas parcerias entre brasileiros e hispanofalantes, os estudantes fizeram uso da intercompreensão (IC). Ademais, o estudo também mostrou que outras estratégias de comunicação são evocadas ante à mediação do computador, em especial no uso de ferramentas de tradução online e do *chat*.

A análise e discussão dos dados mostra que, quando estabelecida entre falantes de português e espanhol, a comunicação entre os pares no intercâmbio virtual propicia o uso da intercompreensão. Durante a análise dos dados, foi possível entender que mesmo que não haja o conhecimento teórico – uma vez os estudantes são alunos oriundos de cursos de diferentes áreas do conhecimento - os participantes adotaram a intercompreensão como um recurso para transpor eventuais barreiras linguísticas entre os grupos. Além disso, as recorrentes menções nos dois instrumentos de coleta, tanto quanto ao uso do português quanto ao uso do espanhol nos direcionam para o entendimento do BRaVE como um contexto que evoca dos estudantes o trânsito entre o seu repertório linguístico. Podemos apontar que os achados deste estudo nos mostram que a comunicação nesse contexto não pode ser caracterizada apenas como monolíngue e envolta no uso do ELF.

Outro aspecto que deve ser mencionado é o fato de que os resultados também apontam para características da comunicação que são específicas e relacionadas ao contexto no qual

essas interações acontecem. Nesse ambiente, o uso da câmera, do *chat* e até mesmo de softwares de tradução simultânea caracterizaram-se como partes fundamentais das interações entre as equipes. Da mesma forma, a mediação de um falante mais proficiente relaciona-se com o fato de serem atividades colaborativas, uma vez que a ajuda entre os pares é um pressuposto desse tipo de interação.

A partir desses resultados, que possibilitam um melhor entendimento acerca desse ambiente de comunicação autêntica e intercultural, que é essencialmente diferente de outros contextos de ensino e aprendizagem, propomos algumas estratégias que facilitem a comunicação em língua estrangeira e, conseqüentemente, a experiência do aluno em ações de internacionalização. Assim, podemos defender a hipótese de que nesse ambiente seja benéfica a exposição dos estudantes às estratégias de comunicação e a explicação de que a intercompreensão seja de fato entendida como forma de comunicação válida nas parcerias entre falantes de línguas aparentadas.

Argumentamos também que durante o planejamento das atividades, nas separações dos grupos, seria proveitoso que fossem considerados os níveis de proficiência dos alunos por meio de uma análise de necessidades, haja vista que, como indicado nos dados, a presença de um falante mais proficiente na LE contribuiu para o desenvolvimento das tarefas das parcerias, uma vez que a mediação de um falante mais proficiente que haja como mediador foi mencionada em ambos os instrumentos de coleta de dados.

Outro aspecto que pode ser considerado é o fato de que o uso das ferramentas de tradução pode ser auxiliado à postagem antecipada do conteúdo, talvez seja importante trabalhar com os alunos a ideia de que pode ser interessante que seja feita uma preparação antes dos encontros síncronos, ou que essas reuniões tenham temas ou questões norteadoras, textos na língua-alvo de forma a guiá-los e assim auxiliá-los no uso dessas ferramentas e em diminuir a ansiedade para esses momentos.

Da mesma forma, compreendemos que, como apresentado na discussão dos dados, contextos de ensino e aprendizagem que fomentam o contato entre falantes de diferentes línguas podem contribuir para uma ressignificação ou até mesmo um afastamento do mito do falante nativo, viabilizando um entendimento mais inclusivo e diverso do que é o uso da língua e da comunicação.

Além das contribuições para a discussão de comunicação em LE, acreditamos que esta investigação destacou a importância de ações de intercâmbio virtual como uma ferramenta para a democratização do acesso à internacionalização. Este termo, antigamente associado apenas à mobilidade física, têm adquirido um novo significado e programas como o BRaVE podem

demonstrar como o aprendizado intercultural e colaborativo podem se concretizar no Ensino Superior. Além do contato com alunos de instituições estrangeiras, a participação no IV pode acarretar o desenvolvimento de competências digitais, interculturais e globais.

