


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

FLÁVIA BERGAMO CALDERARI SANCHEZ

# **A PREPARAÇÃO LINGUÍSTICO- COMUNICATIVA EM INGLÊS PARA INTERCÂMBIOS VIRTUAIS**



ARARAQUARA – S.P.  
2023

FLÁVIA BERGAMO CALDERARI SANCHEZ

# A PREPARAÇÃO LINGUÍSTICO- COMUNICATIVA EM INGLÊS PARA INTERCÂMBIOS VIRTUAIS

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 Línguas

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

ARARAQUARA – S.P.  
2023

S211p Sanchez, Flávia Bergamo Calderari  
A preparação linguístico-comunicativa em inglês para intercâmbios  
virtuais / Flávia Bergamo Calderari Sanchez. -- Araraquara, 2023  
181 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientadora: Ana Cristina Biondo Salomão

1. Intercâmbio Virtual. 2. Internacionalização em Casa. 3. tarefas  
telecolaborativas. 4. competência linguístico-comunicativa. 5. língua  
inglesa. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

FLÁVIA BERGAMO CALDERARI SANCHEZ

# A PREPARAÇÃO LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA EM INGLÊS PARA INTERCÂMBIOS VIRTUAIS

**Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, 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 Línguas  
**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

**Data da qualificação: 02/05/2023**

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

Presidente e Orientadora: **Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão**  
UNESP (FCLAr)

---

Membro Titular: **Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia**  
UNESP (Departamento de Letras Modernas – Assis)

---

Membro Titular: **Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques**  
UNESP (FCLAr)

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

*Dedico à minha família,  
que, desde cedo, me ensinou o valor da educação,  
que não me deixou desistir nos momentos de escuridão  
e que acreditou em mim quando eu não via a luz.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ser a luz que orienta todos os caminhos e me acompanha nas muitas caminhadas que me fizeram chegar até aqui.

À minha orientadora Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, pelos anos de atenção, dedicação, cuidado, sabedoria e por confiar e acreditar em meu potencial. Aprendi tanto e me inspiro tanto nesta profissional, que fica aqui um pequeno registro desta admiração.

À Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia e à Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques, por aceitarem o convite para as bancas, por compartilharem tantos ensinamentos e por terem contribuído tanto para este estudo.

Aos professores do mestrado, que com muita sabedoria e paciência nos ensinam tanto e despertam em nós a paixão pela pesquisa e pelo mundo acadêmico.

Aos meus pais, que são minha base e minha essência, sempre me ensinando a ser alguém melhor e sacrificando seus próprios sonhos para que eu pudesse viver os meus.

À minha irmã, que, sendo minha melhor amiga, se faz presente em todos os momentos, seja para confortar as angústias ou celebrar as vitórias.

Ao meu esposo, Fabio, que foi o companheiro mais fiel e dedicado que eu poderia ter, nunca deixou de acreditar na minha capacidade e segurou todas as pontas quando eu me ausentei imersa nos estudos.

Aos colegas da pós-graduação e do grupo de pesquisa InViTe, que compartilharam esta jornada comigo e foram tão receptivos, me ajudando em todos os momentos em que precisei. Sou eternamente grata a todos vocês.

À Rosangela e à Amanda, que me incentivaram e não me deixaram desistir, sem a ajuda delas eu não teria conquistado tanto.

Aos meus amigos pessoais, que foram tão compreensivos e estiveram ao meu lado em todos os momentos.

Aos participantes desta pesquisa, que, com muita boa vontade, contribuíram como puderam para que este estudo se tornasse possível e que me ensinaram tanto sobre uma área que eu desconhecia.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste estudo e para a conclusão desta etapa.

“Escrever é um modo de viver, mas pressupõe ter vivido”.

José Saramago

## RESUMO

A telecolaboração, ou Intercâmbio Virtual (IV), se refere a aprendizes que interagem *online* ou desenvolvem projetos em colaboração com parceiros de outros contextos culturais (O'DOWD, 2018). A implementação do Programa *Brazilian Virtual Exchange* (BRaVE) na Unesp (SALOMÃO; FREIRE JUNIOR, 2020) tem o propósito de oferecer uma modalidade de aprendizagem colaborativa *online* entre instituições brasileiras e estrangeiras, como uma estratégia de Internacionalização em Casa (BEELEN; JONES, 2015) no contexto do Ensino Superior (KNIGHT, 2008; JONES; De WIT, 2014). Apesar dos benefícios, também há desafios, e um deles é a dificuldade linguístico-comunicativa com o idioma adotado para as interações. Este estudo teve por objetivo geral analisar tarefas telecolaborativas em um Intercâmbio Virtual, bem como a implementação de um curso de inglês para tal fim. E como objetivos específicos: 1) analisar e classificar os tipos de tarefas telecolaborativas presentes no IV em estudo; 2) descrever como o curso de inglês preparatório foi planejado e implementado concomitantemente à participação dos alunos nas atividades do IV; 3) identificar quais foram as necessidades linguístico-comunicativas dos alunos para participar de um IV. Os participantes desta pesquisa foram graduandos em Relações Internacionais da UNESP, campus de Marília, que entraram em contato com estudantes da universidade TUM (*Technische Universität München*), na Alemanha, para a realização de uma simulação de uma assembleia da ONU usando o inglês como língua de comunicação. A metodologia consistiu em um estudo de caso qualitativo, que utilizou como instrumentos de coleta de dados um questionário inicial com os participantes do IV; entrevista com o professor responsável; um diário de bordo da pesquisadora sobre o curso preparatório; documentos do IV; materiais do curso; e entrevista final com os estudantes e com a professora do curso. Tais instrumentos foram analisados por meio da classificação de tarefas telecolaborativas (O'DOWD; WARE, 2009) e por meio da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006). Tendo em vista os resultados obtidos, observa-se que as tarefas do IV foram de dois tipos: tarefas de troca de informações e tarefas de colaboração e criação de um produto; produto este que foi a própria assembleia e os documentos escritos apresentados nela. As habilidades de produção escrita, compreensão oral e produção oral foram as mais utilizadas para a realização de tais tarefas, também sendo autodeclaradas pelos participantes no início do IV como necessidades de aprimoramento linguístico-comunicativo para a participação no projeto. Apesar de haver aspectos no *syllabus* do curso e em sua implementação que podem ser melhorados, como, por exemplo, a produção escrita de todos os documentos necessários ao IV, o curso contribuiu para uma melhor participação dos alunos no IV, conforme relatado por eles. Os resultados desta pesquisa possibilitam contribuir para um melhor conhecimento deste contexto e para a compreensão do papel do professor de línguas nesses projetos. Este profissional é um especialista em línguas que, ao entender os elementos do IV, será capaz de planejar um curso que prepare linguisticamente os estudantes para as tarefas que precisam realizar, ampliando a participação de um número maior de alunos e reduzindo as chances de falhas deste tipo de projeto.

**Palavras – chave:** Internacionalização em Casa; Intercâmbio Virtual; tarefas telecolaborativas; competência linguístico-comunicativa; língua inglesa.



## ABSTRACT

Telecollaboration, or Virtual Exchange (VE), refers to learners who interact online or develop projects collaboratively with partners from other cultural contexts (O'DOWD, 2018). The implementation of the Brazilian Virtual Exchange Program (BRaVE) at São Paulo State University (SALOMÃO; FREIRE JUNIOR, 2020) is intended to offer an online collaborative learning modality between Brazilian and foreign institutions, as a strategy of Internationalization at Home (BEELEN; JONES, 2015) in the context of Higher Education (KNIGHT, 2008; JONES; De WIT, 2014). Despite the benefits, there are also challenges, and one of them is students' linguistic-communicative competence in the language adopted for the interactions. This study generally aimed to analyze telecollaborative tasks in a VE as well as the implementation of an English course for this purpose. And it specifically aimed to: 1) analyze and classify the types of telecollaborative tasks present in the VE under study; 2) describe how the preparatory English course was planned and implemented concomitantly with the students' participation in the VE activities; 3) identify what the students' linguistic-communicative needs were to participate in a VE. The participants of this research were undergraduates in International Relations from UNESP, Marília campus, who interacted with students from TUM (*Technische Universität München*), in Germany, to carry out a simulation of a UN assembly using English. The methodology consisted of a qualitative case study, which made use of an initial questionnaire with the VE participants; an interview with the teacher in charge; the researcher's logbook on the preparatory course; VE documents, course materials; and a final interview with the students and the teacher as data collection instruments. These instruments were analyzed by means of the telecollaborative task classification (O'DOWD; WARE, 2009) and by means of Thematic Analysis (BRAUN; CLARKE, 2006). In view of the results obtained, it is observed that the VE tasks were of two types: information exchange tasks and tasks of collaboration and creation of a product; this product was the assembly itself and the written documents presented in it. The skills of written production, listening comprehension and oral production (speaking) were the most used for the accomplishment of such tasks, also being self-reported as linguistic-communicative needs by the participants at the beginning of the VE. Although there are aspects in the course's syllabus and in its implementation that can be improved, for example the written production of all the necessary documents for the VE, the course contributed to a better participation of the students in the VE, as reported by them. The results of this research contribute to a better knowledge of this context and to understand the role of the language teacher in these projects. This professional is a language specialist who, by understanding the elements of VE, will be able to plan a course that linguistically prepares students for the tasks they need to perform, increasing the participation of a larger number of students and reducing the chances of failures of this type of project.

**Keywords:** Internationalization at Home; Virtual Exchange; telecollaborative tasks; linguistic-communicative competence; English language.

## LISTA DE FIGURAS

|                  |   |    |
|------------------|---|----|
| <b>Figura 1</b>  | As terminologias usadas para se referir às iniciativas de IV          | 33 |
| <b>Figura 2</b>  | Missão SUNY COIL  | 36 |
| <b>Figura 3</b>  | Metodologia COIL  | 37 |
| <b>Figura 4</b>  | Excerto dos descritores TEP   | 40 |
| <b>Figura 5</b>  | Inventário de razões para a comunicação fracassada na telecolaboração | 46 |
| <b>Figura 6</b>  | Evolução histórica do conceito de competência comunicativa            | 58 |
| <b>Figura 7</b>  | Representação da competência comunicativa                             | 59 |
| <b>Figura 8</b>  | Sequenciamento de tarefas de IV no BRaVE                              | 69 |
| <b>Figura 9</b>  | Participantes do IV   | 70 |
| <b>Figura 10</b> | Linha do tempo das etapas do IV                                       | 72 |
| <b>Figura 11</b> | Participantes da pesquisa   | 74 |
| <b>Figura 12</b> | A abordagem de 6 passos para a análise temática                       | 85 |
| <b>Figura 13</b> | Processo de codificação no MAXQDA                                     | 86 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                  |   |    |
|------------------|---|----|
| <b>Gráfico 1</b> | Idade dos participantes                                 | 77 |
| <b>Gráfico 2</b> | Ano de graduação dos participantes                      | 78 |
| <b>Gráfico 3</b> | Níveis de proficiência em língua inglesa autodeclaradas | 79 |

## LISTA DE QUADROS

|                  |  |     |
|------------------|--|-----|
| <b>Quadro 1</b>  | Modelo de Competência Telecolaborativa                                       | 41  |
| <b>Quadro 2</b>  | Distinção entre exercício e tarefa   | 50  |
| <b>Quadro 3</b>  | Tarefas telecolaborativas  | 53  |
| <b>Quadro 4</b>  | Esquema para os objetivos da telecolaboração proposto por Guth e Helm (2010) | 61  |
| <b>Quadro 5</b>  | Participantes da pesquisa  | 75  |
| <b>Quadro 6</b>  | Partes da análise de dados   | 88  |
| <b>Quadro 7</b>  | Fase introdutória do IV  | 89  |
| <b>Quadro 8</b>  | Fase preparatória do IV  | 90  |
| <b>Quadro 9</b>  | Fase final do IV   | 92  |
| <b>Quadro 10</b> | <i>Syllabus</i> do curso   | 97  |
| <b>Quadro 11</b> | Excertos sobre produção escrita  | 112 |
| <b>Quadro 12</b> | Excertos sobre vocabulário técnico e registro                                | 119 |
| <b>Quadro 13</b> | Excertos sobre produção oral   | 126 |
| <b>Quadro 14</b> | Excertos sobre compreensão oral  | 127 |
| <b>Quadro 15</b> | Excertos sobre dimensão motivacional   | 137 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|               |   |
|---------------|---|
| <b>AREX</b>   | Assessoria de Relações Externas                             |
| <b>BNCC</b>   | Base Nacional Comum Curricular                              |
| <b>BRaVE</b>  | <i>Brazilian Virtual Exchange</i>                           |
| <b>CERF</b>   | <i>Common European Framework of Reference for Languages</i> |
| <b>CLIL</b>   | <i>Content and Language Integrated Learning</i>             |
| <b>COIL</b>   | <i>Collaborative Online International Learning</i>          |
| <b>CsF</b>    | Ciências sem Fronteiras                                     |
| <b>CsF</b>    | Ciências sem Fronteiras                                     |
| <b>EAL</b>    | <i>English as an Additional Language</i>                    |
| <b>EFL</b>    | <i>English as a Foreign Language</i>                        |
| <b>EGP</b>    | <i>English for General Purposes</i>                         |
| <b>EMI</b>    | <i>English as Medium of Instruction</i>                     |
| <b>EMI-VE</b> | <i>English as Medium of Instruction – Virtual Exchange</i>  |
| <b>ESP</b>    | <i>English for Specific Purposes</i>                        |
| <b>EUA</b>    | Estados Unidos da América                                   |
| <b>Faubai</b> | Associação Brasileira de Educação Internacional             |
| <b>GEO</b>    | Grupo de Estudos em Organizações                            |
| <b>IeC</b>    | Internacionalização em Casa                                 |
| <b>IES</b>    | Instituições de Ensino Superior                             |
| <b>IV</b>     | Intercâmbio Virtual   |
| <b>KSAs</b>   | <i>Knowledge, Skills and Attitudes</i>                      |
| <b>LEM</b>    | Língua Estrangeira Moderna                                  |
| <b>ODS</b>    | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável                    |
| <b>OIE</b>    | <i>Online Interaction and Exchange</i>                      |
| <b>ONU</b>    | Organização das Nações Unidas                               |
| <b>PBL</b>    | <i>Project Based Learning</i>                               |
| <b>PBLL</b>   | <i>Project Based Language Learning</i>                      |
| <b>RELO</b>   | <i>Regional English Language Office</i>                     |
| <b>RI</b>     | Relações Internacionais                                     |
| <b>SUNY</b>   | <i>State University of New York</i>                         |
| <b>TDIC</b>   | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação            |
| <b>TEP</b>    | <i>Telecollaboratively Efficient Person</i>                 |

|              |  |
|--------------|--|
| <b>TESOL</b> | <i>Teaching English to Speakers of other Languages</i> |
| <b>TUM</b>   | <i>Technische Universität München</i>                  |
| <b>UNESP</b> | Universidade Estadual Paulista                         |
| <b>USC</b>   | <i>United Sustainability Council</i>                   |
| <b>VE</b>    | <i>Virtual Exchange</i>                                |
| <b>VELF</b>  | <i>Virtual English Language Fellow</i>                 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>   | <b>17</b>  |
| <b>1.1 Tema e Justificativa</b>   | <b>17</b>  |
| <b>1.2 Objetivos e Perguntas de pesquisa</b>  | <b>20</b>  |
| <b>1.3 Organização da Dissertação</b>   | <b>21</b>  |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>  | <b>22</b>  |
| <b>2.1 Internacionalização do Ensino Superior</b>   | <b>22</b>  |
| 2.1.1 A língua inglesa e a Internacionalização do Ensino Superior   | 26         |
| <b>2.2 Intercâmbio Virtual e Telecolaboração</b>  | <b>29</b>  |
| 2.2.1 Competências para os participantes de Intercâmbios Virtuais   | 38         |
| 2.2.2 Intercâmbios Virtuais e as falhas de comunicação  | 44         |
| <b>2.3 Tarefas telecolaborativas</b>  | <b>47</b>  |
| <b>2.4 Competência Linguístico-Comunicativa e questões relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas</b> | <b>56</b>  |
| 2.4.1 <i>English for General Purposes (EGP) x English for Specific Purposes (ESP)</i>                         | 62         |
| <b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA</b>  | <b>68</b>  |
| <b>3.1 Natureza da Pesquisa</b>   | <b>68</b>  |
| <b>3.2 Contexto de Pesquisa</b>   | <b>68</b>  |
| <b>3.3 Participantes da Pesquisa</b>  | <b>73</b>  |
| 3.3.1 Perfil dos Estudantes Participantes   | 76         |
| <b>3.4 Coleta de dados e procedimentos de análise</b>   | <b>80</b>  |
| <b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b>  | <b>88</b>  |
| <b>4.1 Tarefas do Intercâmbio Virtual</b>   | <b>89</b>  |
| <b>4.2 Curso de inglês preparatório para o IV</b>   | <b>96</b>  |
| <b>4.3 Necessidades linguístico-comunicativas dos participantes</b>   | <b>111</b> |
| 4.3.1 Produção escrita  | 111        |
| 4.3.2 Produção oral e compreensão oral  | 125        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>145</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>151</b> |
| <b>APÊNDICES</b>  | <b>159</b> |
| <b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>  | <b>160</b> |
| <b>APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Inicial – Docente Responsável</b>                                       | <b>162</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>APÊNDICE C – Questionário inicial - Interagentes</b>                 | <b>163</b> |
| <b>APÊNDICE D – Entrevista Final – Professora de inglês</b>             | <b>165</b> |
| <b>APÊNDICE E – Entrevista Final - Interagentes</b>                     | <b>166</b> |
| <b>ANEXOS</b>   | <b>167</b> |
| <b>ANEXO A – <i>Rules of Procedure</i></b>                              | <b>168</b> |
| <b>ANEXO B – <i>Preambular verbs / Operative verbs</i></b>              | <b>171</b> |
| <b>ANEXO C – Orientações para a assembleia</b>                          | <b>174</b> |
| <b>ANEXO D – Tarefa do curso – Prática escrita</b>                      | <b>178</b> |
| <b>ANEXO E – Produção oral e compreensão oral</b>                       | <b>179</b> |
| <b>ANEXO F – Orientações para a produção dos <i>Position Papers</i></b> | <b>180</b> |



## 1 INTRODUÇÃO

A introdução é dividida em três subseções que correspondem ao tema e justificativa deste estudo, aos objetivos e perguntas de pesquisa e à organização da dissertação.

### 1.1 Tema e justificativa

O uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em contextos educacionais favorece a promoção de aprendizagens mais significativas e o aprimoramento do protagonismo estudantil, possibilitando a potencialização de estratégias de ensino e o acesso a diferentes fontes de informação. As atividades de telecolaboração entre professores e estudantes de instituições ao redor do mundo também se tornam exequíveis a partir do uso de TDIC.

Nos últimos anos, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) tem fortalecido ações para a implantação de seu Plano Estratégico de Internacionalização, fomentando o desenvolvimento de competências globais em seus membros, incluindo docentes e discentes, para que estes atuem efetivamente na sociedade contemporânea do conhecimento. A colaboração internacional na promoção de pesquisas e na busca de soluções de alto impacto é um dos pilares do plano, seguindo modelos de iniciativas similares adotadas por outras instituições fora do Brasil (SALOMÃO; FREIRE JUNIOR, 2020).

A colaboração internacional é uma oportunidade de Internacionalização em Casa (BEELEN; JONES, 2015), na qual o aluno, mesmo sem ter condições de fazer um intercâmbio físico, pode se beneficiar pelas práticas de interação por meio de TDIC, construindo competências interculturais e desenvolvendo habilidades para atuar no mercado de trabalho globalizado. Uma das principais iniciativas para a efetivação desse ideal veio por meio da implementação do *Brazilian Virtual Exchange* (BRaVE<sup>1</sup>) na Unesp, programa criado pela Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai), cujo propósito é oferecer uma modalidade de aprendizagem colaborativa *online* que promova o intercâmbio de ideias e o contato intercultural entre alunos de graduação e pós-graduação de instituições brasileiras e estrangeiras.

Apesar da oportunidade e de todos os benefícios em se participar de um Intercâmbio Virtual (IV), também há desafios, e um deles diz respeito à dificuldade linguístico-comunicativa com o idioma adotado para as interações, sejam elas síncronas ou assíncronas. O inglês é uma

---

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

das línguas mais comumente adotadas no IV, pelo fato de ser considerada uma língua franca, entretanto, muitos participantes demonstram dificuldades em relação à terminologia da área, oralidade, escrita acadêmica, dentre outras (SALOMÃO, 2020).

Mesmo com todas estas premissas e reconhecendo-se a importância de uma língua franca no mundo globalizado, em pesquisa conduzida por Paiva (2018), vê-se que o contexto escolar de aprendizagem de língua estrangeira é ainda essencialmente mediado por livros didáticos e materiais de áudio ou vídeo, sendo que há evidências de que se aprende a língua por meio de conexões com as pessoas e com diferentes culturas.

No ensino superior na Europa, há um aumento do uso de uma língua franca nos intercâmbios virtuais, sendo que a língua mais utilizada é o inglês, o que pode representar duas interpretações, a hegemonia do inglês ou o plurilinguismo e a diversidade. Este aumento marca um movimento interessante que se distancia da ideologia do falante nativo e, provavelmente, é devido aos projetos telecolaborativos que envolvem múltiplos parceiros. Outra hipótese é de que os professores acreditam que seus alunos são mais propensos a se comunicarem com não nativos ao invés de nativos, o que se confirma por estudos que indicam a presença de sentimentos de proximidade e de suporte entre tais participantes (HELM, 2015).

Em um estudo de caso sobre a implementação de um IV na Universidade de Limerick, estudantes que não eram falantes nativos de inglês relataram as dificuldades que surgiram em relação ao uso da língua para assuntos complexos:

Estudantes do Erasmus e estudantes internacionais sentiram que a participação no IV por meio do uso do inglês é uma oportunidade muito valiosa para manter a prática do inglês enquanto discutem e refletem sobre assuntos sócio-políticos. Entretanto, às vezes estes estudantes sentiram-se em desvantagem ou não linguisticamente competentes o suficiente para articular ideias complexas durante as discussões, como um outro estudante mencionou: “Foi difícil falar sobre tais assuntos que são bem técnicos em uma língua que não é a minha” (GIRALT, 2020, p. 191, tradução nossa<sup>2</sup>).

Os responsáveis pela implementação de um IV entre estudantes das universidades de Budapeste, Hungria, e de Sibiu, Romênia, também relataram que uma parte difícil do processo foi o fato de alguns estudantes apresentarem habilidades linguísticas muito diferentes daquelas do restante do grupo, além de diferentes níveis de conhecimento sobre a história da Europa

---

<sup>2</sup> *Erasmus students and international students felt that participation in the VE through the medium of English is a very valuable opportunity to keep practising English while discussing and reflecting on socio-political issues. However, sometimes these students could feel at a disadvantage or not linguistically competent enough to articulate complex ideas during the discussions, as another student mentioned: “it was difficult to speak about those topics that are quite technical in a language that is not my own”.*

Central, devido às suas nacionalidades. Tal particularidade levou os organizadores a incluírem uma parte teórica sobre a história europeia no início do IV, por ser um fator importante para o tema do projeto, mas o mesmo não aconteceu com o aspecto linguístico (CIOLTAN-DRĂGHICIU; STANCIU, 2020).

Em um estudo recente, os autores Guimarães e Hildeblando Junior (2021) descrevem o contexto da Universidade Federal do Espírito Santo em relação ao uso do inglês como língua adicional (*English as an Additional Language - EAL*) como umas das ações para a internacionalização do ensino superior, e a dificuldade linguística com o idioma também é uma das barreiras mencionadas por eles.

No campo da Linguística, há muitas abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira que já passaram por diversas modificações nas últimas décadas, e as pesquisas científicas na área são capazes de demonstrar as potencialidades e fragilidades de cada método, permitindo a inserção de práticas pedagógicas cada vez mais assertivas nos contextos educacionais. Entretanto, o contexto do Intercâmbio Virtual, praticado por disciplinas variadas de diferentes cursos de graduação e pós-graduação, é uma nova área de atuação para o professor de línguas contribuir como mediador (SALOMÃO, 2020).

O que faz esta pesquisa relevante para o cenário acadêmico é que, conforme exposto anteriormente, torna-se essencial compreender o papel do professor de línguas como mediador para preparar e acompanhar os alunos nas interações em um IV. Esta preparação linguística é vista aqui como recurso pedagógico que, além de melhorar a habilidade linguística do sujeito, pode igualmente favorecer a compreensão de um novo papel do professor de línguas.

De modo geral, o programa BRaVE-Unesp não contempla a oferta de um curso de preparação linguístico-comunicativa para a participação dos estudantes nas atividades do IV, entretanto, excepcionalmente para a realização do intercâmbio virtual aqui descrito houve a oferta de um curso, conforme será descrito posteriormente. Decorrente da não oferta de cursos de preparação linguístico-comunicativa como parte integrante de Intercâmbios Virtuais, observa-se, atualmente, a ausência de estudos sobre o papel do professor de línguas neste contexto, bem como a contribuição de um curso de inglês para o desenvolvimento das atividades de um Intercâmbio Virtual.

Tratando-se de educação de qualidade, que é um dos objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) (NAÇÕES, 2015), este estudo vem corroborar para a compreensão do papel do professor de língua inglesa neste contexto, e para subsidiar a organização de cursos como este aqui descrito.

Uma proposta de Intercâmbio Virtual é capaz de promover o contato dos estudantes com diferentes culturas e favorecer a aprendizagem por meio da experiência, a troca de ideias e a construção conjunta de conhecimento, além de possibilitar ao professor um modelo de aprendizagem que visa desenvolver os conhecimentos linguísticos de Língua Inglesa para as interações. Apesar da gama de pesquisas que envolvem as dificuldades dos graduandos e pós-graduandos no uso da língua inglesa em IV, como o artigo de Salomão (2020), intitulado “Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada”, pouco se sabe sobre o papel do professor de línguas como mediador neste contexto específico, embora já se conheça o papel do mediador em projetos como o Teletandem (EVANGELISTA; SALOMÃO, 2019). A criação de estratégias específicas para a participação de aprendizes em atividades telecolaborativas em língua estrangeira também é um aspecto que surge junto a este novo contexto.

Este estudo ocorreu durante a realização de um IV pelo programa BRaVE entre alunos do curso de Relações Internacionais da Unesp, Câmpus de Marília, e alunos da instituição de ensino superior TUM (*Technische Universität München*), na Alemanha, cujo foco foi a preparação e realização de uma simulação de uma assembleia da ONU. Houve a participação de uma professora de língua inglesa que atuou como mediadora, preparando os alunos brasileiros no que diz respeito a conhecimentos de Língua Inglesa necessários aos objetivos deste IV, por meio de um curso preparatório desenvolvido a partir das necessidades relatadas por estes alunos.

## **1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa**

### **Objetivo geral**

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar tarefas telecolaborativas em um Intercâmbio Virtual, bem como a implementação de um curso de inglês para tal fim.

### **Objetivos específicos**

Os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- a) Analisar e classificar os tipos de tarefas telecolaborativas presentes no IV em estudo;
- b) Descrever como o curso de inglês preparatório foi planejado e implementado concomitantemente à participação dos alunos nas atividades do IV;

- c) Identificar quais foram as necessidades linguístico-comunicativas dos alunos para participar de um IV.

A fim de atingir tais objetivos, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais tipos de tarefas telecolaborativas foram propostas no IV em estudo?
- b) Quais foram as necessidades linguístico-comunicativas de alunos de Relações Internacionais para participarem do projeto de IV e como foram contempladas no curso?

### **1.3 Organização da Dissertação**

Na introdução foram apresentados o tema da pesquisa, a justificativa de sua relevância para a área acadêmica, o objetivo geral e os específicos, e as perguntas de pesquisa que conduziram este estudo.

No primeiro capítulo, é exposta a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa, abordando a internacionalização do ensino superior, conceitos relacionados a telecolaboração e intercâmbios virtuais, as tarefas telecolaborativas, e a competência linguístico-comunicativa em língua estrangeira.

No segundo capítulo, é explicitada a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, no que diz respeito à natureza da pesquisa, ao contexto, à apresentação dos participantes, à descrição de como ocorreu a coleta de dados e aos procedimentos de análise adotados.

No terceiro capítulo, é apresentada a discussão dos dados coletados neste estudo, cuja análise é feita à luz de teorias que embasam esta pesquisa, analisando as tarefas do IV em estudo, a implementação do curso de inglês e as necessidades linguístico-comunicativas dos participantes.

Nas considerações finais, são relatados os resultados encontrados nesta investigação, respondendo às perguntas de pesquisa, bem como apresentando encaminhamentos e limitações deste trabalho.

Por fim, são dispostas as referências, os apêndices e os anexos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a fundamentação teórica se organiza em quatro partes: sendo a primeira delas sobre a internacionalização do ensino superior; a segunda sobre os conceitos relacionados a intercâmbios virtuais; a terceira é sobre as tarefas telecolaborativas; e a quarta parte é sobre a competência linguístico-comunicativa e questões relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas.

### 2.1 Internacionalização do Ensino Superior

A internacionalização do Ensino Superior tem sido parte da realidade de muitas universidades, seja na mobilidade de professores e alunos ou na colaboração acadêmica para a produção de conhecimento. A globalização está em constante processo de mudanças, e, devido a este movimento, as universidades precisam adequar-se para serem agentes da internacionalização por meio de medidas estratégicas para acompanhar tal realidade.

As instituições universitárias enfrentam problemas e desafios neste processo, como por exemplo, falta de reconhecimento interno, de bolsas de estudo internacionais, de integração de estudantes internacionais, de estrutura institucional, de estudantes e funcionários proficientes em língua estrangeira, orçamento interno insuficiente e a baixa procura por uma educação internacional (BARBOSA; NEVES, 2020). Para transpor tais obstáculos, é preciso “repensar o plano universitário dando prioridade à internacionalização, definir cuidadosamente o perfil institucional a fim de selecionar os parceiros estratégicos adequados, e definir as próprias políticas de posicionamento [...]” (NEVES; BARBOSA, 2020, p. 170-171, tradução nossa<sup>3</sup>).

O conceito de internacionalização na educação pós-secundária é definido por Knight (2008) como o processo de integração de três dimensões, sendo elas a internacional, a global e a intercultural. A própria definição passou por mudanças e precisou ser revista, sendo que não podia mais ser entendida como um paradigma “ocidentalizado, amplamente anglo-saxão, e predominantemente dos falantes de inglês” (JONES; De WIT, 2014, p. 28, tradução nossa<sup>4</sup>). A partir de tais premissas, considera-se que:

---

<sup>3</sup> [...] *rethinking the university planning giving priority to internationalization; carefully defining the institutional profiles in order to select the appropriate strategic partners; and developing own policies for positioning [...].*

<sup>4</sup> [...] *westernized, largely Anglo-Saxon, and predominantly English speaking paradigma.*

[...] na atual sociedade global do conhecimento, o conceito de internacionalização do ensino superior tem ele próprio se tornado globalizado, exigindo consideração adicional do seu impacto na política e na prática, ao passo que mais países e tipos de instituições ao redor do mundo engajam-se no processo (JONES; De WIT, 2014, p. 28, tradução nossa<sup>5</sup>).

Nos últimos 30 anos, algumas tendências dominaram a internacionalização das instituições, como, por exemplo, um foco maior no exterior, ou seja, a mobilidade física, estratégias adotadas por instituições ao invés de governos, e pouco alinhamento entre as três dimensões do ensino superior, que são o ensino, a pesquisa e o serviço para a sociedade (extensão). Entretanto, observa-se uma mudança em algumas destas tendências, e, atualmente, há um foco maior na internacionalização em casa, além de uma visão mais integrada dos aspectos educacionais e da internacionalização (De WIT, 2020).

Esta abordagem da internacionalização, que é a Internacionalização em Casa (IeC), é um conceito que já sofreu críticas por focar apenas nos meios ao invés de concentrar-se nos objetivos, mas que é de grande valia em contextos em que a ênfase da internacionalização é apenas na mobilidade (BEELEN; JONES, 2015). A IeC é definida por Beelen e Jones (2015) como “[...] a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes dentro de ambientes de aprendizagem domésticos” (p. 69, tradução nossa<sup>6</sup>). Os autores ainda enfatizam que adicionar ou infundir elementos internacionalizados aleatórios ou eletivos não seriam suficientes para internacionalizar um programa, pois é preciso que a inclusão seja intencional e de maneira proposital.

A promoção da Internacionalização em Casa é um instrumento para se atingir propósitos educacionais e ela pode ocorrer em diferentes níveis, dependendo das ferramentas disponíveis. Baranzeli (2019) sugere algumas proposições para o contexto brasileiro em nível de sala de aula, que são: utilização de literatura estrangeira relacionada ao contexto local, conhecimentos de estudantes locais que vivenciaram a mobilidade, palestrantes convidados locais e estrangeiros e a utilização de vídeos com pessoas de outras localidades. A autora ainda ressalta que é necessário o envolvimento de toda a comunidade acadêmica para que se alcance os resultados desejados em nível institucional.

A segunda proposição anteriormente citada, que diz respeito aos conhecimentos dos estudantes locais que vivenciaram a mobilidade, é um aspecto que pode ser melhor aproveitado

---

<sup>5</sup> [...] in the current global knowledge society, the concept of internationalization of higher education has itself become globalized, demanding further consideration of its impact on policy and practice as more countries and types of institution around the world engage in the process.

<sup>6</sup> [...] the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.

pelas instituições, já que os estudantes têm interesse em compartilhar suas experiências com a comunidade acadêmica. Utilizar estas experiências “amplia o repertório de práticas pedagógicas na universidade, contribui para a inovação das condições do ensinar e do aprender, protagonizando movimentos que devem desencadear uma mudança nas políticas e práticas institucionais [...]” (BARANZELI; MOROSINI; WOICOLESCO, 2020, p. 268).

Um outro aspecto educacional de grande importância é o currículo dos cursos universitários, pois uma construção dos ambientes de aprendizagem que compreendem o ensino, a aprendizagem e os processos de avaliação pode favorecer o processo de internacionalização. A Internacionalização do Currículo<sup>7</sup>, como definido por Leask (2015), é a “incorporação das dimensões internacional, intercultural, e/ou global no conteúdo do currículo bem como nos resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de suporte” (p. 9, tradução nossa<sup>8</sup>).

Como defendido pelos autores Hildeblando Júnior e Finardi (2020), a “internacionalização do ensino superior não é um fim em si mesmo, mas uma forma de melhorar a oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão das IES” (p. 256), que combinada com o uso de TDICs, que também não são um fim e sim um meio para melhorar algum processo, podem representar uma alternativa relevante e de baixo custo para as instituições.

A partir destas premissas, o conceito de Knight (2008) pôde ser ampliado para que estas novas mudanças sejam contempladas na internacionalização, que passa a ser:

O processo intencional de integrar as dimensões internacional, intercultural e global no propósito, funções e entrega da educação pós-secundária, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e quadro de apoio, e para fazer uma contribuição significativa para a sociedade (De WIT ET AL., 2015, p. 29, tradução nossa<sup>9</sup>).

Estes são movimentos que refletem uma preocupação crescente com a qualidade da internacionalização, que busca o desenvolvimento da cidadania, empregabilidade, educação, melhoria da qualidade das pesquisas e conexão com a sociedade. Entretanto, o processo não caminha sozinho, é preciso haver o desenvolvimento de planos e metas objetivas por parte das instituições e governos, que contemplem ações concretas para atingir um número maior de estudantes (De WIT, 2020).

---

<sup>7</sup> *Internationalization of the Curriculum*

<sup>8</sup> [...] *incorporation of international, intercultural, and/or global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods, and support services of a program of study.*

<sup>9</sup> [...] *the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society.*



Esta integração estratégica e planejada da internacionalização recebe o nome de Internacionalização Compreensiva<sup>10</sup>, que é o gerenciamento de perspectivas internacionais e comparadas, por meio do ensino, pesquisa e serviços do ensino superior. A Internacionalização Compreensiva é entendida como uma reconfiguração global, além do campus, que envolve lideranças institucionais, o governo, as faculdades, os alunos e toda a comunidade acadêmica (HUDZIK, 2011).

No Brasil, medidas para a Internacionalização do Ensino Superior foram intensificadas com a criação do programa Ciências Sem Fronteiras (CsF), no período de 2011 a 2015, mantendo um foco na promoção e expansão da ciência, inovação e tecnologia, para que a competitividade do país fosse melhorada no cenário global. O programa teve como mecanismo central a mobilidade de estudantes, docentes e profissionais de nível superior para treinamento no exterior (VELHO; RAMOS, 2014).

Com o CsF, aproximadamente 100 mil bolsas de estudos foram distribuídas a estudantes universitários, entretanto, surgiu uma demanda em relação ao idioma que tais alunos precisavam utilizar nas atividades do programa, levando o governo federal à criação de outras duas iniciativas, primeiramente, o Inglês Sem Fronteiras e, posteriormente, o Idiomas Sem Fronteiras. Apesar do governo ter descontinuado os recursos para estes programas, a necessidade de investimento nestas áreas ainda é primordial para a educação no país.

O modelo conceitual de Internacionalização Compreensiva serve como base para o conceito de Internacionalização Virtual, devido ao fato de não compreender apenas a mobilidade física, mas também todo o campus, de ser uma abordagem que envolve todos os papéis de diferentes agentes das instituições de ensino superior, e de ser um conceito estabelecido, utilizado e estudado dentro da área de internacionalização do Ensino Superior (BRUHN, 2020). Assim sendo, a Internacionalização Virtual:

[...] nos níveis nacional, sectorial, e institucional, é definida como o processo de introduzir a dimensão internacional, intercultural, e global na entrega, propósito e funções da educação superior com a ajuda das tecnologias digitais da informação e comunicação (BRUHN, 2020, p. 49, tradução nossa<sup>11</sup>).

Tais tecnologias digitais da informação e comunicação possibilitam a implementação de diferentes projetos no Ensino Superior, como, por exemplo, os Intercâmbios Virtuais. Satar

---

<sup>10</sup> *Comprehensive Internationalization (CI)*

<sup>11</sup> [...] *at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of introducing an international, intercultural, or global dimension into the delivery, purpose or functions of higher education with the help of information and communications technology (ICT).*

(2021) ressalta que um IV é uma forma de mobilidade oferecida como uma estratégia de Internacionalização em Casa capaz de abranger um grupo maior de estudantes, ao mesmo tempo que traz desafios para aqueles que carecem de comunicação intercultural digital e de competências semióticas, e que estes espaços *online* não são equitativos, devido aos diferentes níveis de letramento digital, competência comunicativa multimodal, e habilidades semióticas dos participantes.

Projetos como o EVOLVE<sup>12</sup> na Europa buscam promover a realização de IV nas instituições de ensino superior, surgindo como uma abordagem educacional alinhada às ambições de inovação e internacionalização das instituições. As instituições interessadas têm mostrado maior conhecimento do potencial de tais projetos, que se alinham a um modelo de educação atual e futura, e representam formas mais flexíveis, inclusivas e com equidade de ensino e aprendizagem (JAGER ET AL., 2021).

Os sistemas de ensino no mundo têm se tornado cada vez mais digitalmente conectados devido à globalização e à proximidade das sociedades, com a pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19) houve a migração de várias atividades educacionais para o ambiente digital, devido às medidas de isolamento social. Este novo cenário acelerou a implantação de ações de internacionalização do ensino superior, como por exemplo os IVs, mas também evidenciou outros pontos de atenção, como a equidade de acessibilidade. Muitos autores têm se dedicado a estudos que analisem tais questões neste cenário, tal como os autores Hildeblando Junior e Finardi (2020), que analisaram as possibilidades de telecolaboração como espaço de socialização, aprendizado e internacionalização do ensino superior no cenário de pandemia.

Neste subcapítulo foi definido o conceito de internacionalização no Ensino Superior e foram apresentadas tendências nesta área, como a Internacionalização do Currículo, a Internacionalização em Casa e a Internacionalização Compreensiva. Na seção seguinte, será abordado como a língua inglesa está presente nestes processos.

### 2.1.1 A língua inglesa e a Internacionalização do Ensino Superior

A língua inglesa ocupa uma posição dicotômica no processo de internacionalização, já que pode ser considerada uma língua franca acadêmica (JENKINS, 2014) que une sujeitos, ao mesmo tempo que pode representar uma anglicização do ensino superior (SOLOVOVA;

---

<sup>12</sup> Projeto que tem como objetivo promover IVs entre instituições de ensino superior ao redor do mundo, conduzindo a demonstração, treinamento, implementação, acompanhamento e pesquisas na área. Mais em: <https://evolve-erasmus.eu/>

SANTOS; VERISSIMO, 2018). Enquanto língua franca acadêmica, o inglês é usado na maior parte das publicações acadêmicas, sejam elas em países em que o inglês é a língua oficial, ou não.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) mudou a maneira como se refere ao ensino da língua inglesa desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, deixando de ser chamada de língua estrangeira moderna (LEM) para ser tratada como uma língua franca. Nessa perspectiva o inglês varia de acordo com os diferentes contextos em que está inserido e baseia-se em um modelo real de falante, considerando suas diferenças culturais e variações linguísticas. O documento ainda ressalta que:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados pelo mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2018, p. 241)

Nesta perspectiva, o inglês como língua franca é usado para uma maior inserção do sujeito no mundo cultural, mercadológico e acadêmico, como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado. Nos Intercâmbios Virtuais, fala-se em língua franca pois, primeiramente, a possibilidade de se conectar participantes de diversos locais do mundo é uma realidade e, em segundo lugar, as áreas e disciplinas nas quais eles podem ser implementados são muitas e variadas.

Em alguns projetos de IV, a língua adotada para a realização das tarefas não é a língua nativa de nenhum dos dois grupos de estudantes participantes, opta-se por adotar uma língua franca, o que traz resultados positivos em relação ao propósito estabelecido (KOHN; HOFFSTAEDTER, 2017). Uma grande parte do uso do inglês ocorre em contextos em que ele serve como língua franca, longe das normas culturais e identidades de seus falantes nativos, o que leva a literatura sobre o seu ensino-aprendizagem e a formação de professores a passar por mudanças que implicam um foco maior no aprendiz do que na própria língua no sentido estrutural (SEIDLHOFER, 2011).

A língua Inglesa como Meio de Instrução (*English as Medium of Instruction – EMI*) refere-se ao uso do inglês para ensinar conteúdos acadêmicos, que não sejam o inglês, em países onde a primeira língua da maioria da população não é o inglês, considerando que esta também não é a primeira língua de alguns ou de todos os estudantes participantes. O Inglês como Meio

de Instrução também tem um papel importante na internacionalização das universidades, já que ele pode ser usado para preparar estudantes e pesquisadores para experiências internacionais, além da importância no ensino de múltiplos conteúdos (GIMENEZ; PASSONI, 2016); entretanto, há muitos desafios para a implementação de tal estratégia, como, por exemplo, a proficiência linguística dos envolvidos.

Uma nova forma de implementação do EMI surge no contexto dos Intercâmbios Virtuais, combinação chamada de EMI-VE (*English as a Medium of Instruction – Virtual Exchange*), que além de trazer os benefícios de um IV, também favorece o uso do inglês como meio de instrução de forma mais facilitada e interativa. Neste contexto, é esperado que os estudantes aprendam conteúdos específicos de uma disciplina, em inglês, de forma colaborativa, pois a realização do IV é uma oportunidade de interação com outros estudantes para a construção conjunta de conhecimento. As interações, por sua vez, também ocorrem em inglês (REYNOLDS, 2022).

Os benefícios da combinação EMI-VE são os diálogos autênticos e facilitados proporcionados por meio dos IV que possibilitam uma aprendizagem do conteúdo e da língua inglesa de forma mais autêntica, ao invés de simular conversas em sala de aula em uma abordagem mais tradicional de ensino de línguas, além de possibilitar que o estudante tenha contato com mais de uma variedade do inglês devido às interações com participantes de diferentes localidades no mundo. A melhoria da proficiência em língua inglesa também é um ponto positivo deste tipo de projeto, que resulta na possibilidade de interação destes alunos com outros estudantes internacionais a fim de discutir assuntos globais e gerar aprendizagens transdisciplinares (REYNOLDS, 2022).

Em um artigo recente, a autora Risner (2021) descreve os benefícios e oportunidades em se implementar um IV nas instituições de ensino superior, que, dentre outros fatores, pode contribuir para o desenvolvimento da proficiência em línguas, da Competência Global e do letramento digital. Sobre a implementação da telecolaboração no ensino superior, Hildeblando Junior e Finardi (2020) afirmam que:

A inclusão de oportunidades de envolvimento internacional como parte dos cursos de nível universitário aumenta a validade da aprendizagem no campus dos alunos no que se refere à vida pós-universitária, preparando-os melhor para a participação plena em futuros contextos cívicos e profissionais. A implementação da telecolaboração na internacionalização no ensino superior exige não apenas que o conteúdo seja modificado, mas também mudanças na pedagogia para incentivar os alunos a desenvolver habilidades críticas para entender as forças que moldam a disciplina e desafiar o ponto de vista aceito (p. 270).

Sobre os projetos de IV e o uso da língua inglesa, há um outro estudo conduzido por Hildeblando Junior e Finardi (2018), em que se concluiu que o uso da língua inglesa foi predominante em telecolaborações do tipo COIL (*Collaborative Online International Learning*), iniciativa que será explicada posteriormente, e que é preciso haver uma diversidade maior de línguas escolhidas para as interações.

A mobilidade física pode e tem sido integrada ao uso das TDIC para a implementação e realização de Intercâmbios Virtuais, que é uma ação planejada e intencional em direção à internacionalização do ensino superior, que além de colaborar com a produção acadêmica de conhecimento, ainda possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências globais, além de conhecimentos linguísticos.

Nesta seção, foi abordada a definição de língua franca e as implicações de se classificar o inglês como tal. Também se apresentou o uso da língua inglesa como meio de instrução (EMI) e sua combinação com os intercâmbios virtuais (EMI-VE), sendo que estes últimos têm se tornado uma ferramenta importante para a internacionalização das instituições e suas definições serão discutidas a seguir.

## 2.2 Intercâmbio Virtual e Telecolaboração

O termo Intercâmbio Virtual é relativamente novo, considerando que práticas documentadas deste tipo datam de 1988 (iEARN<sup>13</sup>) com projetos que tinham como objetivo a interação entre estudantes de países marcados pela tensão da guerra (HELM, 2018). Os IV são comumente associados às telecolaborações, principalmente na área de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, por esta razão, este trabalho fundamenta teoricamente os termos ‘telecolaboração’ e ‘intercâmbio virtual’.

Os projetos telecolaborativos são definidos por Belz (2003) como uma “parceria na qual aprendizes internacionalmente dispersos em aulas de línguas paralelas usam as ferramentas de comunicação na internet [...] para auxiliar interações sociais, diálogos, debates e trocas interculturais” (p. 2, tradução nossa<sup>14</sup>).

A presença das TDIC no contexto escolar e o advento da internet têm possibilitado a aproximação de estudantes em diferentes lugares do mundo em busca da troca de ideias, de experiências, de conhecimentos, de culturas, e principalmente, a construção conjunta do saber.

---

<sup>13</sup> <https://www.iearn.org/>

<sup>14</sup> *In telecollaborative partnerships, internationally dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools [...], in order to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural Exchange.*

Tais colaborações são, muitas vezes, mediadas pela Língua Inglesa, seja em contextos em que ela é a língua oficial dos participantes ou a língua franca. O uso do inglês como língua franca (SEIDLHOFER, 2011) neste tipo de atividade unifica a comunicação de diferentes membros da interação de origens linguísticas e culturais distintas.

Dentre estas colaborações, destacam-se os projetos telecolaborativos, pois eles têm a capacidade de proporcionar o desenvolvimento de competências interculturais, da humanização, do profissionalismo, da formação acadêmica e científica, e, naturalmente, da competência linguístico-comunicativa em língua inglesa, no caso daqueles projetos que adotam tal língua.

A telecolaboração é vista como uma ferramenta para promover reflexão, transformação, igualdade, compreensão, globalização e criticidade, ao invés de impulsionar padrões mercadológicos e perpetuar desigualdades (GUTH; HELM, 2010). A telecolaboração é mais amplamente definida por Dooly (2017) como:

O processo de comunicação e trabalho conjunto com outras pessoas e grupos de diferentes localizações feito *online* ou por meio de ferramentas digitais de comunicação (ex.: computadores, tablets, celulares) para coproduzir um resultado desejado de trabalho. A telecolaboração pode ser realizada em uma variedade de contextos (sala de aula, casa, local de trabalho, laboratório) e pode ser síncrona ou assíncrona. Na educação, a telecolaboração combina todos estes componentes com um foco em aprendizagem, interação social, diálogo, troca intercultural e comunicação, os quais são todos aspectos especialmente importantes da telecolaboração no ensino de línguas (p. 169-170, tradução nossa<sup>15</sup>).

No contexto atual, estas conexões interpessoais acontecem principalmente por meio da tecnologia, então as instituições de ensino se beneficiam em promover tais experiências digitais de aprendizagem, como a telecolaboração, e não deixar ao aluno a tarefa de viver estas experiências fora da sala de aula.

Os projetos telecolaborativos são muitos e diversos, caracterizando-se como experiências que proporcionam um contato entre pessoas de diferentes culturas, nacionais e/ou internacionais, e favorecendo a discussão de assuntos relevantes para a humanidade como um todo, podendo ocorrer em uma língua estrangeira ou na própria língua nativa, tornando-se,

---

<sup>15</sup> [...] *the process of communicating and working together with other people or groups from different locations through online or digital communication tools (e.g., computers, tablets, cellphones) to co-produce a desired work output. Telecollaboration can be carried out in a variety of settings (classroom, home, workplace, laboratory) and can be synchronous or asynchronous. In education, telecollaboration combines all of these components with a focus on learning, social interaction, dialogue, intercultural exchange and communication all of which are especially important aspects of telecollaboration in language education.*

assim, um dos meios pelos quais as instituições podem se internacionalizar (SCHAEFER, HEEMANN, 2021).

Alguns dos benefícios proporcionados por experiências autênticas são:

Através da telecolaboração, os aprendizes terão oportunidades de usar a língua alvo para um propósito autêntico, já que eles estão se dirigindo a um público maior do que seus colegas na sala de aula. Além disso, esta não é uma mera questão de organizar os aprendizes para “conversarem” uns com os outros na língua alvo. É sobre trabalharem em direção a um “objetivo final” do projeto, deste modo, é fazer com que os aprendizes “façam coisas” com a língua, ao invés de simplesmente aprenderem “sobre a língua”. (DOOLY; O’DOWD, 2018, p. 24, tradução nossa<sup>16</sup>)

O Teletandem é um exemplo de experiência digital telecolaborativa sendo uma proposta de modalidade de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme descrito por Telles e Vassallo (2006). Em tal estudo, é ressaltado, em suas considerações finais, o quanto é importante oferecer aos professores em formação oportunidades de aprendizagem entre pessoas e culturas de países geograficamente distantes, pois não apenas aprofunda a qualidade da educação profissional como também desenvolve a competência crítica e o conhecimento sobre as culturas cuja língua eles vão ensinar.

O Teletandem (TELLES, 2006) é um projeto de grande alcance da Unesp que estabelece interações entre falantes de línguas diferentes com o foco de aprenderem a língua um do outro, assim, professores em formação dos cursos de Letras e de outras licenciaturas, bem como estudantes de outros cursos, trabalham de forma colaborativa para a aprendizagem de línguas, tornando o projeto foco de estudos científicos na área da Linguística Aplicada. A menção ao Teletandem tem o objetivo de exemplificar a telecolaboração para a aprendizagem de línguas, mas as explicações sobre o projeto não se estenderão por não ser o foco da presente pesquisa.

Nestas práticas telecolaborativas, em que há um objetivo final claro e bem definido, o papel do mediador é importante, pois ele assume a figura de parceiro mais competente, mediando as aprendizagens dos interagentes e facilitando o uso de instrumentos, de recursos tecnológicos e o uso da língua que permeia o processo de interação entre os participantes, como descrito por Salomão (2008) ao escrever sobre o contexto do Teletandem.

---

<sup>16</sup> *Through telecollaboration learners will have opportunities for using the target language for an authentic purpose since they are addressing a wider audience than their colleagues in the classroom. Still, this is not merely a question of arranging for learners to ‘talk’ with each other in the target language. It is about working towards a ‘final goal’ of the project, thereby getting learners to ‘do things’ with language, rather than simply learning ‘about’ the language.*

Os benefícios de um projeto de telecolaboração cujo foco é a aprendizagem de línguas são vários, por exemplo, competência gramatical, melhora da habilidade de produção oral, melhora de vocabulário, entre outros (TELLES, 2015). Estudos mostram que não apenas a competência linguística, mas também o desenvolvimento da competência intercultural é impactado pela implementação de uma telecolaboração no contexto de ensino e aprendizagem de línguas (CHAMORRO; PABA; MENDINUETA, 2022).

A prática da telecolaboração no ensino e aprendizagem de línguas tem sua justificativa teórica embasada na teoria interacionista de aquisição de uma segunda língua e na sociocultural para o desenvolvimento em língua estrangeira. A teoria interacionista defende que o processo de interação, seja em contextos presenciais ou digitais, motiva o aprendiz a monitorar o seu uso da forma linguística e a ajustar seus enunciados para gerar a compreensão, negociando significados. Para a teoria sociocultural, os processos cognitivos são interdependentes das atividades sociais, que ocorrem com o uso de artefatos cultural e socialmente produzidos e situadas em um contexto sócio-histórico. As telecolaborações fundamentadas nesta perspectiva não tem apenas a língua como foco de aprendizagem, mas também a competência comunicativa intercultural (HELM; GUTH, 2016).

Em relação a modelos tradicionais de telecolaboração, além dos projetos em que o foco é a aprendizagem de línguas, também há a telecolaboração cujo foco é a troca intercultural e de aspectos socioculturais relacionados à língua estrangeira, que data dos anos 1990 (O'DOWD, 2016a). Sobre a importância da aprendizagem intercultural, Gimenez (2002) assim descreve o aprendiz:

Um falante interculturalmente competente seria aquele que opera sua competência linguística e sua conscientização sociolingüística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais e prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças. Os objetivos do ensino intercultural envolveriam a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura (p. 3).

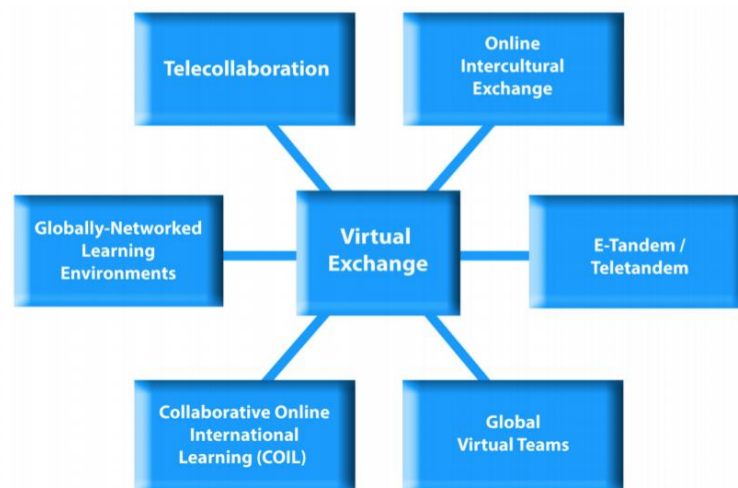
Seja a troca intercultural, a aprendizagem de línguas ou outro objetivo, a telecolaboração caracteriza-se por ser um recurso adaptável às necessidades de ensino e aprendizagem de cada contexto em que ela é implementada, sendo chamada, inclusive, por diferentes denominações. Como aponta O'Dowd (2013a), o uso da tecnologia digital, especialmente a internet, para conectar aprendizes de línguas em diferentes projetos com propósitos de aprendizagem distintos já recebeu diferentes nomes. A nomenclatura passa por “*Virtual Connections*”, “*Globally networked learning*”, “*Online Interaction and Exchange – OIE*”, “*Teletandem*”, “*e-tandem*”,



“*Online Intercultural Exchange*”, entre outras; destacando o fato de que aqui as menções a diferentes nomenclaturas reservam-se ao propósito de exemplificar e não listar cronologicamente seus surgimentos.

O lado positivo de terem surgido tantas nomenclaturas diferentes para atividades similares é que a telecolaboração se mostra adaptável a diferentes contextos de aprendizagem e objetivos pedagógicos; por outro lado, isto resulta em uma dificuldade para os praticantes e pesquisadores promoverem, disseminarem e buscarem informações sobre tal iniciativa (O’DOWD, 2018). Buscando unificar e fortalecer tal prática, O’Dowd (2018) sugere o uso de um termo guarda-chuva que pode ser usado em uma grande variedade de contextos, que é “*Virtual Exchange*”, ou Intercâmbio Virtual, como tem sido traduzido no Brasil. A figura a seguir ilustra o termo Intercâmbio Virtual abrangendo as outras terminologias frequentemente utilizadas na área:

**Figura 1:** As terminologias utilizadas para se referir às iniciativas de Intercâmbios Virtuais



**Fonte:** O’Dowd (2018, p. 4)

A importância de unificar o termo ‘Intercâmbios Virtuais’ não só abriga uma abrangência maior de significados, como também fortalece o campo das pesquisas na área. Como defendido por Aranha e Wigham (2020), os dados dos IV são de grande importância para a comunidade de pesquisadores, ao mesmo tempo que figuram como ambientes complexos de pesquisa e demandam um cuidadoso gerenciamento de dados.

O Intercâmbio Virtual é definido pela *Virtual Exchange Coalition*<sup>17</sup> como “programas educacionais possibilitados pelo uso da tecnologia, contínuos e de pessoa para pessoa<sup>18</sup>”. Em outras palavras, ele é permeado pelo uso de TDICs, seja em interação síncrona ou assíncrona, não se caracteriza pela realização de apenas um encontro e seu princípio é a colaboração e troca entre os participantes.

O termo é assim definido por O’Dowd:

Intercâmbio virtual envolve o engajamento de grupos de aprendizes em extensos períodos de interação intercultural *online* e colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou outras localizações geográficas como uma parte integrada de seus programas educacionais e sob a orientação de educadores e/ou facilitadores especialistas (O’DOWD, 2018, p. 5, tradução nossa<sup>19</sup>).

Tal oportunidade de interação social com parceiros de outros contextos culturais proporciona trocas interculturais autênticas e também surge como um espaço para o desenvolvimento da competência linguística em língua estrangeira (BELZ; KINGINGER, 2002), caso uma língua estrangeira seja adotada como meio de comunicação pelos participantes.

Há duas formas básicas de se integrar o IV em um currículo de ensino, a primeira é por meio de programas prontos (*ready-made*), em que um grupo de especialistas pedagógicos de uma organização desenvolve projetos a serem implantados nas instituições de ensino, cujo tema, frequentemente, é sobre assuntos globais. A segunda forma é um projeto desenvolvido pelo professor (*teacher-designed*) da disciplina em que o IV será integrado juntamente ao professor parceiro, cujo tema está relacionado ao conteúdo curricular buscando trazer uma perspectiva internacional e intercultural ao curso (PITTARELLO ET AL., 2021).

De acordo com Pittarello et al. (2021), o IV pode integrar um currículo em diferentes cenários, como sendo:

- 1) Uma atividade preparatória ou de continuação para uma mobilidade física, caracterizando-se, assim, como uma mobilidade mista (*blended mobility*), em que é oferecido ao estudante tarefas que antecedem ou precedem o intercâmbio físico.

---

<sup>17</sup> <http://virtualexchangecoalition.org/>

<sup>18</sup> *Technology-enabled, sustained, people-to-people education programs.*

<sup>19</sup> *Virtual exchange involves the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators.*

- 2) Um componente entrelaçado (*intertwined component*) à mobilidade física, em que é oferecido ao estudante algum tipo de atividade (conferência, *workshop*, projetos) enquanto ele participa de um intercâmbio físico e que tenha relação com o que é estudado no intercâmbio, caracterizando-se, também, como mobilidade mista.
- 3) Uma atividade de aprendizagem separada (*stand-alone activity*), que não está integrada a um módulo mais longo, mas, ainda assim, tendo relação com o currículo em uma concepção mais ampla. Ela pode ser eletiva, compulsória, uma experimentação prática de algo teórico, uma abordagem interdisciplinar focada em habilidades transversais ou uma atividade extracurricular que gera créditos ou certificação.
- 4) Um componente de um curso (tradicional ou *online*), sendo considerado parte dos requisitos para se concluir o curso e essencial para atingir objetivos específicos de aprendizagem delimitados pela ementa. A inclusão da dimensão internacional ao curso poderá ser feita por meio de programas prontos ou de projetos desenvolvidos pelos professores colaboradores.

Em um estudo sobre as implicações de se ensinar chinês como língua estrangeira dentro do contexto dos IV, os autores Luo e Yang (2018) compilam as principais características destes projetos e apontam três novas tendências na área, sendo a primeira delas as iniciativas telecolaborativas em outras disciplinas, que não as de línguas estrangeiras, que é o caso do estudo aqui descrito. A segunda tendência é o surgimento de pequenas redes de apoio para as práticas telecolaborativas, e a terceira é o crescente interesse em fornecer treinamento aos professores que participarão de intercâmbios virtuais futuros.

A telecolaboração em outras disciplinas que não as de línguas estrangeiras tem crescido expressivamente nos últimos anos, tanto no ensino superior quanto em outros níveis educacionais. Estes intercâmbios virtuais “dão aos estudantes a oportunidade de desenvolver a língua e as habilidades culturais enquanto trabalham em um conteúdo da disciplina, também fornecem a eles perspectivas culturais diferentes sobre uma área particular da matéria” (O’DOWD, 2016a, p. 299, tradução nossa<sup>20</sup>).

---

<sup>20</sup> *This gives students the opportunity to develop language and culture skills while working on subject content, and it also provides them with different cultural perspectives on the particular subject area.*

Há muitas iniciativas, como por exemplo a COIL<sup>21</sup> (*Collaborative Online International Learning Network*), criada há mais de 15 anos pela Universidade Estadual de Nova Iorque (*SUNY – State University of New York*), e que tem como propósito o oferecimento de oportunidades dos estudantes se conectarem a outros estudantes de universidades estrangeiras para que juntos desenvolvam habilidades como trabalho em equipe, comunicação, colaboração, reflexão, aprendizagem global, entre outras. A missão da SUNY COIL, conforme figura a seguir, vai além da promoção de projetos de IV, ela também busca simplificar o processo, fortalecer a comunidade profissional, inspirar e ajudar educadores, desenvolver materiais e recursos e fazer conexões significativas.

**Figura 2:** Missão SUNY COIL

**Our Mission**

To cultivate an engaged educational environment by providing the resources, support, and professional network to enable educators and institutions to incorporate virtual engagement opportunities for all students and faculty. We do this by:

- **Simplifying the process** of integrating collaborative online learning into educational practices
- **Empowering the professional community of practice** dedicated to thoughtful and quality growth of the field
- **Inspiring and supporting educators** to offer engaging and globally relevant educational experiences
- **Developing materials and resources** for independent professional development
- **Making meaningful connections** between people, cultures, and ideas

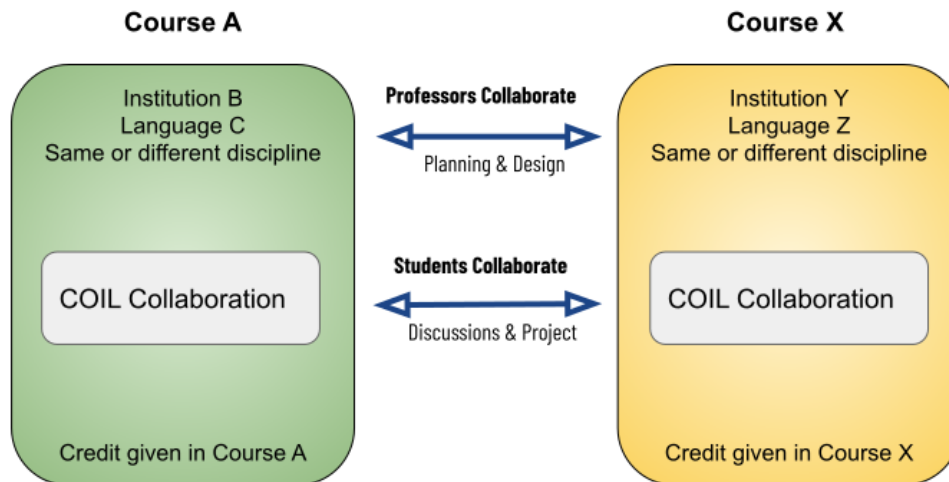
**Fonte:** SUNY COIL (2023)

Atualmente, a SUNY COIL oferece desenvolvimento profissional na área, rede de apoio para a implantação de IV nas instituições de ensino superior, e consultorias dedicadas à instituição interessada em aderir à rede. Os intercâmbios virtuais do tipo COIL são desenvolvidos por meio de uma parceria entre instituições diferentes que querem oferecer interações estudantis e aprendizagem colaborativa como meio para enriquecimento de seus

<sup>21</sup> <https://coil.suny.edu/>

curso. O planejamento conjunto é fundamental para que a experiência seja bem-sucedida, e a maneira como se dá esta relação pode ser observada na seguinte figura:

**Figura 3:** Metodologia COIL



**Fonte:** SUNY COIL (2023)

Dentre outras redes de apoio para a realização de IV, há a UNICollaboration<sup>22</sup>, uma organização acadêmica interdisciplinar fundada em 2016 que tem como objetivos dar suporte aos praticantes destes tipos de projetos e promover o intercâmbio virtual e a telecolaboração no ensino superior, além de incentivar as pesquisas nesta área.

Recentemente um projeto da Unesp tem se destacado como iniciativa de intercâmbio virtual e internacionalização da instituição, o programa BRaVE (*Brazilian Virtual Exchange*). O BRaVE, criado pela FAUBAI, atende o propósito de Internacionalização em Casa, proporcionando a experiência da mobilidade virtual como meio de internacionalizar as universidades e criar redes de contatos para uma aprendizagem global, sendo ainda uma opção de baixo custo.

Este se diferencia do Teletandem devido ao seu foco principal, que é estabelecer objetivos de aprendizagem comuns em disciplinas de graduação e pós-graduação entre instituições de ensino superior parceiras ao redor do mundo, promovendo o contato intercultural por meio de TDIC num contexto de aprendizagem que ultrapassa a perspectiva local do conhecimento (SALOMÃO; FREIRE JUNIOR, 2020).

<sup>22</sup> <https://www.unicollaboration.org/>

É importante compreender o papel do professor de línguas neste contexto e a abordagem de ensino/aprendizagem de inglês como língua franca para a realização deste tipo de intercâmbio virtual. Dentre estudos sobre a formação de professores de línguas estrangeiras, Vieira-Abrahão (2006) reforça a importância da teoria e da prática estarem interconectadas, e que as instituições proporcionem uma formação crítica e reflexiva desses profissionais, levando-os a pesquisar inclusive sua própria prática.

Assim como as interações virtuais podem cooperar com os professores em sua competência profissional (ALMEIDA FILHO, 1993), elas também são um recurso valioso quando envolvem a participação dos alunos, já que além da construção conjunta do saber linguístico, eles também podem vivenciar experiências interculturais significativas. A percepção dos estudantes sobre estas experiências é descrita por O’Dowd (2021):

Estudantes consideraram que o intercâmbio virtual é uma ótima fonte de informações sobre as culturas de seus parceiros, e que as interações *online* proporcionaram a eles oportunidades de ganhar percepções contextualizadas e personalizadas sobre assuntos sociais e políticos que predominam nos países de seus parceiros naquele momento (p. 7, tradução nossa<sup>23</sup>).

Quanto ao papel que o professor desempenha em um IV, é necessário ponderar que alguns fatores do projeto são de responsabilidade dele e que tais fatores influenciam no sucesso ou no fracasso do mesmo (O’DOWD; RITTER, 2006), portanto, há algumas competências e conhecimentos necessários aos professor e estudantes envolvidos em projetos telecolaborativos.

Neste subcapítulo, foram apresentadas definições de telecolaboração e de IV, além de explicar a razão pela qual opta-se por usar a segunda nomenclatura. Também foram levantados os objetivos de tais práticas, exemplos, benefícios, redes de apoio e maneiras de integrá-las ao currículo. A seguir serão abordadas as competências necessárias aos participantes de um IV.

### 2.2.1 Competências para os participantes de Intercâmbios Virtuais

Os participantes de IVs, tanto professores quanto alunos, são capazes de desenvolver e demonstrar competências necessárias a este tipo de atividade, e tais competências serão melhor explicitadas nesta seção.

---

<sup>23</sup> *Students considered virtual exchange to be a great source of information about their partner cultures and that the online interactions had provided them with opportunities to gain contextualized, personalized insights into the social and political issues which are prevalent in their partner countries at the time.*

As trocas interculturais mediadas pela internet são atividades sociais altamente complexas e apenas ler sobre o assunto não é suficiente para que o professor se prepare para o seu papel em tais práticas. O que, idealmente, deveria acontecer seria a construção do conhecimento por meio da aprendizagem experimental, que seria uma oportunidade para o professor desenvolver determinadas competências antes de ajudar os estudantes neste processo (MULLER-HARTMANN, 2006). Em um estudo sobre esta preparação, o autor Muller-Hartmann (2006) afirma que:

A combinação de aprendizagem experimental, modelo de ensino, e reflexão intensa facilita o desenvolvimento da base de conhecimento do professor em formação. Além de fazer com que o passo de iniciar projetos telecolaborativos por si próprios aconteça com menos medo e mais facilidade, eles também são capazes de lidar melhor com as demandas e restrições de projetos telecolaborativos, além de ter preparado a primeira base para possíveis rotinas em suas futuras salas de aula (p. 81, tradução nossa<sup>24</sup>).

Ter vivenciado um IV proporciona uma segurança profissional e emocional tanto aos professores quanto aos estudantes envolvidos, como contam os autores Sadler e Dooly (2016) ao descrevem um projeto telecolaborativo após a sua décima segunda edição, realizado entre professores em formação. E além destas premissas, a autora Dooly (2016) estabeleceu um arranjo de descritores que podem ser usados para identificar competências e conhecimentos de uma pessoa telecolaborativamente eficiente (*TEP – Telecollaboratively Efficient Person*).

Estes descritores *TEP* são competências ideais a serem atingidas e estão organizados em: “competências de uso da língua *online*, competências sociais, competências técnicas, e competências interculturais” (DOOLY, 2016, p. 197, tradução nossa<sup>25</sup>). Cada uma destas quatro competências está subdividida em outras três macro áreas que compreendem conhecimentos, habilidades e atitudes (*Knowledge, Skills and Attitudes – KSAs*), os quais são pormenorizados dentro do arranjo. A figura a seguir ilustra tal organização:

---

<sup>24</sup> *The combination of experiential learning, model teaching, and intensive reflection facilitates the development of the student-teachers' knowledge base. Apart from making the step of initiating telecollaborative projects themselves with less fear and greater ease, they are also able to better deal with the affordances and constraints of telecollaborative projects, thus having laid the first basis for possible routines in their future classroom.*

<sup>25</sup> [...] *online language competences, social competences, technical competences and intercultural competences.*

**Figura 4** – Excerto dos descritores *TEP**Table 10.1* Sample Extract of TEP Descriptors

|   | Knowledge   | Skills  | Attitudes  |
|---|---|---|--|
| Online Language (these descriptors take consideration of online literacy needed for telecollaboration, not second or foreign language acquisition per se) | K.3. Knows that cultural and linguistic diversity exists and individual backgrounds will be brought into the online communication | S.3. Can build on the cultural and linguistic diversity of online communication to create empathetic and meaningful interaction | A.3. Holds a positive attitude towards cultural and linguistic diversity in online communication   |
|   | Knows that online interaction may take place in more than one language  | Can participate in multilingual conversations   | Does not feel uncomfortable or threatened when unfamiliar languages and online code are being used |
|   | Knows that all languages are equally important  | Can negotiate the language(s) being used in the communication   | Does not impose the use of one language in the interaction   |
|   | Knows that the target language may not be the L1 of all participants  | Can adapt own use of target language to speakers of different languages   | Does not monopolise communication  |
|   | Knows that online communication can be an environment for multiple language learning  | Can use online communication to access languages new to oneself   | Is open to multiple language learning, not just the target language in the exchange                |

**Fonte:** Dooly (2016, p. 198)

Para que melhor se compreenda o arranjo, será explicado o fragmento da primeira competência: a competência de uso da língua *online*. Ela diz respeito ao conhecimento linguístico necessário para a participação *online* em um IV, e ela apresenta conhecimentos, habilidades e atitudes (*KSAs*) intrinsecamente necessários para um completo desenvolvimento



desta competência. Os conhecimentos incluem, por exemplo, saber que existe uma diversidade cultural e linguística que será trazida para as interações e saber que todas as línguas são igualmente importantes. As habilidades incluem, por exemplo, conseguir participar em conversas multilíngues e conseguir adaptar o próprio uso da língua para falantes de línguas diferentes. As atitudes incluem, por exemplo, não monopolizar a comunicação e estar aberto ao aprendizado de múltiplas línguas (DOOLY, 2016).

Há um outro modelo de competência telecolaborativa para professores proposto por O'Dowd (2013b) que organiza 40 descritores em quatro seções, são elas: organizacional, competência pedagógica, competência digital, e atitudes e crenças. O modelo de quatro dimensões oferece descrições de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários aos professores que desejam implementar um projeto telecolaborativo, conforme quadro 1.

### Quadro 1: Modelo de Competência Telecolaborativa

| <b>Table 2. Organisational competences of the telecollaborative teacher.</b>  | <b>Table 3. Pedagogical competences of the telecollaborative teacher.</b>   |
|---|---|
| <p><i>The telecollaborative teacher...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>can use online networks and his/her own professional contacts to locate possible partner-teachers in distant locations</li> <li>can establish and explain clearly to possible partner-teachers his/her plans and expectations related to a possible exchange</li> <li>can design the structure of an exchange (i.e. aims, minimum participation requirements, language use) which reflects the interests, L2 proficiency and level of electronic literacy of his/her own students</li> <li>can negotiate effectively with the partner-teacher the structure and organisational technicalities of the exchange which take into account both institutional contexts (calendars etc.) as well as the needs and interests of both sets of participants</li> <li>can employ various strategies to 'match' learners from the different institutions and to create effective partnerships and exchange groups</li> <li>can maintain a good working relationship with the partner-teacher throughout the exchange, identifying problems as they arise</li> <li>can alter the logistics of the exchange to adapt to developments and problems as they arise (e.g. low levels of participation, access to technology problems etc.)</li> <li>can articulate to his/her virtual partner-teachers the learning objectives and pedagogical beliefs that lie behind his/her proposed tasks</li> <li>can apply his/her experiences of previous online exchanges in order to avoid repeating mistakes and to innovate his/her practice</li> <li>can apply his/her knowledge of the educational context in which the partner class is working in order to structure the exchange and avoid problems.</li> <li>has knowledge of the common causes of organisational and intercultural problems in online exchanges and can apply a series of techniques and strategies to deal with these problems</li> <li>is aware of action research methodology in order to evaluate the strengths and weaknesses of his/her online exchange</li> <li>is aware of measures to ensure that the exchange receives appropriate academic recognition within the home institution</li> <li>can successfully articulate the relevance and the added pedagogical value of telecollaborative exchanges to colleagues and superiors in order to support their use throughout the institution.</li> </ul> | <p><i>The telecollaborative teacher...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>can identify tasks for the online exchange which meet at least some of the objectives of the participating classes' curricula</li> <li>can support students in discerning and reflecting upon culturally contingent patterns of interaction in follow-up classroom discussions</li> <li>can apply his/her knowledge of the culture and language of the partner class to organise culturally and linguistically rich tasks for the exchange</li> <li>can design tasks which are attractive and relevant for students and which serve to develop culturally and linguistically rich interaction</li> <li>can design tasks which support the activities of collaborative inquiry and the construction of knowledge</li> <li>can integrate appropriate assessment procedures and rubrics which accurately reflect the activities which students carried out during their exchange</li> <li>can explain clearly to students what is expected from them during an exchange – deadlines, performance objectives, learning outcomes etc.</li> <li>can integrate seamlessly and effectively the content and themes of the telecollaborative exchange into his/her contact classes (when they exist) before, during and after the exchange itself</li> <li>can provide learning support for learners either through scaffolded guidance (in the classroom or in online tutorials) or through the provision of reflective tools, such as learning logs or journals.</li> </ul> |

| Table 4. ICT/Digital competences of the telecollaborative teacher.  | Table 5. Attitudes and beliefs of the telecollaborative teacher.  |
|---|---|
| <p><i>The telecollaborative teacher...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>can choose the appropriate online communication tools (e.g. email, blogs, wikis, Skype) to fit both the everyday online practices of the students as well as the project's aims.</li> <li>has a basic working knowledge of current (e.g. Web 2.0) communication tools and their pedagogic affordances and constraints.</li> <li>can explain the use of the chosen tools to his/her students or can provide them with online or thirdparty support for learning how to use them.</li> <li>has a basic working knowledge of web management systems (e.g. Moodle) or exchange platforms (e.g. ePals, eTwinning) in order to locate and run his/her online exchanges.</li> <li>can organise and structure real-time student interaction taking into account the particular affordances and technicalities of synchronous tools such as videoconferencing, chat etc.</li> <li>can interact appropriately online with his/her partner-teacher and, if necessary, with the participating students, attending to online communication norms (e.g. responding to emails in a timely manner, using appropriate register etc.)</li> <li>can organise the online exchange in a manner which protects students' safety and respects privacy issues related to students' work.</li> <li>can model social presence and online identity for his/her students and help to create an online community of trust and learning.</li> <li>can instruct learners on how to use online tools autonomously – tools which help them resolve language difficulties (e.g. online dictionaries, Google translator, multimedia authoring tools).</li> <li>can develop in students a critical understanding of online tools – the interests they serve, the type of communication they promote etc.</li> </ul> | <p><i>The telecollaborative teacher displays the following beliefs and attitudes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a belief that culture plays an intrinsic role in FL education and online communication</li> <li>an openness to partner-teachers' alternative pedagogical beliefs and aims</li> <li>a willingness to look for compromise with the partner-teacher in relation to task design, exchange structure and other issues</li> <li>an interest in trying out new telecollaborative tasks and new online tools which may be proposed by students or partner-teachers</li> <li>a willingness to deal with new messages, texts and questions in contact classes or tutorials as they emerge during the online exchange</li> <li>a willingness to accept that the teacher is not the sole authority on the target culture and language</li> <li>interest in learning with students about new aspects of L2 language use and cultural products and practices from their exchange partners</li> </ul> |

**Fonte:** O'Dowd (2013b, p. 9-11)

De modo geral, o modelo de O'Dowd reflete uma abordagem de ensino sócio-construtivista visto que a base teórica sobre telecolaboração indica frequentemente o uso de tarefas que levam à construção colaborativa do conhecimento e retrata o professor como o mediador do conhecimento ao dar o apoio necessário aos estudantes enquanto estes refletem sobre as demandas culturalmente convergentes e divergentes.

A título de exemplificação, alguns dos descritores da dimensão organizacional são a capacidade de desenhar a estrutura de um IV que reflita os interesses, proficiência, e grau de instrução digital dos estudantes participantes; a capacidade de alterar a logística do intercâmbio para que este se adapte aos desenvolvimentos e problemas que surgem e a capacidade de negociar efetivamente com o professor parceiro os pormenores estruturais e organizacionais do IV levando em consideração as características institucionais e necessidades e interesses de ambos contextos (O'DOWD, 2013b).

Alguns dos descritores da dimensão pedagógica são a capacidade de elaborar tarefas que são atrativas e relevantes para os estudantes e que servem para desenvolver uma interação cultural e linguisticamente rica; a capacidade de integrar apropriadamente procedimentos de avaliação e rubrica que reflitam com precisão as atividades que os estudantes realizaram e a

capacidade de fornecer apoio educacional aos aprendizes seja por meio de uma orientação progressiva (*scaffolding*) ou do trabalho com ferramentas reflexivas, como por exemplo os diários (O'DOWD, 2013b).

Alguns dos descritores da dimensão digital são a capacidade de explicar o uso das ferramentas escolhidas aos estudantes e fornecer suporte para o uso das mesmas; ter um conhecimento básico das atuais ferramentas de comunicação e suas potencialidades e limitações pedagógicas e a capacidade de organizar o IV de uma maneira que proteja a segurança dos estudantes e respeite a privacidade de seus trabalhos (O'DOWD, 2013b).

Alguns dos descritores da dimensão chamada de atitudes e crenças são a abertura para aceitar alternativas pedagógicas propostas pelos professores parceiros; um interesse em experimentar novas tarefas telecolaborativas e novas ferramentas *online* que possam ser sugeridas pelos professores parceiros ou pelos estudantes e a disposição em aceitar que o professor não é a única autoridade na cultura e na língua alvo (O'DOWD, 2013b).

Nas teorias acadêmicas sobre intercâmbios virtuais pode-se encontrar uma descrição do perfil necessário ao professor de línguas que se compromete com tais projetos com propósitos linguísticos, e do professor de outras disciplinas que se engaja em um IV com objetivos inerentes ao conteúdo da área. No presente estudo, o professor de línguas é visto como aquele que está envolvido em um processo de ensino-aprendizagem da língua alvo para que os estudantes consigam melhor participar das tarefas de um IV que está inserido em uma área específica, que são as Relações Internacionais. Portanto, busca-se compreender este papel atribuído ao professor de línguas para a preparação dos alunos para um IV.

Há materiais de apoio para o professor que precisa se preparar para a realização de um IV, como, por exemplo, o Manual de Mentoria para Professor de Intercâmbios Virtuais<sup>26</sup> organizado por Gutiérrez et al. (2021), que traz orientações para interações síncronas e assíncronas e é dividido em três momentos: antes, durante e depois das interações. O guia traz perguntas e exemplos que levam o professor a refletir sobre aspectos tecnológicos, organizacionais, comunicativos, estratégicos e reflexivos, buscando ajudar o educador a melhorar sua prática durante todo o processo.

A importância da elaboração, implementação e monitoramento das tarefas de um VI é citada em três das quatro dimensões do modelo proposto por O'Dowd (2013b), tal a importância delas para o sucesso destes projetos. As tarefas telecolaborativas serão conceituadas mais profundamente em um capítulo posterior.

---

<sup>26</sup> <https://www.stevensinitiative.org/resource/mentoring-handbook-for-virtual-exchange-teachers/>

A realização de um intercâmbio virtual não é garantia de sucesso e não quer dizer que os objetivos pedagógicos serão atingidos, já que as trocas interculturais por vezes afastam mais os aprendizes ao invés de desenvolver um senso de aproximação. Como aponta Kern (2000), “[nos intercâmbios *online*] a exposição e o conhecimento da diferença parecem reforçar os sentimentos de diferença, ao invés de construir pontes” (p. 256, tradução nossa<sup>27</sup>).

Nesta seção, houve a apresentação de dois modelos com descritores das competências necessárias aos participantes de um IV, aplicáveis a professores e estudantes. Devido à complexidade de tal prática, não é incomum que surjam problemas e falhas durante as interações, as quais serão discutidas a seguir.

### 2.2.2 Intercâmbios Virtuais e as falhas de comunicação

Em Intercâmbios Virtuais há uma exposição e proximidade com o que é diferente e desconhecido no outro, o que pode levar a falhas de comunicação nas interações e até impactar nos resultados esperados para o projeto. Assumir que a aprendizagem intercultural irá acontecer naturalmente apenas devido ao contato entre os parceiros de um IV é presunçoso, e Helm (2018) aponta duas implicações centrais, sendo que a primeira é a maneira como a cultura é conceituada e como isto pode resultar em uma limitação de identidade para os aprendizes. A segunda é o desafio de levar os aprendizes a participarem de um IV adotando um posicionamento crítico e intercultural, além das premissas de similaridade.

Não só a aprendizagem intercultural, mas também a aprendizagem de outras competências e conteúdos específicos não acontecerá naturalmente e as intercorrências e os desafios estarão presentes em maiores e menores níveis, podendo impactar o funcionamento do IV e levando-o a falhar em relação ao seu objetivo central. Por exemplo, intercâmbios telecolaborativos entre estudantes de nível superior da Alemanha e dos EUA matriculados em aulas de língua estrangeira foram objetos de estudo buscando compreender melhor quais foram as influências de fatores sociais e institucionais na realização e nos resultados dos projetos. Os achados mostram que os fatores variam significativamente e abrangem desde as diferenças das demandas dos cursos até às diferenças de calendário das instituições (BELZ; MULLER-HARTMANN, 2003).

Os autores O’Dowd e Ritter (2006) debruçaram-se sobre as razões pelas quais uma interação telecolaborativa falha levando a um clima de indiferença, baixos níveis de

---

<sup>27</sup> [...] *exposure and awareness of difference seem to reinforce, rather than bridge, feelings of differences.*

participação, tensão, ou avaliação negativa dos parceiros e de suas culturas. Eles propõem o termo guarda-chuva comunicação fracassada (*failed communication*) e organizam um inventário de razões organizadas em quatro níveis: individual, sala de aula, sócio-institucional, e interação.

O primeiro nível é o individual, em que é considerado “o histórico psicobiográfico e educacional do aprendiz, naturalmente, esta perspectiva implica tudo que o aprendiz traz para o processo de aprendizagem” (O’DOWD; RITTER, 2006, p. 628, tradução nossa<sup>28</sup>). Neste nível, duas áreas são consideradas, uma delas é o nível da competência comunicativa intercultural e a outra são as expectativas e motivações do aprendiz para a participação no projeto de intercâmbio. A sugestão dos autores para minimizar este problema é ter ambos professores e alunos cientes das expectativas envolvidas, manter contatos prévios e planejar tarefas adequadas para a fase introdutória.

O segundo é o nível de sala de aula, que é a organização e implementação do intercâmbio e está situado entre o nível individual e o nível institucional (O’DOWD; RITTER, 2006). Há decisões metodológicas que são tomadas entre os dois grupos participantes que afetam todo o intercâmbio virtual, e também há questões particulares de uma das salas de aula que podem impactar o projeto todo. Estas questões podem ser a relação entre os dois professores, o desenho das tarefas, a formação dos grupos, a dinâmica local de cada uma das salas de aula, e o resumo e combinados prévios ao intercâmbio.

O terceiro nível é o sócio-institucional, que são “as áreas externas, frequentemente além do controle direto dos participantes” (O’DOWD; RITTER, 2006, p. 632, tradução nossa<sup>29</sup>). Os problemas podem estar relacionados à tecnologia e ao acesso a ela, à organização geral do curso de estudo dos alunos, e às diferenças nos valores de prestígio dados à cultura e à língua.

O quarto e último é o nível da interação, que “refere-se a desentendimentos e tensões que surgem a partir das diferenças culturais no estilo de comunicação e comportamento” (O’DOWD; RITTER, 2006, p. 634, tradução nossa<sup>30</sup>). Neste caso, as peculiaridades no estilo de comunicação do parceiro são entendidas como aspectos de desentendimento pessoais, quando na realidade são características culturais.

Os quatros níveis aqui mencionados são organizados pelos autores em uma figura que representa o esquema de níveis sobrepostos, conforme mostrado a seguir:

---

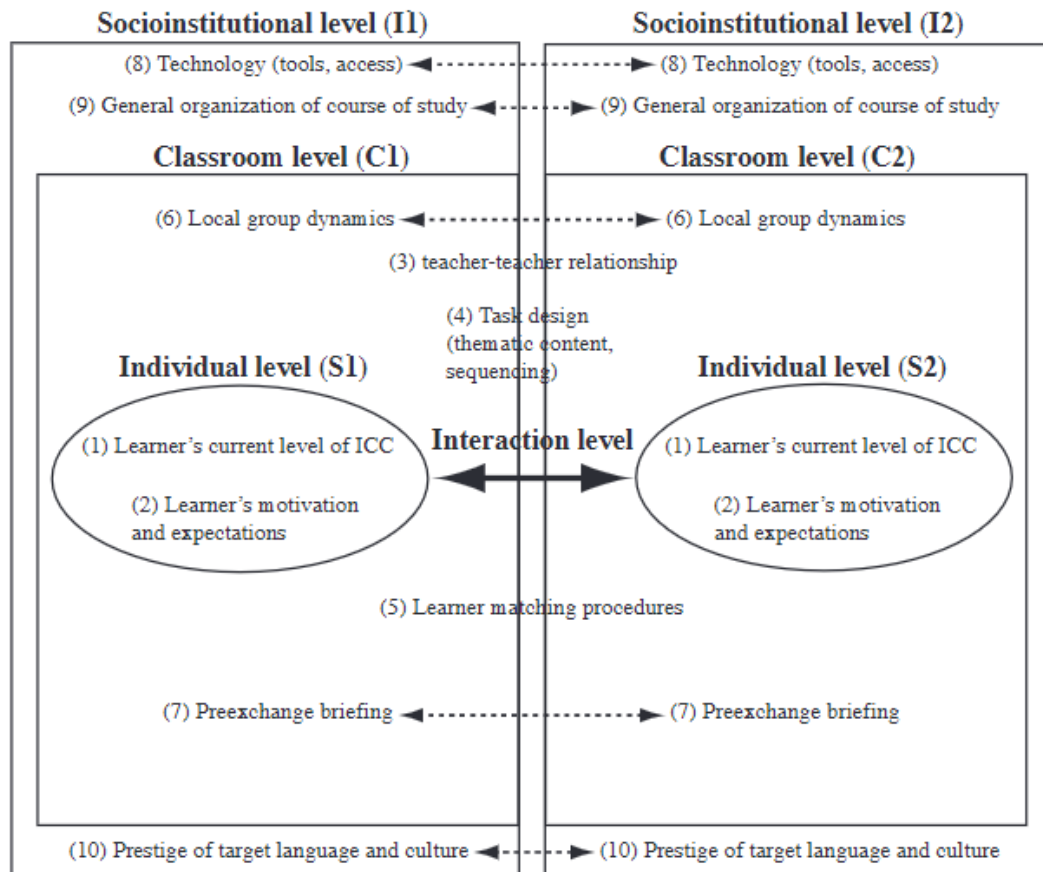
<sup>28</sup> [...] *the learner’s psychobiographical and educational background. Naturally, this perspective entails everything the learner brings into the learning process.*

<sup>29</sup> [...] *external areas, often beyond the participants’ direct control.*

<sup>30</sup> [...] *refers to the misunderstandings and tension which arise from cultural differences in communicative style and behavior.*

**Figura 5** – Inventário de razões para a comunicação fracassada na telecolaboração

Inventory of Reasons for Failed Communication in Telecollaborative Projects



**Fonte:** O'Dowd; Ritter (2006, p. 629)

Além dos quatro níveis (individual, sala de aula, sócio-institucional, e interação), há outros dez pormenores que compõem cada um dos níveis. O nível individual é composto pelo nível de competência comunicativa intercultural do aprendiz (1) e pelas motivações e expectativas dele (2), que são pré-existentes à interação. O nível da sala de aula é composto pela relação entre os professores envolvidos (3), o planejamento das tarefas (4), a organização dos grupos (5), a dinâmica local dos grupos (6) e o resumo sobre o projeto fornecido previamente ao intercâmbio (7), sendo que estes dois últimos acontecem localmente e não no processo de interação. O nível sócio-institucional é composto pela tecnologia (8), sendo o tipo de ferramenta e o acesso a elas, a organização geral do curso de estudo (9), e o valor de prestígio dado à língua alvo e à cultura (10), sendo que todos estes aspectos surgem da interação entre os grupos.

Não há pormenores no nível da interação, mas as falhas neste nível perpassam os outros aspectos em diferentes níveis. A maior parte dos desentendimentos neste nível surgem devido a características culturais que são percebidas como impasses pessoais. Uma abordagem superficial de temas culturais tem pouco efeito no entendimento dos estudantes sobre a outra cultura, ou sequer os leva a refletir sobre a própria cultura, o que pode favorecer este tipo de falha (O'DOWD, 2016a). Uma das propostas para transpor este tipo de desentendimento e promover uma reflexão mais aprofundada sobre as diferenças é a Telecolaboração Crítica (HELM, 2016), uma abordagem cujo principal objetivo é desenvolver a criticidade e discussão de assuntos políticos e sociais.

Os autores O'Dowd e Ritter também ressaltam que “é frequentemente impossível contar com apenas um único fator para explicar a falta de sucesso do intercâmbio; as razões normalmente incluem uma combinação de fatores de diferentes áreas interconectados” (2006, p. 625, tradução nossa<sup>31</sup>). E estudos como este, em que as falhas são estudadas e organizadas, é que podem funcionar como forma de minimizar tais problemas, já que ao “oferecer uma classificação das razões para o fracasso de uma comunicação, os educadores podem estar melhor preparados para os desafios que os esperam em seus projetos *online*” (O'DOWD; RITTER, 2006, p. 628, tradução nossa<sup>32</sup>).

Um dos desafios diz respeito à tarefa telecolaborativa, seja em sua escolha, criação, organização ou implementação, e por ter especificidades tão características é que ela será tratada separadamente na seção seguinte.

### 2.3 Tarefas telecolaborativas

No primeiro capítulo do livro “*In this together: teachers’ experiences with transnational, telecollaborative language learning projects*”, os autores Dooly e O'Dowd (2018) descrevem os diferentes tipos de telecolaboração que variam desde práticas mais livres e menos estruturadas, até práticas com projetos de aprendizagem altamente elaborados. Os projetos que são organizados e implementados por meio de uma instituição já possuem modelos desenhados e testados. Entretanto, para projetos em que os professores envolvidos não fazem

---

<sup>31</sup> [...] it is often impossible to rely on a single factor to explain an exchange's lack of success; reasons usually include a combination of interconnected factors from different areas.

<sup>32</sup> [...] providing a classification of reasons for failed communication, educators can be better prepared for the challenges which await them in their online projects.

parte de uma instituição de apoio, há a necessidade de elaboração e desenho das tarefas propostas.

A segunda situação se encaixa ao contexto do programa BRaVE, pois, apesar dos professores envolvidos fazerem parte de uma instituição de ensino superior e contarem com o apoio de uma coordenação dedicada a ajudar na implementação dos projetos de intercâmbio virtual, os professores são os responsáveis pela definição, planejamento, organização e acompanhamento das tarefas do IV, não há um modelo pré-definido.