Assim, julgamos necessário defender a necessidade da promoção e incentivo de iniciativas de intercâmbio virtual em nível institucional. Dessa forma, destacamos que ações como a validação da participação no IV por meio de crédito acadêmico, reconhecimento no currículo e o investimento no treinamento/desenvolvimento dos docentes pode contribuir para a manutenção e a ampliação de ações de IV nas universidades brasileiras.

A partir da discussão apresentada por meio dos resultados obtidos, acreditamos ser possível argumentar também que iniciativas como o programa BRaVE podem contribuir para a discussão acerca do papel e dos usos das línguas no âmbito acadêmico. Assim, em linhas gerais e de forma prática, julgamos que o estabelecimento de parcerias e o planejamento dos docentes envolvidos pode viabilizar e/ou favorecer o uso de outras línguas que não somente o inglês.

Além disso, ressaltamos a importância do intercâmbio virtual como uma ferramenta que possibilita e expande as possibilidades de colaboração entre o Sul Global, possibilitando assim um afastamento de uma visão eurocêntrica, que coloca os países do Norte Global como peças centrais no cenário mundial. Julgamos necessário repensar essa visão acerca da internacionalização e acreditamos que esta investigação também pode contribuir para a valorização da diversidade cultural e linguística presente na América Latina.

Da mesma forma, compreendemos que, como apresentado na discussão dos dados, contextos de ensino e aprendizagem que fomentam o contato entre falantes de diferentes línguas podem contribuir para uma resignificação ou até mesmo um afastamento do mito do falante nativo, viabilizando um entendimento mais inclusivo e diverso do que é o uso da língua e da comunicação.

6.2. LIMITAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS

Como mencionado anteriormente, a partir do percurso adotado por esta pesquisa, objetivou-se abordar as questões referentes à comunicação em língua estrangeira no contexto do programa BRaVE-UNESP. Entretanto, entendemos que algumas questões podem ter limitado nosso estudo e serão mencionadas a seguir.

Primeiramente, quanto ao questionário de avaliação do intercâmbio virtual, entende-se que devido à comparação entre o número de participantes no ano de 2021 (786) e o número de

respostas contabilizadas (185), foi apenas possível traçarmos um panorama baseado nas impressões de uma parcela dos participantes do IV. Ademais, por tratar-se de um instrumento que não foi elaborado pela aluna-pesquisadora, algumas questões quanto ao nível de proficiência em língua estrangeira ou até mesmo a trajetória e concepções dos alunos enquanto aprendizes de LE não foram abarcadas. Assim, sugerimos que questões como as supracitadas sejam incorporadas ao questionário, uma vez que entendemos que elas podem estar ligadas às características da comunicação nesse contexto.

Em segundo lugar, até o momento em que esta investigação foi desenvolvida não havia registros de gravações entre os encontros dos alunos brasileiros e seus parceiros estrangeiros, de forma que não havia a possibilidade de confrontar as informações declaradas pelos participantes com o conteúdo das interações. Sendo assim, acreditamos e sugerimos para futuros estudos que a gravação das interações entre os participantes pode complementar e trazer novos elementos para as análises e possibilitar que outros aspectos referentes ao uso da LE nesse contexto sejam abordados.