Apesar de não haver um modelo pré-definido, o apoio que os professores recebem da instituição consiste em cursos, sugestões e orientações para o planejamento das tarefas. As tarefas do IV variam de acordo com as disciplinas e cursos nas quais estão inseridas, bem como com o propósito de aprendizagem que se quer atingir em determinado projeto, por esta razão é que elas são tão particulares e singulares.

Os autores Dooly e O’Dowd (2018) defendem a classificação das telecolaborações como um tipo de abordagem, ou seja, “a maneira na qual um indivíduo aplica princípios explicitamente bem definidos de como alguma coisa deveria ser feita – baseado em fundamentos teóricos” (p. 19, tradução nossa<sup>33</sup>). Entretanto, há uma dificuldade nesta classificação devido às particularidades desta prática de ensino que tem categorias específicas que a distingue de outras ações. Mesmo sendo classificada como uma abordagem,

A base das tarefas e atividades são suficientemente variadas ao ponto de que poderia ser argumentado que a telecolaboração não é um método real, embora minimamente devesse ser reconhecida como uma prática instrucional crescente, baseada em um conjunto de princípios ou ideias usadas para explicar o aprendizado que (deveria) acontecer por meio desta prática (DOOLY; O’DOWD, 2018, p. 19, tradução nossa<sup>34</sup>).

Por meio das tarefas e atividades de um IV, os participantes têm a oportunidade de interagir para atingir um objetivo final do projeto, por meio da resolução de problemas, compartilhamento de conhecimentos, colaboração, pensamento crítico, apresentação e discussão de ideias, e trabalho em grupo. Todas estas características aqui citadas são condizentes com uma abordagem de Aprendizagem Baseada em Projetos, que é adequada aos IV, visto que eles têm se expandido para contextos multidisciplinares (DOOLY; O’DOWD, 2018).

---

<sup>33</sup> [...] *the way in which an individual applies quite explicitly defined principles of how something should be done – based on theoretical foundations.*

<sup>34</sup> [...] *the basis of the tasks and activities are sufficiently varied that it could be argued that telecollaboration is not an actual method although minimally it should be recognized as a growing instructional practice, based on a set of principles or ideas used to account for the learning that (should) take place through this practice.*



A Abordagem Baseada em Projetos (*PBL – Project Based Learning*) pode ser entendida como uma abordagem educacional em que projetos significativos no mundo-real são desenvolvidos pelos alunos enquanto estes aprendem e desenvolvem habilidades trabalhando em grupos (LARMER; MERGENDOLLER, 2010). Eles podem ter um problema para resolver, ou uma questão, ou ainda um desafio, que são caracterizados por marcos de andamento e entregas de resultados parciais, até que se atinja um produto final, que pode incluir uma apresentação para um determinado público (SAVERY, 2015). Esta é uma abordagem centrada no estudante e que é capaz de proporcionar oportunidades para que ele desenvolva habilidades relacionadas ao trabalho em grupo, gerenciamento, liderança, comunicação, pensamento crítico, pesquisa, autoconsciência do progresso da aprendizagem, dentre outras.

Para que os estudantes desenvolvam apropriadamente as habilidades almejadas e aprendam o conteúdo alvo, é importante que as tarefas do IV sejam adequadamente elaboradas pelos professores envolvidos. Os professores precisam saber como sequenciar as atividades coerentemente, elaborar tarefas efetivas e intrínsecas ao momento da aula e fora dela, e proporcionar *scaffolding*, ou seja, assistência para o aluno progredir (DOOLY; O'DOWD, 2018).

A tarefa é aqui entendida conforme a definição de Ellis (2000), que considera que:

Tarefa é um ‘plano de trabalho’, isto é, ela assume a forma de materiais para pesquisa ou ensino da língua. Um plano de trabalho tipicamente envolve o seguinte: (1) algum *input* (ex.: informações que os aprendizes precisam processar e usar); e (2) algumas instruções sobre qual resultado é esperado que os aprendizes atinjam (p. 195, tradução nossa<sup>35</sup>).

Há algumas características que diferenciam uma tarefa de um exercício, sendo que o fator primordial de uma tarefa é o significado que se dá enquanto se comunica um conteúdo. O mesmo autor sintetiza as diferenças, que englobam orientação, foco, objetivo, avaliação do resultado e relação com o mundo real, organizadas no seguinte quadro:

---

<sup>35</sup> *A task is a ‘workplan’; that is, it takes the form of materials for researching or teaching language. A workplan typically involves the following: (1) some input (i.e. information that learners are required to process and use); and (2) some instructions relating to what outcome the learners are supposed to achieve.*

## Quadro 2 – Distinção entre exercício e tarefa

**Table 1** Distinguishing 'exercise' and 'task' (based on Skehan, 1998a, b)

|                         | Exercise  | Task  |
|-------------------------|---|---|
| Orientation             | Linguistic skills viewed as pre-requisite for learning communicative abilities. | Linguistic skills are developed through engaging in communicative activity.   |
| Focus                   | Linguistic form and semantic meaning ('focus on form').                         | Propositional content and pragmatic communicative meaning ('focus on meaning'). <sup>4</sup>                                  |
| Goal                    | Manifestation of code knowledge.  | Achievement of a communicative goal.  |
| Outcome-evaluation      | Performance evaluated in terms of conformity to the code.                       | Performance evaluated in terms of whether the communicative goal has been achieved.   |
| Real-world relationship | Internalization of linguistic skills serves as an investment for future use.    | There is a direct and obvious relationship between the activity that arises from the task and natural communicative activity. |

Fonte: Ellis (2000, p. 197)

Observa-se no quadro que a orientação de um exercício considera que as habilidades linguísticas são vistas como um pré-requisito para aprender habilidades comunicativas, enquanto a tarefa considera que as habilidades linguísticas são desenvolvidas enquanto se realiza uma atividade comunicativa. Já o foco de um exercício é a forma, enquanto a tarefa tem como foco o significado.

O objetivo de um exercício é a manifestação de um código de linguagem, já o objetivo de uma tarefa é atingir um propósito comunicativo. Em relação à avaliação do resultado, para o exercício a avaliação baseia-se na *performance* em termos de conformidade com o código, enquanto na tarefa a avaliação é sobre o objetivo comunicativo ter sido atingido ou não.

A aprendizagem e internalização de habilidades linguísticas durante um exercício servem como repertório para o aprendiz se preparar para um futuro uso delas no mundo real; no caso da tarefa, há uma conexão direta entre a atividade e o uso comunicativo da língua no mundo real.

Pode-se afirmar então que tarefas são baseadas nas necessidades comunicativas do aprendiz, são atividades cuja orientação principal é a produção de significados, e que elas se relacionam diretamente com o mundo real.

As tarefas de aprendizagem e uso de uma língua podem ser classificadas de duas maneiras, por uma perspectiva psicolinguística ou por uma perspectiva sociocultural. A perspectiva psicolinguística trata de tarefas vistas como dispositivos que fornecem ao aprendiz o que ele precisa para aprender, o desenho da tarefa determina o tipo de uso da língua, sendo mais controlada e com foco na forma. A perspectiva sociocultural trata de tarefas que são co-construídas pelos aprendizes enquanto estão envolvidos nelas, suas performances dependem da interação dos indivíduos, sendo mais difícil prever o tipo de uso da língua, já que gera resultados únicos (ELLIS, 2000).

Há pesquisas que mostram a importância das tarefas em um projeto de telecolaboração, as quais são um desafio devido ao processo de escolha e estruturação, além de exigir atenção às especificidades do contexto *online* nas quais estão inseridas e de determinarem os resultados de aprendizagem (GUTH; HELM, 2011). Considerando o papel importante que uma tarefa tem dentro de uma telecolaboração, ou intercâmbio virtual, os autores O'Dowd e Ware (2009) identificaram doze tipos de tarefas telecolaborativas, que foram posteriormente organizadas em três categorias: tarefas de trocas de informação, tarefas de comparação e análise, e tarefas colaborativas.

A primeira categoria diz respeito às tarefas de trocas de informação, que são tarefas em que “os aprendizes fornecem aos seus parceiros telecolaborativos informações sobre suas biografias pessoais, escolas locais ou cidades, ou aspectos de suas culturas domésticas” (O'DOWD; WARE, 2009, p. 175, tradução nossa<sup>36</sup>). São tarefas comuns nas partes introdutórias de um projeto para que os participantes se familiarizem melhor uns com os outros, entretanto não há muita negociação de significado entre eles. Caso o propósito deste tipo de tarefa seja um levantamento etnográfico sobre determinada cultura, elas podem proporcionar o desenvolvimento nos participantes de um grau maior de sensibilidade em relação às suas diferenças.

A segunda categoria diz respeito às tarefas de comparação e análise, que são tarefas “mais exigentes, já que elas requerem que os aprendizes não apenas troquem informações, mas também deem um passo além e realizem comparações ou análises críticas de produtos culturais

---

<sup>36</sup> [...] learners providing their telecollaborative partners with information about their personal biographies, local schools or towns or aspects of their home cultures.

de ambas culturas” (O’DOWD; WARE, 2009, p. 175, tradução nossa<sup>37</sup>). Os produtos culturais citados podem ser filmes, séries, livros, artigos, notícias, entre outros; e as suas análises podem ter um foco cultural ou linguístico. A comparação feita entre os participantes do projeto os leva a diálogos mais profundos, com explicações, e estabelecimento de similaridades e diferenças.

A tarefas da terceira categoria são as colaborativas, que “exigem que os aprendizes não só troquem e comparem informações, mas que também trabalhem juntos para produzir um produto conjunto ou conclusão” (O’DOWD; WARE, 2009, p. 178, tradução nossa<sup>38</sup>). As formas que o produto final pode assumir são inúmeras, desde um artigo até um gênero digital como uma postagem de *blog*, e para que tal resultado seja alcançado, os envolvidos precisam ter muito planejamento, coordenação, cooperação, concordância, entendimento, e a negociação de significados inevitavelmente estará presente.

A combinação dos três tipos de tarefas pode proporcionar ao aprendiz diferentes níveis de comunicação, seja com foco cultural ou linguístico, e pode trazer graus de interatividade e relacionamentos pessoais que as tarefas exigem. Por esta razão, o sequenciamento de atividades segue três diferentes estágios: a fase introdutória (categoria 1) em que os participantes se conhecem e se familiarizam uns com os outros; a fase comparativa (categoria 2) em que os participantes descrevem aspectos e perguntam sobre seus parceiros, comparando suas realidades; e a fase final (categoria 3) em que os estudantes negociam para produzirem um trabalho que reflita suas interações e colaborações juntos (O’DOWD; WARE, 2009).

O quadro 3 contém uma organização em síntese das três categorias de tarefas e foi proposto pelos mesmos autores. Além das três categorias de tarefas, o quadro traz exemplos de tarefas para cada uma das categorias, além de descrever as tarefas, prever possíveis resultados em cada uma delas, bem como possíveis falhas que possam ocorrer.

---

<sup>37</sup> [...] more demanding since it requires learners not only to exchange information, but also to go a step further and carry out comparisons or critical analyses of cultural products from both cultures.

<sup>38</sup> [...] requires learners not only to exchange and compare information but also to work together to produce a joint product or conclusion.

### Quadro 3 – Tarefas telecolaborativas

Table 1. Telecollaborative tasks.

| No.                                | Task                                 | Description  | Examples                          | Intended outcomes  | Potential pitfalls  |
|------------------------------------|--------------------------------------|--|-----------------------------------|--|---|
| <b>(1) information exchange</b>    |                                      |  |                                   |  |   |
| 1                                  | Authoring 'Cultural Autobiographies' | Students present themselves and their home cultures to their (future) partners through cultural autobiographies which can take the form of various visual and textual formats  | Wilden, 2007                      | Establishment of personal relationship with partners/<br>increased awareness of cultural differences | Students reify stereotypes in their presentations (students aren't always that aware of their own L1 cultural situatedness)/often restricted to single genre of narration/primary reliance on personal narrative limits functionality across class contexts |
| 2                                  | Carrying out virtual interviews      | Students take turns to interview each other on a certain cultural theme and produce a class presentation/written report based on interview process.  | O'Dowd, 2006                      | Development of intercultural communicative competence (ICC)  | Relies on the information provided by only one partner – requires a great deal of reciprocity and responsibility  |
| 3                                  | Engaging in informal discussion      | Students are provided with general questions (e.g. 'How do the new technologies influence your life?') or with a cultural product from C1 or C2 (e.g. a newspaper article or film) and are asked to discuss these with partners. | Vinagre, 2005; Lee, 2006          | Learner independence/<br>development of fluency in TL  | Can easily turn into an information exchange without significant processing or without challenging input  |
| 4                                  | Exchanging story collections         | Each class takes turns to collect legends, folk tales or accounts of local historical events from their partner class. A class magazine or website can then be published with the resulting collection.                          | Warschauer, 1995                  | Increased factual/cultural knowledge about C2  | Can easily turn into an information exchange without significant processing or without challenging input  |
| <b>(2) comparison and analysis</b> |                                      |  |                                   |  |   |
| 5                                  | Comparing parallel texts             | Both classes compare and analyse pieces of literature, film or fairy tales from both cultures which are based on a common theme (e.g. 'three men and a baby' and the French original).   | Muller-Hartmann, 2000; Belz, 2002 | Increased awareness of target culture and one's own culture  | Superficial contrasts made unless the instructor guides the conversation  |

|   |   |   |  |   |  |
|---|---|---|--|---|--|
| 6   | Comparing class questionnaires            | Both classes complete questionnaires (e.g. related to word associations, reactions to situations) and then compare the answers of the two groups. <sup>1</sup> Findings by both groups are then discussed online. | Furstenberg et al. 2001; O'Dowd, 2003              | Development of awareness of different cultural meanings and connotations of words and concepts in C1 and C2 | Superficial contrasts made unless the instructor guides the conversation<br>Requires significant amount of participation using the L1, which not all teachers/students/institutions agree to do                              |
| 7   | Analysing cultural products               | Cultural products from either C1 or C2 (e.g. films, pieces of literature, items in tourist shops) are analysed and discussed by both groups.  | O'Dowd, 2003; Meskill & Ranglova, 2000; Liaw, 2006 | Greater awareness of target culture/one's own culture   | Superficial contrasts made unless the instructor guides the conversation   |
| 8   | Translating                               | Students translate text from their L1 to L2. Without seeing original, C2 partners help to refine and correct the translation.   | Ware and Pérez Cañado, 2007                        | Improved language awareness/development of linguistic accuracy and fluency in TL                            | Can reduce the exchange to an information/linguistic exchange and is less rich in opportunities for cultural learning<br>Relies on comparable metalinguistic awareness on both sides of the exchange                         |
| <b>(3) collaboration and product creation</b> |   |   |  |   |  |
| 9   | Collaborating on product creation         | Students in both classes work together to produce a document (e.g. essay) or multimedia product (e.g. website or powerpoint presentation).  | Belz, 2007; Zaehner, Fauverge and Wong, 2000       | Development of intercultural communicative competence (ICC)/electronic literacy                             | Requires technology-savvy teacher or context because of the tendency toward multimedia<br>Requires teamwork among students and therefore reciprocity (lack of participation on one side jeopardizes the whole project/grade) |
| 10  | Transforming text genres                  | Students in C1 help C2 partners to rewrite texts in a different genre in their TL.  | O'Rourke, 2007; Ware and Pérez Cañado, 2007        | Improved metalinguistic awareness/linguistic accuracy and fluency in TL                                     | Tends to reduce the exchange to an information/linguistic exchange and is less rich in opportunities for cultural learning<br>Relies on comparable metalinguistic awareness on both sides of the exchange                    |
| 11  | Carrying out 'closed outcome' discussions | Students in C1 and C2 share and compare information in order to complete an information gap activity (e.g. a 'spot the difference' activity based on different versions of pictures).                             | Pellettieri, 2000                                  | Negotiation of meaning/development of linguistic accuracy and fluency in TL                                 | Requires elaborate set-up by the instructor in the absence of easily available online gap activities<br>Research tends to show that students mainly negotiate at the lexical level when online                               |
| 12  | Making cultural translations/adaptations  | Students in C1 and C2 collaborate to make a culturally appropriate translation/adaptation of a product from C1 to C2 (e.g. film scene/TV advertisement)   | Ware and O'Dowd, 2008                              | Development of intercultural communicative competence (ICC)   | Requires off-task involvement (discussion, debriefing, etc.) by the teacher in order for most students to develop cultural awareness beyond stereotypes  |

Note: For the sake of clarity, in this table it is assumed that the telecollaborative exchange involves only two groups – C1 and C2 and that each of these is studying the languaculture of the partner group. However, we are aware that many exchanges can involve three or more collaborating groups of learners and that these exchanges may also involve the use of a language as a Lingua Franca.

Fonte: O'Dowd; Ware (2009, p. 176-177)



Além de apresentar os resultados esperados de cada uma das tarefas que exemplificam as três categorias, os autores apresentam os potenciais riscos que elas podem envolver, o que poderia levar ao fracasso do projeto. Em relação às três categorias de tarefas, O’Dowd (2016b) descreve que:

Costumava parecer que a maioria dos intercâmbios telecolaborativos nunca avançavam além das tarefas do primeiro e do segundo tipo já que os estudantes apresentam, trocam, e comparam informações, mas raramente dão o passo extra colaborando de verdade juntos para completar um documento ou um projeto. Eu argumentaria que seria mais benéfico para as práticas telecolaborativas focar mais neste terceiro tipo de tarefa telecolaborativa para explorar o potencial de aprendizagem desta atividade ao máximo (p. 279, tradução nossa<sup>39</sup>).

Os benefícios em se focar mais no terceiro tipo de tarefa são maiores, já que os participantes não apenas comparam e trocam informações, mas também negociam para tomarem decisões sobre um produto final que também exigirá a produção de conhecimento.

O processo de avaliação de tarefas em um IV é um aspecto que tem sido mais profundamente estudado na literatura da área, como o livro organizado por Czura e Dooly (2022), que explora as práticas e ferramentas de avaliação em tais práticas, como por exemplo, os diários dos aprendizes, as sessões em grupo de mediação por pares e as avaliações de produções por pares. Há um trabalho recente conduzido por Wicking, Barrera e Suzuki (2021) que descreve a experiência com avaliação em pares e portfólios como ferramentas efetivas para medir os avanços e conquistas dos aprendizes.

O desenho e as orientações para as tarefas são de fundamental importância para que o resultado desejado seja atingido e para que a experiência seja bem-sucedida, como defendido pelos autores:

Quanto mais detalhadas forem as diretrizes para a execução da tarefa e para a interação entre os grupos, maiores serão as chances de sucesso na colaboração. O ideal é que as instruções sejam dadas por escrito e que haja uma plataforma comum de interação entre as turmas, para facilitar a comunicação (SALOMÃO; FREIRE JUNIOR, 2020, p. 33-34).

O planejamento ainda deve ser conjunto entre os professores das universidades participantes, considerando questões práticas como o fuso horário e especificidades de cada

---

<sup>39</sup> *It would appear that most telecollaborative exchanges never move on beyond the first and the second task types as students present, exchange and compare information but rarely go that extra step to actually collaborate together to complete a document or project. I would argue that it would be very beneficial for telecollaboration practice to focus more on this third type of telecollaborative task type to explore the learning potential of this activity to the maximum.*

contexto. O sequenciamento das tarefas pode incluir atividades síncronas e assíncronas, contando com as ferramentas digitais disponíveis, e podem variar de um projeto para outro, devido aos objetivos de cada colaboração serem únicos e específicos.

É preciso que os professores sejam apresentados à abordagem e recebam formação sobre como implementar o IV em seus planejamentos, assim consigam estar familiarizados com a teoria para que possam aplicá-la na prática da sala de aula, entretanto, tal processo não é simples e precisa ser melhor estudado cientificamente (DOOLY; VINAGRE, 2022).

Há iniciativas, como a SUNY COIL, dedicadas ao treinamento de professores para a preparação de tarefas exclusivas de projetos telecolaborativos, bem como o desenvolvimento e implementação de critérios para a avaliação de tais tarefas, visto que nem sempre os professores em formação têm a possibilidade de vivenciar este tipo de abordagem em seus cursos de graduação, e acabam transferindo tarefas que seriam implementadas em sala de aula para o ambiente virtual (KUREK; MULLER-HARTMANN, 2016).

Os projetos telecolaborativos são sem dúvida ambientes complexos de aprendizagem, em que as tarefas são as principais unidades de organização, podendo oferecer estruturação, dar voz à presença do professor, dar suporte ao processo de aprendizagem, ajudar a estabelecer a interação social do grupo, e transformar atividade social em cognitiva (KUREK, 2015). Como se discutiu neste subcapítulo, ter tarefas bem desenhadas é um dos fatores que podem determinar a eficácia e o sucesso da aprendizagem em intercâmbios virtuais, e para tal fim é necessário que se tenha claramente definido o objetivo a ser atingido.

O objetivo de ensino-aprendizagem pode ser o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa ou, ainda, é possível que uma língua estrangeira seja utilizada para atingir outros objetivos de interesse da área. O termo ‘competência’ será adequadamente fundamentado a seguir.

## **2.4 Competência Linguístico-Comunicativa e questões relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas**

A busca por definir o conceito de competência em línguas tem se desenvolvido ao longo da história dos estudos linguísticos, desde Chomsky (1965) ao diferenciar competência e desempenho, e indicar que o conceito de competência se associava exclusivamente ao conhecimento de regras gramaticais, enquanto desempenho, ou *performance*, seria o uso correto em situações reais. Em sua crítica, Hymes (1972) apontou para “a necessidade de



transcender as noções de competência perfeita, comunidade de fala homogênea, e independência de características socioculturais” (p. 57, tradução nossa<sup>40</sup>).

O uso de uma língua a partir da articulação de conhecimentos linguísticos não pode estar dissociado do contexto no qual o falante está inserido, conforme aponta Hymes (1972). O autor incorpora o aspecto social à definição de competência, ampliando o termo para competência comunicativa, ele ainda explica que:

O objetivo de uma ampla teoria de competência pode ser dito que é mostrar as maneiras nas quais o possível sistematicamente, o exequível, e o apropriado estão conectados para produzir e interpretar um comportamento cultural que está efetivamente ocorrendo (HYMES, 1972, p. 67, tradução nossa<sup>41</sup>).

Campbell e Wales (1970) reforçam a urgência em se considerar o contexto social no qual se está inserido ao interagir em determinada língua. Para eles, competência precisa compreender a habilidade linguística mais importante, “a habilidade de produzir e entender enunciados que não são tão gramaticais, mas, o mais importante, são apropriados ao contexto nos quais eles são produzidos” (p. 257, tradução nossa<sup>42</sup>).

O estudo da competência comunicativa no contexto de ensino e aprendizagem de uma segunda língua foi, mais tarde, desenvolvido por Canale e Swain (1980), ao defenderem uma teoria integrativa da mesma, que compreenderia:

O conhecimento de princípios básicos de gramática, conhecimento de como a língua é usada em contextos sociais para cumprir funções comunicativas, e conhecimento de como enunciados e funções comunicativas podem ser combinados de acordo com os princípios do discurso (CANALE; SWAIN, 1980, p. 20, tradução nossa<sup>43</sup>).

Ou seja, de acordo com os autores, a competência comunicativa precisa incluir as competências gramatical, sociolinguística e estratégica. Sendo que gramatical compreende conhecimentos sobre elementos lexicais e sobre regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. A sociolinguística compreende conhecimentos de regras socioculturais de uso e

---

<sup>40</sup> [...] *the need to transcend the notions of perfect competence, homogeneous speech community, and independence of sociocultural features.*

<sup>41</sup> [...] *the goal of a broad theory of competence can be said to be to show the ways in which the systemically possible, the feasible, and the appropriate are linked to produce and interpret actually occurring cultural behavior.*

<sup>42</sup> [...] *the ability to produce or understand utterances which are not so much grammatical but, more important, appropriate to the context in which they are made.*

<sup>43</sup> [...] *knowledge of basic grammatical principles, knowledge of how language is used in social contexts to perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principles of discourse.*

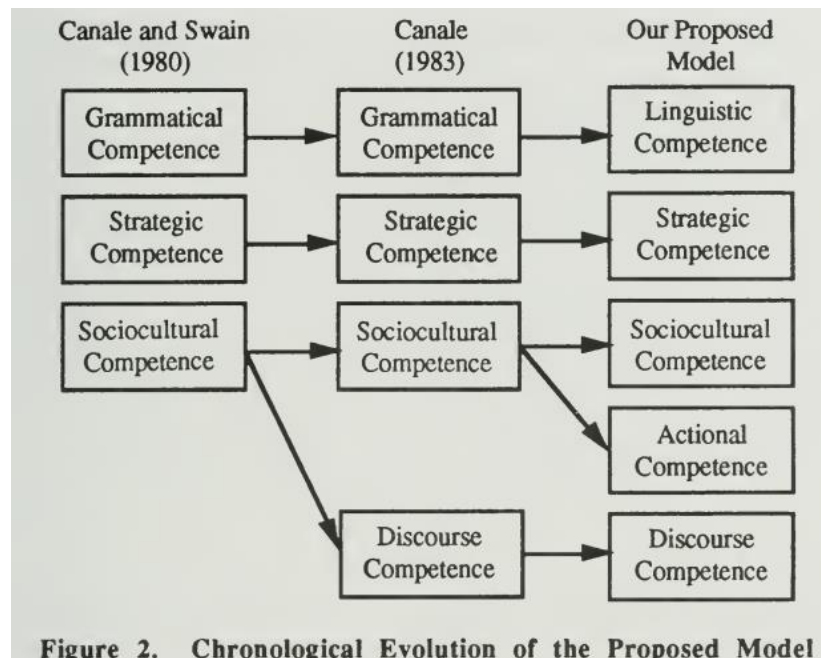
regras de discurso, com foco na interpretação de enunciados. E a estratégica compreende conhecimentos sobre estratégias de comunicação verbal e não-verbal, que compensam deficiências nas outras duas competências anteriores (CANALE; SWAIN, 1980).

Uma quarta competência foi acrescentada por Canale (1983) ao modelo integrado de competência comunicativa, que foi a competência discursiva. Esta diz respeito à habilidade de conectar frases e orações para formar um todo significativo, construindo enunciados de forma coerente.

Mais tarde, é acrescentada uma quinta competência ao modelo anterior, chamada de competência acional (CELCE-MURCIA; DORNYEI; THURRELL, 1995). Esta última está ligada ao ato de produzir e compreender atos de fala significativos, por meio da “seleção, sequenciamento e arranjo de palavras, estruturas, sentenças, e enunciados para atingir uma fala unificada ou um texto escrito” (CELCE-MURCIA; DORNYEI; THURRELL, 1995, p. 13, tradução nossa<sup>44</sup>). Os componentes que constituem tal competência são: coesão, dêixis, coerência, estruturas de gênero, e estrutura de conversação.

Esta é a representação histórica da evolução do conceito de competência comunicativa, segundo os autores:

**Figura 6:** Evolução histórica do conceito de competência comunicativa

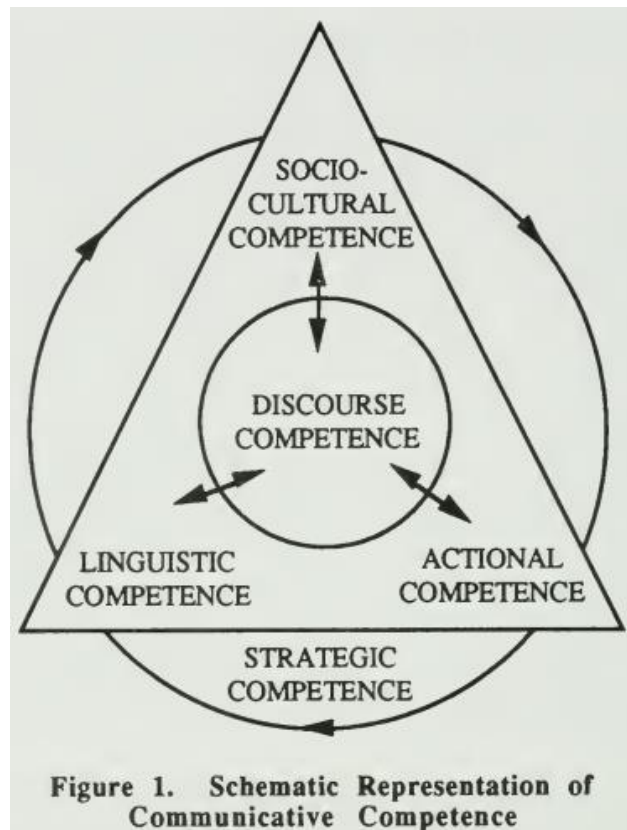


**Fonte:** Celce-Murcia; Dornyei; Thurrell (1995, p. 11)

<sup>44</sup> [...] selection, sequencing, and arrangement of words, structures, sentences and utterances to achieve a unified spoken or written text.

Para os autores, a competência central é a discursiva que se conecta com outras três, que são a linguística, a sócio-cultural e a acional, que influenciam o discurso e são influenciadas por ele. A competência estratégica seria um suporte para as deficiências de todas as outras, composta por estratégias comunicativas, cognitivas e metacognitivas. Tais relações foram representadas no esquema a seguir:

**Figura 7:** Representação da competência comunicativa



**Fonte:** Celce-Murcia; Dornyei; Thurrell (1995, p. 10)

A competência acional é mais tarde substituída pelas competências formulaica e interacional, que dizem respeito a blocos de língua fixos e pré-fabricados, e as subcompetências acional, conversacional, e paralinguística/não verbal, respectivamente (CELCE-MURCIA, 2007). O esquema acima foi alterado pela autora, substituindo a acional pelas duas novas competências propostas, mas a relação delas com a discursiva e a estratégica continuou a mesma, sendo a discursiva a central.

Já o autor Byram (1997) buscou descrever a competência comunicativa sob um olhar mais cultural, preocupado com a característica dinâmica de uma língua, que é socialmente

compartilhada e variável. Chamada de Competência Comunicativa Intercultural<sup>45</sup> (CCI), ela significa que uma boa comunicação entre os indivíduos exigirá que eles tenham atitudes positivas em relação às diferenças e que consigam interpretar a si mesmo em relação ao outro.

Para Byram (1977), a CCI abrange cinco tipos de saberes (*savoirs*) distintos:

- 1) *Savoir être*: são atitudes interculturais relacionadas à abertura e curiosidade e a capacidade de se desfazer de descrenças sobre o outro e de crenças sobre a própria cultura;
- 2) *Savoir apprendre/faire*: são habilidades de descoberta e interação, sendo a capacidade de aprender novos conhecimentos e práticas culturais e de gerenciar as restrições da comunicação em tempo real;
- 3) *Savoirs*: são conhecimentos gerais sobre identidades individuais e o funcionamento de grupos sociais, além de conhecer a própria cultura e a cultura alvo;
- 4) *Savoir comprendre*: são habilidades de interpretação e relacionamento, compreendendo documentos e eventos de outra cultura, além de relacioná-los à própria;
- 5) *Savoir s'engager*: é a consciência cultural crítica para avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos da cultura do outro e da própria.

Todos os saberes estão interligados e são dependentes, sendo essenciais para o desenvolvimento integral da CCI do aprendiz e do ser humano numa perspectiva geral. O uso de TDIC nos contextos de ensino e aprendizagem de língua podem facilitar a interação de falantes de nacionalidades distintas, favorecendo assim as trocas interculturais e as habilidades necessárias ao desenvolvimento não só da competência intercultural, mas da comunicativa como um todo.

Em estudo recente, Oviedo e Krimphove (2022) investigaram as contribuições dos intercâmbios virtuais nas instituições de ensino superior no Brasil, afirmando que estas são estratégias que favorecem o desenvolvimento da competência intercultural, segundo membros da equipe administrativa de tais instituições.

Este modelo de Byram foi expandido por Guth e Helm (2010) e integrado a noções sobre os novos letramentos digitais e à aprendizagem de língua estrangeira, buscando desenvolver um esquema mais abrangente que sirva para a definição dos objetivos de aprendizagem para a telecolaboração, conforme se observa a seguir.

---

<sup>45</sup> *Intercultural Communicative Competence (ICC)*

**Quadro 4:** Esquema para os objetivos da telecolaboração proposto por Guth e Helm (2010)

| <i>New online literacies</i>  | <i>ICC</i>   | <i>Foreign language learning</i>                     |
|---|--|--|
| <b>Operational: The 'technical stuff'</b>   |  |  |
| Computer literacy   | <i>Savoir apprendre/faire:</i> skills of discovery and interaction   | Spoken production                                    |
| Information literacy  |  | Spoken interaction                                   |
| New media literacies  |  | Written production                                   |
|   | <i>Savoir comprendre:</i> ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to one's own                | Reading  |
|   |  | Listening  |
|   |  | Code switching                                       |
| <b>Operational: Attitude: The 'ethos stuff'</b>   |  |  |
| Willingness to explore, learn from, participate in, create, and collaborate and share in online communities | <i>Savoir-être:</i> attitude of openness and curiosity   | Autonomy<br>Motivation<br>Willingness to communicate |
| <b>Cultural</b>   |  |  |
| Knowledge of literacy practices and appropriate ways of communicating online                                | <i>Savoirs:</i> knowledge of social groups and their products and practices in own and other cultures; knowledge of the processes of interaction | Linguistic knowledge                                 |
| Propositional knowledge of topic  |  | Sociolinguistic knowledge                            |
|   |  | Pragmatic knowledge                                  |
| <b>Critical</b>   |  |  |
| Critical literacy awareness   | <i>Critical cultural awareness</i>   | Critical language awareness                          |

**Fonte:** Helm; Guth (2016, p. 244)

Nas colunas, é possível observar três áreas contendo os novos letramentos digitais, os saberes da CCI e os aspectos da aprendizagem de línguas estrangeiras. As linhas estão divididas em três dimensões, contendo a operacional (subdividida em técnica e atitudinal), a cultural e a crítica.

A dimensão operacional na subdivisão técnica refere-se aos meios e as ferramentas, envolvendo as instruções de informática, da informação e das novas mídias. A subdivisão atitudinal refere-se à disposição para explorar, participar, criar, aprender com as interações e colaborar.

A dimensão cultural refere-se aos conhecimentos das culturas dos grupos sociais envolvidos na interação, bem como das características culturais próprias da ferramenta digital que está sendo usada na telecolaboração.

A dimensão crítica pressupõe discussões e diálogos críticos baseados na confiança, entretanto, devido à curta duração dos projetos colaborativos e ao tipo de mediação que é feita neles, nem todos conseguem chegar a este nível de conscientização.

Para cada dimensão são relacionados saberes que integram a CCI, conforme suas similaridades, além de serem relacionados aspectos relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas, como as quatro habilidades, aspectos linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos, entre outros.

A seguir serão apresentadas algumas questões relevantes para o ensino e aprendizagem do inglês geral que são pertinentes a este estudo, bem como as características de cursos ESP. Estas teorias são levantadas a fim de fundamentar a análise do curso de inglês que será feita posteriormente.

#### 2.4.1 *English for General Purposes (EGP) x English for Specific Purposes (ESP)*

O inglês geral (*English for General Purposes - EGP*) se refere ao ensino da língua em contextos em que as necessidades podem não ser identificadas prontamente, tendo objetivos de ensino e aprendizagem mais amplos (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Para Widdowson (1983), há algumas características que o EGP apresenta, como por exemplo, o foco ser frequentemente na educação, o conteúdo do curso ser mais difícil de ser selecionado, já que as necessidades dos aprendizes não são determinadas, e o conteúdo do curso precisar ter uma utilidade maior em relação ao inglês ensinado.

O objetivo do EGP é a proficiência do estudante e o foco é o desenvolvimento de sua habilidade comunicativa geral. As decisões prévias são tomadas por governos, institutos, desenvolvedores de materiais didáticos, professores, entre outros, mas não se consulta os aprendizes para saber o que eles querem aprender ou porquê o fazem. A prioridade é determinada tendo em foco atividades interacionais e sociais e as habilidades de compreensão e produção oral (VIANA; BOCORNY; SARMENTO, 2019).

No ensino de inglês geral, há quatro habilidades que costumam ser desenvolvidas junto aos aprendizes, que são: a leitura, a produção escrita, a produção oral e a compreensão oral.

A leitura com compreensão é alcançada quando o sujeito gera significados para a língua escrita, relacionando conhecimentos prévios, memórias e experiências às palavras, parágrafos e frases escritas, por meio de processos psicológicos complexos (WITTROCK, 1981).

A produção escrita é o resultado de procedimentos como o pensamento, o rascunho e a revisão, sendo a representação de uma língua por meio textual fazendo uso de sinais e símbolos.

A criação de ideias por meio da produção escrita possibilita que o sujeito se comunique e se expresse, e que seus pares o compreendam formando opiniões sobre ele e sobre a capacidade dele se comunicar claramente (ROBITAILLE; CONNELLY, 2007).

A produção oral é a elaboração de “enunciados verbais sistemáticos para transmitir significado” (BAILEY, 2004, p. 2, tradução nossa<sup>46</sup>). De acordo com a mesma autora, esta habilidade pode ser mais difícil do que as duas anteriores, ou seja, a leitura e a produção escrita, porque é uma construção que ocorre em tempo real, o *feedback* é imediato e não há muito tempo para planejar, editar ou revisar a mensagem, já que o interlocutor está ouvindo e aguardando sua vez de falar.

A produção oral para expressar concordância e discordância sustentando a conversação e argumentando sobre o próprio ponto de vista, como é feito em um debate, é uma prática a ser desenvolvida com alunos de um nível avançado na língua, como defende Bailey (2004). A autora pondera que:

Interpretações de papéis e simulações são particularmente úteis para praticar ações de fala. Aprendizes em níveis avançados de proficiência em inglês irão envolver-se em uma grande variedade de interações, e precisarão usar muitos atos de fala diferentes de maneira apropriada. Um conjunto de atos de fala desafiador consiste em expressar concordância e discordância (BAILEY, 2004, p. 137, tradução nossa<sup>47</sup>).

A compreensão oral é uma habilidade importante que “possibilita aos aprendizes de línguas receber e interagir com o *input* linguístico e facilita o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas” (VANDERGRIF; GOH, 2012, p. 4, tradução nossa<sup>48</sup>). De acordo com os mesmos autores, em muitas aulas de inglês como segunda língua, a habilidade de compreensão oral não recebe a mesma atenção que as outras, sendo raramente empregada uma abordagem para lidar com as tarefas de compreensão de textos orais. A falta de uma abordagem adequada e a falta de compreensão dos processos que envolvem tal habilidade podem levar o aprendiz a sentir-se inseguro e ansioso face a tais atividades.

Para que o aprendiz desenvolva adequadamente as quatro habilidades aqui descritas, a dimensão motivacional tem um efeito significativo no ensino e aprendizagem de uma segunda língua, podendo, inclusive, levar o aprendiz a se dedicar mais e a obter melhores resultados em

---

<sup>46</sup> [...] *producing systematic verbal utterances to convey meaning.*

<sup>47</sup> *Role-plays and simulations are particularly useful for practicing speech acts. Learners at advanced levels of English proficiency will be involved in a wide range of interactions, and will need to use many different speech acts appropriately. One challenging set of speech acts consists of expressing agreement or disagreement.*

<sup>48</sup> *It enables language learners to receive and interact with language input and facilitates the emergence of other language skills.*

suas tarefas (LAMB, 2017). Dentre quadros teóricos que descrevem a motivação neste contexto, destaca-se a teoria sócio cognitiva, já que esta trata da autoconfiança e da autoestima como algumas das características que representam a motivação do aprendiz.

De acordo com Sampasivam e Clément (2014), a autoconfiança linguística pode surgir da experiência de estar em contato com a comunidade falante da língua alvo, gerando maior confiança na própria capacidade de aprender aquela língua; e, inversamente, também pode surgir de uma experiência motivadora enquanto estudante, que gera confiança para buscar interações autênticas com a outra cultura. Assim, o aprendiz se beneficia de experiências interculturais, sejam elas físicas ou virtuais, como é o caso do IV, em seu processo de desenvolvimento da autoconfiança como falante da língua alvo.

Estudos como o de Wu, Yen e Marek (2011) mostram que o uso da tecnologia no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira pode proporcionar interações com nativos ou falantes de inglês de outras culturas que sejam autênticas e agradáveis aos aprendizes, o que é capaz de aumentar a motivação do estudante e levar a melhoras em sua confiança e habilidade.

O componente lexical é outro aspecto fundamental a ser considerado, pois é por meio dele que uma língua se distingue da outra, abarcando as palavras e expressões que, por sua vez, representam a essência da comunicação, que é o significado.

O repertório lexical necessário a determinados grupos de falantes pode pertencer a uma área específica do conhecimento, sendo, por vezes, chamado de vocabulário técnico. De acordo com Chung e Nation (2004), o vocabulário será considerado técnico quando ele se relaciona a um assunto, apresenta ocorrências em um domínio específico e faz parte de um sistema de conhecimento da área. Há ainda a dificuldade em se identificar quais termos fazem parte do vocabulário técnico de determinada área, e estudos indicam técnicas para tal identificação, muitas delas tendo como base a frequência com que determinado termo aparece em textos da área, como apresentado por Farrell (1990).

Para Viana, Bocorny e Sarmiento (2019), termos e unidades terminológicas que têm um significado específico em uma determinada área podem ser chamados de “terminologia, vocabulário especializado, vocabulário para fins especiais ou vocabulário técnico” (p. 27, tradução nossa<sup>49</sup>). Neste estudo, são usados os termos vocabulário técnico, majoritariamente, e vocabulário especializado, considerando que são intercambiáveis por se referirem ao mesmo significado, como defendido pelos autores.

---

<sup>49</sup> *terminology, specialized vocabulary, special purpose vocabulary, or technical vocabulary.*



Um aluno que esteja aprendendo inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes – ESP*) reconhece a importância e a necessidade de conhecer o vocabulário específico da área em estudo, como descrevem Chung e Nation (2004): “vocabulário técnico é uma grande preocupação para aprendizes que têm propósitos específicos na aprendizagem de línguas” (p. 251, tradução nossa<sup>50</sup>).

O que distingue o EGP do ESP é a maneira como o propósito é definido, o objetivo do curso e a maneira como ele é implementado. A definição de ESP e suas características serão apresentadas a seguir.

Para Hutchinson e Waters (1987), ESP é uma abordagem e tem passado por diferentes estágios ao longo dos anos, sendo que a teoria apresentada por eles define ESP como uma abordagem centrada na aprendizagem (*learning-centred approach*), em que as questões sobre como ensinar e como aprender recebem mais relevância do que a língua, os usos e os conteúdos.

Ao definir o termo, Anthony (2018) afirma que:

ESP é uma abordagem para o ensino de línguas que objetiva as necessidades acadêmicas ou ocupacionais atuais e/ou futuras dos aprendizes, focando na línguas, gêneros e habilidades necessárias para abordar estas necessidades e auxilia os aprendizes a atenderem essas necessidades por meio do uso de materiais de ensino e métodos gerais e/ou específicos da disciplina (p. 10-11, tradução nossa).<sup>51</sup>

Ao tentar responder a pergunta “Para que esse aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira?” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.19, tradução nossa),<sup>52</sup> é possível fazer uma análise de necessidades e trabalhar em cima destas necessidades, sem deixar de considerar os objetivos claramente definidos e o conteúdo específico para o ensino.

A análise de necessidades figura como um conceito-chave desta abordagem e diferentes autores entendem esta noção distintamente. Para Hutchinson e Waters (1987), as necessidades são divididas em: necessidades (*needs*), lacunas (*lacks*) e desejos (*wants*), sendo que a primeira é aquilo que o aprendiz precisa saber para atuar na situação-alvo, a segunda é conhecer o que o aprendiz já conhece e o que ainda falta e a terceira é saber o que interessa ao aluno para que haja motivação no processo de aprendizagem.

<sup>50</sup> *Technical vocabulary is a major concern for learners who have special purposes in language learning.*

<sup>51</sup> *(ESP) is an approach to language teaching that targets the current and/or future academic or occupational needs of learners, focuses on the necessary language, genres, and skills to address these needs, and assists learners in meeting these needs through the use of general and/or discipline-specific teaching materials and methods.*

<sup>52</sup> *“Why does this learner need to learn a foreign language?”*

Já para Dudley-Evans e John (1998), a análise das necessidades se divide em: análise da situação-alvo, análise da situação de aprendizagem e análise da situação presente, além da análise do meio. Respectivamente, elas dizem respeito às necessidades objetivas e voltadas ao produto; às subjetivas e orientadas ao processo; ao conhecimento do aluno no momento; e ao ambiente onde o curso será ministrado.

A análise das necessidades é o primeiro estágio para o desenvolvimento do curso e um muito importante, pois por meio dela é que será possível definir as habilidades linguísticas a serem priorizadas e os gêneros textuais que serão trabalhados. Há métodos específicos para coletar estes dados e orientações sobre como as informações podem ser organizadas (VIANA; BOCORNY; SARMENTO, 2019).

Os autores Dudley-Evans e John (1998) revisitam teorias anteriores e propõem características que precisam ser levadas em consideração na abordagem ESP, sendo que três são características absolutas e quatro são variáveis. As características absolutas são: ser desenvolvido para as necessidades específicas do aprendiz, fazer uso da metodologia subjacente e das atividades da disciplina que o curso serve, e ser centrado na língua, habilidades, discurso e gêneros apropriados destas atividades.

As características variáveis do ESP são: poder estar relacionado ou ser desenhado para disciplinas específicas, poder utilizar uma metodologia diferente daquela do inglês geral, ser provavelmente desenhado para adultos, estudantes de nível terciário ou profissionais, e ser normalmente desenhado para estudantes no nível intermediário ou avançado.

O professor que se propõe a ministrar um curso ESP é considerado como o especialista da língua além de ter habilidades pedagógicas para tal, entretanto, ele não precisa ser um especialista na área específica dos estudantes, sendo necessário que ele busque compreendê-la. Já o aluno possui conhecimentos mais específicos da sua área de interesse e tem uma motivação real para aprender a língua. A relação que pode ser estabelecida entre professor e aluno é simbiótica, já que um pode aprender com o outro durante o processo (VIANA; BOCORNY; SARMENTO, 2019).

Para compreender a posição que o ESP ocupa no mundo atual, é preciso olhar para o seguinte cenário: há um crescimento global do inglês como língua franca, o inglês é um fator decisivo para o sucesso de uma empresa no contexto de uma economia globalizada e o impacto do uso de inglês em publicações científicas na área acadêmica é um diferencial tanto para os pesquisadores quanto para as instituições. Esta combinação de fatores acaba gerando necessidades específicas e o ESP atende os objetivos destes aprendizes (ANTHONY, 2018).

Os desafios que o ESP tem enfrentado são decorrentes da crescente mobilidade para estudo e dos propósitos ocupacionais, o que leva a uma maior diversidade na população de aprendizes e ao crescimento de suas necessidades especiais. Aspectos como o desenvolvimento profissional dos professores, o uso da língua baseado em gêneros, o estudo de propósitos específicos com base em corpus, a questão da autonomia e motivação do aprendiz, dentre outros, são os principais focos de pesquisa na área (ISIK-TAS; KENNY, 2020).

A fundamentação teórica deste trabalho abordou a Internacionalização no Ensino Superior, a telecolaboração e o intercâmbio Virtual, tarefas telecolaborativas e, finalmente, a competência linguístico-comunicativa e questões relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas, diferenciando o ensino de inglês geral e de inglês para fins específicos. A seguir, será apresentada a metodologia utilizada neste estudo.

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste capítulo, é apresentada a metodologia que guiou a pesquisa, sendo inicialmente explicada sua natureza, depois o contexto, seguido pela descrição dos participantes, por fim, os procedimentos de coleta e análise de dados.

#### **3.1 Natureza da Pesquisa**

A presente pesquisa, no que diz respeito à abordagem, é qualitativa, sendo que a “investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994), assim sendo, foi utilizada uma gama de instrumentos e procedimentos de coleta, ao invés de restringir-se a apenas um.

Quanto a natureza, ela é aplicada, visto que visa a solucionar um problema prático e real. Quanto aos objetivos, ela é descritiva, pois é uma pesquisa com caráter descritivo de uma realidade dinâmica, como define Nunan (1992), e exploratória (GIL, 2002), por visar maior familiaridade com o problema de pesquisa, com vistas a torná-lo explícito, ou a construir hipóteses, possibilitando o aprimoramento de ideias, sendo que são descritas as necessidades dos aprendizes e o curso de inglês, compreendendo a realidade apresentada.

Em relação ao método utilizado, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, como descrevem Bogdan e Biklen (1994), considerando um grande número de dimensões e variáveis, que após serem observadas e inter-relacionadas, culminam na descrição de uma realidade ampla, adequado aos objetivos do presente estudo.

Quanto ao procedimento metodológico, a pesquisa é de campo, visto que se preocupa em entender o comportamento humano por meio da observação do pesquisador. Ela é a mais adequada, pois o objetivo geral do estudo foi analisar tarefas telecolaborativas em um Intercâmbio Virtual, bem como a implementação de um curso de inglês para tal fim, e esta é uma busca de características subjetivas, que aqui foram identificadas por meio das opiniões dos participantes, priorizando, assim, a interpretação dos dados.

#### **3.2 Contexto de Pesquisa**

A coleta de dados foi conduzida de forma totalmente remota e inserida no contexto do Programa BRaVE (*Brazilian Virtual Exchange*) na Unesp. O BRaVE, criado pela FAUBAI (Associação Brasileira de Educação Internacional), é uma iniciativa de intercâmbio virtual que atende o propósito de Internacionalização em Casa da instituição, proporcionando a experiência do intercâmbio virtual como meio de internacionalizar as universidades e criar redes de contatos para uma aprendizagem global, sendo, ainda, uma opção de baixo custo se comparada a mobilidade física.

O funcionamento do Programa se dá com os professores da instituição nacional estabelecendo contato com professores de instituições estrangeiras, a fim de definirem objetivos que sejam comuns a ambos, conforme os planos de curso das disciplinas nas quais estão envolvidos. Na Unesp, este primeiro contato poderá ser mediado por uma equipe de Assessoria de Relações Externas (AREX<sup>53</sup>), que coordena o programa e, a partir daí, os professores parceiros planejam o desenvolvimento conjunto de tarefas com o uso de recursos digitais de forma a engajar os alunos a trabalharem colaborativamente e atingirem objetivos comuns de aprendizagem (SALOMÃO; FREIRE JUNIOR, 2020).

A descrição fornecida pela coordenação do programa sobre como ocorre o planejamento dos projetos na Unesp indica as etapas sugeridas para o planejamento de um intercâmbio virtual, como se observa a seguir:

**Figura 8** – Sequenciamento de tarefas de IV no BRaVE



**Fonte:** Salomão; Freire Junior (2020, p. 34)

Na sessão quebra-gelo, os estudantes se apresentam e se conhecem. Em seguida, pode ser proposta uma tarefa para que eles explorem elementos interculturais dos grupos que estão participando. A tarefa principal tem como objetivo a resolução de um problema que seja comum

<sup>53</sup> <https://www.unesp.br/arex>

aos conteúdos das duas disciplinas envolvidas no IV, por vezes sob uma perspectiva interdisciplinar, e este trabalho colaborativo é o objetivo principal da realização do projeto feito por grupos de estudantes de ambas universidades envolvidas.

A tarefa principal gera um resultado final, que é apresentado pelos estudantes sob forma de vídeo, painel, relatório, apresentação de slides, entre outras. A fase final é a reflexão e avaliação dos produtos finais e do projeto como um todo, o que pode vir a compor a nota somativa e formativa das disciplinas nas quais ele foi realizado.

Este IV em estudo foi um projeto desenvolvido pelos professores (*teacher-designed*) e integrou o currículo como uma atividade de aprendizagem autônoma (*stand-alone activity*) (PITTARELLO ET AL., 2021). Ele consistiu em um projeto desvinculado de uma disciplina específica, podendo, assim, participarem aqueles alunos que, voluntariamente, tinham interesse na proposta apresentada. Os participantes deste IV estão ilustrados na figura a seguir:

**Figura 9** – Participantes do IV



**Fonte:** elaboração própria.

Esses foram todos os membros que participaram no IV, entretanto, não foram todos considerados participantes desta pesquisa, conforme será explicado na seção seguinte.

Os participantes brasileiros estavam vinculados à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília no estado de São Paulo. Os participantes estrangeiros estavam cursando uma graduação em Química e estavam vinculados à Universidade TUM (*Technische Universität München*) na Alemanha, cuja parceria foi firmada por meio do Programa BRaVE.

A Unesp, que conta com alunos de graduação e pós-graduação, proporciona uma estrutura que facilita o desenvolvimento da relação do estudante com a tecnologia, visto que, há recursos virtuais, como o pacote *Office 365* e o Pacote de serviços do *Google*, disponíveis como ambientes de interações síncronas e assíncronas para o IV. O desenvolvimento das atividades deste IV em estudo e do curso preparatório foi por meio de ambientes virtuais, sendo eles o *Google Meet*, o *Google Classroom* e o *Zoom*.

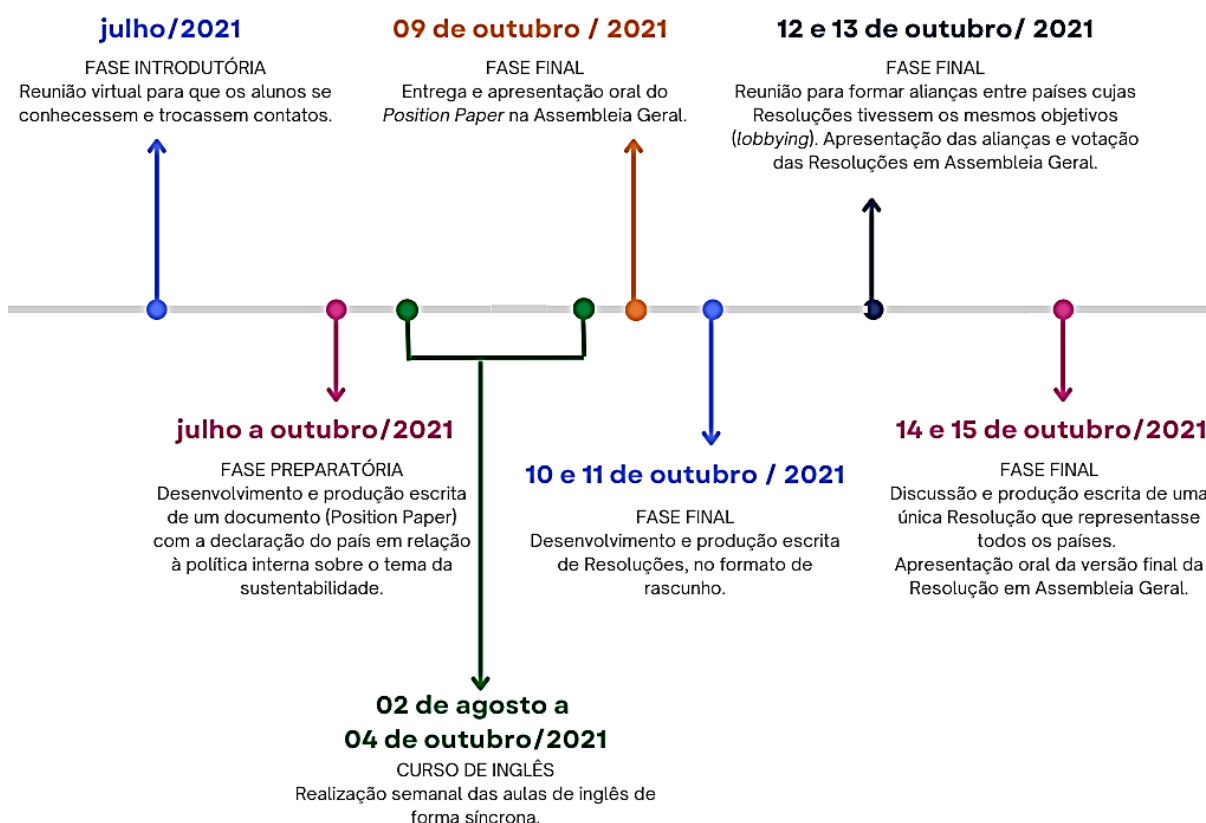
O projeto deste IV consistiu em organizar os alunos em grupos de aproximadamente três estudantes, contendo alunos brasileiros e estrangeiros, e designar a cada grupo um país que eles representariam na assembleia geral simulando uma reunião da ONU. Também houve a formação de um outro grupo específico, que foi o grupo dos secretários gerais, responsáveis pela organização, condução das assembleias e mediações das reuniões na assembleia geral.

Os estudantes brasileiros estavam habituados a realizar simulações de assembleias da ONU, visto que é uma prática periódica do curso de graduação em Relações Internacionais (RI) da Unesp de Marília, e as reuniões são organizadas pelo Grupo de Estudos em Organizações (GEO). Como este projeto foi aberto aos interessados de qualquer ano da graduação, houve estudantes que estavam no 1º ano e nunca haviam participado de uma simulação no ambiente universitário previamente. Cabe ressaltar que o GEO sempre realiza as simulações em português e que ter participado deste IV, em que a língua utilizada foi o inglês, foi um novo desafio para os envolvidos, além do fato de que a grade curricular de RI não contempla o ensino de língua inglesa.

Os grupos tiveram uma primeira reunião virtual pelo ZOOM (julho/2021) em que se conheceram e trocaram seus contatos para que continuassem a se comunicar nos próximos meses. Os grupos se organizaram para marcar reuniões e decidir sobre o andamento dos trabalhos. O objetivo desta comunicação assíncrona que se seguiu foi para que eles discutissem e decidissem como iriam defender os objetivos de seus países considerando um plano político de sustentabilidade global com foco na área de química, visto que os estudantes estrangeiros cursavam uma graduação nesta área.

As orientações para todo o projeto (ANEXO C) foram disponibilizadas aos estudantes logo após esta primeira reunião, e elas estavam escritas em inglês, língua escolhida para a realização do projeto. A seguir, é apresentada uma linha do tempo para ilustrar as fases do projeto, seguida de uma explicação geral das tarefas.

**Figura 10** – Linha do tempo das etapas do IV



**Fonte:** elaboração própria.

Na fase introdutória, houve uma reunião por meio do *Zoom* para que os professores se apresentassem e para que os estudantes se conhecessem e trocassem os seus contatos. Na fase preparatória, de período de julho a outubro, cada grupo desenvolveu um documento escrito chamado de “*Position Paper/Statement*”, que foi enviado previamente aos secretários gerais para ser apresentado no primeiro dia da assembleia geral. O conteúdo deste documento foi um posicionamento político do país em relação ao plano interno de sustentabilidade do mesmo, tendo como foco a área de química.

A fase final consistiu da realização da assembleia, que durou sete dias, sendo que no segundo e terceiro dias da assembleia, foi realizado o desenvolvimento e produção escrita de



uma Resolução (rascunho) com uma medida específica de sustentabilidade do país que o grupo representava. No quarto dia, a comunicação ocorreu entre os países, ou seja, entre os grupos, buscando alianças cooperativas com objetivos comuns para formalizar uma união em relação ao plano político de sustentabilidade descrito nas Resoluções.

No quinto dia, as Resoluções das alianças foram apresentadas oralmente e votadas por todos os presentes na assembleia. As Resoluções aprovadas precisaram ser discutidas e unificadas em apenas uma proposta, para que então, no sexto dia, fosse elaborado um documento (“*Resolutions*”) contendo os objetivos destas alianças internacionais, que também foi submetido aos secretários.

No último dia de reuniões da assembleia (15 de outubro/2021), a versão final da Resolução foi apresentada, representando interesses comuns de todos os países envolvidos, tal exibição foi feita em assembleia geral e os participantes puderam comentar sobre o conteúdo de tal documento.

Concomitantemente às fases introdutória e intermediária do IV, também ocorreu o curso de inglês preparatório ministrado por uma professora norte-americana<sup>54</sup>, cuja participação será melhor detalhada na seção seguinte. O curso aconteceu durante 10 semanas sempre às segundas-feiras no período da tarde das 15h às 17h. As aulas eram síncronas por meio da ferramenta *ZOOM* e, também, contavam com o uso do *Google Classroom* para postagens de materiais, tarefas, produções escritas e orientações sobre as aulas.

As interações do projeto entre os estudantes brasileiros e estrangeiros aconteceram virtualmente fazendo uso de TDIC, sendo o e-mail e o *Whatsapp* as ferramentas mais utilizadas para o contato entre os participantes na fase inicial, além de terem acesso ao *Moodle* da universidade estrangeira parceira onde eram postados os comunicados gerais e documentos de orientação. Para a fase final no IV, que foi quando os estudantes realizaram a simulação de uma assembleia da ONU, a ferramenta digital utilizada foi o *ZOOM*, cuja reunião foi organizada com suporte técnico da universidade estrangeira.

### **3.3 Participantes da pesquisa**

Os participantes desta pesquisa, conforme mencionado anteriormente, foram alguns dos envolvidos no projeto de IV, sendo que, pode-se observar na figura seguinte, a seleção que foi feita em destaque por círculos vermelhos.

---

<sup>54</sup> A seleção e forma de participação desta professora será explicada na seção “Participantes da pesquisa”.

Figura 11 – Participantes da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

Os interagentes foram os estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes anos do curso de Relações Internacionais que participaram do IV. Havia um total de 28 estudantes inscritos para a participação no IV, grupo formado por meio da manifestação de interesse em participarem do projeto, considerando que o único pré-requisito solicitado no momento da inscrição foi possuir conhecimento pré-intermediário em inglês, conforme autodeclaração. No momento em que se deu início às atividades do IV, alguns estudantes desistiram e outros novos substituíram alguns de seus colegas, sendo que a relação final de participantes contou com 22 nomes. Para esta pesquisa, foram selecionados os 22 participantes/estudantes brasileiros que constavam desta listagem final.

Do total de 22 participantes selecionados para este estudo, 8 deles não puderam participar das aulas do curso preparatório de inglês mencionado anteriormente, os quais se justificaram relatando que houve incompatibilidade de horário entre o curso e seus compromissos pessoais.

O quadro a seguir mostra quem eram os estudantes (nomes fictícios), de quais fases da coleta de dados eles participaram, bem como do curso e da fase final do IV.

**Quadro 5 – Participantes da pesquisa**

|    | Estudante | Proficiência em inglês (autodeclarada) | Questionário inicial | Curso de inglês | Frequência no curso de inglês | Entrevista final | Fase final do IV (assembleia) |
|----|-----------|--|----------------------|-----------------|-------------------------------|------------------|-------------------------------|
| 1  | Amanda    | B2                                     | ✓                    | x               |                               | ✓                | ✓                             |
| 2  | Bruno     | B2                                     | ✓                    | ✓               | 70%                           | ✓                | ✓                             |
| 3  | Caio      | C1                                     | ✓                    | ✓               | 80%                           | ✓                | ✓                             |
| 4  | Daniel    | B2                                     | ✓                    | ✓               | 70%                           | ✓                | ✓                             |
| 5  | Erik      | B1                                     | ✓                    | ✓               | 80%                           | ✓                | x                             |
| 6  | Fabiana   | B1                                     | ✓                    | ✓               | 90%                           | ✓                | ✓                             |
| 7  | Gisele    | B1                                     | ✓                    | ✓               | 50%                           | ✓                | ✓                             |
| 8  | Helen     | B2                                     | ✓                    | x               |                               | ✓                | ✓                             |
| 9  | Ingrid    | B1                                     | ✓                    | ✓               | 80%                           | ✓                | x                             |
| 10 | Janaina   | B2                                     | ✓                    | x               |                               | ✓                | ✓                             |
| 11 | Karina    | C1                                     | ✓                    | x               |                               | ✓                | ✓                             |
| 12 | Larissa   | C1                                     | ✓                    | ✓               | 60%                           | ✓                | ✓                             |
| 13 | Monique   | C2                                     | ✓                    | ✓               | 40%                           | ✓                | ✓                             |
| 14 | Natan     | B1                                     | ✓                    | ✓               | 70%                           | ✓                | x                             |
| 15 | Otávio    | A2                                     | ✓                    | ✓               | 30%                           | x                | ✓                             |
| 16 | Paulo     | B1                                     | ✓                    | ✓               | 100%                          | ✓                | ✓                             |
| 17 | Quésia    | B1                                     | ✓                    | ✓               | 60%                           | ✓                | x                             |
| 18 | Rafaela   |  | x                    | x               |                               | ✓                | ✓                             |
| 19 | Sandro    | A2                                     | ✓                    | x               |                               | ✓                | ✓                             |
| 20 | Thales    | B1                                     | ✓                    | x               |                               | x                | x                             |
| 21 | Vitor     | A1                                     | ✓                    | x               |                               | ✓                | ✓                             |
| 22 | William   | B1                                     | ✓                    | ✓               | 70%                           | ✓                | ✓                             |

**Fonte:** elaboração própria

A informação sobre a proficiência em língua inglesa autodeclarada pelos estudantes foi incluída neste quadro e ela será melhor detalhada na seção seguinte, em que o perfil dos participantes será comentado. Observa-se que alguns alunos não participaram de uma ou mais fases do projeto, bem como de alguns instrumentos de coleta de dados, mas eles foram considerados para este estudo porque os dados que foram obtidos sobre eles contribuem para entender o panorama deste IV.

Um docente do referido curso na UNESP foi o responsável pela implantação do IV, parceiro no programa BRaVE, e, também, foi considerado participante da pesquisa. O professor é graduado em Ciências Sociais e possui títulos de mestre e doutor em Sociologia, trabalha como professor universitário desde 1993 e é pesquisador, com trabalhos publicados na área de políticas públicas.

Além deste docente ter se disponibilizado para contribuir com esta pesquisa acadêmica, também foi possível contar com a assistência do discente coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organizações Internacionais (GEO) da mesma instituição.

A professora doutora responsável por ministrar o curso de inglês preparatório para o IV também foi considerada participante na pesquisa. A escolha desta professora ocorreu por meio do Programa “*Virtual English Language Fellow (VELF)*” na UNESP, um projeto financiado pelo RELO<sup>55</sup> (*Regional English Language Office*), com suporte da *US Embassy* e *FulBright*<sup>56</sup>.

O Programa VELF foi uma iniciativa cujo propósito era promover parcerias, trocas interculturais e ensino de inglês para falantes de outras línguas (*Teaching English to Speakers of other Languages - TESOL*) ministrado por professores com mais de oito anos de experiência e que se identificassem com o projeto. Um grupo de professores da área de Letras da UNESP submeteu a inscrição da universidade como instituição interessada em receber a ajuda destes professores e descreveu este projeto de IV como um dos focos de trabalho, resultando na contemplação com a professora aqui descrita.

A professora de inglês tem título de mestre em TESOL (*Teaching English to Speakers of other Languages*) e de doutora em Estudos de Atuação (*Performance Studies*), além de ter trabalhado com o ensino de inglês (*English as a Second Language / English as a Foreign Language*) desde 1994 em universidades e centros de línguas. Ela também atua como pesquisadora e tem trabalhos publicados na área de ensino de inglês e de música e atuação, na qual ela igualmente possui um título de mestre.

Para que os participantes pudessem colaborar com a coleta de dados, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para que eles autorizassem e assinassem virtualmente. Os alunos compareceram a uma reunião virtual de orientação sobre o projeto e sobre os princípios do IV. Após este momento inicial, eles iniciaram as interações telecolaborativas que ocorreram nos meses de julho a outubro de 2021, em dia e horário combinados previamente.

### 3.3.1 Perfil dos Estudantes Participantes

Cada aluno participante do projeto de intercâmbio virtual respondeu um questionário inicial (APÊNDICE C) que continha perguntas sobre seu perfil pessoal e acadêmico, além de

---

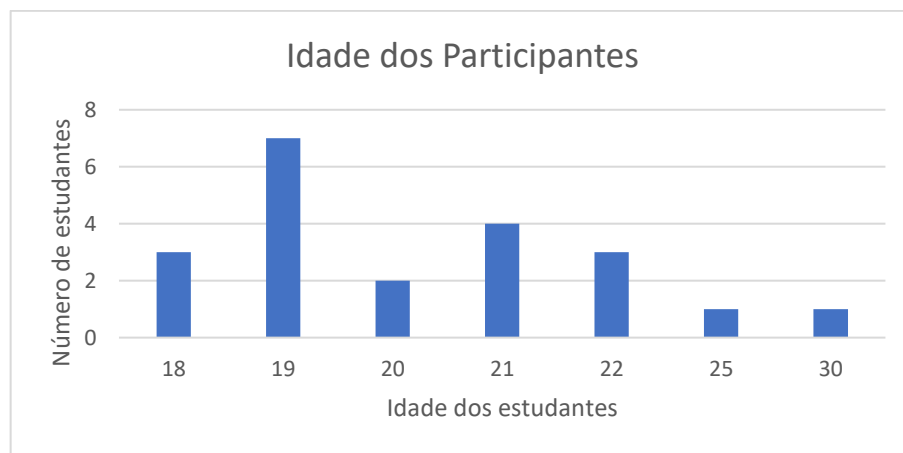
<sup>55</sup> <https://br.usembassy.gov/education-culture/english-language-programs/>

<sup>56</sup> <https://fulbright.org.br/>

sua proficiência e experiência com a língua inglesa. Para descrever o perfil dos participantes foram utilizados os dados coletados por meio do questionário inicial, que contou com 21 respostas, pois um dos participantes não o respondeu, mas, mesmo assim, foi considerado nesta pesquisa já que participou do IV e, também, da entrevista final.

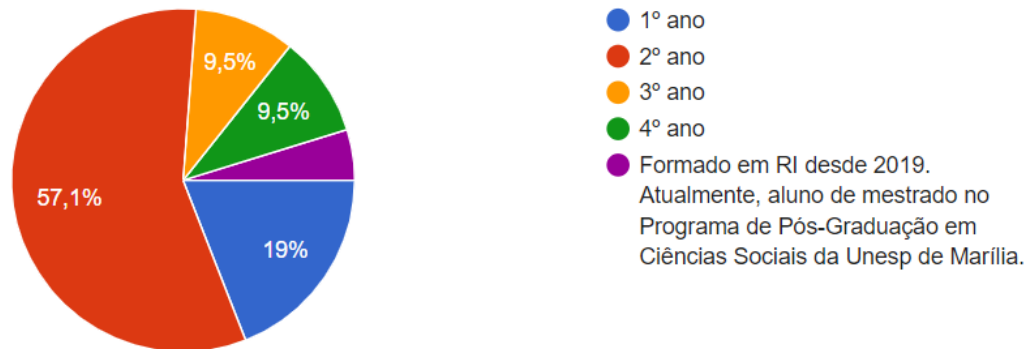
Em relação à idade dos participantes, a maioria deles tinha 19 anos, sendo que o mais novo tinha 18 anos e o mais velho tinha 30 anos. O total de respostas e sua distribuição podem ser vistas no gráfico a seguir:

**Gráfico 1 – Idade dos participantes**



**Fonte:** elaboração própria

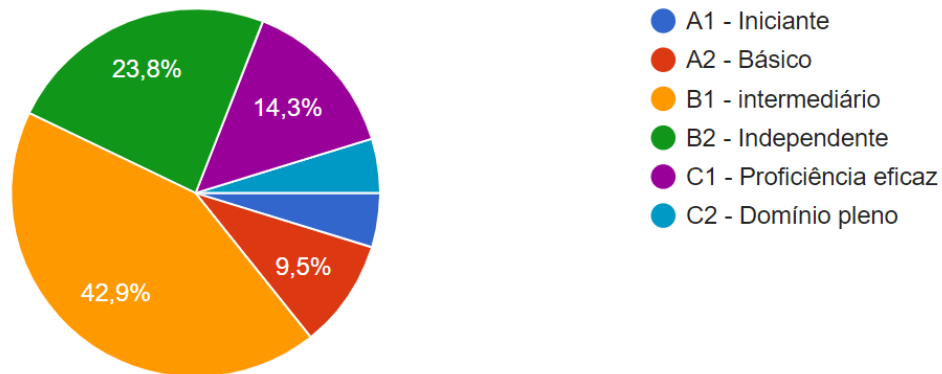
Todos os participantes declararam cursar a graduação em Relações Internacionais, conforme as respostas à pergunta de número quatro (APÊNDICE C) do questionário. A questão seguinte indagava em que ano da graduação eles se encontravam, e as respostas mostraram que a maioria deles estava cursando o 2<sup>a</sup> ano da graduação, representando um total de 57,1%. Apenas um deles disse ter terminado a graduação em Relações Internacionais e estar cursando mestrado em Ciências Sociais na mesma instituição. A distribuição em anos do curso de graduação é apresentada no gráfico a seguir:

**Gráfico 2** – Ano de graduação dos participantes

**Fonte:** elaboração própria

O nível autodeclarado de inglês dos participantes foi de escolha livre deles e as opções que estavam disponíveis no questionário eram A1, A2, B1, B2, C1 ou C2, conforme o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*). Cada nível corresponde a um perfil linguístico especificado pelo próprio Quadro (CEFR, 2001), que detalha cada uma das competências linguístico-comunicativas. O questionário aplicado trouxe uma breve descrição do que o falante de língua inglesa é capaz de fazer em cada um dos níveis, como pode ser observado no Apêndice C, o que possibilitou que eles identificassem seus níveis tendo em conta suas competências em relação à escala.

Conforme pode ser observado no gráfico a seguir, a maioria dos participantes autodeclarou ter um nível de proficiência intermediária ou independente, ou seja, B1 e B2 respectivamente, totalizando 66,7% dos entrevistados. Apenas um participante se autodeclarou iniciante (A1) representando 4,8%, e dois participantes afirmaram ser proficientes básicos (A2) representando 9,5% dos dados. A proficiência eficaz (C1) foi escolhida por 14,3% dos entrevistados e o domínio pleno (C2) foi escolhido por 4,8% dos estudantes.

**Gráfico 3** – Níveis de proficiência em língua inglesa autodeclaradas

**Fonte:** elaboração própria

Sobre as experiências que os participantes já haviam tido com o uso da Língua Inglesa, a maioria declarou ter sido durante cursos em escolas de idiomas e/ou aulas de inglês, sendo mencionado por um total de 57% dos respondentes, conforme observa-se nos excertos seguintes:

Somente em cursos de língua inglesa.  
(Excerto 1 – Fabiana - Questionário inicial)

Estudei em uma escola de idioma inglês.  
(Excerto 2 – Erik - Questionário inicial)

Nada além do curso de inglês.  
(Excerto 3 – Karina - Questionário inicial)

Estudei inglês em uma escola de idiomas por 6 anos e fiz um intercâmbio de 1 ano nos EUA durante o ensino médio.  
(Excerto 4 – Monique - Questionário inicial)

A segunda experiência mais citada foi a realização de um intercâmbio em outro país, e a terceira foi a prática de conversas informais em inglês, conforme excertos a seguir:

Já fiz intercâmbio no Canadá, já auxiliei aulas de inglês para crianças.  
(Excerto 5 – Amanda - Questionário inicial)

Já conversei com algumas pessoas em inglês por mensagem coloquialmente.  
(Excerto 6 – William - Questionário inicial)

Outros dois participantes mencionaram já terem participado de simulações da ONU em inglês, possivelmente por serem estudantes de Relações Internacionais e tal atividade ser comum nesta área, e outros dois participantes disseram ter pouca ou nenhuma experiência com o uso da língua inglesa.

Além de servir como fonte de dados para traçar o perfil dos participantes, o questionário inicial também trouxe informações sobre as necessidades linguístico-comunicativas dos estudantes, que serão descritas no próximo capítulo. Outros instrumentos de coleta de dados serão explicados a seguir.

### **3.4 Coleta de dados e procedimentos de análise**

Serão apresentados, a seguir, os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados para a pesquisa, bem como a maneira como se deu a análise de cada um deles:

#### **I. Entrevista inicial com o professor responsável**

Entrevista com o professor responsável (APÊNDICE B) pela implantação deste projeto de IV na Unesp em Marília, docente do curso de Graduação em Relações Internacionais, contendo perguntas que buscaram compreender as necessidades linguístico-comunicativas do Inglês diplomático para o contexto das assembleias da ONU. A entrevista foi realizada com o professor por meio de videochamada (*Google Meet*) previamente às interações virtuais, e foi analisada buscando explicitar as necessidades linguístico-comunicativas que os estudantes poderiam vir a apresentar, e definir os conteúdos para o curso de inglês preparatório a ser oferecido aos alunos.

#### **II. Questionário inicial com os estudantes**

Antes da primeira interação dos estudantes brasileiros com os estrangeiros, aconteceu a aplicação deste questionário inicial (APÊNDICE C) por meio do envio de um *link* que os direcionava a um formulário *online* (*Google Forms*). Ele consistiu em perguntas abertas e fechadas sobre a competência linguístico-comunicativa em língua inglesa. Ele continha perguntas sobre a percepção pessoal de cada um sobre o próprio nível de conhecimento em inglês; sobre as dificuldades que esperavam encontrar durante o IV e sobre o que esperavam de um curso preparatório de inglês, considerando o propósito estabelecido para as interações. A análise das respostas que os participantes deram a



estas questões possibilitou que uma das perguntas de pesquisa fosse respondida, aquela que busca identificar as necessidades linguístico-comunicativas declaradas pelos participantes, dados que foram posteriormente triangulados com outros instrumentos. E este questionário também foi analisado com o propósito de servir como base para o desenvolvimento do curso preparatório de inglês, visto que seus dados foram compartilhados com a professora responsável pelo curso por meio de uma apresentação em PDF e também por reuniões e conversas desta pesquisadora com a referida professora. O questionário foi aplicado aos 22 alunos selecionados para participar do IV, sendo que apenas um dos estudantes não o respondeu, mas este estudante foi considerado no estudo pois ele participou da entrevista final. O questionário foi analisado buscando descrever a competência linguística dos estudantes e as suas necessidades linguístico-comunicativas para compreender a futura organização e implementação do curso de inglês.

### **III. Documento de orientações deste IV**

Foi analisado o documento de orientações das tarefas deste IV (ANEXO C) buscando identificar as tarefas sugeridas aos participantes, bem como classificá-las conforme a teoria proposta por O'Dowd e Ware (2009), a partir das descrições das tarefas e orientações fornecidas pelo documento.

### **IV. Diário de Bordo da Pesquisadora**

Foram realizadas anotações de campo em um diário de bordo mantido por esta pesquisadora, que, além de ser um registro histórico de todos os acontecimentos do IV, também descreve a participação dos sujeitos no curso preparatório de língua inglesa. Também foram feitas anotações de reuniões realizadas entre esta pesquisadora e a professora do curso de inglês, juntamente a outros membros do grupo de apoio da UNESP. Houve anotações de videochamadas entre os estudantes participantes e também conversas que eles tiveram em grupos de *Whatsapp* em que a pesquisadora estava presente. As análises das anotações foram conduzidas buscando confirmações para categorias de análise traçadas por outros instrumentos de coleta de dados, e como fonte de informações para descrever como o curso foi planejado e implementado.

### **V. Entrevista final com a professora de inglês**

Entrevista (APÊNDICE D) feita com a professora de inglês responsável por planejar e aplicar o curso preparatório para a participação no IV por meio de videochamada (*Google Meet*). Esta entrevista foi realizada ao final do projeto e teve como foco entender como se deu o processo de preparação dos conteúdos do curso e dos aspectos linguístico-comunicativos priorizados, bem como a percepção dela sobre a participação dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades e os avanços perceptíveis no decorrer das aulas. Ainda foram feitas perguntas sobre aspectos não desenvolvidos satisfatoriamente durante o curso e aspectos da organização do mesmo que poderiam ser revistos para uma próxima edição. A análise destes dados foi feita buscando responder às três perguntas de pesquisa, juntamente aos outros instrumentos de coleta.

#### **VI. Materiais do curso de inglês**

Os materiais fornecidos pela professora de inglês foram coletados e analisados para apresentar e descrever como se deu a implantação do curso preparatório de inglês neste IV, sendo que foram considerados materiais do curso os slides das aulas, as tarefas postadas no *Google Classroom*, os materiais de apoio, as folhas de exercícios, os documentos de orientações de exercícios, os vídeos apresentados e os *links* indicados.

#### **VII. Entrevista final com os estudantes**

Entrevistas feitas com os participantes (APÊNDICE E) para que eles pudessem comentar quais foram os aspectos linguístico-comunicativos de língua inglesa que foram desenvolvidos no curso preparatório e que contribuíram para a participação deles nas atividades do IV, bem como os que não contribuíram. Os participantes também puderam compartilhar quais foram as necessidades linguístico-comunicativas que surgiram durante o projeto e que não foram contempladas pelo programa do curso preparatório. Foi realizada com 20 estudantes após o término das atividades do IV, por meio de videochamada (*Google Meet*). Apenas dois estudantes não puderam participar da aplicação deste instrumento de coleta de dados, mas eles ainda assim foram considerados integrantes pois responderam os outros instrumentos. Nas entrevistas foram analisadas temáticas comuns entre as respostas no que diz respeito ao desenvolvimento de competências comunicativas em língua inglesa. Com esta análise, os dados puderam ser comparados aos do questionário aplicado no início da pesquisa, aos dados do Diário de Bordo e da Entrevista com a professora de inglês, indicando as categorias de análise pertinentes a este estudo.

Em relação aos procedimentos de análise dos dados, inicialmente foi analisado o documento de orientações deste IV (ANEXO C) que continha todas as tarefas que os estudantes precisavam realizar junto aos seus parceiros da universidade estrangeira, além de também conter explicações e prazos para a execução de cada etapa. A análise delas baseou-se na classificação de O’Dowd e Ware (2009), que definem o que são tarefas telecolaborativas e as agrupam em três categorias, sendo elas: as de trocas de informação, as de comparação e análise, e as colaborativas; buscando comparar a descrição oferecida no documento do IV com a descrição das tarefas analisadas pelos autores.

Em seguida, foi analisada a entrevista com o professor responsável pela implantação do IV identificando todos os momentos em que a temática “necessidade linguístico-comunicativa” era mencionada, além de também buscar trechos em que eram sugeridos conteúdos linguísticos a serem trabalhados no curso preparatório. O método utilizado para esta identificação foi a Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006). A opção de selecionar sugestões de conteúdos para o curso se deu devido ao entendimento de que se um aspecto é citado como algo importante a ser priorizado num curso preparatório de curta duração, é por que ele é tido como essencial ao desenvolvimento das atividades e é uma habilidade ainda não inteiramente dominada pelos estudantes. Estas análises foram feitas no programa MAXQDA<sup>57</sup>, e classificadas conforme suas temáticas.

Então, foram analisados os questionários respondidos pelos estudantes participantes, e novamente o foco foi identificar necessidades linguístico-comunicativas mencionadas por eles e sugestões de conteúdos a serem trabalhados no curso preparatório. O método utilizado também foi a Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006) com apoio do programa MAXQDA. Estes questionários também geraram automaticamente gráficos na ferramenta *Google* Formulários, e estes dados foram utilizados para descrever o perfil dos participantes.

Os materiais do curso foram analisados buscando descrever como se deu a implantação das aulas concomitantemente à realização do IV, explicando a proposta de cada atividade, o conteúdo programático, a didática utilizada pela professora e a organização do sequenciamento de conteúdo dentro do tempo disponível.

As entrevistas finais com os estudantes participantes e com a professora responsável pelo curso foram analisadas buscando identificar necessidades linguístico-comunicativas que

---

<sup>57</sup> MAXQDA é um *software* para a análise de dados qualitativos em pesquisas acadêmicas, ele oferece uma variedade de ferramentas para serem utilizadas ao tratar de diferentes tipos de dados, como texto, áudio e vídeo. <https://www.maxqda.com/>

persistiram após as aulas do curso, e aquelas que foram desenvolvidas e melhoradas. Ainda buscou-se reconhecer trechos em que o curso preparatório foi citado quanto a sua contribuição para a participação no IV. Utilizou-se a Análise Temática e o mesmo programa de computador, já mencionados e explicados anteriormente.

A escolha da Análise Temática como método interpretativo de análise de dados deveu-se ao fato desta possibilitar a identificação, análise, e descrição dos temas organizando dados qualitativos através de sua descrição sumária por meio de temas que os representem (BRAUN; CLARKE, 2006; BOYATZIS, 1998).

A Análise Temática é um método, ou uma família de métodos (BRAUN; CLARKE, 2021), que permite a identificação de padrões de significados dentro de conjuntos de dados qualitativos, realizando sua análise e síntese. No presente estudo, os dados representavam opiniões e pontos de vista dos participantes coletados nos questionários, diário de bordo e entrevistas, razão pela qual optou-se por tal método.

Dentre as possíveis abordagens que a Análise Temática oferece, foi utilizada a abordagem dedutiva e semântica, o que significa que os dados foram abordados tendo em mente temas pré-concebidos e conhecimentos prévios, que, neste caso, foram dificuldades comumente apresentadas por aprendizes de inglês como língua estrangeira. Assim, foi feita a análise do conteúdo explícito dos dados.

Os seis passos indicados pelas autoras Braun e Clarke (2006, 2021) foram seguidos, que são a familiarização, a geração inicial de códigos, a busca por temas, a revisão dos temas, a definição e nomeação dos temas e a elaboração do relatório, e eles estão ilustrados na figura a seguir:

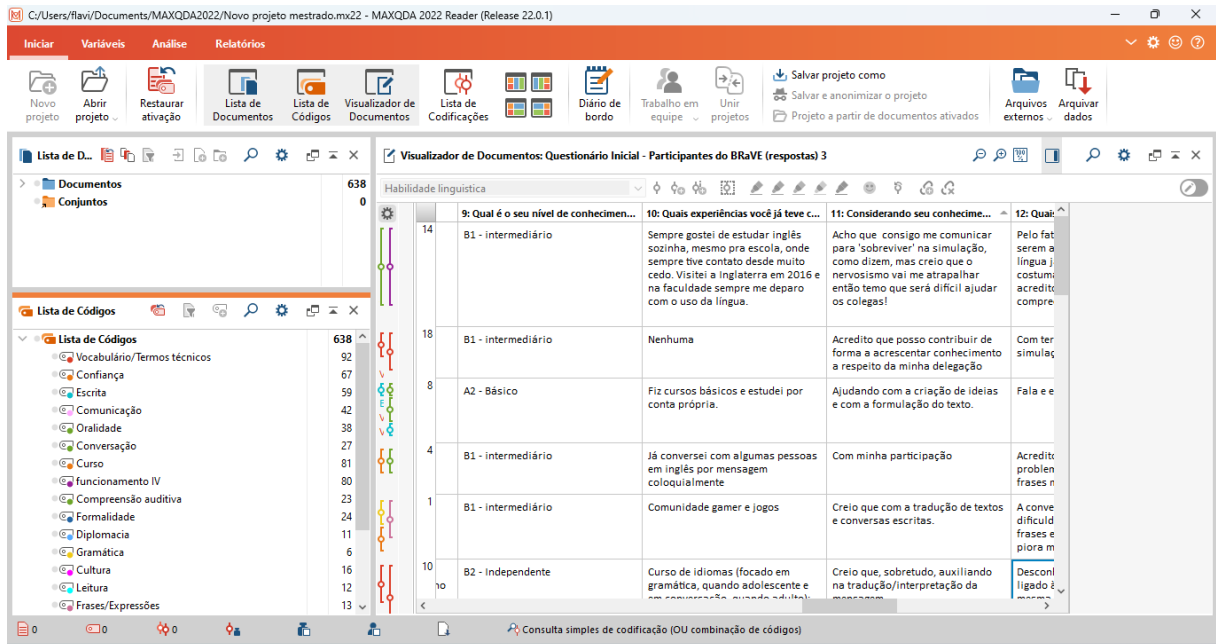
**Figura 12** – A abordagem de 6 passos para a Análise Temática



**Fonte:** elaboração própria a partir de Braun; Clarke (2006).

A análise teve início por meio da familiarização com os dados, com as leituras das respostas aos questionários, reprodução das entrevistas e sua posterior transcrição, e leitura do Diário de Bordo. Em seguida, foi realizada a codificação dos dados por meio do programa MAXQDA, em que foram realçados trechos que representavam o que se buscava nas perguntas de pesquisa; tais trechos foram rotulados de acordo com seus temas. A figura a seguir ilustra o início deste processo de codificação dentro do programa citado:

**Figura 13:** Processo de codificação no MAXQDA



**Fonte:** elaboração própria.

Como se observa na figura, foram codificadas as temáticas relacionadas às necessidades linguístico-comunicativas dos participantes, bem como outras temáticas que surgiram nos instrumentos de coletas de dados, como por exemplo, aspectos culturais e comentários sobre o funcionamento do IV. Algumas categorias de temas não foram utilizadas neste estudo, por não serem o seu objetivo principal ou por retratarem baixa representatividade.

O terceiro passo foi olhar para os códigos criados buscando identificar padrões entre eles a fim de generalizá-los em temas mais amplos, que no caso deste estudo foram produção escrita, e produção e compreensão oral; alguns códigos foram descartados por não terem aparecido com muita frequência comparados a outros. Em seguida, os temas foram revisados e definidos, buscando embasamento teórico que convergisse com os propósitos do estudo.

O passo final foi a escrita da análise dos dados, que consistiu da definição teórica da temática selecionada, interpretação da pesquisadora sobre os pontos de vista dos participantes indicando trechos de mais de um instrumento de coleta que corroboram para tal interpretação, triangulando e validando a análise.

As temáticas mais citadas pelos participantes, ou seja, as necessidades linguístico-comunicativas mais recorrentes dentre as falas de todos os envolvidos, foram selecionadas para esta dissertação. Ao analisar uma necessidade, buscou-se evidências dela em todos os instrumentos, triangulando os dados para descrever sua relevância segundo o ponto de vista dos próprios alunos, do professor responsável e da professora do curso. Além disso, evidências de

cada necessidade e evidências de que ela foi ou não trabalhada no curso foram buscadas no diário de bordo.

As temáticas serão apresentadas e discutidas no capítulo seguinte, sendo que a organização delas está disposta em três macro conjuntos de dados, que são as tarefas do IV, os apontamentos sobre o curso de inglês preparatório e as necessidades linguístico-comunicativas dos participantes.

Neste capítulo, foram detalhados aspectos pertinentes à metodologia de pesquisa, com destaque para a natureza da pesquisa, o contexto, todos os participantes do IV e os participantes selecionados para este estudo, bem como o perfil dos mesmos. Os instrumentos de coleta de dados foram explicados e demonstrou-se como foi feita a análise de cada um deles. No capítulo seguinte, a análise de dados será apresentada e discutida.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Com base nos dados obtidos, foi realizada a análise com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa que nortearam este estudo. A seguir, a análise de dados está apresentada com base na fundamentação teórica em que se baseou esta pesquisa e nas informações coletadas por meio dos instrumentos, sendo dividida entre três partes: tarefas do Intercâmbio Virtual, curso de inglês preparatório para o IV e necessidades linguístico-comunicativas dos participantes.

Com a finalidade de melhor visualizar e relacionar as três partes da análise de dados, apresenta-se o seguinte quadro:

**Quadro 6 – Partes da Análise de Dados**

| <b>Análise de Dados</b>                          |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <b>Parte 1</b><br>Tarefas do Intercâmbio Virtual  | <b>Parte 2</b><br>Curso de inglês preparatório para o IV   | <b>Parte 3</b><br>Necessidades linguístico-comunicativa dos participantes   |
| <b>Perguntas de pesquisa a serem respondidas</b> | Quais tipos de tarefas telecolaborativas foram propostas no IV em estudo?   | Quais foram as necessidades linguístico-comunicativas de alunos de Relações Internacionais para participarem do projeto de IV e como foram contempladas no curso?  |   |
| <b>Instrumentos de coleta de dados</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documento de orientações deste IV.</li> <li>- Entrevista final com os estudantes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais do curso de inglês.</li> <li>- Diário de Bordo da pesquisadora.</li> <li>- Entrevista final com a professora de inglês.</li> <li>- Entrevista final com os estudantes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista inicial com o professor responsável.</li> <li>- Questionário inicial com os estudantes.</li> <li>- Diário de Bordo da pesquisadora.</li> <li>- Entrevista final com a professora de inglês.</li> <li>- Entrevista final com os estudantes.</li> </ul> |

Fonte: elaboração própria

O quadro 6 apresenta o título de cada uma das partes, os instrumentos de coleta de dados que foram analisados em cada momento e as perguntas de pesquisa em cada parte. Para entender a razão pela qual as partes são apresentadas nesta ordem, é preciso saber que ordem cronológica



de acontecimentos do projeto foi: primeiramente, os participantes tomaram conhecimento mínimo de quais seriam as tarefas do projeto, depois houve um levantamento prévio de necessidades linguístico-comunicativas que pudessem surgir durante sua execução e, finalmente, o desenvolvimento do curso com base em tais necessidades buscando contribuir para uma melhor participação deles no IV. Apesar disso, optou-se por apresentar o curso na parte 2 e as necessidades na parte 3, para que assim o leitor saiba como o curso foi desenvolvido por completo e depois compreenda como as necessidades foram contempladas nele.

A parte 3 contém a análise das necessidades linguístico-comunicativas de maneira completa, inclusive como elas foram contempladas no curso, por esta razão, este subcapítulo irá retomar aspectos do curso previamente discutidos na parte 2. Em seguida, com base no descrito anteriormente, será realizada a análise e triangulação dos dados obtidos na presente pesquisa.

#### 4.1 Tarefas do Intercâmbio Virtual

As tarefas propostas pelo projeto de IV (ANEXO C) aqui estudado estavam organizadas dentro de três fases, sendo elas, uma fase introdutória, uma preparatória e uma de apresentações finais, conforme será melhor detalhado a seguir. Todas as tarefas foram instruídas e executadas em inglês, visto que envolvia brasileiros e alemães, e decidiu-se por utilizar esta língua como língua franca.

O projeto foi chamado de *United Sustainability Council (USC)* e teve como objetivo final a realização de uma assembleia geral (*General Assembly*) simulando uma reunião da ONU. Para que tal meta fosse atingida, as tarefas foram divididas em três fases.