Com os comentários apresentados até aqui, é plausível sugerir que pesquisas futuras se ocupem da relação entre o nível de proficiência dos participantes e os recursos empregados por eles durante a comunicação, bem como estudos de caso em que haja algum tipo de preparação ou aplicação de estratégias direcionadas ao uso da LE para averiguar seu impacto na experiência dos alunos. Outro aspecto que pode ser abordado por investigações futuras são as possíveis contribuições do programa no que diz respeito à competência linguística-comunicativa ou até mesmo acerca das concepções sobre comunicação em LE dos alunos de diversas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, G. B; FINARDI, K. R. The road(s) not taken and internationalization in Brazil: journey or destination?. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá , v. 44, 2022 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217852012022000100113&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 01 mar. 2023.
- ARCHANJO, R; BARAHONA, M; FINARDI, K. R. Identity of foreign language pre-service teachers to speakers of other languages: insights from Brazil and Chile. **The Colombian Applied Linguistics Journal**. 2019, vol. 21, n. 1, pp.71-84
- BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BEELEN, J; JONES, E. Redefining internationalization at home. **The European Higher Education Area: between Critical Reflections and Future Policies**. Springer Open Cham: Springer, 2015.
- BIALYSTOK, E. Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: C. FÆRCH e G. KASPER (Eds.). **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman, 1983, p. 100-118.
- BRUHN, E. **Virtual Internationalization in Higher Education**. Innovative Hochschule: Digital, WBV media, 2020.
- BURNS, A. **Collaborative research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CALVO DEL OLMO, F; DEGACHE, C; MARCHIARO, S. (orgs.) **Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2021
- CAMPOS, B. S. **Estratégias de aprendizagem e Teletandem: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender neste contexto?** Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Araraquara, 2018.
- CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**, v. 1(1), 1980
- CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.) **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.
- CANALS, L. Multimodality and translanguaging in negotiation of meaning. **Foreign Language Anals**, v. 54 (3), p. 647-670, 2021.

CAVALARI, S. M. S. Integrating telecollaborative language learning into Higher Education: a study on teletandem practice. Brazilian English Language. **Teaching Journal**. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 417-432, 2018.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In E. Alcón Soler & P. Safont Jordà (Eds.), **Intercultural language use and language learning**. Dordrecht, The Netherlands: Springer, p. 41-57, 2008.

CLEARY, M; HORSFALL, J; HAYTER, M. Data collection and sampling in qualitative research: does size matter? **Journal of Advanced Nursing**, v. 70 (3), p. 473-475, 2014.

COSTA, G. C.; DANIEL, F. de G. Google Tradutor: Análise de Utilização e Desempenho da Ferramenta. **TradTerm**, v. 22, 2013.

DE WIT, H. Internationalisation and the role of Online Intercultural Exchange. In: Robert O'Dowd & Tim Lewis (Org). **Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice**. London, Routledge Studies in Language and Intercultural Communication, 2016.

DE WIT, H.; ALTBACH P. G. Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future, **Policy Reviews in Higher Education**, 5:1, 28-46, 2021.

DORNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z.; KORMOS, J. Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. **Studies in Second Language Acquisition**, 1998, p. 349-385.

FIGUEREDO, C. J. O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco. **Signótica**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 173–194, 2008.

FINARDI, K. R. As línguas e rankings no Oscar da internacionalização das produções científicas latino-americanas: Languages and Oscar rankings of the internationalization of Latin American scientific productions. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, 2022,51(1), 147–161.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C.; GUIMARÃES, F. F.. Ecology of knowledges and languages in Latin American academic production . Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2022, v. 30,p. 764–787.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalization and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities for the Global South. **Journal of Education, Teaching and Social Studies**, v. 2 (4), p. 1-15, 2020.

GUIMARÃES, F. F., MENDES, A. R. M., RODRIGUES, L. M., DOS SANTOS PAIVA, R. S., & FINARDI, K. R. Internationalization at home, COIL and intercomprehension: for more inclusive activities in the global south. **SFU Educational Review**, v. 12(3), p. 90-109, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

FRIEDMAN, D. A. How to collect and analyze qualitative data. In: MACKEY, A.; GASS, S. M. **Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide**. Oxford:Blackwell, 2012.

FÆRCH, C.; KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: FÆRCH, C. e KASPER, G. (Eds.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983, p. 20-60.

GIBBS, G. Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.

HELM, F. The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. **Language Learning & Technology**, v. 19(2), p. 197-217, 2015.

HYMES, D.H. On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8 (1), p. 5-31, 2004.

KNIGHT, J. Updated Internationalization Definition. **International Higher Education**, 2003.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, n. 95, p. 2-4, 11 Sep. 2018.

KRAMSCH, C. J. The Multilingual Subject. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 16, n. 1. 2006. p. 97-110.

LEONE, P. Teletandem e Intercompreensão. **The ESPecialist**, v. 43, n. 1, 2022.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10 (2), p.329-338, 1994

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, n. 1, p. 1-23, 2018.