A primeira foi a fase introdutória e estava organizada da seguinte maneira:

**Quadro 7 – Fase introdutória do IV**

| <b>Data</b> | <b>Tarefa</b>                            | <b>Descrição da tarefa</b>   | <b>Envolvidos</b>   |
|-------------|--|--|---|
| 22/07/21    | <i>USC Networking Meeting</i> (síncrona) | Realização de um fórum virtual para que os grupos se conhecessem, trocassem contatos, e discutissem ideias sobre políticas de sustentabilidade global. | Alunos participantes (brasileiros e estrangeiros), professores responsáveis pelo projeto e equipe de apoio. |

**Fonte:** elaboração própria

Este evento aconteceu sincronamente pelo *Zoom* e foi chamado de *kick-off meeting*, e foi iniciado com a apresentação dos professores das duas universidades responsáveis pela organização do IV, bem como a equipe de apoio de cada uma das universidades, sendo que esta pesquisadora estava presente e fazia parte de tal equipe. Em seguida, o professor da universidade alemã explicou todas as fases do projeto e apresentou o grupo de secretários gerais, que deste momento em diante seriam os responsáveis por gerenciar o projeto.

Os alunos foram divididos em *breakout rooms* nos grupos nos quais eles pertenciam, formados por brasileiros e estrangeiros, e receberam a informação sobre qual país iriam representar na assembleia geral. Neste momento, eles se apresentaram, compartilharam informações pessoais sobre si próprios, trocaram contatos para que continuassem conversando assincronamente dali em diante, e discutiram superficialmente o tema do IV de forma informal.

Sobre este tipo de tarefa telecolaborativa, os autores O'Dowd e Ware (2009) explicam que ela pode ser informal, exigindo que os participantes conduzam uma conversa geral sobre seus interesses e seus *hobbies*, ou ela pode ser mais formal e mais estruturada, exigindo que os participantes produzam algum documento ou produto de forma colaborativa.

A tarefa telecolaborativa da fase introdutória pode ser classificada como uma tarefa de troca de informações, pois foi o estabelecimento de relações pessoais com os parceiros do projeto (O'DOWD; WARE, 2009). E ela assemelha-se ao exemplo 1 descrito pelos autores (vide Quadro 3), já que os estudantes se apresentaram com informações autobiográficas, entretanto, o foco não foi aspectos culturais de cada um dos países.

A segunda foi a fase preparatória e estava organizada da seguinte maneira:

**Quadro 8** – Fase preparatória do IV

| <b>Data</b>  | <b>Tarefa</b>                         | <b>Descrição da tarefa</b>  | <b>Envolvidos</b>                                  |
|--|---------------------------------------|---|--|
| julho/21 a outubro/21<br><br>Entrega aos secretários: 01/10/21 | <i>Country statement</i> (assíncrona) | Desenvolvimento e escrita de uma declaração do país que contenha uma política nacional de sustentabilidade (química) a ser apresentada na assembleia. | Alunos participantes (brasileiros e estrangeiros). |

**Fonte:** elaboração própria

O *country statement*<sup>58</sup>, também chamado de *position paper*,<sup>59</sup> em outros momentos, foi um documento escrito por cada grupo contendo uma política de sustentabilidade com foco na área de química. Além disso, tal documento deveria incluir os interesses internos, ou seja, o posicionamento do país o qual o grupo representava, e a contribuição para uma política global de sustentabilidade.

Para tal produção, foi necessária a realização de pesquisas sobre as políticas e realidades dos países e habilidades linguísticas para que a produção escrita atendesse aos critérios de formalidade e registro, os quais foram detalhados em documento elaborado pelos secretários gerais (ANEXO F). Os conteúdos deste documento deveriam ser: introdução sobre o país, posicionamento em relação ao tema, propostas de políticas a serem aprovadas como resoluções, e referências bibliográficas. O número máximo de palavras foi 1.200, e o tempo de apresentação de tal documento deveria ser de 10 minutos na assembleia geral.

Os alunos de um mesmo grupo precisavam manter contato entre si para realizar a tarefa aqui proposta, o que foi feito por meio do *Whatsapp* ou do *e-mail*. Manter este contato por tanto tempo não foi fácil para todos os grupos, como observa-se:

**E.:** Você faria alguma sugestão de como poderia ser a parte de preparação do Inglês? Ou a parte da simulação, do intercâmbio como um todo, que você acha que poderia ser diferente?

**S.:** Talvez uma coisa que eu sugeriria é que eu acho que a gente fez, assim, a gente se encontrou, os alunos todos, com uma distância muito grande do dia da simulação e eu sugeriria que fosse feito pelo menos com um mês eu acho que já tava mais que ótimo um mês de antecedência [...] então a gente encontrou, se encontrou só em outubro eu acho que essa distância talvez deu uma esfriada no ânimo dos alunos [...] mas assim com intervalos mais curtos eu acho que ajudaria mais, seria mais... mais fácil.  
(Excerto 7 – Sandro - Entrevista final - estudantes).

Observa-se um distanciamento entre os integrantes do grupo, devido ao espaçamento entre as tarefas da primeira e da terceira fase, o que seria evitado caso o contato fosse mais próximo, como sugere o estudante.

Posteriormente, foi pedido aos grupos que produzissem uma apresentação de slides para mostrar os pontos principais de tal documento, que serviram como auxílio ao discurso deles na assembleia. Os secretários gerais também solicitaram que os documentos fossem enviados a eles para revisão uma semana antes da assembleia geral.

<sup>58</sup> Declaração do país.

<sup>59</sup> Documento de posicionamento.

Tal tarefa telecolaborativa pode ser classificada como uma tarefa de colaboração e criação de um produto, pois os estudantes dos dois países trabalharam juntos para produzir o documento (O'DOWD; WARE, 2009). Ela assemelha-se ao exemplo 9 descrito pelos autores (vide Quadro 3), já que os estudantes fizeram uso da língua inglesa para comunicar-se enquanto precisavam colaborar e negociar para produzir significado. O que diferencia este IV do exemplo citado é que o foco aqui não foi o desenvolvimento da competência intercultural, já que as tarefas não trouxeram explicitamente este elemento como objeto de estudo, o que não impede que tal competência tenha sido desenvolvida indiretamente.

A terceira foi a fase final e estava organizada da seguinte maneira:

**Quadro 9 – Fase final do IV**

| <b>Data</b>         | <b>Tarefa</b>  | <b>Descrição da tarefa</b>  | <b>Envolvidos</b>                                  |
|---------------------|--|---|--|
| 09/10/21            | <i>General assembly – statement presentation</i> (síncrona)        | Apresentação oral da declaração do país ( <i>Position Paper</i> ) dentro do tempo de 10 minutos e com o suporte dos slides.   | Alunos participantes (brasileiros e estrangeiros). |
| 10/10/21 e 11/10/21 | <i>General assembly – draft resolutions</i> (assíncrona)           | Desenvolvimento e escrita de uma Resolução (rascunho) que contenha uma medida específica de sustentabilidade do país que o grupo representa.  | Alunos participantes (brasileiros e estrangeiros). |
| 12/10/21            | <i>General assembly – lobbying</i> (síncrona)                      | Os grupos discutem e formam alianças cooperativas entre países com interesses similares para acordarem a respeito das Resoluções, que devem ser reescritas para conter os interesses de todos os países da aliança. | Alunos participantes (brasileiros e estrangeiros). |
| 13/10/21            | <i>General assembly – draft resolutions voting</i> (síncrona)      | As Resoluções são apresentadas pelos secretários e justificadas por um delegado membro da aliança que a submeteu. As Resoluções são posteriormente votadas.   | Alunos participantes (brasileiros e estrangeiros). |
| 14/10/21            | <i>General assembly – final resolution writing</i> (síncrona)      | As Resoluções aprovadas são unificadas em uma única Resolução que será a versão final, neste dia ela é escrita com a colaboração de todos os países (grupos).   | Alunos participantes (brasileiros e estrangeiros). |
| 15/10/21            | <i>General assembly – final resolution presentation</i> (síncrona) | A Resolução final é apresentada oralmente e são feitos comentários gerais (nacionais) sobre a mesma.  | Alunos participantes (brasileiros e estrangeiros). |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

**Fonte:** elaboração própria

Percebe-se que a fase final do IV teve a duração de sete dias, e envolveu a formação de alianças entre os países (grupos) para que se chegasse a uma decisão final. Houve a elaboração e reelaboração de documentos, cuja base foi o gênero textual Resolução, sendo que a primeira versão do rascunho precisou respeitar o limite de 100 palavras e a versão final de 1.500 palavras.

As apresentações orais não foram feitas por todos os alunos participantes, já que os grupos puderam escolher seus oradores no primeiro dia da assembleia geral, e nos dias posteriores, foi escolhido um orador por aliança para representar os países.

Tais tarefas telecolaborativas também podem ser classificadas como tarefas de colaboração e criação de um produto (O'DOWD; WARE, 2009), pois os estudantes dos dois países trabalhavam internamente em seus grupos e externamente com os outros grupos nas alianças para fecharem acordos e produzirem documentos. E ela assemelha-se ao exemplo 9 descrito pelos autores (vide Quadro 3), já que os estudantes fizeram uso da língua inglesa para comunicar-se enquanto precisavam discutir, colaborar e negociar para produzir significado.

Em relação ao sequenciamento de tarefas proposto no BRaVE (vide Figura 8), observa-se que houve uma etapa de quebra-gelo, que foi na fase introdutória quando os alunos se conheceram e conversaram. Não houve a exploração de elementos interculturais de forma estruturada, mas que pode ter acontecido de maneira orgânica enquanto os integrantes de cada grupo conversavam por e-mail ou Whatsapp. Ocorreu a realização de uma tarefa principal, seguida pela apresentação dos resultados pelos grupos, que foram as fases preparatória e final. Não aconteceu um momento especificamente estruturado de reflexão e avaliação, e um dos motivos pode ser porque o projeto não fez parte de uma disciplina específica (SALOMÃO; FREIRE JUNIOR, 2020).

Apesar da reflexão e avaliação não terem sido uma etapa estruturada, os alunos puderam refletir e avaliar de forma orgânica, individualmente ou com os seus pares, como foi o desempenho deles no IV. Em outro momento, eles participaram das entrevistas finais com esta pesquisadora e puderam autoavaliar suas participações nas tarefas, constituindo um momento de autorreflexão crítica e avaliação sobre seus desempenhos.

Alguns trechos da entrevista final exemplificam estes momentos de autoavaliação e autorreflexão:

**E.:** Rafaela, tem alguma coisa que eu não perguntei e você gostaria de contar, você gostaria de compartilhar alguma coisa que eu esqueci?

**R.:** Mesmo que não tenha sido a experiência que eu imaginei que fosse, eu gostei muito porque na pesquisa eu não... nunca na minha vida eu ia imaginar que a Arábia Saudita investisse tanto em sustentabilidade, sabe?, em tecnologia, então eu ver um pouquinho disso... Inclusive eu quero até fazer uma pesquisa sobre porque eu gostei bastante, eu me interessei.

(Excerto 8 – Rafaela - Entrevista Final - estudantes).

**E.:** Há alguma outra sugestão, crítica, alguma outra coisa que você gostaria de falar sobre a simulação como um todo ou sobre a preparação da língua inglesa para que a gente consiga pensar nisso em próximos...

**P.:** Uma coisa que eu senti falta mesmo foi no documento de explicitar assim tudo, absolutamente tudo que ia acontecer como acontece na ONU né, os documentos são liberados para as delegações e as delegações sabem o que fazer ou às vezes os diplomatas preparam as pessoas que... os chefes de estado que vão para esses eventos, tem todo um protocolo, toda a... todas as situações e tudo mais. Pra mim faltou isso e fez falta pessoalmente, eu não não gostei de ter que improvisar quando eu podia ter tudo ali escrito, poder ter me preparado 100%.

(Excerto 9 – Paulo - Entrevista Final - estudantes).

**E.:** Tem algum outro aspecto do intercâmbio virtual que você gostaria de comentar de uma maneira geral que pudesse continuar, ou ser substituído, ou melhorar?

**M.:** Ah eu acho que assim ele tem vários pontos positivos né e dá para fazer um saldo, assim no final deu tudo certo, foi muito estressante aconteceram várias coisas né, mas tipo falando ...tipo conversando mesmo, mas você sabe, você acompanhou tudo né então assim teve horas que a gente falou ‘Meu Deus o que vai acontecer, eu não tô entendendo’. Só que eu tentei ficar positiva, que eu sabia que ia dar certo, assim né, que no final a gente conseguiu fazer... eu acho que tem algumas coisas que a gente podia, a gente... não que a gente podia mudar, é que a gente tava lidando com uma outra cultura sabe então até agora a gente não sabe se o que a gente fez foi certo ou não, a gente tentou né ser o mais ético possível e ser é...ser o mais colaborativo possível também né, a gente tentou entender também o lado deles né então eu acho que assim a gente fez o que foi possível na primeira numa primeira experiência e eu acho que foi... foi muito bom

(Excerto 10 – Monique - Entrevista Final - estudantes).

Nota-se que no excerto 8, a estudante Rafaela reflete sobre como a pesquisa na fase preparatória foi importante para que ela desmistificasse algumas informações sobre o país que ela representava, levando-a a ampliar seus conhecimentos sobre o assunto. Tal tarefa é uma prática que ela quer repetir autonomamente, após o término do IV.

Paulo, no excerto 9, fez uma autoavaliação e autocrítica sobre os momentos em que ele precisou improvisar ao realizar as tarefas pedidas, incluindo inclusive uma sugestão sobre uma ação que poderia ser revista quanto à maneira que as instruções foram dadas aos alunos durante o projeto. Nos documentos de orientações (ANEXO C; ANEXO F), disponibilizados aos participantes, havia todas as indicações do que precisava ser realizado e como. Talvez o que ainda tenha deixado o estudante com dúvidas foi o fato destes documentos não indicarem de

forma estruturada atividades como o *lobbying* e a votação, o que justificaria ele falar em improviso.

No excerto 10, a participante Monique fala sobre a cooperação e colaboração para a execução das tarefas, que nem sempre foi um processo fácil e que gerou dúvidas quanto à assertividade das suas ações, além de possivelmente ter sido enviesado por diferenças culturais.

As tarefas propostas neste IV podem ser classificadas como tarefas, e não exercícios, pois elas tinham algumas características inerentes a tal definição (ELLIS, 2000), conforme elenca-se a seguir:

- 1) As habilidades linguísticas foram usadas e desenvolvidas enquanto os estudantes estavam envolvidos na comunicação, e não foram vistas como pré-requisitos para aprender uma habilidade comunicativa;
- 2) O foco maior foi no conteúdo e não na forma linguística;
- 3) O objetivo maior foi atingir um propósito comunicativo, e não manifestar conhecimento do código linguístico;
- 4) A avaliação do desempenho dos estudantes foi baseada no cumprimento do objetivo comunicativo, e não a *performance* em conformidade com o código linguístico;
- 5) E houve uma relação direta com o mundo real, não sendo uma aprendizagem da língua desvinculada da realidade apenas preparando-se para o seu futuro uso em situações comunicativas.

No que diz respeito a esta última característica, a relação com o mundo real se justifica pelo fato de ter sido realizada uma assembleia geral no mesmo modelo das reuniões da ONU, simulando elementos de organização, participação, relacionamentos, e documentos típicos de tal órgão, que serão melhor detalhados a seguir.

A organização da assembleia neste IV teve semelhança com as da ONU por ter utilizado as mesmas regras de procedimentos lá adotadas, como pedir e passar a palavra, e expressões linguístico-comunicativas que indicam os momentos da reunião. Tais conteúdos foram estudados pelos alunos brasileiros durante o curso de inglês (ANEXO A), que será melhor detalhado no capítulo 3.3.

O envolvimento dos estudantes na assembleia também foi similar a como é a participação dos membros da ONU, que envolveu grupos de alunos representando países, chamados de delegados, e um grupo de alunos representando o comitê organizador da reunião, chamados de secretários gerais.

A forma como os participantes do IV precisavam se relacionar também seguiu regras comuns às das assembleias da ONU, como, por exemplo, a maneira que um delegado se dirige a um secretário e quais assuntos podem ser discutidos entre eles, bem como o modo como os delegados se relacionavam entre si, buscando interesses similares, sendo que tal momento foi chamado de “*lobbying*”.

A produção escrita de documentos também simulou alguns dos gêneros textuais que circulam na ONU, que foram a declaração (*statement*) e a resolução (*resolution*), além da apresentação oral de cada um destes documentos durante as assembleias.

Neste subcapítulo, foi possível analisar e classificar quais tipos de tarefas telecolaborativas estavam presentes nas três fases do IV, sendo elas: tarefa de troca de informações e tarefas de colaboração e criação de produtos.

As necessidades linguístico-comunicativas dos participantes para a realização das tarefas não foram analisadas neste subcapítulo, pois elas serão aprofundadas a frente, entretanto, vale ressaltar que o uso da língua inglesa para as interações e produções escritas desempenha um papel central na realização do IV. A seguir, será detalhado como se deu a organização do curso e o desenvolvimento das aulas.

## **4.2 Curso de inglês preparatório para o IV**

O curso de inglês é aqui chamado de preparatório, mas cabe ressaltar que ele não aconteceu previamente ao IV, e sim concomitantemente ao mesmo. Ele teve duração de dez semanas e encerrou-se uma semana antes da finalização das atividades do IV.

A professora responsável por planejar o *syllabus*<sup>60</sup> do curso e ministrar as aulas era nativa norte-americana e foi selecionada por meio do Programa *VELF* na UNESP, um projeto financiado pelo Escritório Regional de Língua Inglesa (RELO) e com suporte da *US Embassy* e *FulBright*.

A professora participou de algumas reuniões com a equipe responsável pela realização do IV da universidade brasileira, nas quais foram explicadas as tarefas que os estudantes precisavam realizar e as dificuldades linguístico-comunicativas autodeclaradas pelos alunos participantes por meio dos questionários iniciais. Esta pesquisadora selecionou as respostas dadas pelos estudantes, as organizou em formato de apresentação, e compartilhou com a professora.

---

<sup>60</sup> *Conteúdo programático e objetivos do curso.*



Tais reuniões ocorreram concomitantemente às primeiras semanas do curso de inglês, então o conteúdo do curso foi se desenhando conforme a professora compreendia melhor o projeto. Os estudantes brasileiros que ocupavam a posição de secretários gerais na assembleia faziam parte da organização da mesma, então durante as aulas de inglês eles esclareceram dúvidas da professora, contribuindo para que ela melhor entendesse as tarefas do IV. Sobre este planejamento, ela assim o definiu:

[Planejar] o curso foi muito...aconteceu durante o processo, porque foi meu primeiro tipo de experiência com a Unesp e todo o programa...eu comecei imediatamente e eu não tinha nenhuma ideia sobre nada que estava acontecendo, eu mal entendia o que era o BRaVE e tudo mais, então o planejamento global do curso foi...eu tinha algumas ideias, você sabe, nós conversamos sobre algumas ideias para um arco global do curso, mas muita coisa mudou, você sabe, foi muito durante o processo. (Excerto 11 - Entrevista final – professora de inglês).<sup>61</sup>

O *syllabus* do curso não foi um planejamento feito antes do início das aulas, o planejamento era feito semanalmente ou o conteúdo era planejado para as próximas duas semanas, conforme foi possível perceber pelas postagens feitas pela professora no *Google Classroom*. Esta pesquisadora manteve um diário de bordo com anotações sobre todas as atividades do curso, participação dos alunos, e materiais das aulas. Por esta razão, foi possível produzir o quadro a seguir com um compilado do conteúdo que foi desenvolvido durante o curso de inglês.

**Quadro 10:** *Syllabus* do curso

| <b>Aula / Data</b>   | <b>Atividades / Exercícios</b>   | <b>Descrição</b>  | <b>Habilidades / Competências</b>                                |
|----------------------|--|---|--|
| Aula 1<br>02/08/2021 | Apresentação pessoal (síncrona)<br><br>Discussão sobre o tema do IV (síncrona) | Os estudantes precisavam se apresentar e falar sobre a experiência com o inglês (inclusive as dificuldades).<br><br>Os estudantes precisavam falar quais eram seus países e suas experiências com simulações de assembleias da ONU. | Produção oral  |
| Aula 2<br>09/08/2021 | Socialização sobre o IV (síncrona)   | Os estudantes foram convidados a trazerem atualizações sobre o andamento do projeto.  | Produção oral<br>Compreensão oral<br>Leitura<br>Produção escrita |

<sup>61</sup> *[Planning] the course itself, um well I mean it was very um it happened in the process because uh you know it really it was my first um sort of experience with the um with, you know, Unesp and the whole program it was just like... i just started immediately and i had no idea about anything that was happening um you know barely understanding what BRaVE was and so on, so um yeah so the course overall uh planning was um ...i had some ideas about you know as you know we kind of talked about some some ideas for the overall arc of the course but um a lot of it changed it was very you know in process.*

|                              |   |   |   |
|------------------------------|---|---|---|
|                              | <p>Apresentação de vídeos (síncrona)</p> <p>Pesquisa e apresentação dos objetivos da ONU (síncrona)</p>   | <p>Vídeos sobre os objetivos da ONU e levantamento de palavras chave sobre o conteúdo dos vídeos.</p> <p>Cada grupo de estudantes pesquisou 3 objetivos da ONU, escreveu um resumo sobre eles, e apresentou oralmente para a turma toda depois.</p>   |   |
| <p>Aula 3<br/>16/08/2021</p> | <p>Escrita da introdução sobre o país (assíncrona) (ANEXO D)</p> <p>Lista de verbos preambulares e verbos operativos (assíncrona) (ANEXO B)</p>   | <p>Cada estudante escreveu uma introdução geral sobre o país que estava representando (história, população, economia, política, etc.), contendo de 300 a 400 palavras. O <i>feedback</i> foi individual e pelo Google Classroom.</p> <p>Leitura da lista de verbos em inglês, anotação das traduções em português.</p>  | <p>Produção escrita<br/>Leitura e tradução<br/>Vocabulário técnico</p>                                  |
| <p>Aula 4<br/>23/08/2021</p> | <p>Tipos de pergunta: clarificação e discussão (síncrona) (ANEXO E)</p> <p>Leitura da introdução sobre o país (síncrona) (ANEXO E)</p> <p>Apresentação oral da introdução sobre o país (síncrona)</p> <p>Reflexão (síncrona)</p>        | <p>Após a explicação sobre os tipos de pergunta e dos exemplos de cada uma, os alunos contaram sobre seus finais de semana enquanto outros faziam uma pergunta usando um dos exemplos dados.</p> <p>Os estudantes leram o texto escrito por eles na aula anterior, e outro aluno precisou ouvir atentamente para fazer uma pergunta ao final.</p> <p>A introdução sobre o país escrita pelos estudantes precisou ser apresentada oralmente em menos de 1 minuto, levando-os a selecionar informações importantes e não apenas ler.</p> <p>A partir de algumas perguntas, os alunos refletiram sobre os exercícios desta aula falando sobre suas dificuldades e facilidades.</p> | <p>Produção oral<br/>Compreensão oral<br/>Leitura</p>   |
| <p>Aula 5<br/>30/08/2021</p> | <p>Entonação das questões de clarificação (síncrona)</p> <p>Os objetivos da ONU e a sustentabilidade (síncrona)</p> <p>Pronúncia de verbos regulares no passado (síncrona)</p> <p>Passo-a-passo de uma assembleia da ONU (síncrona)</p> | <p>Este tipo de pergunta foi revisado, os alunos ouviram a entonação correta e repetiram em seguida.</p> <p>Em grupos, os alunos leram os 17 objetivos da ONU e discutiram sobre os que estavam relacionados à sustentabilidade, à área da química e às políticas de seus países.</p> <p>Os três tipos diferentes de pronúncia foram explicados, alguns exemplos foram lidos e os estudantes repetiram.</p> <p>Apresentação de slides sobre as etapas de uma assembleia da ONU, incluindo dicas do que fazer ou não. O vocabulário específico foi destacado.</p>  | <p>Produção oral<br/>Leitura<br/>Precisão da pronúncia<br/>Vocabulário técnico</p>                      |
| <p>Aula 6<br/>06/09/2021</p> | <p>Pronúncia de verbos regulares no passado (síncrona)</p> <p>Regras de procedimento de</p>   | <p>Revisão dos três tipos diferentes de pronúncia, alguns exemplos foram lidos e os estudantes repetiram.</p> <p>Leitura de um documento com explicações sobre as regras de procedimento de uma reunião da ONU, e posterior explicação dos alunos</p>   | <p>Precisão da pronúncia<br/>Vocabulário técnico<br/>Leitura<br/>Produção oral<br/>Compreensão oral</p> |

|                       |   |   |  |
|-----------------------|---|---|--|
|                       | <p>reuniões da ONU (síncrona) (ANEXO A)</p> <p>Vídeo de uma simulação de assembleia da ONU (síncrona)</p> <p>Escrevendo e analisando resoluções (síncrona)</p>  | <p>sobre o que entenderam sobre os itens (<i>points, yields, motions</i>).</p> <p>Os estudantes assistiram a simulação e comentaram quais itens das regras de procedimento estavam presentes.</p> <p>Foi lido um documento com dicas sobre como escrever resoluções, relacionando-o à lista de verbos traduzida na aula 3. Leitura de uma resolução para identificar os tipos de verbos presentes nela. Foi apresentado um vídeo sobre a história de uma resolução específica.</p>  |  |
| Aula 7<br>13/09/2021  | <p>Socialização sobre o IV (síncrona)</p> <p>Transcrição de uma simulação da ONU (síncrona)</p> <p>Estrutura de discursos e dicas (síncrona)</p> <p>Resolução e verbos operativos e preambulares (síncrona)</p> <p>Pesquisa sobre sustentabilidade (assíncrona)</p> | <p>Os estudantes foram convidados a trazerem atualizações sobre o andamento do projeto.</p> <p>Os alunos leram um trecho da transcrição do vídeo apresentado na aula anterior.</p> <p>A professora leu alguns slides com explicações sobre a estrutura de um discurso da ONU e com algumas dicas.</p> <p>Em grupos, os alunos leram uma resolução que continha espaços em branco que eles precisavam completar com os verbos da lista da aula 3.</p> <p>Os estudantes pesquisaram sobre políticas de sustentabilidade dos países que representavam.</p> | <p>Produção oral</p> <p>Leitura</p> <p>Compreensão oral</p> <p>Vocabulário técnico</p>               |
| Aula 8<br>20/09/2021  | <p>Socialização sobre o IV (síncrona)</p> <p>Resolução e verbos operativos e preambulares (síncrona)</p> <p>Pronúncia: <i>Linking sounds</i> (síncrona)</p> <p>Escrito do discurso (assíncrona)</p>   | <p>Os estudantes foram convidados a trazerem atualizações sobre o andamento do projeto.</p> <p>Em grupos, os alunos compararam a resolução original com a que eles precisavam completar com os verbos na aula anterior.</p> <p>A professora explicou os tipos de <i>link</i> que podem ser feitos entre as palavras nas produções orais, apresentou exemplos e os alunos repetiram. <i>Feedback</i> imediato.</p> <p>Escrita do primeiro rascunho do discurso que será feito pelos alunos no dia da simulação.</p>                                      | <p>Produção oral</p> <p>Leitura</p> <p>Compreensão oral</p> <p>Pronúncia</p> <p>Produção escrita</p> |
| Aula 9<br>27/09/2021  | <p>Escrita do discurso (assíncrona)</p>   | <p>Escrita do discurso (<i>Position Paper</i>) que será feito pelos alunos no dia da simulação, considerando a estrutura e as dicas da aula 6.</p>  | <p>Produção escrita</p>  |
| Aula 10<br>04/10/2021 | <p>Leitura do discurso (síncrona)</p>   | <p>Leitura do discurso (<i>Position Paper</i>) que será feito por eles no dia da simulação, com <i>feedback</i> personalizado sobre pronúncia e fluência.</p>   | <p>Leitura</p> <p>Pronúncia</p>  |

Fonte: elaboração própria

Percebe-se que o conteúdo das atividades e exercícios desenvolvidos era baseado no tema do projeto, ou seja, a realização de uma simulação de assembleia da ONU sobre sustentabilidade com foco na área de química. Então as conversações, os vídeos, os textos e outros materiais de apoio tiveram como assunto: a ONU, os países representados, e o tema sustentabilidade; fazendo com que o vocabulário técnico e o registro fossem aspectos naturalmente desenvolvidos durante as aulas.

As habilidades que mais foram desenvolvidas durante as aulas foram a produção oral, a leitura, a compreensão oral, e a produção escrita, convergindo com as dificuldades linguístico-comunicativas autodeclaradas pelos estudantes previamente ao curso. É importante pontuar que as aulas eram em sua totalidade em inglês, fator que agrega para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral.

O número total de participantes nesta pesquisa é 22, entretanto oito estudantes não puderam participar devido a compromissos que eles tinham no horário em que as aulas de inglês ocorreram. Foi perguntado a estes alunos se eles achavam que ter participado do IV sem as aulas de inglês influenciou em suas participações, e sete deles disseram que sim, que suas participações teriam sido melhores caso tivessem participado das aulas de inglês. Alguns comentários desses estudantes sobre este ponto:

Ah, com certeza! Nessa parte técnica com certeza, aliás não só nessa parte mas assim, é eu acho que essa coisa de se soltar mais falando inglês, de **sentir mais segurança** com certeza eu acho que eu teria ficado também mais boa se eu tivesse participado.  
(Excerto 12 – Amanda - Entrevista Final – estudantes, grifo nosso).

Olha, provavelmente, ido com o curso teria sido melhor, com certeza, mas pelo fato, como eu tinha falado, pelo fato de eu já ter inglês assim, ter estudado por muito tempo então assim, fez falta mas fez AQUELA falta de, nossa não ia conseguir participar sabe?  
(Excerto 13 – Helen - Entrevista Final - estudantes).

Não, eu acho que não porque eu tenho bastante contato com inglês. Então nesse sentido, eu... eu acho que não fez muita falta, talvez só para aprender umas **palavras mais específicas**.  
(Excerto 14 – Janaina - Entrevista Final – estudantes, grifo nosso).

Faltou **vocabulário específico** sobre essa parte de simulação é algo mais ...mais....ah, é um vocabulário que eu não uso diariamente então, nem no português nem no inglês, então faltou isso .  
(Excerto 15 – Karina - Entrevista Final – estudantes, grifo nosso).

Faltou muitos elementos né porque por exemplo talvez se eu tivesse participado do curso eu conseguisse **falar minha parte**, pelo menos a minha parte, e aí eu não

consegui, talvez eu pudesse ter entendido melhor o que estava acontecendo. Então eu acho que foi uma coisa que prejudicou bastante.  
(Excerto 16 – Rafaela - Entrevista Final – estudantes, grifo nosso).

Ah eu acho que sim se eu tivesse tido tempo de participar eu acho que talvez teria me ajudado principalmente talvez a parte de **formulação dos documentos** né. Eu acho que teria me ajudado bastante.  
(Excerto 17 – Sandro - Entrevista Final – estudantes, grifo nosso).

Então, pode ser que tenha tido no curso, não sei né, mas é principalmente a parte das **abreviações** que eles fazem eles também utilizaram bastante **gírias** assim que eu pedia ajuda para uma amiga minha que já é mais fluente em inglês muitas vezes para ela me situar assim o que quer dizer aquilo né. É, então gírias e abreviações esse tipo de coisa acho que é bastante essencial assim.  
(Excerto 18 – Vitor - Entrevista Final – estudantes, grifo nosso).

Ah, eu acho que assim, os termos mesmo que eles usavam que é principalmente a mesa né, que a pessoa que tava na mesa...a mesa não, é acho que na mesa... os **secretários-gerais**, principalmente as coisas que eles falavam que algumas vezes eu não consegui entender e eu percebia que eram uns **termos específicos** que eu tinha perdido eu acho que principalmente isso.  
(Excerto 19 – Amanda - Entrevista Final – estudantes, grifo nosso).

Estes estudantes, que declararam que suas participações nas atividades do IV teriam sido melhores caso eles tivessem participado do curso de inglês, citaram exemplos de aspectos linguístico-comunicativos que eles tiveram dificuldade e poderiam ter sido melhores, conforme destacado em suas falas por meio do grifo. A maioria destes aspectos foram conteúdos trabalhados nas aulas, como se pode observar pelas anotações em parênteses a seguir: confiança, vocabulário técnico (Aulas 2, 3, 5, 6 e 7), leitura de documentos (Aulas 3, 4, 6 e 10), produção escrita de documentos (Aulas 2, 3, 8 e 9), e termos de procedimento da assembleia (Aulas 5, 6 e 7).

Os estudantes que declararam que não ter participado do curso de inglês não influenciou negativamente ou influenciou pouco suas participações também mencionaram que eles já tinham domínio da língua inglesa e estavam sempre praticando o uso da mesma.

Os 14 estudantes que puderam participar do curso de inglês foram questionados quanto à avaliação que dariam para o curso sendo que as opções eram: ruim, indiferente, bom ou ótimo (APÊNDICE D). Dois estudantes disseram que foi bom e os outros 12 disseram que o curso de inglês foi ótimo, e eles teceram alguns comentários, como se pode observar:

Se fosse numerar, eu acho que eu daria algo entre 8 e 9, 8,6 por aí [...] eu acho que [faltou] focar mais ainda na parte técnica eu acho é que também tem o problema que

tinha alguns que não tinham conhecimento de inglês e também mais avançado... então eu entendo essa parte só que acho que... Só isso.  
(Excerto 20 – Bruno - Entrevista Final - estudantes).

Ah, eu realmente achei que foi, é, excelente apesar de não... para mim não ter sido nada de extraordinário e principalmente no aprendizado do inglês realmente, é ...mas as dicas que eu recebi e os treinos que a gente teve ali a possibilidade de fazer, foram ...me ajudaram demais então eu acho que foi algo excelente.  
(Excerto 21 – Caio - Entrevista Final - estudantes).

Eu adorei de verdade, assim, foi uma experiência muito positiva. Para mim tanto em âmbito de preparação para simulação né porque a gente desenvolveu algumas atividades específicas para a simulação e também para conhecer os colegas, porque como eu não estou mais na graduação há um tempinho eu não conheço quase ninguém... estar lá então foi uma oportunidade muito importante para me aproximar dos colegas né. E também em âmbito pessoal porque eu sou formado em inglês eu já estudei em escolas de idiomas e tudo mais, mas fazia muito tempo que eu não praticava.  
(Excerto 22 – Daniel - Entrevista Final - estudantes).

Primeiro que o curso de inglês né por si só foi minha primeira experiência falando com nativo e também de conversação mesmo fora daquela caixinha né, da... dos cursos de inglês.  
(Excerto 23 – Fabiana - Entrevista Final - estudantes).

Ótimo e eu avaliaria como ótimo. Porque, acho que falta uma coisa ou outra, mas ela trouxe muita coisa que foi muito interessante que somou muito, uma coisa que eu... que eu penso bastante pra avaliar cursos assim é o nível que eu fico à vontade de falar de perguntar, e eu me senti muito à vontade para fazer exercícios para conversar com você para conversar com [auxiliar], mandar mensagem assim como se a gente se conhecesse há vários anos, mas é uma coisa que eu levo muito em consideração se o curso foi bom ou não, e eu me senti bem à vontade. Isso muda muito o meu aprendizado, eu aprendi bastante coisa, então eu considero como ótimo.  
(Excerto 24 – Gisele - Entrevista Final - estudantes).

Por meio dos comentários dos estudantes nota-se que o curso tinha uma atmosfera acolhedora e que propiciou um aumento da confiança dos alunos para usar o inglês nas tarefas do IV. Eles também elogiaram a professora por ela ter sido paciente e dedicada às necessidades particulares deles. Há comentários que indicam que alguns conteúdos do curso poderiam ter sido trabalhados de maneira diferente, como esta estudante declara:

**E.:** Quais necessidades surgiram durante o projeto e que não foram contempladas pelo curso preparatório?

**I.:** Eu acho que a gente poderia ter feito é os... um exemplo de *position paper* e um exemplo de slide assim para ela dar uma olhada sabe, para ela ver se tava tudo certo, se tipo o vocabulário tava ok, que a gente tava usando sabe. A gente chegou a fazer uma introdução, mas ela ficou muito nessa introdução sabe, tipo toda aula. Então acho que poderia ter dado uma variada nisso, ao invés de ela dar tarefa para gente fazer tradução,

por exemplo, ela poderia ter dado tarefa para gente escrever mesmo, até porque a tradução ...a gente... muitas pessoas já sabiam as preposições, as palavras, mas ...e também é uma coisa que a gente pode, a gente consegue pesquisar tradução. Ela consegue passar a lista já pronta com a ajuda do [auxiliar], que tava lá [...] tava ajudando. Então acho que ela poderia ter passado mais tarefa pra gente escrever mesmo sabe, porque acho que era a parte mais difícil que... a gente sabe escrever, mas às vezes de maneira formal fica mais difícil, fazendo as preposições as coisas que ela queria que a gente usasse.

(Excerto 25 – Ingrid – Entrevista Final – estudantes).

Para tal estudante, a habilidade de produção escrita era a prioridade e mais aulas deveriam ter sido dedicadas a esta prática, cujo foco era a produção dos documentos solicitados nas tarefas do IV. O exercício de tradução não pareceu contribuir para as necessidades linguístico-comunicativas que os estudantes apresentavam, inclusive, como a própria aluna citou, era uma tabela de verbos (ANEXO B) que poderia ter sido apresentada já pronta para eles, nas versões em inglês e em português. Há um trecho da tabela a seguir:

|   |
|---|
| <b><i>Preambular verbs</i></b>                            |
| <i>Acknowledging = (Em se) reconhecendo/ao reconhecer</i> |
| <i>Affirming = (Em se) afirmando/ao afirmar/afirmar</i>   |
| <i>Alarmed by = Alarmado(s) por</i>                       |
| [...]   |
| <b><i>Operative verbs</i></b>                             |
| <i>Accepts = Aceita</i>                                   |
| <i>Affirms = Afirma</i>                                   |
| <i>Approves = Aprova</i>                                  |
| [...]   |
| (Anexo B)   |

No excerto a seguir, há uma menção à tabela de verbos e como ela foi utilizada por alguns estudantes durante a realização das tarefas do IV:

[...] e tive acesso àquelas palavras que eu tinha que usar né, a gente até no momento que a gente tava conversando a gente ia na lista olhar que palavra que verbo que a gente ia usar. Até os alunos alemães também faziam isso, porque eu tinha compartilhado... tinha compartilhado o documento com alguns deles né, então todo mundo ia naquela lista e falava então vamos tratar o verbo que faz mais sentido.

(Excerto 26 – Larissa - Entrevista Final - estudantes).

A referida tabela de verbos foi citada pela estudante Larissa como sendo um material de apoio essencial para realização das tarefas, sendo inclusive compartilhada e utilizada pelos parceiros da universidade estrangeira. Há outro exemplo de material do curso de inglês que foi utilizado pelos alunos estrangeiros, como se observa a seguir:

A fala inicial né, de abertura dos secretários foi um documento que eu fiz durante as aulas, mandei para [professora] e ela corrigiu. E aí eu utilizei isso e mandei para os secretários, eles gostaram. E aí tipo, foi... foi uma das meninas ali que falou né, que fez a fala Inicial, ela utilizou esses documentos que tinham passado pelo crivo da [professora].  
(Excerto 27 – Daniel - Entrevista Final - estudantes).

Como observado no excerto de Daniel, o documento produzido nas aulas de inglês e corrigido pela professora foi compartilhado e utilizado por outra estudante da universidade estrangeira, que fazia parte do grupo de secretários gerais. Pode-se afirmar que as contribuições do curso de inglês alcançaram não apenas os alunos brasileiros, mas também os estrangeiros. Como eles participaram de grupos em que haviam brasileiros e estrangeiros, e trabalhavam colaborativamente para o desenvolvimento das tarefas, tais reflexos do curso são compreensíveis.

Houve dois exercícios que “fugiram” do propósito geral do projeto deste IV, que foram a pronúncia de verbos regulares no passado, e a pronúncia de palavras em um enunciado de forma conectada (*linking*). O objetivo declarado em aula pela professora era a melhoria da fluência e acurácia dos estudantes para que tivessem um melhor desempenho durante a realização de seus discursos na assembleia. Tal proposta foi controversamente comentada por alguns estudantes:

Sim, essa por exemplo dela explicar, se eu não me engano ela tava falando do passado onde algumas palavras que tem o D que tem o T no final que a sonância né. Às vezes as pessoas falam o D no final mas não é o D, é um é uma coisa uma sutileza da língua que a gente muitas vezes não vê em curso eu acho que isso eu vou levar para sempre né. Essas sutilezas do verbo no passado, essas sutilezas de algumas frases, eu acho que isso eu levo isso com certeza para mim foi o ponto principal.  
(Excerto 28 – Natan - Entrevista Final – estudantes).

Olha, para a simulação não teve tanta importância a questão da ligação das palavras, dos fonemas, não teve importância a maneira correta de se falar os verbos do passado perfeito, ah... mas isso teve uma contribuição para a minha vida no geral né para minha... lembrar esses conteúdos foi importante pro meu inglês mas não tão importante para simulação. Porque na simulação, só havia um falante nativo de inglês e então nossa pronúncia nossa exatidão não era... não era esperada de nenhum dos lados, então acabou que não, que não contribuiu. Mas ajuda, me ajudou a colocar mais uns tijolinhos no meu aprendizado de inglês.  
(Excerto 29 – Paulo - Entrevista Final – estudantes).

Enquanto alguns estudantes ressaltaram que o conteúdo sobre pronúncia foi de muita importância e que eles levariam tais ensinamentos para a vida, outros disseram que era um



conteúdo importante, mas não para a realização das tarefas do IV, já que o propósito maior era se comunicar. Mesmo tendo como objetivo maior a compreensão e a inteligibilidade, o ideal do falante nativo ainda é mencionado. Paulo avaliou que este conteúdo linguístico não teve importância para a simulação e ele foi um dos estudantes que participou da fase final do IV, enquanto Natan não participou da assembleia, razão pela qual ele pode não ter sido capaz de avaliar a assertividade do conteúdo em relação ao seu uso na prática.

Há um comentário de outro estudante que reflete a compreensão do propósito do curso por parte dos aprendizes, como se observa:

Acho que o curso, assim... o foco do curso era a simulação em si e não um inglês de forma geral.  
(Excerto 30 – Quésia - Entrevista Final - estudantes).

Para a professora de inglês, também estava claro que não era o ensino de inglês como segunda língua:

Bem, de alguma forma este era um curso ESP, você sabe, é um conjunto de necessidades muito específicas para este tipo de atividades eu acredito, e então, para que eles tivessem os tipos de ferramentas que eles precisavam, que eles precisavam especificamente para aquele projeto, eu pensei que vocabulário e registro os faria avançar.<sup>62</sup>  
(Excerto 31 - Entrevista Final – Professora de inglês)

A professora menciona que este era um curso ESP (*English for Specific Purposes*) e considerando a definição de Hutchinson e Waters (1987) será analisada a pertinência em classificar tal curso conforme a abordagem ESP.

Pode-se considerar que o curso de inglês aqui implementado apresentou algumas das características absolutas (DUDLEY-EVANS; JOHN, 1998) desta abordagem, pois ele foi desenvolvido para as necessidades dos aprendizes, que eram as tarefas que eles precisavam realizar no IV; fez uso de algumas das metodologias e atividades inerentes ao projeto, pois os estudantes realizaram atividades que eles normalmente fazem em simulações, mas não realizaram uma simulação de uma assembleia da ONU durante as aulas; e foi centrado na língua, habilidades, discurso e gêneros apropriados das simulações.

---

<sup>62</sup> *Well in some sense it was an ESP course you know it's a very specific um set of of needs I guess for this type of activity and so for them to have the kinds of tools that they needed specifically for that uh project [...] I thought that vocabulary and register would would get them on very for for that.*

Em relação às características variáveis (DUDLEY-EVANS; JOHN, 1998) do ESP, o curso implementado não estava relacionado a uma disciplina específica e sim a um projeto de IV opcional. Ele utilizou uma metodologia por vezes igual e, por vezes, diferente daquela do inglês geral, o público-alvo foram estudantes universitários, e os níveis de proficiência na língua eram diversos, desde o básico até o avançado.

O principal foco de um curso ESP deve ser desenvolver competências e habilidades na língua-alvo que integrem língua e conteúdo de forma comunicativa, e esta prática de situações do mundo real pode acontecer dentro das aulas do curso, sendo chamadas de situações-alvo. Este é um ponto de divergência entre a teoria e o curso aqui implementado, pois não houve a inclusão da situação real nas aulas do curso, ou seja, não houve uma simulação de uma assembleia da ONU, mas recortes da simulação, como o discurso inicial e a elaboração de documentos, além de explicações sobre como a assembleia ocorreria e como usar a língua inglesa nestes momentos específicos.

Como este curso de inglês foi desenvolvido e organizado ao mesmo tempo em que as necessidades dos estudantes para a participação no IV eram conhecidas, pode-se dizer que ele foi feito sob medida (*tailor-made*). Para Robinson, “um curso ESP é intencional e destinado ao desempenho bem-sucedido de papéis ocupacionais e educacionais. É baseado em uma análise rigorosa das necessidades dos estudantes e deveria ser feito sob medida<sup>63</sup>” (1980, p. 13).

Tendo analisado as características de cursos ESP, conforme fundamentação teórica, em comparação com os dados coletados do curso, pode-se dizer que este não foi um curso ESP prototípico. Apesar de estar de acordo com algumas das premissas desta abordagem, ele diverge em outras, o que não o classifica como tal.