O'DOWD, R. Telecollaborative networks in university higher education: Overcoming barriers to integration. **The Internet and Higher Education**, v. 18(July), p. 47-53, 2013.

O'DOWD, R. Virtual exchange: moving forward into the next decade. **Computer Assisted Language Learning**, v. 34 (3), p. 209-224, 2021.

O'DOWD, R. WARE, P. Critical issues in telecollaborative task design. **Computer Assisted Language Learning**, 22.2: 173-188, 2009.

O'DOWD, R; RITTER, M. Understanding and Working with Failed Communication in Telecollaborative Exchanges. **CALICO Journal**, Vol. 23, No. 3, 1–20, 2006.

OXFORD, R.L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Língua(gem) como sistema complexo e multimodalidade. 105 ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA VOL. 5, São Cristovão, UFS ReVEL, v. 14, n. 27, 2016.

RODRIGUES, C. Estratégias de comunicação em língua estrangeira. A perspectiva da sala de aula. IN: **Linguagem e Ensino**, Vol. 2, N.1, 1999, p.11-35.

SALOMÃO, A. C. B. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística aplicada. **Estudos Linguísticos**, v. 49 (1), p. 152-174, 2020a.

SALOMAO, A. C. B. O Programa BRaVE na Unesp: A perspectiva da coordenação. In: SALOMAO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. (org.). **Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE-Unesp**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020b, p. 31-46.

SALOMAO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. (org.) **Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE-Unesp**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020.

SAVIGNON, SANDRA J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In: S. J. SAVIGNON (Ed.), **Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education**, Yale University Press, p. 1–28, 2002.

SEIDHOFER, B. English as a lingua franca, **ELT Journal**, v. 59 (4), p. 339-341, 2005.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-231, 1972.

SILVA, A. C. **O desenvolvimento intra-interlinguístico *in tandem* a distância (Português e Espanhol)**. 2008. 358f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2008.

SILVERMAN, D. **Interpreting Qualitative Data**. 5 ed. London: Sage, 2014.

SMITH, B. **The Use of Communication Strategies in Computer-Mediated Communication**, *System*, 31, 2003, p. 29-53.

STALLIVIERI, L. International virtual education needs greater support. **University World News**. 2020. Disponível em: <<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200518150642841>>. Acesso em: 02. Fev. 2023

STURZA, E. Portunhol: língua, história e política. **Gragoatá**, v. 24(48), p. 95-116, 2019.

TARONE, E. Some thoughts on the notion of communication strategies. In: C. FÆRCH e G. KASPER (Eds.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983, p. 61-74.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M.L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, v. 27(2). PUC-SP, 2006, p.189-212.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, v. 27(1), Brasil, PUC-SP, 2006, p. 83 – 118.

VASSALO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas no século XXI**. 1ed. Campinas: Pontes, 2009, v., p. 19-40.

VYGOTSKY, L. S. 2007.A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. Trad.: J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. Martins Fontes

WISE, J. **How many people use Google Translate in 2022?** EarthWeb. 28 jun. 2022. Seção: Resources, Data & Statistics. Disponível em: <<https://earthweb.com/how-many-people-use-google-translate/>> (03/07/2022).