Considerando que o foco do curso era contribuir para a participação na simulação da assembleia da ONU, pode-se afirmar que o curso atingiu seu objetivo. Há aspectos em sua organização e implementação que poderiam ser melhorados para uma próxima edição, como o planejamento prévio e não durante o andamento do mesmo. E atividades e exercícios que poderiam não terem sido priorizados em detrimento de outros, como o exercício de tradução e de acurácia na pronúncia. A professora falou sobre as melhorias que poderiam haver numa próxima edição do curso:

|   |
|---|
| Tentar descobrir maneiras de contornar estes problemas internos, você sabe, sequenciar as atividades, ou, você sabe, apenas fazer coisas que evitariam ter que enfrentar essas limitações. Porque aquelas eram limitações que eram realmente...você sabe. Havia a |
|---|

---

<sup>63</sup> *An ESP course is purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or educational roles. It is based on a rigorous analysis of students' needs and should be 'tailor-made'.*

limitação de que eu não sabia o que estava acontecendo na verdade, e então eu estava tipo pulando de cabeça, mas também havia aquelas limitações inerentes ao cronograma e à natureza de todo o curso, então ser capaz de realmente mitigar isso o máximo possível eu acho que seria a situação ideal.  
(Excerto 32 - Entrevista Final – Professora de inglês).<sup>64</sup>

Além destas particularidades mencionadas por ela, os dias e horários de realização também foram aspectos que poderiam ser revistos, visto que nem todos os participantes puderam realizar o curso de inglês e poucos tiveram 100% de presença nas aulas. Na verdade, a média de presença nas aulas foi de aproximadamente 70%, indicando que muitos perderam conteúdos importantes, já que a duração era curta e as atividades não eram repetidas em outras aulas. A professora do curso comentou sobre a irregularidade na frequência:

Não era realmente um curso, era voluntário, certo, os estudantes estavam vindo por causa do próprio desejo deles em participar do projeto e então isso sempre é um desafio, porque, você sabe, eles não podem priorizar o curso porque eles têm seus cursos da graduação [...]. Eu acho que nós começamos com 20 e terminamos com provavelmente oito ou sete dos 20, e menos que 10.  
(Excerto 33 - Entrevista Final – Professora de inglês).<sup>65</sup>

O número de estudantes que manteve uma boa frequência até o final do curso foi consideravelmente baixo. Outro aspecto comentado pela professora foi a diferença nos níveis de proficiência dos alunos participantes do curso de inglês, conforme segue:

Eu realmente sinto que...especialmente o estudante de nível mais baixo, havia um ou dois que...eu não tenho certeza se eles tiraram alguma coisa linguística disso, porque eles apenas não tinham o tempo, eles eram, eles estavam tipo longe demais da média principal do grupo. Mas eu realmente espero que eles tiveram um senso de camaradagem com o grupo, para que eles fossem capazes de participar, mesmo em... qualquer senso comunicativo que eles conseguissem, mesmo se suas habilidades linguísticas não subissem tanto assim.  
(Excerto 34 - Entrevista Final – Professora de inglês).<sup>66</sup>

<sup>64</sup> *Trying to figure out ways to get around those built-in problems you know sequencing activities or you know just doing things that would avoid having to come up against those limitations because those were limitations that were really you know there was the limitation that i didn't know what was going on really and so i was kind of just jumping in but there was also just those inherent limitations that were along with the schedule and the nature of the whole course so being able to like really um mitigate those as much as possible i think would be the ideal situation.*

<sup>65</sup> *It wasn't really a course it was it was voluntary, right, students were kind of coming in um because of their own desire to do the project and so that always is a challenge because you you know they can't necessarily prioritize the the course because they have their graded courses [...]. I think we started off with 20 and we ended up with probably eight or seven over 20 and less than 10.*

<sup>66</sup> *i do feel a little like um especially the lowest level student uh there were there's one or two who um i'm not really sure if they got anything linguistically out of it because they just didn't have the time they were they were just kind of too far below the main average of the group um but i do hope they got a sense of camaraderie with the*

Para a professora, a contribuição do curso para o processo de aprendizagem da língua inglesa para alguns dos estudantes de níveis mais baixos foi pequena. Por outro lado, a ampliação do repertório lexical e as habilidades de produção escrita, compreensão oral e produção oral foram repetidamente trabalhadas nas aulas e percebidas como aspectos positivos e de maior ou menor influência na participação dos alunos nas atividades, conforme relatos dos participantes.

O curso de inglês também foi um espaço para entender melhor as tarefas do IV, como este estudante relata:

**E.:** Se tivesse ido fazer a simulação sem o curso, faltaria algum elemento?  
**E.:** Se eu não participasse do curso eu ficaria um pouco mais perdido ainda, pela questão de como funcionaria a simulação. Então acho que o curso foi muito promissor para mim nessa parte.  
 (Excerto 35 – Erik - Entrevista Final – estudantes).

Como este projeto não estava vinculado a uma disciplina específica, as aulas do curso de inglês eram o espaço para que os estudantes tirassem suas dúvidas sobre as tarefas do IV, que eram respondidas pelos secretários gerais, pela professora de inglês, ou alguém da equipe de apoio. Isso deve-se ao fato de que os professores de cada universidade, responsáveis pelo projeto, designaram o grupo dos secretários gerais para a organização de toda a assembleia, inclusive questões organizacionais do IV, como a alocação de alunos nos grupos, medida que contribuiu para o não entendimento inicial do projeto por parte de alguns estudantes.

O desenho claro e objetivo das tarefas, bem como o acompanhamento dos estudantes na realização das mesmas por parte dos professores, tirando dúvidas e esclarecendo incompreensões são aspectos importantes para o sucesso de um IV, sendo que a falta deste tipo de comunicação pode gerar falhas e fracassos da experiência, implicando em uma comunicação fracassada ao nível da sala de aula (O'DOWD; RITTER, 2006). Por não serem os objetivos desta pesquisa, os fatores que podem levar um IV ao insucesso não foram analisados aqui.

Em Salomão (2020), já foi indicado que no contexto do IV “reside um novo papel para o professor de inglês como mediador, que poderá oferecer auxílio em relação ao planejamento das ações em conjunto entre o professor brasileiro e o estrangeiro de modo a explorar as

---

*group um so that they were able to participate um even with even you know in whatever you know communicative sense they could even if their linguistic ability didn't really go up that much.*

potencialidades linguísticas” (p. 154). A autora também propôs que as estratégias criadas pelos professores de línguas precisam estar de acordo com as características únicas de cada IV, pois há muitos elementos que diferem um projeto de outro, além de considerarem a competência linguístico-comunicativa em língua estrangeira dos participantes.

O profissional de Linguística Aplicada pode contribuir para a criação de estratégias para antes, durante e depois do contato dos participantes no IV, visando aprofundar e facilitar o conhecimento, além do uso de novas expressões específicas da área. O estudo de teorias sobre EMI, CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), *translanguaging*, intercompreensão, dentre outras temáticas, pode auxiliar o professor que realiza o IV a planejar e implementar tais projetos. O profissional de língua estrangeira pode aliar seu conhecimento nesta área ao contexto e aos envolvidos no IV, facilitando a comunicação entre os grupos (SALOMÃO, 2020).

Os descritores *TEP (Telecollaboratively Efficient Person)*, propostos por Dooly (2016), compreendem, dentre outras, a competência de uso da língua online, que diz respeito ao conhecimento linguístico necessário para a participação *online* em um IV, tendo como uma de suas habilidades a capacidade de conseguir adaptar o uso da língua para falantes de línguas diferentes. Tal premissa reforça a necessidade de aproximar a atuação do profissional de língua estrangeira do professor responsável pelo IV, como indicado por Salomão (2020; 2022).

No contexto do Programa BRaVE, os professores responsáveis por implementarem um IV têm feito uso de estratégias para lidar com a heterogeneidade linguístico-comunicativa em língua estrangeira dos estudantes brasileiros, considerando que dificuldades com a comunicação oral e o medo de falar outra língua são os problemas mais recorrentes. As estratégias têm sido: informar o pré-requisito de conhecimento linguístico antes dos estudantes se inscreverem no curso, explicar ou traduzir a terminologia específica da área, mediar os encontros síncronos, usar a língua estrangeira nos encontros com o grupo brasileiro e sugerir o uso de ferramentas de tradução. Há estratégias pensadas no momento do planejamento das tarefas do projeto, como por exemplo, o uso de elementos não verbais para facilitar a negociação de significado e a organização de trabalhos em grupo (SALOMÃO, 2022).

Os professores responsáveis pelo IV não são especialistas em línguas, mas eles têm tomado atitudes para facilitar o uso de uma língua estrangeira nos IV, como as descritas anteriormente, para que seus estudantes tenham a oportunidade de viver esta experiência internacional, de modo que suas dificuldades linguístico-comunicativas não os impeçam de desenvolver competências globais e adquirir conhecimentos de forma colaborativa. É necessário pensar como a Linguística Aplicada pode contribuir com a prática de tais professores

por meio de bases teóricas para que eles possam mediar as comunicações nestes contextos de aprendizagem que atuam (SALOMÃO, 2022).

Definir o papel do professor de línguas inserido no contexto de um IV não é possível em poucas palavras, entretanto, a partir do que foi possível observar pelos dados desta pesquisa, pode-se dizer que o profissional que se proponha a tal desafio precisará desenvolver as mesmas competências que o professor de outras disciplinas que se engaja em tais projetos. As competências são o uso da língua online, as competências sociais, as técnicas e as interculturais (DOOLY, 2016), além das organizacionais, pedagógicas, digitais e de atitudes e crenças (O'DOWD, 2013b).

Dooly e O'Dowd descreveram o perfil daquele professor que irá ser o responsável pelo planejamento e acompanhamento dos estudantes dentro da sua disciplina, mas pode-se observar que o professor de línguas que se disponha a contribuir para a preparação linguístico-comunicativa destes participantes também acaba se envolvendo e sendo parte do IV, não há como separar sua atuação de forma tão nítida.

Para Salomão (2022), o professor de línguas precisa compreender o contexto do IV, considerando quem são e quantos são os participantes, o nível de proficiência da língua escolhida para a interação, o conteúdo do curso, os objetivos de ensino, as ferramentas digitais disponíveis, o tempo e duração das atividades, entre outros aspectos. As estratégias criadas para lidar com as questões linguísticas precisam levar em consideração a análise destes elementos, tirando vantagens do potencial linguístico deste contexto.

A professora do curso de inglês deste IV precisou familiarizar-se com os prazos, os envolvidos, as tarefas, os ambientes, os problemas e intercorrências, a organização e o tema, além dos aspectos sócio-emocionais dos estudantes. As aulas de inglês se tornaram um espaço para as trocas necessárias ao funcionamento do projeto. Assim, o papel dela não foi apenas o ensino de aspectos da língua, mas também o de mediadora sob uma perspectiva sócio-construtivista.

O principal aspecto que a professora de inglês teve que levar em consideração ao planejar o curso preparatório foi quais tarefas telecolaborativas estavam presentes no IV. Ela precisou entender qual era cada tarefa para saber o que os alunos precisariam realizar e, assim, compreender qual uso da língua inglesa seria necessário. Ao conhecer e analisar as tarefas, a professora foi capaz de definir quais habilidades seriam priorizadas no curso. Portanto, o fator mais importante para o planejamento do curso foi entender as tarefas do IV que precisaram ser realizadas, bem como tomar conhecimento das necessidades linguístico-comunicativas que os

próprios estudantes declararam, determinando o potencial linguístico do contexto em que estava inserido.

Este subcapítulo tratou do detalhamento do *syllabus* do curso de inglês e da percepção dos estudantes quanto à pertinência das atividades para a participação deles no IV, além de analisar a classificação do curso dentro da teoria de ESP e de descrever o papel do professor de línguas envolvido neste contexto. A seguir, as necessidades linguístico-comunicativas dos participantes para a realização das tarefas serão analisadas, bem como a maneira como elas foram contempladas no curso.

### **4.3 Necessidades linguístico-comunicativas dos participantes**

Neste Intercâmbio Virtual, os participantes precisaram se comunicar com os parceiros da universidade estrangeira a fim de tomarem decisões sobre um plano político de sustentabilidade global com foco na área de química, além de realizar a produção escrita de documentos, apresentações orais na assembleia e negociações em busca de alianças diplomáticas. Considerando as tarefas que precisavam ser desenvolvidas, algumas necessidades linguístico-comunicativas foram levantadas pelos estudantes brasileiros e pelo professor responsável pelo grupo.

Após a análise das tarefas telecolaborativas propostas neste IV, foi possível verificar que três habilidades linguístico-comunicativas foram as de maior necessidade para a execução das tarefas, que são a produção escrita e a produção e compreensão oral. Dentre outras, tais habilidades também foram mencionadas pelos estudantes nos questionários iniciais como sendo necessidades linguístico-comunicativas que eles apresentavam. Por esta razão é que, neste trabalho, optou-se por analisar estas três necessidades.

Elas serão aqui descritas relacionando-as ao momento pré-intercâmbio virtual, quando foram mencionadas nos questionários iniciais; ao período do curso preparatório, por meio das anotações do diário de bordo; e ao momento pós-intercâmbio, por meio das entrevistas com os alunos e com a professora que ministrou o curso preparatório.

As necessidades linguístico-comunicativas aqui descritas e analisadas são: produção escrita, e produção oral e compreensão oral.

#### **4.3.1 Produção escrita**

A escrita é uma forma de comunicação capaz de representar bem quem é o sujeito, capaz de possibilitar aos seus pares formarem opiniões sobre ele e opiniões sobre a capacidade dele se comunicar claramente. O mundo é percebido diferentemente pelas pessoas e aprender a usar a língua bem para expressar os pontos de vista é uma das maneiras pelas quais o indivíduo ganhará poder e alcançará seus objetivos e metas (ROBITAILLE; CONNELLY, 2007).

A habilidade de produção escrita é tão importante para o sujeito se comunicar com o mundo quanto foi para os alunos exporem suas argumentações durante este IV, já que a elaboração e entrega de documentos escritos fez parte das tarefas obrigatórias do projeto (ANEXO C), conforme se observa nestes trechos do documento:

Intermediate preparatory phase for the country statement:  
*Develop and write your country statement with your group. The country statement is to be presented at the 3rd USC meeting within a maximum of 10 minutes (~1200 words).*  
 [...]

Intermediate preparatory phase for country draft resolutions:  
*Develop specific sustainability measures to be presented as draft resolutions to the delegates at the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> USC meeting.*  
 [...]

Intermediate preparatory phase for the final resolution  
*Use the draft resolutions with a positive vote from the 2<sup>nd</sup> USC GA meeting to prepare a **one final resolution**, which is in agreement with all nation's sustainability policies and can be accepted by all.*  
 (Anexo C)

A produção escrita em inglês foi uma das necessidades linguístico-comunicativas mencionadas pelos estudantes no questionário inicial ao serem perguntados sobre o que esperavam do curso de inglês preparatório, bem como pelo professor responsável pelo grupo, como é mostrado nos seguintes excertos:

**Quadro 11:** Excertos sobre produção escrita

| <b>Questionário Inicial com os Estudantes</b>  |  |
|--|--|
| <b>Pergunta 9:</b><br><br>Quais dificuldades com a Língua Inglesa você acredita que poderá ter durante o IV? | <b>Resposta:</b><br><br>Fala e escrita.<br>(Excerto 36 – Sandro – Questionário inicial)                                |
| <b>Pergunta 10:</b><br><br>O que você espera de um curso de inglês preparatório para a participação no IV?   | <b>Respostas:</b><br><br>Preparação dos <i>statements</i> (escrita).<br>(Excerto 37 – Fabiana - Questionário inicial). |



|   |   |
|---|---|
|   | Também nos fazer treinar a escrita e articulação escrita no inglês.<br>(Excerto 38 – Caio - Questionário inicial).  |
| <b>Pergunta 11:</b><br><br>O que você sugere ser estudado no curso de inglês preparatório para o IV?                                    | <b>Respostas:</b><br><br>Correção da escrita em inglês.<br>(Excerto 39 – Sandro - Questionário inicial).<br><br>Montagem de frases no presente, passado e futuro, bem como algumas dicas na leitura e escrita.<br>(Excerto 40 – Natan - Questionário inicial).  |
| <b>Entrevista Inicial com o Professor Responsável</b>   |   |
| <b>Pergunta 4:</b><br><br>Quais as necessidades linguístico-comunicativas do inglês diplomático para o contexto das assembleias da ONU? | <b>Resposta:</b><br><br>Tem a parte escrita, que é a produção de documentos que as delegações, elas geralmente fazem isso né para manifestar às vezes posicionamentos convergentes de uma delegação com outra delegação né, e produzem documentos para firmar determinados acordos.<br>(Excerto 41 - Entrevista inicial – professor responsável). |

**Fonte:** elaboração própria

É possível observar que os estudantes já demonstravam previamente ao IV o reconhecimento da importância desta habilidade porque eram alunos de Relações Internacionais e sabiam que isso seria importante para o tipo de simulação proposta. Eles também indicavam que este poderia ser um aspecto a ser trabalhado no curso de inglês preparatório, o que realmente aconteceu.

Desde as primeiras aulas, foi iniciado um trabalho de produção escrita de uma descrição do país do qual cada estudante era representante. A tarefa envolveu uma apresentação geral e superficial no primeiro momento, e depois momentos de reescrita para incluir aspectos mais específicos sobre a política de sustentabilidade do país e para incluir aspectos da área de química. O seguinte trecho do Diário de Bordo desta pesquisadora marca o início do trabalho de prática de produção escrita no curso:

A tarefa 1 consistia em apresentar os países dos alunos de uma maneira escrita.  
(Excerto 42 - Diário de bordo).

Esta é uma observação feita pela própria pesquisadora, e a seguir há um trecho da tarefa, enquanto o documento original está disponível no Anexo D para ser consultado na íntegra.

**Step 1:**

*Write a 3-minute introduction to your country (300-400 words).*

*Focus on two aspects of your country:*

*1) A general overview: This includes topics such as history, people and population, economy and politics, landscape and climate. [...]*

*2) Current environmental issues [...].*

*(Anexo D)*

Esta foi a primeira tarefa, mas não se limitou apenas à primeira aula, sendo retomada nas aulas seguintes, como é relatado neste trecho:

Já que a [professora] não pôde estar ao vivo e falando com os alunos, o foco da aula hoje foi a escrita e após algumas comunicações, entendimentos e desentendimentos, os alunos entenderam o comando e enviaram o texto sobre o próprio país para a [professora] no *Classroom*, que ela corrigiu e comentou assincronamente. (Excerto 43 - Diário de bordo).

Observa-se que não foi uma atividade pontual, em diversos momentos, a prática escrita era retomada e revisitada, seja para *feedback* ou para leitura em voz alta. E ela foi significativa e com propósito, visto que o texto pôde ser utilizado por eles no documento oficial da assembleia. Sobre o *feedback* dado às suas produções escritas, assim os estudantes o perceberam:

No curso a gente teve que escrever baseado em pesquisa que a gente estava fazendo sobre o país e ela ajudou corrigindo também algumas coisas em petições que se fazia necessário. (Excerto 44 – Ingrid - Entrevista final – estudantes).

Teve uma atividade específica que teve que fazer um discurso de introdução né, explicando sobre o nosso país, acho que aquilo me ajudou muito porque foi a primeira vez que a gente escreveu algo assim numa linguagem da ONU mesmo, que foi basicamente o que a gente tinha que fazer no documento de posição inicial. (Excerto 45 – Larissa - Entrevista final – estudantes).

A professora [...] ela sempre que eu mandava os textos para ela, mandava as perguntas, ela sempre me respondia, mas no modo privado, então eu tava tentando desenvolver o máximo principalmente a parte a primeira tarefa que ela tinha passado que seria a parte de escrever né uma introdução do nosso país. Mandei para ela, recebi três *feedbacks*, ela falou algumas coisas sobre a forma que eu escrevia, uma forma mais formal e informal, então ela foi me pontuando bastante e eu gostei né dessa parte desses *feedbacks* na minha escrita que eu tive. (Excerto 46 – Natan - Entrevista final – estudantes).

Os estudantes comentam como se deu a realização desta atividade de produção escrita sobre os países que eles representavam, inclusive sobre o tipo de linguagem utilizada para tais produções, considerando que ela precisava se adequar ao gênero textual e ao contexto em que se inseria, além de mencionarem o *feedback* dado pela professora.

O *feedback* é aqui entendido como a “consequência” do desempenho, ou seja, uma informação que é dada por alguém ao trabalho de outro, mais especificamente avaliando a *performance* dele. No caso do professor e do aprendiz, o *feedback* é entendido como uma avaliação da tarefa que foi concluída, indicando estar correta ou não, e podendo ainda oferecer informações sobre como melhorar e evoluir, geralmente oferecendo conhecimento e habilidades (HATTIE; TIMPERLEY, 2007).

Sobre a maneira como o *feedback* era dado, a professora de inglês assim o explicou:

Na escrita eu costumava dar bastante *feedback* para eles, eu fiz...em um curso, em uma aula, eu não fui capaz de me conectar e então eu simplesmente dei *feedbacks* escritos a eles em seus documentos do Google, e então nós tivemos um tipo de *feedback* textual em tempo real. E depois, várias vezes, quando eu conseguia obter um rascunho, quando, você sabe, eu sugeri que eles me enviassem um rascunho, um rascunho escrito, eu costumava dar um *feedback* bem elaborado.  
(Excerto 47 - Entrevista final – professora de inglês, tradução nossa).<sup>67</sup>

Nota-se que, além do *feedback* dado pela professora na aula em que ela corrigiu a produção escrita dos alunos em tempo real por meio de documentos compartilhados no *Google Classroom*, ela, também, os incentivava a enviar outros rascunhos de seus trabalhos para que fossem corrigidos e comentados por ela assincronamente.

Entender as tarefas do IV e planejar as atividades do curso sabendo quais habilidades linguístico-comunicativas serão as prioridades para a evolução dos estudantes é essencial em um tipo de intervenção como esta, voltada à preparação para a participação em um intercâmbio virtual. Conforme Belcher (2006, 2009), é preciso que o educador de um curso ESP esteja disposto a entrar em áreas que não sejam de seu domínio e envolver-se em reflexões sobre quais são os propósitos de seus aprendizes e como a língua pode servir a tais objetivos, sendo esse um desafio profissional aos envolvidos.

---

<sup>67</sup> *On writing I would give them uh quite a lot of feedback I did some one course I one class I wasn't even able to connect and so I simply uh gave them written feedback on their google doc and so we had kind of real-time uh textual feedback um and then several times I when I could get a draft when I you know i invited them to send me a draft a written draft I would give them pretty laborate feedback.*

Devido à curta duração do curso de inglês, a dificuldade com a produção escrita não pôde ser sanada, e nem era esperado que o fosse. Assim, a professora descreve suas intenções iniciais e a evolução do curso:

Eu queria ter...dar a eles mais experiências trabalhando com seus rascunhos, tipo, suas resoluções, tipo, suas moções, você sabe.  
(Excerto 48 - Entrevista final – Professora de inglês, tradução nossa).<sup>68</sup>

O tipo de produção, o nível de produção foi relativamente irregular, então eu não consegui realmente obter um arco, você sabe, ver a escrita deles progredindo.  
(Excerto 49 - Entrevista final – Professora de inglês, tradução nossa).<sup>69</sup>

Assim como a professora não conseguiu ter tempo para desenvolver esta habilidade a longo prazo, alguns estudantes relataram, ao final, que gostariam de ter tido mais atividades cujo foco fosse a prática de produção escrita e mais tempo para desenvolver esta habilidade. Alguns exemplos desses relatos:

**E.:** Você acha que surgiu, ou surgiram necessidades durante o intercâmbio, durante o projeto como um todo, que não foi contemplada pelo curso?  
**G.:** não, acho que foi tudo, foi tudo contemplado. Ah, se eu for falar assim...Para mim que tenho mais dificuldade na escrita, eu acho que a gente poderia ter feito mais exercícios de escrita ou de leitura do que a gente está escrevendo. É que o tempo era muito curto também, é uma vez só por semana, duas horas, não daria para, por exemplo, todo mundo escrever alguma coisa na hora e direto assim sabe ela corrigindo. Mas seria algo que para mim ajudaria um pouco na parte da escrita que é a parte que eu sofro um pouquinho mais.  
(Excerto 50 – Gisele - Entrevista Final – estudantes).

**E.:** Quais necessidades que surgiram durante o projeto que não foram contempladas pelo curso?  
**I.:** Eu acho que a gente poderia ter feito é... os... um exemplo de *position paper* e um exemplo de *slide* assim para ela dar uma olhada sabe para ela ver se tava tudo certo, se tipo o vocabulário tava *ok*, que a gente tava usando sabe... a gente chegou a fazer uma introdução, mas ela ficou muito nessa introdução sabe tipo toda aula, então acho que poderia ter dado uma variada nisso, ao invés de ela dar tarefa para gente fazer tradução, por exemplo, ela poderia ter dado tarefa para gente escrever mesmo, até porque a tradução ...a gente... muitas pessoas já sabiam as preposições, as palavras, mas ...e também é uma coisa que a gente pode, a gente consegue pesquisar tradução, ela consegue passar a lista já pronta com a ajuda do [auxiliar], que tava lá [...] tava ajudando. Então acho que ela poderia ter passado mais tarefa pra gente escrever mesmo sabe

<sup>68</sup> *I wanted to have uh more, give them more experience working on, you know, on the drafting, the the sort of their resolution, their written, sort of, you know, proposals.*

<sup>69</sup> *The sort of production, the level of production was fairly spotty, so I didn't really ever get a an arc of, you know, seeing their writing progressing.*

porque acho que era a parte mais difícil que... a gente sabe escrever, mas às vezes de maneira formal fica mais difícil, fazendo uso das preposições, as coisas que ela queria que a gente usasse.

(Excerto 51 – Ingrid - Entrevista final – estudantes).

Para os dois estudantes aqui citados, a prática de produção escrita poderia ter sido mais frequente nas aulas do curso, incluindo outros tipos de texto que não apenas o *Position Paper*, e, neste caso, os outros dois gêneros textuais que foram necessários para a conclusão das tarefas do IV poderiam ter sido priorizados, que eram os *slides* e as Resoluções.

Parte dos estudantes que não conseguiu participar do curso preparatório de inglês mencionou na entrevista final quando foi perguntado “Quais necessidades que surgiram durante o projeto que não foram contempladas pelo curso? ”, que a dificuldade com a produção escrita persistiu durante o desenvolvimento das atividades do IV, e que a preparação linguístico-comunicativa para esta habilidade fez falta, como se observa:

Ah eu acho que sim, se eu tivesse tido tempo de participar eu acho que talvez teria me ajudado principalmente talvez a parte de formulação dos documentos né, eu acho que teria me ajudado bastante.

(Excerto 52 – Sandro - Entrevista final – estudantes).

Eu acho que mais a escrita também, porque essa... essa coisa de... eu não sabia como escrever em inglês certinho e aí tem as mensagens por exemplo eu colocava do jeito que eu achava que tava certo, mas aí às vezes gírias que eles usam ou o que ... o que cai melhor que fica melhor, isso eu acho que pegou.

(Excerto 53 – Rafaela - Entrevista final – estudantes).

Os estudantes citam que as suas produções escritas poderiam ter sido melhores e mais assertivas caso eles tivessem tido o auxílio da professora, tornando a tarefa menos difícil. Para aqueles que participaram do curso preparatório e desenvolveram as tarefas de produção escrita, já pensando em utilizar tais documentos na assembleia, o reconhecimento da importância desta habilidade ter sido trabalhada foi relatado por eles. Ao ser perguntado “Quais aspectos linguístico-comunicativos estudados no curso preparatório contribuíram para a sua participação nas atividades do IV? ”, eles responderam:

Principalmente aquela parte mais ao final de escrever o *position paper* lá e a resolução foram as partes mais importantes.

(Excerto 54 – Bruno - Entrevista final – estudantes).

Principalmente também com os documentos né porque a gente precisava formular documentos. Então a gente tem oportunidade de escrever um discurso da maneira

correta e também tem noção de como era necessário se escrever um documento para você entregar pra mesa e tudo mais, acho que isso foi algo bem legal.  
(Excerto 55 – Caio - Entrevista final – estudantes).

A fala inicial, né, de abertura dos secretários foi um documento que eu fiz durante as aulas, mandei para a [professora] e ela corrigiu. E aí eu utilizei isso e mandei para os secretários, eles gostaram. E aí tipo foi, foi uma das meninas ali que... que falou né que fez a fala inicial, ela utilizou esses documentos que tinham passado pelo crivo da [professora].  
(Excerto 56 – Daniel - Entrevista final – estudantes).

A escrita também ajudou bastante, e eu acho que é o que se destaca assim.  
(Excerto 57 – Fabiana - Entrevista final – estudantes).

A produção escrita foi uma necessidade linguístico-comunicativa autodeclarada por muitos dos estudantes que iam participar deste IV, e há evidências de que as tarefas do curso preparatório de inglês contemplaram esta habilidade, não de uma maneira genérica, mas com atividades voltadas ao propósito no qual os alunos estavam engajados.

Junto à habilidade de produção escrita, surgiu um aspecto que complementa tal necessidade na produção de documentos, que é o vocabulário técnico e o registro. O professor responsável e os participantes demonstraram conhecimento de que o vocabulário e registro utilizados em uma simulação de assembleia da ONU são diferentes daqueles de interações cotidianas em atividades do dia-a-dia, então manifestaram uma preocupação pertinente em relação ao domínio do vocabulário técnico e específico.

Ainda no questionário inicial, houve outras 36 menções à necessidade de se estudar o vocabulário técnico e específico para participar das atividades deste IV. É possível observar que o vocabulário ao qual os participantes se referem pertence a áreas diversas, como por exemplo a área diplomática, a área de química, a área de simulações de assembleias (no modelo daquelas feitas pela ONU), e a área de sustentabilidade, que era a temática central das propostas políticas que foram desenvolvidas. Apesar de diversas, estas áreas convergiram no desenvolvimento deste IV, pois todas foram necessárias ao desenvolvimento da atividade por completo.

A dificuldade com o vocabulário técnico e o registro estiveram presentes no levantamento inicial feito junto aos alunos e ao professor responsável, como observa-se nos excertos a seguir:

**Quadro 12:** Excertos sobre vocabulário técnico e registro

| <b>Questionário Inicial com os Estudantes</b>   |  |
|---|--|
| <b>Pergunta 9:</b><br><br>Quais dificuldades com a Língua Inglesa você acredita que poderá ter durante o IV?        | <b>Respostas:</b><br><br>Acredito que possa ser difícil entender alguns dos termos mais técnicos usados pelos colegas alemães, pois eles estudam química e é uma área com conceitos próprios de entendimento um pouco mais complexo.<br>(Excerto 58 – Larissa - Questionário inicial).<br><br>A principal dificuldade acho que seria o vocabulário técnico.<br>(Excerto 59 – Ingrid - Questionário inicial).<br><br>Com o vocabulário específico de simulações.<br>(Excerto 60 - Amanda - Questionário inicial).<br><br>A minha única preocupação é com o vocabulário específico.<br>(Excerto 61 – Karina - Questionário inicial). |
| <b>Pergunta 10:</b><br><br>O que você espera de um curso de inglês preparatório para a participação no IV?          | <b>Resposta:</b><br><br>Auxílio em termos de vocabulário no tocante à linguagem técnica que o fórum pede e no que se refere à temática central do mesmo.<br>(Excerto 62 – Daniel - Questionário inicial).  |
| <b>Entrevista Inicial – professor responsável</b>   |  |
| <b>Pergunta 5:</b><br><br>Quais dificuldades com a língua inglesa você espera que os alunos encontrem durante o IV? | <b>Resposta:</b><br><br>A minha expectativa com relação a dificuldade seja exatamente essa transição né, de um inglês ensinado nas escolas né [...] para o inglês performático [...] há palavras específicas, eu entendo né, são típicas da diplomacia.<br>(Excerto 63 - Entrevista inicial – professor responsável).  |

**Fonte:** elaboração própria

Tanto o professor quanto os estudantes já tinham em mente a questão da linguagem específica das simulações, enquanto um deles chega até a mencionar a questão da área de química e outro participante fala sobre a temática central do IV, que é a sustentabilidade. Durante as entrevistas finais, os estudantes mencionaram que o curso abordou o ensino de vocabulário técnico e registro, e que este aspecto contribuiu para uma melhor participação deles no IV, como se observa a seguir:

A parte também da linguagem própria da simulação, também achei...eu não sabia e eu aprendi ali.  
(Excerto 64 – Bruno - Entrevista final - estudantes).

Eu acho que o vocabulário mais específico às simulações não é, uma linguagem mais formal que nós temos, que normalmente não são utilizados no cotidiano não são tão coloquiais acho que essa abordagem em termos de vocabulário e de fazer com que a gente utilizasse uma linguagem formal e adequada para o ambiente diplomático foi muito importante.

(Excerto 65 – Daniel - Entrevista final - estudantes).

Os estudantes reconhecem que houve a aprendizagem de uma linguagem específica que é utilizada em assembleias como esta, e que eles conseguiram aplicar estes conhecimentos durante as atividades do IV. Para os estudantes que não conseguiram participar do curso preparatório, o vocabulário técnico e o registro continuaram a ser apresentados como uma das dificuldades enfrentadas por eles no decorrer do IV:

Ah, eu acho que assim, os termos mesmo que eles usavam que é principalmente a mesa né, que a pessoa que tava na mesa...a mesa não, é acho que na mesa... os secretários-gerais, principalmente as coisas que eles falavam que algumas vezes eu não consegui entender e eu percebia que eram uns termos específicos que eu tinha perdido eu acho que principalmente isso.

(Excerto 66 – Amanda - Entrevista final - estudantes).

Eu creio que deva ter sido trabalhado, então proveniente a algum vocabulário mais do tema mesmo assim, palavras que a gente não utiliza muito no nosso cotidiano, mas que tem tudo a ver com o que foi abordado sobre sustentabilidade acho que seria muito importante.

(Excerto 67 – Helen - Entrevista final - estudantes).

Ah talvez eu aprendesse palavras mais específicas né pra usar durante a simulação, mas para entender o inglês mesmo talvez não, porque eu tenho bastante contato [...] na língua inglesa.

(Excerto 68 – Janaina - Entrevista final - estudantes).

No excerto 66, Amanda indica que percebeu o uso de uma linguagem específica no momento da assembleia, principalmente por parte dos secretários, mas que era um conteúdo que ela não tinha conhecimento. Isto impactou seu entendimento sobre o que estava acontecendo naquele momento, pois os secretários indicam as regras de procedimento e andamento da assembleia, conforme estudado nas aulas do curso (ANEXO A). A seguir há um trecho deste material do curso de inglês:

#### **Rules of Procedure**

Model UN rules of procedure are a simplified version of the rules that the actual General Assembly and Security Council use. Although they may seem awkward at times, they are designed to facilitate orderly debate and are quite easy to use.

**There are three major components:**



**Points** allow delegates to suggest that rules have been misused [...].  
**Yields** relate directly to who speaks [...].  
**Motions** guide the work of the committee [...].  
 (Anexo A)

No excerto 67, nota-se que a estudante Helen indica que o vocabulário sobre sustentabilidade, que era o tema da assembleia, foi um conhecimento que ela não dominava e que poderia ter impactado positivamente sua participação, acreditando também que este conteúdo deva ter sido trabalhado no curso, o que realmente aconteceu, ocorrendo na Aula 4, como será observado no próximo capítulo.

No excerto 68, é possível perceber que Janaina tem um maior domínio da língua inglesa, visto que ela cita ter bastante contato e ter entendido bem tudo que foi dito em inglês, retomando o perfil da estudante, ela indicou ter proficiência nível B2. Entretanto, mesmo assim, ela menciona que aprender palavras mais específicas, ou seja, vocabulário técnico e registro, é algo que ela poderia ter aprendido no curso e utilizado durante sua participação na simulação.

Por meio do Diário de Bordo, foi possível observar alguns momentos em que o vocabulário técnico e o registro foram trabalhados nas aulas do curso preparatório, como quando os estudantes precisaram ler os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU e identificar aquele que deveria ser a principal prioridade do país que estavam representando na simulação, além de terem que definir o termo “química sustentável”. A observação feita foi:

Foi pedido que voluntários falassem sobre a definição de sustentabilidade, e o [aluno] falou bastante [...]. Sobre a química sustentável, [alunos] falaram primeiro, e outros alunos foram complementando e foi um momento bem legal e interessante, pois eles falaram com menos timidez frente a um grupo maior.  
 (Excerto 69 - Diário de bordo).

Como se observa, o vocabulário esteve atrelado à prática da habilidade de produção oral neste momento da aula. Em outro momento do curso preparatório, o vocabulário técnico e o registro foram desenvolvidos em aula, como por exemplo, quando foram trabalhadas as regras de procedimento (*Rules of Procedure*) de uma assembleia geral no modelo da ONU. O objetivo destas regras é facilitar um debate organizado e ordenado durante as reuniões, contendo o passo-a-passo de uma simulação, com exemplos de sentenças que seriam ditas em cada momento, e como os participantes poderiam responder perguntas, pedir a palavra, passar a palavra, votar e assim por diante. Para a aula, a professora de inglês trouxe um arquivo em PDF (ANEXO A)

com as regras mais comuns e o documento consistia em expressões e explicações em inglês do que elas se referiam no contexto específico de uma assembleia.

Os alunos foram orientados a lerem o documento previamente à aula, e na aula seguinte, a abordagem utilizada foi a realização de uma primeira leitura com explicações da professora e de estudantes que já tinham mais experiência com simulações, e depois assistir um vídeo de uma simulação para identificar o registro e o vocabulário estudado.

A professora apresentou um vídeo com uma simulação da ONU feita por alunos do Canadá, a fim de que os alunos buscassem identificar quais partes do documento estudado anteriormente foram mencionadas/usadas.  
(Excerto 70 - Diário de bordo).

Após assistir ao vídeo, eles precisavam lembrar quais eram os pontos principais e ao que eles diziam respeito, como pode ser visto neste trecho do Diário de Bordo:

Os alunos foram indicando uns aos outros e eles precisavam mencionar os 3 tipos de *Points* e os 3 tipos de *Yields* [...] e começaram a mencionar, mas sem explicação do que era cada um exatamente. E com algumas pronúncias incorretas. E também falaram os tipos de “*Motions*” possíveis, na mesma dinâmica. A [professora] explicou sobre os votos. [...] A professora apresentou um vídeo com uma simulação da ONU feita por alunos do Canadá, a fim de que os alunos buscassem identificar quais partes do documento estudado anteriormente foram mencionadas/usadas.  
(Excerto 71 - Diário de bordo).

É possível perceber pelo trecho que os alunos sabiam o vocabulário das regras de procedimento, entretanto não foram capazes de defini-los completamente. Mas ao assistirem ao vídeo da simulação, eles conseguiram fazer anotações sobre a ocorrência das palavras e expressões no contexto, inclusive com o minuto em que cada regra apareceu no vídeo, conforme o seguinte trecho mostra:

Foram 3 grupos e cada ajudante ficou junto com um deles, eu estava com o [...] e eles decidiram assistir e anotar sozinhos e depois comparar. Eu compartilhei minha tela e fomos comparando nossas 4 anotações, sobre se apareceu e quando (minutos) apareceu o tópico apresentado pela [professora]. Este foi nosso resultado final: set the agenda (no) / set the speakers' list (2:07) / formal debate (no) / points always offered (6:50) / point of privilege (5:14) / motion always offered (6:50) / voting procedure (8:15).  
(Excerto 72 - Diário de bordo).

Esta pesquisadora anotou as observações feitas pelos alunos como resolução desta atividade, que ainda foi retomada em um dia posterior, com a leitura do roteiro do vídeo da aula anterior para a correção das expressões que realmente apareceram e em qual momento do vídeo.

A decisão de priorizar alguns aspectos, em especial o ensino de vocabulário técnico e registro, em detrimento de outros durante o planejamento do curso se deu da seguinte forma, como explica a professora:

Bem, de alguma forma este era um curso ESP, sabe, há um conjunto de necessidades muito específicas para este tipo de atividade e então para que eles tivessem os tipos de ferramentas que eles precisavam para este tipo de atividade, para aquele projeto, eu pensei que vocabulário e registro iria fazê-los progredir. Você sabe, nós tínhamos uma variedade de níveis de habilidades, se houvesse qualquer forma gramatical que eu focasse seria muito difícil para os de nível mais baixo ou fácil demais para os de nível mais alto, então vocabulário era um ponto em comum [...] para todo mundo. (Excerto 73 - Entrevista final – professora de inglês, tradução nossa).<sup>70</sup>

A priorização de vocabulário em detrimento de outros aspectos, como formas gramaticais, ocorreu em virtude dos diferentes níveis de proficiência e do objetivo geral do curso.

Uma outra atividade também desenvolvida sobre vocabulário especializado foi a apresentação de uma lista de verbos preambulares (ANEXO B), como já comentado na seção anterior. Estes são verbos comumente usados em assembleias para reforçar algo que já foi dito anteriormente, ou dito em uma resolução, para assim introduzir novos discursos. Além do estudo de verbos operativos, comumente usados neste contexto, constante no mesmo documento.

A lista foi previamente disponibilizada no *Google Classroom* e foi traduzida de forma colaborativa como tarefa de casa, durante a aula a lista foi lida e explicada pela professora de inglês. Os alunos precisaram ler uma resolução durante a aula e identificar nela o uso de tais verbos, conforme o trecho do Diário de Bordo:

Na análise os alunos participaram mais, identificando o preâmbulo e os parágrafos imperativos por meio dos verbos no gerúndio ou presente simples. [...] Depois os alunos foram colocados em grupos e eles precisavam ler a Resolução 1325, que tinha *gaps* nos lugares dos verbos e eles tinham que decidir qual verbo (da lista prévia) melhor se encaixava [...]. Começamos com a correção do exercício da aula anterior, onde preenchemos a *Resolution* 1325 com verbos que achávamos adequados e na aula de hoje a resolução original foi compartilhada [...]. Em pequenos grupos, corrigimos as próprias

<sup>70</sup> *Well in some sense it was an ESP course you know it's a very specific um set of of needs I guess for this type of activity and so for them to have the kinds of tools that they needed specifically for that uh project you know I thought vocabulary they were all very concerned about formal language but um yeah in some sense I thought that vocabulary and register would would get them on very for for that. um you know we had such a range of of skill abilities of levels that you know if there were any particular um grammatical um forms that I focused on it would be really hard for either it would either be really difficult for the lower level or really too easy for the upper level so vocabulary was one place and sort of some set phrases was one place that I thought was common for everyone so.*

produções, no primeiro grupo apenas a [aluna] havia feito e analisamos os acertos e erros dela, nada muito grave e apenas os verbos *affirming* / *noting* pareceram mais diferentes (continuaram o exercício pois estava incompleto). No segundo grupo [alunos] estavam conferindo e [aluno] acertou a maioria e sabia explicar qual a linha de raciocínio tinha usado para cada verbo. [Professora] conferiu alguns erros no grupo geral, e falou sobre não usar “*emphasizes*” para pessoas e sim coisas; e sobre repetir o verbo quando é “*Further...*”. E a professora também falou sobre uma particularidade do verbo *SUGGEST*.  
(Excerto 74 - Diário de bordo).

Pelo trecho, percebe-se qual foi o procedimento utilizado para trabalhar com estes verbos, partindo de uma identificação no texto, depois a escolha e uso correto ao preencher lacunas, a autocorreção e comparação com os colegas do grupo explicando as razões para as escolhas de palavras, e um *feedback* geral da professora sobre erros comuns cometidos pela maioria dos estudantes.

A importância de incluir o vocabulário técnico também foi mencionada pela professora do curso de inglês, assim como os próprios alunos e professor responsável pelo IV já haviam feito inicialmente:

Bem, eu penso que vocabulário era realmente importante, especialmente no início, há um vocabulário específico muito necessário.  
(Excerto 75 - Entrevista final – professora de inglês, tradução nossa).<sup>71</sup>

O domínio de vocabulário é essencial aos falantes e aprendizes de uma língua estrangeira, esta habilidade está contida na competência gramatical, conforme modelo proposto por Canale e Swain (1980) e Canale (1983), que diz respeito ao domínio do código linguístico. Antes de iniciar as atividades do IV, os estudantes indicaram saber que haveria o envolvimento de áreas muito específicas, mesmo sem citar quais eram elas. Eles também mostraram uma preocupação genuína em reconhecerem que não dominavam o vocabulário específico em inglês destas áreas, e que seria importante que o curso preparatório contemplasse este conteúdo.

Como foi descrito e evidenciado, o curso preparatório abordou o estudo de registro e vocabulário específico da área de relações internacionais, em específico os termos e expressões utilizados em assembleias da ONU. Também foi abordado o vocabulário específico da área de sustentabilidade.

Não houve, entretanto, aprofundamento de estudo de vocabulário técnico da área de química, e uma hipótese é de que se entendeu que, uma vez que os parceiros estrangeiros eram

---

<sup>71</sup> *Uh well I think vocabulary was really important especially at the beginning, uh there's very specialized vocabulary necessary.*

estudantes de Química, eles seriam os responsáveis por suprir esta necessidade nas atividades do IV. A ausência deste conteúdo específico não foi mencionada como ponto negativo do curso nas entrevistas finais com os estudantes, entendendo-se assim que não foi uma necessidade recorrente.

Os documentos escritos pelos estudantes em aula foram utilizados total ou parcialmente durante a assembleia final, e a maioria dos estudantes reconheceu a contribuição positiva deste conteúdo linguístico-comunicativo dentro do curso. Entretanto, não houve a produção escrita das Resoluções, documento que também fazia parte das tarefas do IV, o que pode ter ocorrido devido a fatores como a duração do curso e a programação. As Resoluções foram escritas nos últimos dias de assembleia, após as alianças entre os países, e neste período o curso já havia sido concluído.

A leitura foi uma habilidade trabalhada com frequência durante as aulas do curso, mas ela não foi analisada neste capítulo, pois apenas dois estudantes declararam que esta era uma necessidade linguístico-comunicativa deles. Poucos estudantes mencionaram a questão da leitura ao final do IV, e aqueles que o fizeram, comentaram que foi uma tarefa relativamente fácil para eles, conforme se observa:

|   |
|---|
| <p>Como a gente já tinha a apresentação pronta e também já tinha um material, foi mais leitura, então foi mais fácil para mim, é que a gente se dividiu para apresentar então foi assim ...ah, na hora eu também tentei improvisar e até que deu certo até que desenrolou de uma forma boa.<br/>(Excerto 76 – William - Entrevista Final – estudantes).</p> |
|---|

Apesar de não ter sido declarada como uma necessidade linguístico-comunicativa pelos estudantes, a leitura é uma habilidade indispensável na implementação de um curso como este, especialmente quando há a necessidade de ampliar o repertório linguístico e temático dos aprendizes.

O curso preparatório impactou positivamente a participação dos estudantes nas tarefas do IV, especialmente quanto à habilidade de produção escrita, contribuindo para seus processos de aprendizagem da língua inglesa.

Nesta seção, discutiu-se a produção escrita como uma necessidade para a participação no IV, juntamente à demanda por vocabulário técnico e registro. As outras duas necessidades selecionadas serão abordadas a seguir.

#### 4.3.2 Produção oral e compreensão oral

A produção oral pode ser definida como a produção de “enunciados verbais sistemáticos para transmitir significado” (BAILEY, 2004, p. 2, tradução nossa<sup>72</sup>). De acordo com a mesma autora, falar uma língua pode ser particularmente mais difícil do que ler ou escrever, por exemplo, pois é uma prática que ocorre em tempo real, o interlocutor está ouvindo em tempo real e aguardando a vez dele de falar, o *feedback* é imediato e não há muito tempo para planejar, editar ou revisar a mensagem.