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM INTERCÂMBIOS VIRTUAIS: A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES SOBRE A COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**”.
2. O programa BRaVE (*Brazilian Virtual Exchange*) está presente na UNESP (Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”) desde 2018, promovendo oportunidades de internacionalização em casa para alunos e professores da instituição. Esse programa possibilita a interação entre estudantes universitários da UNESP e alunos de universidades estrangeiras por meio das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Por intermédio de encontros assíncronos e/ou síncronos, o BRaVE busca proporcionar oportunidades para que os estudantes construam o conhecimento de maneira colaborativa. Assim, o aluno de graduação ou pós-graduação, mesmo que não disponha das condições materiais para participar de um intercâmbio internacional, tem acesso à pessoas de outras línguas e culturas por meio da internet. Apesar de todas essas potencialidades, entende-se que a comunicação na língua franca – geralmente o inglês - pode apresentar-se como um desafio para os estudantes. Tendo em vista que a comunicação em língua estrangeira é um componente importante do BraVE, identifica-se a necessidade de explorar quais estratégias os alunos tem utilizado durante o processo comunicativo. Sendo assim, com o desenvolvimento desta pesquisa de natureza qualitativa, visa-se de maneira remota, por meio de grupos focais (que serão gravados e transcritos), questionário final e o material postado em ambientes virtuais (*Padlet* e *Google Classroom*), investigar quais são as estratégias de comunicação em língua estrangeira adotadas pelos falantes durante a participação no BRaVE-UNESP. Você foi selecionado por ter participado do programa BRaVE, e não é obrigatória a sua participação nessa pesquisa. Caso dê seu consentimento para participação no estudo, ela consistirá em responder um questionário, participar das discussões síncronas realizadas nos grupos focais que serão gravadas e conceder acesso as atividades desenvolvidas por você ao longo do semestre no BRaVE.
3. A participação na pesquisa pode fazer com que você se sinta constrangido caso suas respostas tenham conteúdo crítico ao referido projeto. Entretanto, gostaríamos de salientar que minimizaremos os riscos de danos imediatos ou posteriores à sua pessoa, no plano coletivo ou individual, por meio da não identificação dos participantes no momento da coleta de dados e na utilização na pesquisa. Além disso, os dados serão usados somente pela pesquisadora principal. Um nome fictício ou número será criado para representá-lo na análise dos dados. Em relação aos benefícios, acreditamos que, por meio desta investigação, será possível apresentar aos participantes de pesquisa um panorama sobre como sua participação no programa alterou suas concepções do uso de uma língua estrangeira para comunicação, proporcionando ainda, um ambiente de reflexão sobre sua própria prática no projeto.
4. Asseguramos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
5. Você poderá pedir esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

6. Essa pesquisa será executada pela pesquisadora principal, que assina esse documento e se compromete a cumprir o estabelecido nele.
7. Os materiais coletados serão guardados durante 10 anos pela pesquisadora. Após esse período, se a pesquisa já estiver concluída e não houver mais a necessidade de uso dos dados, todos os materiais coletados serão apagados e/ou destruídos.
8. Você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
- a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Sua participação nessa pesquisa não incorrerá em despesas. Caso haja alguma despesa decorrente de sua participação que não estava prevista no planejamento da pesquisa, ela será ressarcida pela pesquisadora principal mediante apresentação de comprovante do gasto (cupom fiscal).
11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Você será informado quanto às datas de qualificação e defesa

Isabella Elisa Zaneratto
Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara
f. (16) 99770-3677

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data: _____, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do sujeito da pesquisa em questão.

APÊNDICE B – ROTEIRO GRUPO FOCAL

1. Como você avalia a sua proficiência em língua inglesa/espanhola? Considera seu inglês/espanhol nível básico, intermediário ou avançado?
2. Você já estudou/estuda inglês/espanhol? Fez algum curso?
3. Você já havia usado inglês/espanhol para se comunicar com um estrangeiro anteriormente?
4. Como você avalia a experiência de usar inglês/espanhol para falar sobre temas relacionados ao seu curso? Você sente que conseguiu desempenhar satisfatoriamente as tarefas propostas pelos professores?
5. Você e seu grupo conseguiram se comunicar satisfatoriamente em todos os encontros?
6. Caso as respostas ao item anterior sejam negativas, o que você e seu grupo fizeram quando encontraram algum problema na comunicação por decorrência da língua?
7. Você fez uso de alguma ferramenta/recurso digital para tentar solucionar eventuais problemas na comunicação?
8. Nos momentos em que você sentiu dificuldade com a língua, você pediu ajuda aos colegas estrangeiros e/ou aos seus colegas de turma?
9. Durante as interações, você avaliava se seus colegas entenderam corretamente o que você havia dito? Se sim, como você percebia isso?
10. Considerando a experiência na iniciativa, pra você, alguma coisa mudou em relação a suas ideias sobre se comunicar em uma língua estrangeira?