No questionário inicial, os estudantes mencionam a necessidade de melhorarem a habilidade de produção oral, por vezes chamada de conversação pelos mesmos, como se observa:

### Quadro 13: Excertos sobre produção oral

| <b>Questionário Inicial com os Estudantes</b>   |   |
|---|---|
| <p><b>Pergunta 9:</b></p> <p>Quais dificuldades com a Língua Inglesa você acredita que poderá ter durante o IV?</p> | <p><b>Resposta:</b></p> <p>Também na hora de me comunicar oralmente, pois estou “enferrujado”, mas nada além.<br/>(Excerto 77 – Caio - Questionário inicial).</p> <p>Sinto que escrevo melhor do que falo, portanto posso ter um pouco de dificuldade em termos de pronúncia [...].<br/>(Excerto 78 – Daniel – Questionário inicial).</p> <p>Fala e escrita.<br/>(Excerto 79 – Sandro - Questionário inicial).</p> <p>A conversação em si, tenho dificuldade na elaboração das frases e tenho medo de errar o que piora mais ainda a elaboração.<br/>(Excerto 80 – Natan - Questionário inicial).</p> |
| <p><b>Pergunta 10:</b></p> <p>O que você espera de um curso de inglês preparatório para a participação no IV?</p>   | <p><b>Respostas:</b></p> <p>Espaço para prática entre os alunos (conversação).<br/>(Excerto 81 – Fabiana - Questionário inicial).</p> <p>E também nos pressionar para treinar e praticar a conversação.<br/>(Excerto 82 – Caio - Questionário inicial).</p> <p>Perder o medo e aumentar a fluidez de listening e speaking.<br/>(Excerto 83 – Thales - Questionário inicial).</p> <p>Que nos impulse a conversar entre nós para que a tensão seja extinta.<br/>(Excerto 84 – Paulo - Questionário inicial).</p>  |

<sup>72</sup> [...] producing systematic verbal utterances to convey meaning.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Pergunta 11:</b></p> <p>O que você sugere ser estudado no curso de inglês preparatório para o IV?</p>                                    | <p><b>Respostas:</b></p> <p>Assim como, desenvolver nas falas no momento de formar uma sentença, tanto para diálogos pessoais e profissionais. (Excerto 85 – Erik - Questionário inicial).</p> <p>Conversação e vocabulário técnico a ser utilizado no evento. (Excerto 86 – Ingrid - Questionário Inicial).</p> <p>Modelos de simulação, leitura de documentos e criar cenários de discussão e conversação. (Excerto 87 – Caio - Questionário inicial).</p> |
| <p><b>Entrevista Inicial com o Professor Responsável</b></p>   |  |
| <p><b>Pergunta 4:</b></p> <p>Quais as necessidades linguístico-comunicativas do inglês diplomático para o contexto das assembleias da ONU?</p> | <p><b>Resposta:</b></p> <p>[O inglês para] uso performático. Quer dizer, a linguagem em ação, a linguagem para debate, a linguagem para reforçar um ponto de vista... oral né, porque esses debates são orais, quer dizer são presenciais né...então o tipo de inglês que é necessário para a prática diplomática é justamente esse inglês performático. (Excerto 88 - Entrevista inicial – professor responsável).</p>                                      |

**Fonte:** elaboração própria

Os estudantes mencionam a conversação, a fala, o diálogo e a comunicação oral, e entende-se que estes termos se referem à habilidade de produção oral em língua estrangeira.

Além da produção oral, neste capítulo, também, será discutida a compreensão oral. Muitos estudantes indicaram a habilidade de compreensão oral como uma necessidade linguístico-comunicativa que eles julgavam ter no início deste projeto de IV, e que o trabalho com tal habilidade no curso seria de extrema importância, como se vê nas respostas dadas no Questionário inicial:

#### Quadro 14: Excertos sobre compreensão oral

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Questionário Inicial com os Estudantes</b></p>  |  |
| <p><b>Pergunta 9:</b></p> <p>Quais dificuldades com a Língua Inglesa você acredita que poderá ter durante o IV?</p> | <p><b>Resposta:</b></p> <p>Fluidez na compreensão (dificuldade no listening). (Excerto 89 – Thales - Questionário inicial).</p> <p>Pelo fato de os outros estudantes serem alemães, a pronúncia da língua já será diferente do que costumamos ter contato, o que acredito que dificultará a compreensão. (Excerto 90 – Gisele - Questionário inicial).</p> |
| <p><b>Pergunta 10:</b></p>  | <p><b>Respostas:</b></p>   |

|   |  |
|---|--|
| O que você espera de um curso de inglês preparatório para a participação no IV? | Perder o medo e aumentar a fluidez de listening e speaking.<br>(Excerto 91 – Thales - Questionário inicial). |
|---|--|

**Fonte:** elaboração própria

O excerto 90, de Gisele, faz referência ao fato de que os estudantes brasileiros normalmente têm contato com tarefas de áudio com sotaques referentes às variedades americana e britânica em suas aulas de inglês como segunda língua, o que é importante considerando o uso de textos autênticos (NUNAN, 1999). Em um contexto globalizado em que o inglês é usado como língua franca, a escolha didática de textos e áudios autênticos pode ser amplamente diversificada, contemplando uma maior variedade de nacionalidades e sotaques, justamente o que uma participação em um IV pode possibilitar aos envolvidos.

O excerto 91, de Thales, vai ao encontro do que os autores Vandergrif e Goh (2012) apresentam, que é o aumento dos níveis de ansiedade e estresse quando os aprendizes são colocados em situações nas quais eles precisam repetir o que entenderam de um áudio ou ainda responder exercícios sobre o áudio de uma maneira gramaticalmente correta. Tais práticas podem gerar um medo recorrente no aprendiz e o estudante relaciona este medo ao “*listening*” e “*speaking*”.

Tanto a prática da produção oral, quanto da compreensão oral foram trabalhadas no curso preparatório de inglês, seja de forma orgânica ou didaticamente planejada. De forma orgânica, visto que as aulas eram em sua totalidade em língua inglesa, e os alunos eram convidados a participarem a todo o momento, seja em apresentações de suas tarefas, ou em conversas não estruturadas. O seguinte trecho do Diário de Bordo exemplifica estes momentos:

|   |
|---|
| Nas aulas de hoje estávamos eu, [professora] e [auxiliar]. Começamos falando sobre o calendário do ano letivo dos alunos, uma conversa informal. E depois sobre como estão os contatos deles com os parceiros da Alemanha, me parece que alguns grupos ainda estão com instabilidade para estabelecer os contatos.<br>(Excerto 92 - Diário de Bordo). |
|---|

Momentos como este citado eram frequentes, já que em toda a aula a professora iniciava perguntando sobre o cotidiano dos alunos e sobre o andamento das atividades do IV, e todos os estudantes tinham sua vez de responder e participar. Além disso, atividades mais direcionadas para as habilidades de compreensão e produção orais também foram desenvolvidas, como os dois próximos excertos exemplificam:



A prática foi feita com o grupo todo e cada aluno ia escolhendo o próximo (porque eles estavam tímidos para se voluntariarem) para contar algo do fim de semana deles, então alguém deveria fazer uma pergunta *Clarification* e outra *Discussion/Information* sobre o que a pessoa contou.  
(Excerto 93 - Diário de Bordo).

O trecho faz menção a dois tipos de perguntas, que são “*clarification*” e “*discussion/information*”. Elas foram um dos temas trabalhados nas aulas, sendo que primeiramente foram apresentadas suas definições, depois foram apresentados exemplos destes tipos de perguntas e, por último, os estudantes precisaram utilizá-las para interagir com outros alunos enquanto eles falavam sobre seus finais de semana. O Anexo E, transcrito parcialmente a seguir, mostra como a apresentação deste conteúdo foi feita aos alunos.

Clarification Questions

- *I'm sorry. I don't understand.*
- *Excuse me?*
- *Could you repeat that please?*
- *Could you speak more slowly, please?*
- [...]

Discussion Questions

- *Who...*
  - *What...*
  - *Where...*
  - *When...*
  - [...]
  - *What do you think about \_\_\_?*
  - *What are your plans for \_\_\_?*
- (Anexo E)

A seguir, há o segundo exemplo de atividade envolvendo estas duas habilidades de maneira didaticamente planejada:

O segundo momento da aula foi sobre a importância da prática oral e como esta prática seria feita em *Breakout rooms*, cujo texto base era o texto sobre o país deles na simulação, o mesmo usado na tarefa da aula anterior. Era preciso que cada aluno fizesse seu ‘speech’ em até 3 minutos e os outros alunos que estavam ouvindo precisavam ouvir atentamente e escrever uma pergunta sobre o que foi dito.  
(Excerto 94 - Diário de Bordo).

Esta atividade também está disponível no Anexo E e transcrita a seguir:

Practice Time!

*Three roles in breakout room: Students A, B, C*

A - Give a general overview of your country by reading your speech (“intro to your country homework”) aloud to your breakout group.  
 B - Time Student A: Stop the student speaking after EXACTLY 3 minutes.  
 C - Listen carefully to Student A. Write a question. After 3 minutes, ask the question.  
 Then change roles! A →B, B →C, C →A  
 (Anexo E)

Como pôde ser observado, seu foco foi tanto a produção oral, em que o aluno adequava o discurso do seu país dentro do tempo de três minutos, quanto a compreensão oral, em que os outros alunos do grupo precisavam ouvir e compreender o discurso do outro para elaborarem perguntas sobre o mesmo.

Nas últimas aulas do curso preparatório, houve uma atividade em que a prática de produção oral seguiu uma atividade de leitura, pois os estudantes primeiramente leram seus discursos para a professora, depois precisaram falar sobre os pontos principais do documento sem realizar a leitura do mesmo. Como o trecho descreve:

A atividade foi apresentar o *speech* para a [professora] e para o [assistente], primeiro eles colocaram o discurso no documento do *Classroom*, os professores leram as instruções do documento da TUM para se certificar do formato e do tempo, e a [professora] achou que seria melhor primeiramente ler o documento inteiro para prática de *speaking* e depois falar sobre os pontos principais (uns 3) de maneira que o aluno tivesse autonomia para falar sobre o tema.  
 (Excerto 95 - Diário de Bordo).

Esta é uma atividade que reflete um dos objetivos de um curso ESP, que será melhor explicado posteriormente, que é a prática de situações-alvo. Neste momento, houve a leitura do documento e os comentários orais sobre seus pontos principais, uma tarefa que precisaria ser cumprida pelos estudantes durante a assembleia geral com os parceiros no IV, então, aqui, entende-se que esta era a situação-alvo. Ter realizado a prática da situação-alvo em aula, além de se tratar de um documento produzido anteriormente por eles para o mesmo fim, faz com que este curso se assemelhe a um curso ESP.

Os estudantes ressaltaram a pertinência de tais atividades no curso preparatório quando perguntados na entrevista final quais haviam sido as contribuições do curso para suas participações no IV, e as falas foram em sua maioria sobre a habilidade de produção oral. Entretanto, houve menções à habilidade de compreensão oral e é importante ressaltar que esta última está implícita no conceito de conversação, já que esta prática envolve ambas habilidades.

E foi muito bom para treinar um pouco o *listening* né, já que a aula inteira era em inglês então ajudava bastante isso.

(Excerto 96 – William - Entrevista final – estudantes).

Porque só falava em inglês lá, não podia falar em português ainda mais que a professora era americana então foi muito legal para dar uma retomada assim na conversação.  
(Excerto 97 – Monique - Entrevista final – estudantes).

Então eu acho legal a gente focar nessa parte mais de falar porque eu acho que falando a gente entende muito mais do que só aprendendo a escrever ou aprendendo.... não sei, a ler por exemplo eu acho que falar e ouvir essa parte da conversação e... e como eles conversam diariamente e não só pela tradução em si eu acho que seria bem válida mesmo.  
(Excerto 98 – Rafaela - Entrevista final – estudantes).

Sim, falava. Tentava fazer algumas brincadeiras também em inglês, participava com as salas quando dividia as salas para falar inglês, até com a professora mesmo.  
(Excerto 99 – Erik - Entrevista final – estudantes).

Eu acho que a gente conseguiu dialogar bastante é... a professora e os alunos, e os alunos entre si, e tanto as atividades que ela falava também para a gente falar sobre o nosso país, fazer apresentações, as pesquisas .  
(Excerto 100 – Gisele - Entrevista final – estudantes).

Aprender a falar com mais clareza, né, tipo ajudou muito.  
(Excerto 101 – Larissa - Entrevista final – estudantes).

Foi muito bacana assim porque é... tinha muito incentivo né para todos falar então não deixava ninguém de fora e sempre tava tirando as dúvidas além de [...] ser é... a aula com uma professora nativa.  
(Excerto 102 – Quésia - Entrevista final – estudantes).

Eles comentam que falavam bastante, ou seja, praticavam muito as habilidades relacionadas à oralidade, sendo que alguns mencionam que melhoraram suas habilidades e outros mencionam que “aprenderam a falar”, indicando que o curso contribuiu para o processo de aprendizagem da língua inglesa independentemente do nível de proficiência dos aprendizes.

De acordo com Bailey (2004), a avaliação de uma produção oral não é uma tarefa fácil para os professores, já que ela não é tão direta e objetiva quanto a avaliação gramatical ou de vocabulário, e há diferentes procedimentos que podem ser adotados conforme a metodologia de cada processo. Neste curso preparatório, não houve uma avaliação formal destas habilidades, mas o critério adotado pela professora para fornecer *feedback* aos alunos era se eles estavam atingindo o objetivo de comunicar-se com clareza, como ela descreve:

Nós fizemos algumas atividades orais em aula onde eu costumava dar a eles alguma correção explícita e algumas atividades práticas, então nós tivemos uma variedade de atividades abertas realmente comunicativas até atividades muito específicas também. (Excerto 103 - Entrevista final – professora, tradução nossa)<sup>73</sup>.

Independente do tipo de atividade, a professora indica que o *feedback* era uma ferramenta muito utilizada para indicar acertos, erros e pontos a melhorar nas produções dos estudantes. E sobre a dificuldade em avaliar tais habilidades, assim a professora do curso preparatório a descreveu:

**E:** Quais habilidades não puderam ser melhoradas satisfatoriamente durante o curso e como você percebeu isso?  
**P:** [...] ver o nível de comunicação oral deles progredir, porque a situação era muito “acertar ou errar”, nos encontrando apenas uma vez na semana, você sabe, fazendo uma atividade com um número aleatório de pessoas, então eu não sei se houve o suficiente para eu avaliar com base nisto, você sabe, positiva ou negativamente. (Excerto 104 - Entrevista final – professora, tradução nossa).<sup>74</sup>

Houve uma dificuldade em realizar o acompanhamento do progresso individual de cada estudante, pois o número de aulas foi reduzido e a frequência dos estudantes às aulas foi irregular, assim sendo, ocorreu a situação de um estudante participar de uma aula cujo foco era produção e compreensão oral, mas não participar em outras aulas com o mesmo foco.

Após a participação em todas as atividades do IV, inclusive a assembleia final, os estudantes contaram como foi o desempenho deles quanto à habilidade de compreensão oral em inglês ao responderem à pergunta “Como foi seu desempenho ao utilizar a Língua Inglesa durante o Intercâmbio Virtual? ”.

Eu acho que, assim, eu tive mais dificuldade em relação a entender o que eles falavam do que para falar. Porque às vezes é o sotaque também diferente né, e quando eles falavam muito rápido eu tinha que escutar os áudios algumas vezes. (Excerto 105 – Amanda - Entrevista final – estudantes).

Quando eu escutei eles lendo, que cada um leu né seu *position paper*, eu não ..não consegui tipo pegar muita coisa, a gente pega porque a gente tinha os *slides* lá das apresentações tudo mais então isso deu para entender.

<sup>73</sup> We did do a couple of um oral activities in class where I would give them some explicit correction and some practice, you know, some practice activities so we had a range of really open communicative activities also to... to very specific.

<sup>74</sup> E: What skills couldn't be improved satisfactorily during the course and how did you notice that?  
 P: [...] seeing their speech level progressing because it was pretty hit or miss, just meeting once a week you know doing an activity that would probably with some random number of people so i don't know that there was enough for me to evaluate on that basis um you know positively or negatively.

(Excerto 106 – Amanda - Entrevista final – estudantes).

Tinham alguns que tinham um sotaque muito puxado que aí já ficava um pouco mais difícil, mas a maioria deu para entender bem.  
(Excerto 107 – Bruno - Entrevista final – estudantes).

Eu acho que a compreensão foi uma coisa que eu me surpreendi bastante, porque assim ...Às vezes a gente ouve uma música, alguma coisa em inglês e a gente fica até assustada né, fala: meu Deus não tô entendendo nada. Mas eu acho que assim, falando mesmo com eles, deu para perceber que é uma coisa que você compreende quase 100% mesmo, sabe?  
(Excerto 108 – Fabiana - Entrevista final – estudantes).

E falando assim às vezes era meio difícil de entender por que ele tinha um sotaque bem fechado assim mais fechado que um sotaque britânico por exemplo então era meio difícil de entender às vezes até ela dava uma traduzida para mim no que ele tava falando porque ela entendia mais ele do que eu.  
(Excerto 109 – Ingrid - Entrevista final – estudantes).

A gente teve algumas barreiras principalmente porque talvez em alguns momentos eles não conseguiam me entender e eu também não conseguia entender eles, acho que por causa do sotaque bastante, que era bem forte então creio que seja isso...um pouco...o principal motivo da gente não conseguir se entender em alguns momentos.  
(Excerto 110 – Karina - Entrevista final – estudantes).

Percebe-se que muitos estudantes relataram terem tido dificuldades em compreender oralmente o que seus parceiros estrangeiros estavam dizendo, e muitos atribuem isto ao sotaque deles. Não há dados sobre a nacionalidade dos participantes estrangeiros, mas, por meio de relatos dos estudantes brasileiros, sabe-se que havia tanto alemães quanto de outras nacionalidades. Não há como afirmar que apenas o sotaque foi um fator determinante para este impasse, mas não há nenhum relato desta ter sido uma dificuldade durante as aulas de inglês, em que o sotaque da professora era o americano.

Outra questão a ser pontuada é que a dificuldade de compreensão oral foi pontual, ocorreu em alguns momentos e não impossibilitou o entendimento do todo significativo, como mencionado pela maioria dos participantes.

Em relação à produção oral durante as atividades do IV, assim os estudantes a descreveram:

**E.:** Como foi sua performance no momento da simulação?  
**A.:** Que a gente mais teve que falar com as outras delegações no sentido de...no sentido de formular propostas em conjunto, mas aí esses dias também não falei muito, foi mais uma coisa tipo “*ah, ok...I agree*”, sabe? mais uma coisinha assim.  
(Excerto 111 – Amanda - Entrevista final – estudantes).

**E.:** E no momento da simulação mesmo, lá no dia ... nos dias das sessões. Como foi o seu uso? Você chegou a falar em público? Como foi?

**F.:** Olha eu admito que às vezes a espontaneidade assim de você não ter se preparado assim né simplesmente pegar e falar alguma coisa, às vezes dá um pouco de receio, então não foi meu forte durante a simulação.

(Excerto 112 – Fabiana - Entrevista final – estudantes).

As participantes Amanda e Fabiana relataram que a produção oral de enunciados mais espontâneos, em que o sujeito depende da interação com o outro para formular sua própria fala, foi uma prática não muito desenvolvida por elas. A razão pode estar na complexidade da tarefa, como por exemplo, a formulação de propostas políticas de forma colaborativa, como citado por Amanda. Outra hipótese pode ser a falta de autoconfiança linguística, como o sentimento de receio citado por Fabiana.

**E.:** E no momento da simulação, lá nos dias oficiais mesmo, você falou? Você conversou? Como foi seu uso de inglês lá?

**C.:** Eu fiz o discurso inicial do... da nossa delegação e apesar de...do nervosismo eu acho que todo mundo tem isso quando vai participar de alguma coisa, achei de boa porque a gente teve, a gente somente só leu o discurso né não foi algo que a gente precisou tirar da cabeça então acho que foi ...foi de boa foi legal e eu não tive tanto problema assim. E depois eu não tive nenhuma fala dentro da simulação, mas eu acabei participando das conversas das negociações mesmo pra gente conseguir chegar a um acordo e participar das resoluções.

(Excerto 113 – Caio - Entrevista final – estudantes).

**E.:** Como foi o seu desempenho ao utilizar a língua inglesa durante essa fase preparatória? [...] E no momento da simulação nos dias lá em outubro mesmo você falou?

**B.:** Eu falei na apresentação e falei mais na parte da negociação entre as delegações.

(Excerto 114 – Bruno - Entrevista final – estudantes).

Nos excertos 113 e 114, os participantes Caio e Bruno falam sobre a participação deles no momento de leitura do discurso na apresentação da delegação e também relatam terem participado da parte das negociações, em que a produção oral foi mais espontânea. O sentimento de nervosismo estava presente, mas não impactou a participação, como dito por Caio.

**E.:** Vamos falar um pouco então sobre como foi seu desempenho para eu entender como foi a sua participação né, então falando um pouquinho da fase Preparatória “do antes” dos dias da simulação mesmo. Você entrava em contato com seu grupo?

**A.:** Eu mandava mais áudio porque eu tenho uma, não é preguiça, mas é que eu acho que assim quando a gente escreve eu acho que a gente acaba perdendo muito do que a gente quer falar, a gente se prende muito. Daí eu preciso mandar áudio. Mas algumas coisas que eu não sabia o que falar aí eu gravava áudio aí parava...é... deletava e mandava de novo.

(Excerto 115 – Amanda - Entrevista final – estudantes).

No excerto 115, a estudante Amanda explica como foi o processo de comunicação com os seus parceiros e é possível notar que a produção oral acabou virando uma forma de refletir sobre a língua e praticá-la.

Por meio dos relatos, nota-se que alguns estudantes participaram das atividades com maior confiança, envolvendo-se em conversações e negociações entre as delegações representantes de cada país. Outros, entretanto, produziram apenas frases mais curtas e/ou leram seus discursos, apoiando-se em seus textos escritos, sem produzir enunciados por meio da oralidade.

Foi possível perceber que as conversações dos estudantes durante as aulas foram estruturadas conforme situações do cotidiano, e não teve como foco uma negociação com argumentações mais complexas. Para o ensino da habilidade de produção oral em cursos de inglês geral – EFL, “as aulas podem ajudar os aprendizes a se prepararem para os tipos de tarefas que eles devem ser capazes de fazer em inglês fora da sala de aula” (BAILEY, 2004, p. 32, tradução nossa<sup>75</sup>). A prática de argumentação em debates orais foi uma necessidade linguístico-comunicativa que persistiu mesmo após as aulas do curso preparatório, como avaliaram alguns estudantes ao serem perguntados sobre “Quais necessidades surgiram durante o projeto e que não foram contempladas pelo curso preparatório? “.

Mas mesmo assim ainda têm essas dificuldades que algumas coisas eles abreviam, umas coisas... é a escrita é diferente da fala. Então às vezes dá uma, uma dificultada nessa hora da comunicação, mas eu penso que no geral uma comunicação mais simples né frases mais simples, mais básicas e diretas deu para comunicar bem, não deu para dar aquele desenvolvimento como um nativo, porém na... no básico deu para ir tranquilo.  
(Excerto 116 – Natan - Entrevista final – estudantes).

No excerto 116, o participante Natan cita que a comunicação ocorreu, entretanto, em um nível mais básico, com frases mais curtas e simples. O nível de proficiência autodeclarado deste estudante foi B1 e neste momento da entrevista ele relata que sua comunicação foi básica, além disso, ele participou da maior parte das aulas do curso de inglês. A dificuldade, segundo ele, foi desenvolver conversas mais elaboradas e manter diálogos mais longos e complexos, que é o que se faz em debates. Há outros relatos sobre a prática de debates:

<sup>75</sup> [...] lessons can help learners prepare for the kinds of tasks they must be able to do in English outside the classroom.

Eu acho que uma coisa que, eu não diria que faltou, mas foram os debates né porque a gente precisava debater lá dentro da simulação e tudo mais, e realmente fazer aquele jogo político para você conseguir a cooperação para passar suas resoluções e tudo mais e eu... era uma, é uma coisa que eu não lembro ter assim algo específico para isso.  
(Excerto 117 – Caio - Entrevista final – estudantes).

A gente faz um debate antes do dia da simulação. Talvez se tivesse feito talvez teria ajudado um pouquinho mais, aí os alunos na questão de debater o tema, enfim, mas eu acho que só isso também.  
(Excerto 118 – Sandro - Entrevista final – estudantes).

Eu acho que uma coisa que veio assim na minha cabeça ...ah, te dou dois argumentos agora, daí duas pessoas... que é uma coisa que a gente faz nas aulas de francês, um argumento pro A e um argumento pro B. E aí mesmo que eu seja contra o argumento A ou B, eu vou ter que defender um e você vai ter que defender outro. E aí é uma coisa interessante da gente treinar a língua e treinar vocabulário dentro dessa argumentação que pode ser de repente falando de uma de uma questão política, uma questão social, da área do direito por exemplo.  
(Excerto 119 – Gisele - Entrevista final – estudantes).

Os excertos mostram que o debate poderia ter sido uma atividade dentro do conteúdo programático do curso preparatório, e que os teria ajudado a desenvolverem melhor a habilidade de produção oral para participarem de alguns dos dias da assembleia geral (*lobbying*), dias estes que foram dedicados exclusivamente para debates, argumentações, discussões e formação de alianças (ANEXO C).

Por se tratar de um grupo misto, quanto aos níveis de proficiência em inglês, a dificuldade em trabalhar com atividades de produção oral mais avançadas pode ter sido o motivo pelo qual elas não foram contempladas, conforme dificuldade relatada pela professora do curso nos excertos 73 e 104, além do tempo de duração do curso ser um fator significativo neste caso.

A produção e a compreensão oral estão interconectadas com a questão da confiança do aprendiz ao interagir com falantes de outras línguas, por esta razão a confiança é um aspecto importante a ser analisado. Como já discutido anteriormente, a dimensão motivacional tem um efeito significativo no ensino e aprendizagem de uma segunda língua, influenciando na dedicação do aprendiz às tarefas e o desempenho dele nas mesmas.

O termo ‘confiança’ foi mencionado por apenas uma das estudantes nos questionários iniciais, e ocorreu quando ela precisou responder o que esperava do curso de inglês preparatório, e ela escreveu:

Espero que agregue com o vocabulário necessário e a confiança necessária.  
(Excerto 120 – Amanda - Questionário inicial).



Apesar de não ter havido outras menções ao termo, foi possível notar que a falta de confiança era um aspecto recorrente entre os participantes do IV, tornando-o uma necessidade que precisava ser abordada. Em outras respostas dos questionários, encontram-se as seguintes falas:

**Quadro 15:** Excertos sobre dimensão motivacional

| <b>Questionário Inicial com os Estudantes</b>   |   |
|---|---|
| <p><b>Pergunta 9:</b></p> <p>Quais dificuldades com a Língua Inglesa você acredita que poderá ter durante o IV?</p> | <p><b>Resposta:</b></p> <p>Tenho medo de errar o que piora mais ainda a elaboração.<br/>(Excerto 121 – Natan - Questionário inicial).</p> <p>Talvez um pouco de vergonha/insegurança de me expressar caso haja transmissão virtual do evento para outras plataformas (YouTube, Facebook, etc.) onde pessoas que não estejam participando do evento tenham acesso.<br/>(Excerto 122 – Daniel - Questionário inicial).</p>  |
| <p><b>Pergunta 10:</b></p> <p>O que você espera de um curso de inglês preparatório para a participação no IV?</p>   | <p><b>Respostas:</b></p> <p>Que traga o necessário para nos sentir mais seguros e prontos para um diálogo em inglês.<br/>(Excerto 123 – William - Questionário inicial).</p> <p>Também que me ajude a ficar mais segura na conversação.<br/>(Excerto 124 – Ingrid - Questionário inicial).</p> <p>Que nos impulse a conversar entre nós para que a tensão seja extinta.<br/>(Excerto 125 – Paulo - Questionário inicial).</p> <p>Que possa auxiliar na elaboração de frases e na perda do medo na fala.<br/>(Excerto 126 – Natan - Questionário inicial).</p> |

**Fonte:** elaboração própria

Os excertos indicam que os estudantes estavam com medo de cometer erros ao utilizar a língua inglesa, fazendo com que se sentissem inseguros, receosos e envergonhados, sentimentos que indicam a falta de confiança linguística, e que, segundo seus relatos, impactaria em seus desempenhos ao realizarem as tarefas em inglês. Há outro relato de um estudante sobre a primeira reunião virtual que ele participou dentro das atividades do IV e é notável que a falta de segurança estava presente naquele momento:

Foi assim um choque para mim porque eu não tava nem um pouco preparado para me expressar em inglês por conta do que eu falei mesmo da falta de prática, e aí eu lembro que é, como eu era o único secretário, se não me engano, que tava lá no momento assim, pediram para eu falar um pouco das minhas experiências e para falar como é que tava a expectativa assim em relação a simulação e eu travei assim [...] eu realmente travei porque eu não tava preparado de fato assim sabe, aí eu fiquei ‘Nossa meu Deus, vai ser muito difícil. Será que eu vou dar conta? Será que eu fiz certo né de me propor assim a participar como secretário?’ [...] aí eu fiquei me questionando, será que realmente eu vou dar conta de fazer isso assim? Será que eu vou passar vergonha e tudo mais?  
(Excerto 127 – Daniel - Entrevista final – estudantes).

Nestes trechos, observam-se sentimentos como o medo, a insegurança, a tensão, e a vergonha, emoções que de forma geral foram historicamente deixadas de lado nos estudos sobre a linguagem, mas que atualmente já são descritas por autores como Barcelos (2015) de forma central e primordial para entender como elas influenciam no processo de aprendizagem de uma língua.

A habilidade para se comunicar em determinada língua e a confiança para utilizá-la são aspectos intrinsecamente conectados, Shamsudin e Nesi (apud WU; YEN; MAREK, 2011, p.120) afirmam que os estudantes se sentem envergonhados pela falta de fluência e, por consequência, frequentemente evitam usar a língua.

Considerando os estudantes que participaram do curso preparatório de inglês e que, posteriormente, cooperaram com a entrevista ao final do IV, apenas um deles não fez nenhuma menção à melhora da confiança para se comunicar em inglês, enquanto todos os outros ressaltaram este como sendo um aspecto positivo do curso. É possível observar alguns destes apontamentos nas seguintes falas:

**E.:** Se tivesse ido fazer a simulação sem o curso, faltaria algum elemento?  
**C.:** Eu notei que eu começo a ler muito rápido e às vezes eu embolo e não ficaria tão compreensivo para as pessoas que tivessem me ouvindo, **é por conta do nervosismo e por conta da minha ansiedade**, então acho que **o curso realmente me ajudou nisso** se eu não tivesse participado seria uma coisa que iria me atrapalhar.  
(Excerto 128 – Caio - Entrevista final – estudantes, grifo nosso).

**E.:** Como foi sua participação no curso de inglês?  
**W.:** Já que a aula inteira era em inglês então ajudava bastante isso [...] **perde um pouco da vergonha de falar inglês**.  
(Excerto 129 – William - Entrevista final – estudantes, grifo nosso).

**E.:** E você acha que o curso te ajudou para essa apresentação inicial?  
**C.:** Eu acho que sim [o curso ajudou], principalmente no jeito de você ler as coisas. **Você manter a calma e enfim realmente da maneira... pra você conseguir respirar e essas coisas**. Me ajudou a como me comportar na hora que eu tivesse lendo, que

realmente  **você fica ansioso um pouco nervoso, mas a gente realmente treinou isso dentro das aulas e me ajudou.** E também os professores  **passaram a confiança** de falar “não você tá fazendo tudo bem. E vai ficar show” então acho que foi legal.  
(Excerto 130 – Caio - Entrevista final – estudantes, grifo nosso).

O participante Caio menciona que o nervosismo e a ansiedade impactam o desenvolvimento da sua habilidade de leitura e que provavelmente estas questões iriam atrapalhar o seu desempenho nas tarefas do IV, o que foi minimizado devido à sua participação no curso. O estudante William fala sobre o processo de ir perdendo a vergonha de falar inglês a medida em que o aprendiz pratica mais, visto que as aulas eram inteiramente em inglês e ocorreram durante dez semanas, ele teve a oportunidade de produzir enunciados orais e ficar mais confortável ao utilizar a língua. No excerto 130, Caio também relata que o “treino” das tarefas do IV dentro do curso gerou uma maior segurança para participar da assembleia com os parceiros estrangeiros posteriormente, acrescido pelo fato de ter tido a confirmação dos professores de que ele estava fazendo corretamente. Há outros exemplos nos excertos seguintes:

**E.:** Como foi seu desempenho ao utilizar a Língua Inglesa nessa fase preparatória?  
**F.:** No começo é sempre ...a  **gente fica mais tímido né** demora um pouco, mas eu pelo que eu percebi a simulação...a...aliás, a simulação não,  **as aulas em si ajudaram muito nesse incentivo de meio que ir perdendo a vergonha e se soltando mais,** em termos aí de se comunicar  **de não ter tanto receio,** então acho que isso foi essencial [...]Então eu fiquei com bem menos receio, bem  **mais confiante** nesse sentido principalmente porque eu tava entendendo tudo que era dito.  
(Excerto 131 – Fabiana - Entrevista final – estudantes, grifo nosso).

**E.:** Se tivesse ido fazer a simulação, como secretária mesmo, sem o curso, faltaria algum elemento?  
**M.:** Então imagina,  **sem aula eu acho que eu não, não ia ter uma confiança** e eu... eu já fiz intercâmbio para os Estados Unidos, eu fiquei um ano lá né e assim, mesmo eu fiquei um tempo sem falar inglês então a gente já perde né eu fico imaginando, imagina os outros que não falam tão ...tanto assim, que não tem tanta facilidade com a língua né imagina.  **Acho que eles não iam sentir confiança nenhuma, eu tinha um pouquinho de confiança por causa desse meu passado, mas mesmo assim eu tava fritando.**  
(Excerto 132 – Monique - Entrevista final – estudantes, grifo nosso).

**E.:** Quais aspectos estudados no curso preparatório contribuíram para a sua participação nas atividades do IV?  
**P.:** Principalmente essa coisa que eu falei  **de se soltar, a de poder falar...** porque eu tive o contato com os alemães, eu entrei tarde no projeto né, eu fui...como eu sou do primeiro ano eu acabei entrando por sorteio depois, e eu já tive... Eu já entrei assim quando estava no limiar, no limiar já, já ia iniciar as coisas, já tinham acontecido encontros. Então eu comecei contato com os alemães e eu lembro que quando eu não tinha tido as primeiras...  **primeiras aulas eu consegui me soltar muito pouco.** [...] Eu consegui me soltar muito pouco,  **depois que começaram as aulas eu consegui a... como é que fala, me soltar mais e poder ...e adquirir um espaço de liderança né,**

porque eu era de relações internacionais e os dois, eles eram de outros cursos e consegui exercer isso.  
(Excerto 133 – Paulo - Entrevista final – estudantes, grifo nosso).

No excerto 131, a estudante relata que as aulas foram um espaço de incentivo para ela falar mais em inglês sem tanto receio e tanta vergonha, o que gerou uma confiança maior na medida em que o IV acontecia. Além disso, o domínio maior da língua também é o responsável pelo aumento da confiança, como a Fabiana citou, estar entendendo tudo que era dito contribuiu para ela ter ficado com menos receio. A estudante Monique, no excerto 132, conta que já fez um intercâmbio físico para os Estados Unidos, mas que parar de praticar o inglês depois desta experiência a deixou menos confiante em participar das atividades do IV, ou seja, mesmo tendo tido uma experiência passada com a língua, as tarefas a serem desenvolvidas eram novas e geraram insegurança na participante. No excerto 133, Paulo descreve sua evolução no período em que o IV aconteceu, com atenção especial para o momento em que ele começou a fazer as aulas, pois foi então que ele começou a ter mais confiança, inclusive para exercer um papel de liderança em seu grupo.

As aulas do curso preparatório mostraram ter um papel importante na evolução da autoconfiança dos estudantes, primeiro por ser um ambiente de troca intercultural autêntica (SAMPASIVAM; CLÉMENT, 2014), visto que a professora era nativa norte-americana e a única opção para comunicação era a língua inglesa, fazendo com que a prática fosse mais intensa e que os estudantes fizessem uso de suas competências estratégicas (CANALE; SWAIN, 1980) para compensar deficiências em habilidades linguístico-comunicativas.

Em segundo lugar, destaca-se o papel da professora do curso preparatório ao dar *feedbacks* pertinentes aos estudantes, fazendo aumentar a autoconfiança deles sobre a certeza de que o que eles estavam fazendo estava certo, e também no incentivo e motivação dados por ela aos participantes durante as aulas, como percebe-se nestes trechos do diário de bordo:

E a [professora] apresentou a programação do dia e acrescentou que o foco é a apresentação dos seus próprios países, algo que devem fazer de maneira automática e muito confiante, que este é o propósito dela enquanto professora.  
(Excerto 134 - Diário de Bordo).

Durante a apresentação, eles tinham 5 minutos e alguns alunos leram todo o resumo, outros falaram mais livremente, houve erros de pronúncia bem como gramática, a [professora] elogiou mas não corrigiu[...]. Quando todos acabaram, ela perguntou como se sentiram ao terem que falar em inglês, alguns disseram que foi *ok* e outros disseram que ficaram muito nervosos, levando-os a falar muito rápido ou gaguejar; alguns também pediram *feedback* e ela disse que fará individualmente. Também perguntou se foi possível entender os amigos e eles disseram que sim.

(Excerto 135 - Diário de Bordo).

Há poucas evidências do papel do professor em motivar seus alunos a longo prazo, mas é possível determinar que a curto prazo o educador pode sim influenciar a motivação de seus estudantes, seja para melhor ou para pior; podendo ser por meio do método, do contexto, de *feedbacks*, da forma de avaliar, entre outros aspectos (LAMB, 2017). Nos trechos apresentados, nota-se que a professora criou uma atmosfera acolhedora para que todos participassem, em que os elogios eram feitos em grupo e as correções em particular, e que aumentar a confiança deles era um propósito declarado por ela, como observa-se a seguir.

Eu esperaria que o número um fosse a confiança deles para ser honesta, muitos deles, você sabe, vieram com...alguns deles vieram com altos níveis em termos de habilidade comunicativa, especialmente compreensão. Mas eu acho que quase todos eles vieram com muita ansiedade, eles estavam muito nervosos, eles não achavam que eles conseguiriam fazer isso. E então, eu espero que o número um, você sabe, em termos de seus emocionais, seus sentimentos. Você sabe, a abordagem eficaz seria um nível mais alto de confiança em si próprios, então ter praticado e ter tido o feedback e a interação *online* comigo, e depois traduzir. Eu esperaria na verdade ter sido capaz de fazer isso também, eu não sei, eu espero que sim, eu espero que seja assim que eles se sentiram (Excerto 136 - Entrevista final – professora de inglês).<sup>76</sup>

Alguns sentimentos como ansiedade e nervosismo foram percebidos pela professora no início do curso, e a partir de então, ela decidiu que a prioridade número um seria contribuir para o aumento da confiança deles ao utilizar a língua inglesa.

Retomando o aspecto de que trocas interculturais podem melhorar a autoconfiança linguística do aprendiz, houve outros relatos de experiências com a língua inglesa que fez com que os estudantes tivessem uma melhor participação no IV devido às suas experiências prévias.

**E.:** Como foi seu desempenho ao utilizar a Língua Inglesa nessa fase preparatória?  
**C.:** Foi bem de boa né, eu tenho um certo conforto em usar o inglês porque eu já tive outras experiências que me fizeram usar o inglês para me comunicar com outras pessoas então, principalmente nesse ambiente informal que a gente não tinha toda a formalidade da simulação e tudo mais, então foi algo bem tranquilo bem de boa.  
 (Excerto 137 – Caio - Entrevista final – estudantes).

<sup>76</sup> *I would hope that number one would be their um their confidence to be honest, because a lot of them, you know, came in with some... they came in with some high skills in terms of communicative ability, especially comprehension, you know, um but... but I think almost all of them came in with a lot of anxiety. They were really nervous, they didn't think they could do it and so I'm hoping number one that, you know, their... in terms of their affective, you know, their their feeling. You know the effective approach would be a higher level of of trust in themselves you know so having practiced and having had the feedback and the interaction with me um online then would translate. I would hope into actually being able to do that as well, I don't know, I hope so, I hope that's how they felt.*

**E.:** Como foi seu desempenho ao utilizar a Língua Inglesa nessa fase preparatória?  
**J.:** É, para mim foi bem tranquilo, eu já... já tive experiência no exterior com língua inglesa, então foi bem tranquilo.  
 (Excerto 138 – Janaina - Entrevista final – estudantes).

**E.:** Se tivesse ido fazer a simulação sem o curso, faltaria algum elemento para você participar?  
**F.:** Então foi uma experiência assim que deu né, como eu disse anteriormente, essa questão da confiança, é ...de você ver que você consegue compreender, que de certa forma você consegue se expressar e comunicar. Então eu acho que isso foi o primeiro ponto, né...essencial.  
 (Excerto 139 – Fabiana - Entrevista final – estudantes).

Neste último excerto, a estudante Fabiana indica que o próprio Intercâmbio Virtual é uma experiência intercultural capaz de promover a melhora da confiança do participante em falar uma língua estrangeira, mesmo este não sendo o propósito principal de alguns destes projetos.

Outro aspecto do IV que pode influenciar a autoconfiança do aprendiz é o fato de ele ser digital, pois sabe-se que as pessoas se comunicam de forma diferente no mundo digital, de forma mais desinibida, já que há muitas características inibidoras de uma interação presencial que não estão presentes no contexto digital, como linguagem corporal ou roupas que indicam uma relação de poder (ARAGÃO, 2017). O seguinte trecho corrobora com tal percepção:

**E.:** Como foi seu desempenho ao utilizar a Língua Inglesa na simulação em outubro?  
 [...] Você não teve assim grande nervosismo?  
**H.:** É porque assim, eu sempre tive muito costume de apresentar trabalho, era sempre algo... Desde quando eu sou pequena, eu não sou muito vergonhosa, assim, então para mim foi algo mais normal. Creio eu que se fosse às vezes ao vivo, algo presencial, eu ia ficar mais nervosa, mas assim a distância foi mais de boa.  
 (Excerto 140 – Helen - Entrevista final – estudantes).

A estudante menciona que ficaria mais nervosa caso o projeto fosse realizado presencialmente, e que a distância característica do ambiente virtual foi capaz de amenizar este sentimento.

No seguinte trecho, percebe-se que a confiança do estudante ao utilizar a língua inglesa aumentou proporcionalmente à medida em que ele entendeu melhor como funcionariam as atividades do projeto:

**E.:** Como foi seu desempenho ao utilizar a Língua Inglesa durante o Intercâmbio Virtual?

**D.:** [...] Enfim, desde que a pessoa consiga entender, acho que isso então é o principal, e aí entendendo isso assim, eu fui me sentindo mais confortável, é... a partir do momento que eu fui entendendo um pouco melhor como é que funcionaria a dinâmica da simulação.

(Excerto 141 – Daniel - Entrevista final – estudantes).

Além da melhor compreensão, o estudante também indica que ele percebe a aprendizagem como um processo, sendo que, à medida que ele participa e interage, mais ele vai aprendendo e entendendo, além de acreditar que o objetivo principal ao interagir é entender e fazer-se entender, ou seja, a compreensão linguística.

Alguns relatos sobre a falta de autoconfiança foram observados quando os estudantes descreveram momentos em que estavam mais nervosos, mas que depois relaxaram e a interação ocorreu bem, porém há algumas situações em que a falta de autoconfiança impactou significativamente a participação de alguns alunos, como estes:

**E.:** Como foi seu desempenho ao utilizar a Língua Inglesa? [...] No dia da simulação você chegou a falar?

**R.:** Então, eu não falei. Justamente porque eu falei para os meninos que até acharam ruim, mas eu falei para eles: não tem como eu falar porque eu não sei, eu não sei falar, não tem como, **a gente vai passar vergonha** e vai dar o nosso horário tudo! Eles acharam ruim mas aí eles concordaram né, não tinha muito o que fazer e eu não falei nada, fiquei aqui só passando os slides [...] então eu olhei mais os slides mesmo e aí eu pude ter... porque assim ouvir eu sou um pouco difícil, aí eu lembro, dando uma lida nas palavras que eu consegui entender eu consegui captar um pouco da mensagem, mas... ai, **foi bem triste**. [...] Faltou muitos elementos né, porque, por exemplo, **talvez se eu tivesse participado do curso eu conseguisse falar minha parte pelo menos, a minha parte e aí eu não consegui, talvez eu pudesse ter entendido melhor o que estava acontecendo**. Então eu acho que foi uma coisa que prejudicou bastante.

(Excerto 142 – Rafaela - Entrevista final – estudantes, grifo nosso).

**V.:** Um **pouco de segurança com o idioma** também, foi bem complicado assim para mim por isso eu na verdade já havia avisado o ...a menina e o menino da minha delegação né, que eu não iria participar por conta disso e enfim eu até pensei em ir, mas **a minha insegurança ficou maior na hora** [...]sim eles compreenderam eles falaram que eles também não dominavam o inglês exatamente né. Eu senti que eles buscaram ser compreensivos comigo, assim, é com essa situação e também compreenderam quando eu não participei, assim foi tranquilo, depois a gente conversou depois da simulação e tudo mais, então eu senti, **eu me senti bem à vontade com eles**, foi bem tranquilo...foi bem legal.

**E.:** E você chegou a pensar por exemplo em acessar né a sala lá *online* da simulação para pelo menos tentar acompanhar, compreender, ou não?

**V.:** Pensei, pensei, **eu entrei um pouquinho aí fiquei um pouco nervoso** e saí logo em seguida.

(Excerto 143 – Vitor - Entrevista final – estudantes, grifo nosso).

Estes dois casos em específico aconteceram com estudantes que não participaram do curso preparatório de inglês, e percebe-se que a falta de habilidades linguístico-comunicativas e a falta de confiança ao utilizar o idioma marcaram a experiência deles no IV, não de modo paralisador a ponto de os fazerem desistir, mas a ponto de impactarem seus desempenhos nas tarefas propostas. Rafaela não respondeu o questionário inicial, então não se sabe o seu nível de proficiência, sabe-se, porém, por meio deste relato, que ela não sabia inglês e ela não conseguiu frequentar as aulas. Já Vitor autodeclarou-se como A1, entretanto, ele não frequentou as aulas por problemas com o horário em que elas ocorreram, talvez o curso pudesse tê-lo ajudado a ter uma melhor participação.

Em outros casos, alunos que se sentiram inseguros sobre suas capacidades linguístico-comunicativas acabaram por desistirem do projeto, como este estudante relatou:

|  |
|--|
| <p>Desistiram outras pessoas também, assim entrando na questão de outras coisas nada a ver, mas que são questões até da língua, muitas ficaram com medo da língua e procuraram sair.<br/>(Excerto 144 – Erik - Entrevista final – estudantes).</p> |
|--|

Estes dados de estudantes que desistiram não foram coletados para este estudo, por não estarem diretamente relacionados ao problema de pesquisa aqui proposto, mas são indicativos relevantes para compreender de maneira mais geral como a confiança, ou a falta dela, pode impactar no desenvolvimento de um projeto de IV como este, seja em termos de planejamento de tarefas, de grupos, de acompanhamento do processo, ou, principalmente, da preparação linguístico-comunicativa.

As necessidades de compreensão e produção oral foram analisadas neste subcapítulo e relacionadas à dimensão motivacional, aspecto que influencia o ensino e aprendizagem de línguas. Foi possível entender como o curso de inglês foi capaz de contribuir para a aprendizagem de aspectos linguístico-comunicativos e para o aumento da autoconfiança dos estudantes para participarem do IV. A seguir, serão apresentadas as considerações finais deste estudo.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, são apresentadas as considerações finais sobre os resultados da pesquisa, respondendo às perguntas de pesquisa e apontando limitações e encaminhamentos a serem tomados a partir de tais resultados.

Neste estudo, investigou-se tarefas telecolaborativas em um Intercâmbio Virtual, cujo objetivo foi a realização de uma simulação de uma assembleia da ONU sobre o tema sustentabilidade, entre estudantes universitários brasileiros e estrangeiros, bem como a implementação de um curso de inglês para preparar estudantes brasileiros para tal fim. Tal investigação foi conduzida a fim de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais tipos de tarefas telecolaborativas foram propostas no IV em estudo?
- b) Quais foram as necessidades linguístico-comunicativas de alunos de Relações Internacionais para participarem do projeto de IV e como foram contempladas no curso?

Respondendo à primeira pergunta de pesquisa, a análise mostra que as tarefas propostas no IV podem ser consideradas tarefas, e não exercícios, pois elas atendem a todos os requisitos delimitados por Ellis (2000), sendo que os fatores que merecem maior destaque são o uso da língua inglesa de forma comunicativa durante todo o projeto e a relação direta das tarefas com o mundo real, já que a assembleia foi uma simulação de uma reunião da ONU, respeitando todos os papéis, procedimentos e documentos envolvidos neste contexto.

Houve mais de uma tarefa e elas representavam várias etapas do projeto. Considerando esta organização, este estudo as distribuiu em três fases, sendo elas a introdutória, preparatória e final. As tarefas da fase introdutória foram classificadas como tarefas telecolaborativas de troca de informações, enquanto as tarefas das fases preparatória e final foram classificadas como tarefas telecolaborativas de colaboração e criação de um produto (O'DOWD; WARE, 2009).

O projeto deste IV atendeu parcialmente a sugestão de sequenciamento de tarefas proposta pelo programa BRaVE (SALOMÃO, FREIRE JUNIOR, 2020), pois contou com a etapa de quebra-gelo, não houve a exploração de elementos interculturais de forma estruturada, houve a produção colaborativa seguida de apresentação, e não houve reflexão ou avaliação formal.

Por meio da análise das tarefas do IV, foi possível concluir que as principais habilidades linguístico-comunicativas necessárias para suas realizações envolviam produção e compreensão oral para todo o processo de comunicação entre os estudantes brasileiros e

estrangeiras, sejam as interações síncronas ou assíncronas; e a habilidade de produção escrita, necessária às tarefas de elaboração de documentos.

Respondendo à segunda pergunta de pesquisa, os achados mostram que as necessidades linguístico-comunicativas mais comuns a maioria dos estudantes foram a produção escrita (ROBITAILLE; CONNELLY, 2007), a compreensão oral (VANDERGRIF; GOH, 2012) e a produção oral (BAILEY, 2004), sendo que aspectos como o vocabulário especializado (VIANA; BOCORNY; SARMENTO, 2019) e técnico (CHUNG; NATION, 2003; FARRELL, 1990), o registro e a confiança (SAMPASIVAM; CLÉMENT, 2014) perpassaram as três habilidades selecionadas.

A produção escrita foi previamente autodeclarada pelos participantes como sendo uma necessidade deles para a participação em tal projeto, posteriormente notou-se durante as aulas de inglês que a indicação desta habilidade por eles era pertinente, pois a professora do curso percebeu tal dificuldade e trabalhou com atividades e exercícios para dirimi-la. Parte importante deste processo foi o *feedback* (HATTIE; TIMPERLEY, 2007), pois os textos produzidos em aula foram utilizados como documentos oficiais na assembleia, e os estudantes puderam apresentar produções melhores após as correções e sugestões da professora.

O curso teve como foco a produção escrita do *Position Paper*, enquanto o gênero Resolução não foi trabalhado, mesmo sendo um documento que precisou ser produzido pelos estudantes, o que indica que a habilidade foi desenvolvida, mas não na totalidade da sua necessidade.

A compreensão e a produção oral também foram habilidades previamente autodeclaradas pelos estudantes, indicadas como necessidades que poderiam ser positivamente influenciadas pela implementação do curso de inglês. A análise dos dados mostrou que as atividades do curso contemplaram a prática de tais habilidades, e a maneira como as aulas foram conduzidas propiciou uma maior confiança para usar a língua inglesa. Entretanto, mesmo após o curso, alguns estudantes ainda declararam que tiveram dificuldade para compreender oralmente seus parceiros internacionais, apesar de entenderem o contexto geral e da comunicação ter ocorrido. Na assembleia final, alguns estudantes brasileiros não tiveram falas, por ser uma escolha deles, já que não era obrigatório que todos os participantes se manifestassem; outros ainda recorreram à leitura ao invés de apresentações mais espontâneas.

O curso de inglês não contou com avaliações, as interações do IV não foram gravadas como dados para este estudo e os alunos participantes possuíam diferentes níveis de proficiência em inglês. Esta combinação de fatores impossibilitou a realização de uma análise sobre o

desenvolvimento de tais habilidades após a implementação do curso, sendo considerado o que foi autodeclarado pelos alunos, pela professora e pelas anotações no diário de bordo.

Ainda respondendo à segunda pergunta de pesquisa, sobre o curso de inglês, ele foi implementado ao mesmo tempo em que os estudantes desenvolviam as tarefas do IV e ele foi planejado durante o processo, conforme a professora entendia melhor o projeto e conhecia melhor as dificuldades dos alunos. Por meio da análise dos exercícios e atividades do *syllabus* do curso, é possível afirmar que as habilidades priorizadas foram a produção oral, leitura, a compreensão oral, e a produção escrita, convergindo com as habilidades necessárias para a realização das tarefas e também com as necessidades autodeclaradas pelos estudantes.

Alguns estudantes declararam que os exercícios de tradução e pronúncia não contribuíram significativamente para este IV, mas de maneira geral o curso foi avaliado positivamente pelos aprendizes, sendo considerado essencial para a boa participação deles nas atividades, segundo os mesmos. Além disso, há relatos de que produções e materiais do curso foram utilizados por alguns estudantes estrangeiros, superando transcendendo os seus objetivos principais e iniciais.

Alguns estudantes participantes do IV não puderam participar do curso devido a problemas com o horário, e outros alunos não puderam estar presentes em todas as aulas, fatores que dificultaram a análise da professora de inglês sobre a evolução dos alunos e eficácia do curso. Estes, dentre outros fatores, são aspectos que poderiam ser melhorados em uma próxima edição do curso.

O curso de inglês compartilha de algumas características da abordagem ESP (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS; JOHN, 1998; ANTHONY, 2018; VIANA; BOCORNY; SARMENTO, 2019), como o foco nas necessidades dos alunos, foco na língua, foco nas habilidades necessárias e uso dos gêneros apropriados; entretanto, diverge em outros pontos, como não ter a prática da situação-alvo durante as aulas, o que não o classifica como tal.

O papel do professor de línguas no contexto dos Intercâmbios Virtuais é importante e a Linguística Aplicada tem muito a contribuir com tal contexto, como já defendido por Salomão (2020; 2022). A autora recomenda que linguistas aplicados ofereçam aos professores cursos de treinamento com base teórica capaz de auxiliar no planejamento de tarefas que favoreçam o uso de uma língua estrangeira e a mediação de tal comunicação, além de formarem professores de línguas para atuar como facilitadores de IV que não sejam liderados por professores de línguas.

Há duas linhas de atuação para os profissionais especialistas em línguas, que é o auxílio ao professor responsável pela implementação do IV e o preparo de estudantes que estejam

participando de tais projetos, como é o caso do estudo aqui conduzido. Esta pesquisa corrobora com Salomão (2020; 2022) mostrando de que maneira este profissional pode atuar, analisando na prática como se deu a implementação de um curso de inglês para preparar estudantes brasileiros para a participação em um IV.

Os professores responsáveis por este IV eram das áreas de RI e de Química, ou seja, não eram especialistas em línguas, tornando-se necessário que outro profissional atuasse junto aos alunos para prepará-los em relação ao conteúdo linguístico-comunicativo em língua inglesa, como foi o caso da atuação da professora de inglês do Programa VELF. A professora de inglês não possuía o conhecimento especializado da área de RI e durante o processo ela foi aprendendo, ao pesquisar mais sobre o assunto, e foi se familiarizando com a ajuda dos estudantes, o que reflete a relação simbiótica de aprendizagem entre professores e alunos de cursos de ESP descrita por Viana, Bocorny e Sarmiento (2019).

O curso de inglês organizado não foi um curso EGP, nem tampouco ESP, mas ele teve traços de ESP, como já apresentado. Ele não pôde ser totalmente pré-planejado, a professora não conseguiu planejar antecipadamente o todo do curso, pensando no começo, meio e fim do mesmo, devido ao fato de ela iniciar sua atuação concomitantemente à realização do IV e ir entendendo como o projeto funcionava à medida que ministrava as aulas.

As necessidades linguístico-comunicativas desenvolvidas no curso para a realização deste IV não vieram só do que os estudantes falaram, mas também da análise de tarefas do IV feita pela professora de inglês, considerando o que eles precisavam fazer para realizar a tarefa. Como pôde ser percebido, a priorização de conteúdos e habilidades linguísticas contidos no curso se deu a partir da análise das tarefas telecolaborativas que os estudantes precisaram realizar e das suas necessidades linguístico-comunicativas, concluindo-se que eles desenvolveram melhor as tarefas do IV a partir do curso ministrado.

Para se planejar futuros cursos como este, poderá ser considerado que eles tenham um *syllabus* prévio, uma estrutura geral com começo, meio e fim, mas ao mesmo tempo é necessário que haja uma certa flexibilidade para ele possa se adaptar ao andamento e encaminhamento do IV, pois este estudo mostra que esta característica se faz necessária. A estruturação prévia do curso depende do momento em que ele será aplicado, antes do IV ou concomitante a ele, e seu planejamento precisa estar intrinsecamente conectado aos elementos do IV, como objetivos de ensino, conteúdo, tarefas, duração, ferramentas digitais disponíveis, entre outros.

O professor de línguas estará envolvido em uma atividade diferente do que se associa ao ensino de língua estrangeira, que não envolve o ensino da língua em si, mas do entendimento

das possibilidades do contexto (SALOMÃO, 2022). O profissional precisará fazer uma análise das tarefas telecolaborativas que forem planejadas para o IV e, considerando estas tarefas, criar o curso de línguas. Pensando nas tarefas, será possível definir quais habilidades precisam ser priorizadas no curso, bem como conteúdos e aspectos linguístico-comunicativos. É preciso considerar que, primordialmente, as tarefas é que influenciam a análise de necessidades a terem maior ênfase para o curso, pois as tarefas exigem competências linguísticas que independem do nível linguístico de cada participante, visto que a heterogeneidade de proficiência é natural de qualquer sala de aula, ainda mais quando se quer pensar no IV como uma experiência de aprendizagem democrática.

Além de permitir que um número maior de estudantes participe deste tipo de experiência de aprendizagem colaborativa ao prepará-los linguisticamente para as tarefas que precisam desempenhar, a atuação do professor de línguas junto ao contexto do IV também reduzirá as chances de o projeto falhar devido a dificuldades com a língua adotada para a comunicação entre os participantes.

Esta pesquisa apresenta limitações e se faz necessário indicar encaminhamentos a partir destas conclusões, que serão explicadas a seguir.

Semelhantemente ao estudo de Giralt (2020), realizado na Universidade de Limerick, a dificuldade com o uso da língua pode influenciar a articulação de ideias complexas e discussões durante um IV, fazendo com que os estudantes fiquem em desvantagem em relação aos objetivos de aprendizagem da disciplina, tornando-se necessário que estudos futuros analisem tal aspecto.

As produções, orais ou escritas, dos estudantes participantes do curso de inglês não foram coletadas durante as aulas do curso, entretanto, elas poderiam ser objetos de estudos futuros buscando analisar o desenvolvimento de habilidades e competências, além de apenas fundamentar-se em relatos e observações, como aqui foi feito.

Para esta pesquisa, não houve instrumentos de coleta de dados das tarefas realizadas e concluídas do IV, sendo que não foi possível analisar como foi o desempenho dos estudantes nas tarefas de nenhuma das fases. Tal estudo contribuiria para melhor compreender as necessidades linguístico-comunicativas dos participantes e para o planejamento e implementação de cursos de inglês para estes fins.

Ao ater-se nos objetivos definidos para este estudo, não foram analisadas todas as necessidades linguístico-comunicativas declaradas pelos participantes, optou-se por focar nas mais recorrentes. Também não foram analisados os perfis do professor responsável quanto a competência telecolaborativa (O'DOWD, 2013b) e nem dos estudantes e agentes envolvidos

no projeto quanto às competências e conhecimentos necessários a pessoa telecolaborativamente eficiente (*Telecollaboratively Efficient Person – TEP*) (DOOLY, 2016), fatores que podem influenciar as falhas de comunicação ocorridas neste IV (O'DOWD; RITTER, 2006), as quais também não foram analisadas.

Pode-se perceber nos relatos dos estudantes participantes que eles fazem referência à cultura do “eu” e do “outro”, ao falante nativo como modelo ideal e aos sotaques da língua inglesa, mas, por não serem o objetivo deste estudo, estes dados não foram analisados e nem discutidos.

Conseguir registrar este IV de forma tão sólida, contemplando tantos dados e dando voz a tantos atores, é um grande ganho para esta área de pesquisa no Brasil. O trabalho para se planejar e implementar um projeto de IV é árduo e as dificuldades se encontram em todos os níveis, desde o macro institucional até o micro pessoal, mas utilizar este meio para atingir fins educacionais mais significativos e abrangentes é vantajoso.

Compreendemos que, por meio deste estudo, foi possível analisar múltiplos aspectos de um IV e, de maneira inédita, descrever como se deu a implementação de um curso de inglês preparatório no contexto do Programa BRaVE para que os estudantes conseguissem participar mais satisfatoriamente das tarefas propostas no projeto. Além disso, acreditamos que os resultados são um passo na compreensão do papel do professor de línguas que pode atuar neste contexto, proporcionando uma experiência única como é o IV a um maior número de estudantes, que além de se beneficiarem com o desenvolvimento linguístico, também estariam desenvolvendo competências e habilidades inerentes aos cursos de graduação nos quais estão envolvidos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ANTHONY, L. **Introducing English for Specific Purposes**. Routledge, New York. 2018.
- ARAGÃO, R. Emoções e ações de professores ao falar inglês no Whatsapp. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 83-112, 2017.
- ARANHA, S.; WIGHAM, C. Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. **Journal of Virtual Exchange**, 3, p. 13-38, 2020. <https://doi.org/10.21827/jve.3.35748>
- BARBOSA, M.; NEVES, C. Internationalization of Higher Education: institutions and knowledge diplomacy. **Dossiê: Sociologias**, v. 22 (54), 2020. <https://doi.org/10.1590/15174522-104425>
- BARCELOS, A. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **SSLT**, Kalisz, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.
- BAILEY, K. **Practical English Language Teaching: Speaking**. New York: McGraw-Hill, 2004.
- BARANZELI, C. Modelo de internacionalização em casa – IaH. *In*: MOROSINI, M. (Org.). **Guia para a Internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.
- BARANZELI, C.; MOROSINI, M.; WOICOLESCO, V. A chave está na troca – estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. *Série-Estudos – Periódico do PPG em Educação da UCDB*, 2020, p. 253-274.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. *In*: CURAI, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOOT, P. (Eds.), **The European higher education area: Between critical reflections and future policies**. Springer, 2015, p. 67-80.
- BELCHER, D. English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. **TESOL Quarterly**, v. 40, p. 133-156, 2006.
- BELCHER, D. What ESP is and can be: an introduction. *In*: BELCHER, D. **ESP in Theory and Practice**. Michigan: Georgia State University, 2009, p. 1-20.
- BELZ, J. From the special issue editor. **Language Learning & Technology**, n. 29, v. 7, p. 2-5, 2003.
- BELZ, J.; KINGINGER, C. The cross-linguistic development of address form use in telecollaborative language learning: Two case studies. **Canadian Modern Language Review**, n. 59, v. 2, p. 189-204, 2002.

BELZ, J.; MULLER-HARTMANN, A. Teachers negotiating German-American telecollaboration: between a rock and an institutional hard place. **Modern Language Journal**, v. 87 (1), p. 71-89, 2003.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOYATZIS, R. **Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

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

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3 (2), p. 77-101, 2006.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Thematic analysis: A practical guide**. SAGE Publications, 2021.

BRUHN, E. **Virtual Internationalization in Higher Education**. Wbv Publikation, 2020.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CAMPBELL, R.; WALES, R. The study of language acquisition. *In*: LYONS, J. **New Horizons in Linguistics**. Harmondsworth, Penguin Books, 1970.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *In*: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (orgs). **Language and Communication**. London: Longman, 1983, p. 2-14.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, n. 1, p. 1-47, 1980.

CEFR. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto, Edições ASA, 2001.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. A pedagogical framework for communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, Los Angeles, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *In*: ALCÓN SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M. P. (Ed.). **Intercultural language use and language learning**. Netherlands: Springer, 2007, p. 41-57.

CHAMORRO, M.; PABA, L.; MENDINUETA, N. Intercambio Virtual: Impacto en el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales. **Zona Proxima**, (11), p. 122-133, 2022.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Massachussets: MIT Press, 1965.



CHUNG, T. M.; NATION, P. Identifying technical vocabulary. **Elsevier: System**, v. 32, p. 251 – 263, 2004.

CIOLTAN-DRĂGHICIU, A.; STANCIU, D. Virtual exchange: Romania and Hungary 100 years later. *In*: HELM, F.; BEAVEN, A. (Eds). **Designing and implementing virtual exchange** – a collection of case studies. Research-publishing.net, 2020, p. 37-46. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.45.1113>

CZURA, A.; DOOLY, M. (Eds). **Assessing virtual exchange in foreign language courses at tertiary level**. Research-publishing.net, 2022.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. **Journal of International Students**, v. 10 (1), p. i-iv, 2020.

DE WIT, H.; HUNTER, F., EGRON-POLAK, E.; HOWARD, L. (Eds). **Internationalisation of higher education: A study for the European parliament**. 2015.

DOOLY, M. Please remove your avatar from my personal space: competences of the Telecollaboratively Efficient Person. *In*: LEWIS, T.; O'DOWD, R. (ed.). **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice**. New York: Routledge, 2016, p. 192-208.

DOOLY, M. Telecollaboration. *In*: CHAPELLE, C.; SAURO, S. (eds.). **The handbook of technology in second language teaching and learning**. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2017, p. 169-183.

DOOLY, M.; O'DOWD, R. Telecollaboration in the foreign language classroom: a review of its origins and its application to language teaching practice. *In*: DOOLY, M.; O'DOWD, R. (eds.). **In this together: teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects**. Peter Lang, 2018, p. 11-34.

DOOLY, M.; VINAGRE, M. Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. **Language Teaching**, v. 55, p. 392-406, 2022.

DUDLEY-EVANS, T.; JOHN, M. J. **Developments in ESP: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. Task-based research and language pedagogy. **Language Teaching Research**, v. 4 (3), p. 193-220, 2000.

EVANGELISTA, M.; SALOMÃO, A. Mediation in Teletandem: from face to face dialogue to dialogical reflective journals. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 22, n. 36, p. 152-175, 2019.

FARELL, P. Vocabulary in ESP: a lexical analysis of the English of electronics and a study of semi-technical vocabulary. Dublin: Trinity College, **Centre for Language and Communication Studies**, n. 25, 1990.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. Competência intercultural da língua inglesa. **Boletim NAPDATE**, Londrina, n. 12, p. 3-4. 2002.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. English as a lingua franca and the internationalization of higher education in Brazil. *In*: FINARDI, K. (Ed.). **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: EDUEL, 2016, p. 173-189.

GIRALT, M. Communication across cultures: when the virtual meets the classroom. *In*: HELM, F.; BEAVEN, A. (Eds). **Designing and implementing virtual exchange** – a collection of case studies. Research-publishing.net, 2020, p. 191-203. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.45.1126>

GUIMARAES, F.; HILDEBLANDO JUNIOR, C. Digital resources and English as an Additional Language in Higher Education: possibilities for internationalization. **Ilha Desterro**, v. 74 (3), 2021. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80233>

GUTH, S.; HELM, F. **Telecollaboration 2.0: language, literacies and intercultural learning in the 21st century**. Peter Lang, 2010.

GUTH, S.; HELM, F. Developing multiliteracies in ELT through telecollaboration. **ELT Journal**, v. 66 (1), 2011. doi:10.1093/elt/ccr027

GUTIÉRREZ, B.; GLIMANG, M.; O'DOWD, R.; SAURO, S. **Mentoring handbook for virtual exchange teachers**. Strategies to help students achieve successful synchronous and asynchronous online intercultural communication. Stevens Initiative. 2021.

HATTIE, J. TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**, University of Auckland, v. 77 (1), p. 81-112, 2007.

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

HELM, F. Facilitated dialogue in online intercultural exchange. *In*: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (eds.). **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice**. London: Routledge, 2016, p. 150-172.

HELM, F. **Emerging identities in Virtual Exchange**. Research publishing.net, 2018.

HELM, F.; GUTH, S. Telecollaboration and language learning. *In*: FARR, F.; MURRAY, L. (eds.). **The Routledge Handbook of Language Learning and Technology**. New York, NY: Routledge, 2016, p. 241-254.

HILDEBLANDO JÚNIOR, C.; FINARDI, K. Internationalization and Virtual Collaboration: Insights from COIL Experiences. **Ensino em Foco**, v. 1, n. 2, p. 19-33, 2018.

HILDEBLANDO JÚNIOR, C.; FINARDI, K. Telecolaboração e internacionalização do ensino superior: reflexões a partir da pandemia covid-19. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUCSP, v. XLV, p. 254-278, 2020.

HUDZIK, J. **Comprehensive internationalization: From concept to action**. Washington: NAFSA, 2011.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach**, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. H. On Communicative competence. *In*: PRIDE, B.; HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistic**. Harmondsworth: Penguin Book. 1972.

ISIK-TAS, E.; KENNY, N. Current Practices, Challenges, and Innovations in English for Specific Purposes Instruction and Research. *In*: KENNY, L.; ISIK-TAS, E.; JIAN, H. (eds.). **English for Specific Purposes Instruction and Research – Current Practices, Challenges and Innovations**. Palgrave Macmillan, 2020.

JAGER, S.; PENG, H.; ALBA DURAN, J.; OGGEL, G. Virtual Exchange as Innovative Practice across Europe: Awareness and Use in Higher Education. **EVOLVE Project Monitoring Study 2020**, 2021.

JENKINS, J. **English as a lingua franca in the international university: the politics of academic English language policy**. New York: Routledge, 2014.

JONES, E.; DE WIT, H. Globalized internationalization: Implications for policy and practice. **IIEnetworker**, p. 28–29, 2014.

KERN, R. **Literacy and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KNIGHT, J. **Higher education in turmoil: The changing world of internationalization**. Sense Publishers, 2008.

KOHN, K.; HOFFSTAEDTER, P. Learner agency and non-native speaker identity in pedagogical lingua franca conversations: Insights from intercultural telecollaboration in foreign language education. **CALL**, n. 30, p. 1-17, 2017. doi:10.1080/09588221.2017.1304966

KUREK, M. Designing tasks for complex virtual learning environments. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literatura**, v. 8(2), p. 13-32, 2015.

KUREK, M.; MULLER-HARTMANN, A. Task design for telecollaborative exchanges: In search of new criteria. **Elsevier: System**, v. 64, p. 7-20, 2016.

LAMB, M. The motivational dimension of language teaching. **Lang. Teach**, Cambridge University Press, v. 50 (3), p. 301–346, 2017.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. Essentials for Project-based learning. **Educational Leadership**, v. 68 (1), p. 34-37, 2010.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. London: Routledge, 2015.

LUO, H.; YANG, C. Twenty years of telecollaborative practice: implications for teaching Chinese as a foreign language. **Computer Assisted Language Learning**, v. 31, p. 546-571, 2018.

MULLER-HARTMANN, A. Learning how to teach intercultural communicative competence via telecollaboration: A model for language teacher education. *In*: BELZ, J.A.; THORNE, S.

L. (Eds.). **Internet-mediated intercultural foreign language education**. Boston: Thomson Heinle, 2006, p. 63-84.

NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030>. Acesso em: 20 nov. 2020.

NEVES, C. BARBOSA, M. Internationalization of Higher Education in Brazil: advances, obstacles, and challenges. **Dossiê: Sociologias**, v. 22 (54), 2020. <https://doi.org/10.1590/15174522-99656>

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1992.

NUNAN, D. Authenticity in language teaching. **New routes in ELT**, São Paulo, n. 5, p. 36-37, 1999.

O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. *In*: THOMAS, M.; REINDERS, H.; WARSCHAUER, M. (Eds.). **Contemporary computer-assisted language learning**. London/Sydney: Bloomsbury, 2013a, p. 123-139.

O'DOWD, R. The competences of the telecollaborative teacher. **The Language Learning Journal**, v. 43(2), p. 194–207, 2013b.

O'DOWD, R. Emerging trends and new directions in telecollaborative learning. **CALICO Journal**, v. 33(3), p. 291-310, 2016a.

O'DOWD, R. Learning from the Past and Looking to the Future of Online Intercultural Exchange. *In*: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (eds.). **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice**. Routledge: London, 2016b.

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. What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. **International Journal of Educational Research**, v. 109, 2021.

O'DOWD, R.; RITTER, M. Understanding and working with “failed communication” in telecollaborative exchanges. **CALICO Journal**, v. 61(2), p. 623–642, 2006.

O'DOWD, R.; WARE, P. Critical issues in telecollaborative task design. **Computer Assisted Language Learning**, v. 22 (2), p. 173-188, 2009.

OVIEDO, L.; KRIMPHOVE, J. Contribuciones del intercambio virtual al desarrollo de competencias interculturales: Una perspectiva de las instituciones de educación superior brasileñas. **Revista electronica actualidades investigativas en educación**, v. 22 (1), p. 1-23, 2022.

PAIVA, V. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **DELTA - SP**, v. 34, n. 4, p. 1319-1351. 2018.

PITTARELLO, S.; BEAVEN, A.; VAN DER HEIJDEN, C. **Scenarios for the integration of Virtual Exchange in Higher Education**. Zenodo, 2021. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5573614>

RISNER, M. Building Global Competence and Language Proficiency through Virtual Exchange. **Hispania**, v. 104 (1), p. 6-10, 2021.

REYNOLDS, A. EMI through virtual exchange at Bordeaux University. **Journal of Virtual Exchange**, v. 5, p. 49-60, 2022.

ROBINSON, P. **ESP - English for Specific Purposes**. Pergamon Press, 1980.

ROBITAILLE, J.; CONNELLY, R. **Writer's resource: from paragraph to essay**. 2.ed. Boston: Thomson Wadsworth, 2007.

SADLER, R.; DOOLY, M. Twelve years of telecollaboration: what we have learnt. **ELT Journal**, v. 70 (4), p. 401-413, 2016.

SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

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, 2020.

SALOMÃO, 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.

SALOMÃO, A.C.B. Foreign Language Communication in Virtual Exchange: Reflections and implications for Applied Linguistics. **International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching**, v. 12 (3), p. 1-14, 2022.

SAMPASIVAM, S.; CLEMENT, R. The dynamics of second language confidence: Contact and interaction. *In*: MERCER, S.; WILLIAMS, M. (Eds.). **Multiple Perspective on the Self in SL**. Bristol: Multilingual Matters, 2014, p. 23–40.

SATAR, M. Introducing virtual exchange: towards digital equity in internationalisation. *In*: SATAR, M. (Ed.). **Virtual exchange: towards digital equity in internationalisation**. Research-publishing.net, 2021, p. 1-13. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.53.1285>

SAVERY, J. Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. *In*: WALKER, A.; LEARY, H.; HMELO-SILVER, C; ERTMER, P. (eds.), **Essential readings in problem-based learning: exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows**. Purdue University Press, 2015, p. 5-16.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Internacionalização em casa pela telecolaboração: experiências no Instituto Federal Catarinense. Extensão Tecnológica: **Revista de Extensão do**

**Instituto Federal Catarinense**, Blumenau, v. 8, n. 16, 2021, p. 36–55. DOI: 10.21166/rext.v8i16.2115

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SOLOVOVA, O.; SANTOS, J; VERISSIMO, J. Publish in English or perish in Portuguese: struggles and constraints on the semiperiphery. **Publications**, v. 6(25), p. 1-14, 2018.

SUNY COIL. **Suny Coil: our mission**, 2023. About Suny Coil. Disponível em: <https://coil.suny.edu/>. Acesso em: 25 de fev. de 2023.

TELLES, J. A. **Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos - ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

TELLES, J. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **Delta**, v. 31 (3), p. 603-632, 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-4450226475643730772>

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, p.189-212. 2006.

VANDERGRIF, L.; GOH, C.C.M. **Teaching and Learning Second Language Listening – Metacognition in Action**. New York: Routledge, 2012.

VELHO, L.; RAMOS, M. Internacionalização da ciência no Brasil e mobilidade internacional: políticas, práticas e impacto. *In*: MARINHO, M.; SILVEIRA, S.; MONTEIRO, M.; DIAS, R.; CAMPOS, C. (Org.). **Abordagens em Ciência, Tecnologia e Sociedade**. 1ed. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2014, p. 263-287.

VIANA, V.; BOCORNY, A.; SARMENTO, S. Teaching English for Specific Purposes. *In*: FARRELL, T. (Ed.). **ELT Development Series**. TESOL Press, 2019.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes**, v. 5 (2), p. 3-23. 2006.

WICKING, P.; BARRERA, J.; SUZUKI, S. International Virtual Exchange: Task Design, Implementation and Assessment. **Meijo University Journal of the Faculty of Foreign Studies**, p. 61-72, 2021.

WIDDOWSON, H. **Learning Purpose and language use**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

WITTRICK, M. Reading Comprehension. *In*: PIROZZOLO, F.; WITTRICK, M. (eds.). **Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading**. New York: Academic Press, 1981.

WU, W.-C.; YEN, L.; MAREK, M. Using online EFL interaction to increase confidence, motivation, and ability. **Educational Technology & Society**, v. 14 (3), p. 118–129, 2011.

## **APÉNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS NA PREPARAÇÃO LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA DE INTERAGENTES EM INTERCÂMBIOS VIRTUAIS”.
2. O programa “BRaVE (*Brazilian Virtual Exchange Program*)” foi criado pela Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai), cujo propósito é oferecer uma modalidade de aprendizagem colaborativa on-line que promova o intercâmbio de ideias e o contato intercultural entre alunos de graduação e pós-graduação de instituições brasileiras e estrangeiras, ele está presente na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp) desde 2018. Ele configura-se como uma ação para a implantação do Plano Estratégico de Internacionalização da Unesp, estratégia que a instituição adotou para o desenvolvimento de competências globais em seus membros, incluindo docentes e discentes, para que estes atuem efetivamente na sociedade contemporânea do conhecimento. A colaboração internacional no desenvolvimento de pesquisas e na busca de soluções de alto impacto é um dos pilares do plano, seguindo modelos de iniciativas similares adotadas por outras instituições fora do Brasil. Neste viés, faz-se necessária uma investigação acerca das contribuições destes princípios para o desenvolvimento linguístico dos participantes do Intercâmbio Virtual, da percepção dos mesmos sobre um curso de inglês preparatório e da compreensão do papel do professor de línguas neste contexto. Assim, com o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, pretendemos investigar, por meio de um questionário inicial, da realização de um curso preparatório de Inglês, de uma entrevista final e de notas de campo da participação dos sujeitos em suas interações. Você foi selecionado por ser um participante do Intercâmbio Virtual na UNESP, e sua participação não é obrigatória. Caso dê seu consentimento para participação na pesquisa, ela consistirá em responder um questionário inicial, participar do curso preparatório de inglês e de uma entrevista final, e em conceder suas interações e participações no Intercâmbio Virtual gravadas nos encontros síncronos e assíncronos durante a duração do projeto.
3. A participação na pesquisa pode fazer com que você se sinta desconfortável 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, e um nome fictício ou número será criado para representá-lo na análise dos dados, garantindo seu sigilo e privacidade. Em relação aos benefícios, acreditamos que, por meio desta investigação, será possível apresentar aos aprendizes de língua inglesa no contexto do programa BRaVE como os princípios, nem sempre de seu conhecimento, podem contribuir para a sua aprendizagem e desenvolvimento linguístico no projeto.
4. Asseguramos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Os procedimentos de coleta de dados serão explicados a você para que assim você possa concordar ou não em fornecer seus dados, e asseguramos acompanhamento e assistência durante todo o processo para qualquer esclarecimento ou dúvida, podendo entrar em contato com a pesquisa principal no telefone (14) 981434743 ou no e-mail [flavia.bergamo@unesp.br](mailto:flavia.bergamo@unesp.br).
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), por meio de transferência bancária.
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.

---

Flávia Bergamo Calderari Sanchez

Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

f. (14) 98143-4743



**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**

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

## APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Inicial – Docente Responsável

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” –  
Câmpus de Araraquara

### **Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa**

**Pesquisadora:** Flávia Bergamo Calderari Sanchez

**Tema:** Preparação linguístico-comunicativa em Língua Inglesa para a participação no Intercâmbio Virtual pelo programa BRaVE, visando simulações da ONU feitas por alunos da UNESP Marília e da TUM Alemanha.

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL – DOCENTE RESPONSÁVEL**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. E-mail: \_\_\_\_\_
3. Cursos de Atuação:  Relações Internacionais       Outro. Qual? \_\_\_\_\_
4. Quais as necessidades linguístico-comunicativas do Inglês diplomático para o contexto das assembleias da ONU?  
\_\_\_\_\_
5. Quais dificuldades com a Língua Inglesa você espera que os alunos encontrem durante o Intercâmbio Virtual?  
\_\_\_\_\_
6. O que você espera de um curso de inglês preparatório para a participação dos alunos no Intercâmbio Virtual?  
\_\_\_\_\_
7. O que você sugere ser estudado no curso de Inglês preparatório para a participação dos alunos no Intercâmbio Virtual?  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Questionário Inicial – Interagentes

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” –  
Câmpus de Araraquara

**Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa**

**Pesquisadora:** Flávia Bergamo Calderari Sanchez

**Tema:** Preparação linguístico-comunicativa em Língua Inglesa para a participação no Intercâmbio Virtual pelo programa BRaVE, visando simulações da ONU feitas por alunos da UNESP Marília e da TUM Alemanha.

### QUESTIONÁRIO INICIAL - INTERAGENTES

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. E-mail: \_\_\_\_\_
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Curso de Graduação:  Relações Internacionais     Outro. Qual? \_\_\_\_\_
5. Ano da Graduação:  1º ano             2º ano             3º ano             4º ano
6. Qual é o seu nível de conhecimento de inglês? Assinale 1 alternativa:

- |                             |                            |   |
|-----------------------------|----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> A1 | <b>Iniciante</b>           | É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.  |
| <input type="checkbox"/> A2 | <b>Básico</b>              | É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.   |
| <input type="checkbox"/> B1 | <b>Intermediário</b>       | É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto. |
| <input type="checkbox"/> B2 | <b>Independente</b>        | É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.   |
| <input type="checkbox"/> C1 | <b>Proficiência eficaz</b> | É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.   |

- C2 Domínio pleno É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

*Fonte: Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.*

7. Quais experiências você já teve com o uso da Língua inglesa?

---

8. Considerando seu conhecimento de inglês, como você poderia contribuir com os seus colegas durante as atividades do Intercâmbio Virtual?

---

9. Quais dificuldades com a Língua Inglesa você acredita que poderá ter durante o Intercâmbio Virtual?

---

10. O que você espera de um curso de inglês preparatório para a participação no Intercâmbio Virtual?

---

11. O que você sugere ser estudado no curso de Inglês preparatório para o Intercâmbio Virtual?

---

**APÊNDICE D – Entrevista Final – Professora de Inglês**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” –  
Câmpus de Araraquara

**Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa**

**Pesquisadora:** Flávia Bergamo Calderari Sanchez

**Tema:** Preparação linguístico-comunicativa em Língua Inglesa para a participação no Intercâmbio Virtual pelo programa BRaVE, visando simulações da ONU feitas por alunos da UNESP Marília e da TUM Alemanha.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL – Prof.<sup>a</sup> DE INGLÊS**

1. Name: \_\_\_\_\_
2. E-mail: \_\_\_\_\_
3. Could you describe how the process of planning the course was?
4. What linguistic aspects did you prioritize? How did you decide what to prioritize?
5. How about the execution? How was the students' participation in the planned tasks?
6. How do you evaluate the students' development?
7. How was the feedback to the students' oral and written production?
8. What skills could be satisfactorily developed/improved during the course? How could you notice that?
9. What skills couldn't be improved satisfactorily during the course? How could you notice that?
10. Would you change something in the course if you taught it again?

## APÊNDICE E – Entrevista Final – Interagentes

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” –  
Câmpus de Araraquara

### **Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa**

**Pesquisadora:** Flávia Bergamo Calderari Sanchez

**Tema:** Preparação linguístico-comunicativa em Língua Inglesa para a participação no Intercâmbio Virtual pelo programa BRaVE, visando simulações da ONU feitas por alunos da UNESP Marília e da TUM Alemanha.

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL – INTERAGENTES**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. E-mail: \_\_\_\_\_
3. Como foi sua participação no curso de inglês preparatório para o Intercâmbio Virtual?  
Se não, por que não?  
\_\_\_\_\_
4. Como foi seu desempenho ao utilizar a Língua Inglesa durante o Intercâmbio Virtual (IV)?  
\_\_\_\_\_
5. Como foi sua performance no momento da simulação? Acha que o curso te ajudou ou não?  
\_\_\_\_\_
6. Quais aspectos linguístico-comunicativos (aspectos / conteúdos / elementos) estudados no curso preparatório contribuíram para a sua participação nas atividades do IV?  
\_\_\_\_\_
7. Quais aspectos linguístico-comunicativos de Língua Inglesa estudados no curso preparatório não contribuíram para a sua participação nas atividades do IV?  
\_\_\_\_\_
8. Se tivesse ido fazer a simulação sem o curso, faltaria algum elemento?  
\_\_\_\_\_
9. Algo que a professora conseguiu ajudar em relação à área específica de RI? (Mesmo não sendo da área.)  
\_\_\_\_\_
10. Quais necessidades surgiram durante o projeto e que não foram contempladas pelo curso preparatório?  
\_\_\_\_\_
11. Como você avalia o curso de inglês preparatório?  
 Ruim       Indiferente       Bom       Ótimo  
 Explique: \_\_\_\_\_
12. Gostaria de acrescentar outros comentários sobre o uso da tecnologia? E sobre o Intercâmbio Virtual como um todo?  
\_\_\_\_\_

## **ANEXOS**

## **ANEXO A – Rules of Procedure**

### **Rules of Procedure, Overview**

Model UN rules of procedure are a simplified version of the rules that the actual General Assembly and Security Council use. Although they may seem awkward at times, they are designed to facilitate orderly debate and are quite easy to use.

#### **There are three major components:**

1) **Points** allow delegates to suggest that rules have been misused, to ask questions about the rules or the work that the committee is doing, and to ask questions of other delegates who are giving formal speeches (and who have indicated that they will answer questions).

**Point of Order:** Used to point out a misuse of the rules. *May interrupt speaker.*

**Point of Information:** To ask a question of the speaker, at the end of their speech.

**Point of Parliamentary Inquiry:** To ask for rules or non-rules related clarification from the presiding officer.

2) **Yields** relate directly to who speaks. It allows delegates to indicate who gets to speak next at the end of their speeches.

How a speaker finishes their speech:

**"Yield to the Chair"** *The Chair retakes control of the committee.*

**"Yield to [another delegate]"** *Another delegate is allowed to speak until the end of the speaking time (if there are time limits).*

**"Yield to Points of Information"** *Allows members of the committee to ask questions of the speaker, until speaking time has expired.*

3) **Motions** guide the work of the committee. They allow the group to make substantive (subject-matter) decisions on which agenda item to discuss, to introduce draft resolutions and amendments and to decide when to hold a final vote, among others. Motions also structure the procedural work of the committee, setting speaking times, opening speaker's lists and moving into *moderated* and *unmoderated caucuses*, for example.

When motions are debatable, it means that a certain number of delegations will speak for and against the motion. This is done after the motion is made and seconded, but before the vote. The presiding officer chooses the speakers.



**Suspension of the Meeting**      *Suspends the formal rules of procedure to allow either moderated or unmoderated caucusing. Also used to suspend debate for breaks in the schedule (i.e. for lunch).*

**Adjournment of the Meeting**      *Ends the meeting*

**Postpone Debate**      *Removes an issue, amendment or draft resolution from consideration without voting on the content. Also known as 'tabling'.*

**Closure of Debate**      *Finishes the debate and brings the resolution or amendment under consideration to an immediate vote.*

**Reopen Debate**      *Allows the committee to reconsider matters upon which debate was previously postponed.*

**Division of the Question**      *Divides a draft resolution in to two or more parts, to be voted upon separately, after closure of debate. Only one division is allowed per resolution. Useful for allowing states to object to and delete specific provisions, without failing resolutions as a whole.*

**Introduce a Draft Resolution**      *Brings a draft resolution to the floor for discussion.*

**Introduce an Amendment**      *Brings an unfriendly amendment to the floor for discussion. Opens a new speaker's list of those wishing to speak for and against the amendment, alternating between the two.*

**Set the Agenda**      *Chooses which agenda item will be discussed first (only relevant when there is more than one item on the agenda)*

**Request for a Roll Call Vote**      *Only available when voting on a resolution or amendments. If granted by the presiding officer, member states will be called on in alphabetical order to announce their vote.*

### **Draft Resolutions**

**Draft Resolutions** require the permission of the presiding officer for distribution and sponsors that number at least 20% of the committee members. More than one draft resolution can be on the floor at any one time.

Only one amendment may be on the floor at any one time. There are two types:

- 1) **Friendly amendments** become part of the resolution without debate or voting – once approved and announced to the committee by the chair – as long as all of the sponsors of the draft resolution being amended are also sponsors of the amendment. Additional sponsors are welcomed.
- 2) **Unfriendly amendments** require the permission of the presiding officer, and sponsor that number at least 12.5% of the committee members. Once distributed, debate can begin

following a successful motion for introduction. Only one amendment can be on the floor at any one time and will remain on the floor until it has been tabled or voted on by the committee. A motion for closure of debate is in order after there have been at least two speakers for and two speakers against the amendment and happens automatically when there are no more states on the speaker's list.

**Closure of debate** – Once debate has been closed on a draft resolution, only four points or motions are appropriate:

- Point of Order
- Point of Parliamentary Inquiry
- Motion for a Division of the Question
- Request for a Roll Call Vote

The committee may also decide that it would be more efficient if it suspended the formal rules for period. This may take the form of **unmediated caucusing** (where there are no rules and everyone is free to get up and move around – a 'time out' from normal procedures) or **moderated caucusing** (where the presiding officer calls on delegations to speak when they raise their placards).

**ANEXO B – Preambular verbs / Operative verbs**

Preambular verbs

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| Acknowledging               | (Em se) reconhecendo/ao reconhecer                 |
| Affirming                   | (Em se) afirmando/ao afirmar/afirmar               |
| Alarmed by                  | Alarmado(s) por                                    |
| Approving                   | (Em se) aprovando                                  |
| Aware of                    | (Estar) Ciente de                                  |
| Bearing in mind             | Tendo em mente                                     |
| Believing                   | (Em se) crendo/acreditando                         |
| Confident                   | Confiante  |
| Congratulating              | (Em se) parabenizando                              |
| Contemplating               | (Em se)<br>contemplando/admirando/ao<br>contemplar |
| Convinced                   | Convencido/convencidos/convencid<br>a/convencidas  |
| Declaring                   | (Em se) declarando/declarar                        |
| Deeply concerned            | Profundamente preocupado                           |
| Deeply conscious            | Profundamente consciente                           |
| Deeply convinced            | Profundamente convencido/convicto                  |
| Deeply disturbed            | Profundamente perturbado                           |
| Deeply regretting           | Profundamente arrependido                          |
| Deploring                   | (Em se) deplorando                                 |
| Desiring                    | (Em se) desejando                                  |
| Emphasizing                 | (Em se) enfatizando                                |
| Expecting                   | (Em se) esperando                                  |
| Expressing its appreciation | (Em se) esperando sua aprovação                    |

|                             |                                    |
|-----------------------------|------------------------------------|
| Expressing its satisfaction | (Em se) expressando sua satisfação |
| Fulfilling                  | (Em se) preenchendo                |
| Fully alarmed               | Completamente alarmado             |
| Fully aware                 | Completamente ciente               |
| Fully believing             | (Em se) acreditando completamente  |
| Further deploring           | (Em se) lamentando ainda mais      |
| Further recalling           | (Em se) lembrando com ênfase       |
| Guided by                   | Guiado por                         |
| Having adopted              | Havendo adotado                    |
| Having considered           | Havendo considerado                |
| Having considered further   | Havendo considerado mais ainda     |
| Having devoted attention    | Havendo prestado atenção           |
| Having examined             | Havendo examinado                  |

|                           |                                  |
|---------------------------|----------------------------------|
| Having heard              | Havendo ouvido                   |
| Having received           | Havendo recebido                 |
| Having studied            | Havendo estudado                 |
| Keeping in mind           | Mantendo em mente                |
| Noting further            | Notando ainda mais               |
| Noting with appreciation  | Notando com apreciação           |
| Noting with approval      | Notando com aprovação            |
| Noting with deep concern  | Notando com profunda preocupação |
| Noting with regret        | Lamentando                       |
| Noting with satisfaction  | Observando com satisfação        |
| Observing                 | (Em se) observando               |
| Pointing out              | (Em se) assinalando              |
| Reaffirming               | (Em se) reafirmando              |
| Realizing                 | (Em se) percebendo               |
| Recalling                 | (Em se) lembrando                |
| Recognizing               | (Em se) reconhecendo             |
| Referring                 | (Em se) referindo                |
| Seeking                   | Procurando/buscando/solicitando  |
| Taking into account       | Levando em conta                 |
| Taking into consideration | Levando em conta                 |
| Taking note               | (Em se) tomando nota             |
| Viewing with appreciation | Vendo com apreciação             |
| Welcoming                 | Dando as boas-vindas a           |

## Operative verbs

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Accepts                           | Aceita                                    |
| Affirms                           | Afirma                                    |
| Approves                          | Aprova                                    |
| Asks                              | Questiona                                 |
| Authorizes                        | Autoriza                                  |
| Calls                             | Pede                                      |
| Calls for                         | Pede por                                  |
| Calls upon                        | Apela                                     |
| Condemns (only allowed in the SC) | Condena (apenas no Conselho de Segurança) |
| Confirms                          | Confirma                                  |
| Congratulates                     | Congratula                                |
| Considers                         | Considera                                 |
| Declares accordingly              | Declara-se a favor                        |
| Deplores                          | Lamenta/lastima/deplora                   |

|            |                |
|------------|----------------|
| Designates | Designa/nomeia |
|------------|----------------|

|                            |                         |
|----------------------------|-------------------------|
| Draws the attention        | Chama a atenção         |
| Emphasizes                 | Enfatiza                |
| Encourages                 | Encoraja                |
| Endorses                   | Endossa/reafirma        |
| Expresses its appreciation | Expressa sua apreciação |
| Expresses its hope         | Expressa sua esperança  |
| Invites                    | Convida                 |
| Further proclaims          | Ainda proclama          |
| Further recommends         | Ainda recomenda         |
| Further reminds            | Ainda relembra          |
| Further requests           | Ainda pede por          |
| Further resolves           | Ainda resolve           |
| Has resolved               | Resolveu                |
| Hopes                      | Espera por              |
| Invites                    | Convida a/para          |
| Notes                      | Repara                  |
| Proclaims                  | Proclama                |
| Proposes                   | Propõe                  |
| Reaffirms                  | Reafirma                |
| Recommends                 | Recomenda               |
| Regrets                    | Arrepende-se            |
| Reminds                    | Relembra                