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE INTERCÂMBIO VIRTUAL NO PROGRAMA BRAVE-UNESP

Refleta sobre a experiência de intercâmbio virtual vivenciada e responda às questões a seguir. Suas respostas serão totalmente anônimas e confidenciais à equipe do programa BraVE.

- A que câmpus você se vincula?
- Nome da disciplina na Unesp que abrigou as atividades de intercâmbio virtual:

1. A experiência de intercâmbio virtual nessa disciplina me apresentou uma nova perspectiva e novas maneiras de refletir sobre o conteúdo estudado.

- Concordo completamente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo completamente

2. A experiência de intercâmbio virtual nessa disciplina ampliou a minha percepção sobre a outra cultura ou país.

- Concordo completamente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo completamente

3. A experiência de intercâmbio virtual nessa disciplina me proporcionou habilidades e conhecimentos que eu utilizarei no futuro.

- Concordo completamente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo completamente

4. Por meio do intercâmbio virtual nessa disciplina, conheci estudantes internacionais com quem pretendo manter contato após o final desse curso.

- Concordo completamente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo completamente

5. A experiência de intercâmbio virtual nessa disciplina me fez mudar a minha maneira de agir no mundo ao pensar de forma não somente local, mas também levando em consideração outras perspectivas.

- Concordo completamente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo

Discordo completamente

6. Esse intercâmbio virtual poderá afetar minha carreira e/ou escolhas profissionais.

Concordo completamente

Concordo

Indiferente

Discordo

Discordo completamente

7. Eu me senti preparado em relação aos aspectos culturais da colaboração com os participantes da instituição parceira.

Concordo completamente

Concordo

Indiferente

Discordo

Discordo completamente

8. Eu me senti preparado em relação às demandas tecnológicas do componente de intercâmbio virtual dessa disciplina.

Concordo completamente

Concordo

Indiferente

Discordo

Discordo completamente

9. As ferramentas digitais escolhidas foram apropriadas para realizar as atividades propostas.

Concordo completamente

Concordo

Indiferente

Discordo

Discordo completamente

10. Quais ferramentas digitais foram utilizadas durante a execução do intercâmbio virtual?

Google Meet

Google Classroom

Zoom

Padlet

Moodle

Whatsapp

Outro:

11. Em qual/quais língua/s ocorreu a comunicação entre os participantes durante a execução do intercâmbio virtual?

Português

Espanhol

Inglês

Francês

Alemão

Outro:

12. Durante o intercâmbio virtual, eu consegui me comunicar satisfatoriamente em língua estrangeira com meus parceiros.

- Concordo completamente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo completamente

13. Por favor, comente sobre sua resposta ao item anterior. **(Texto de resposta longa)**

14. Eu recomendaria um curso com um componente de intercâmbio virtual a outros estudantes.

- Concordo completamente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo completamente

15. Por favor, justifique sua resposta ao item anterior. **(Texto de resposta longa)**

16. O intercâmbio virtual ampliou o meu interesse em relação a outras oportunidades de interações culturais internacionais.

- Concordo completamente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo completamente

17. No geral, em relação ao componente de intercâmbio virtual no curso, eu me senti:

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Indiferente
- Pouco satisfeito
- Insatisfeito

18. O que você mais gostou durante o seu intercâmbio virtual? **(Texto de resposta longa)**

19. Qual é o aspecto que você menos gostou durante o intercâmbio virtual? **(Texto de resposta longa)**

20. Você já teve a oportunidade de viajar para outro país?

- Sim, para trabalhar
- Sim, para estudar
- Sim, para visitar familiares
- Sim, para turismo
- Não

21. Você tem mais algum comentário que gostaria de compartilhar em relação à experiência de intercâmbio virtual? **(Texto de resposta longa)**

- Autorizo o uso de minhas respostas em eventuais pesquisas associadas ao programa BraVE-Unesp, de maneira totalmente anônima:
 - () Autorizo
 - () Não autorizo

- Se você gostaria de participar de pesquisas futuras relacionadas ao programa BraVE-Unesp, por favor escreva abaixo seu endereço de e-mail: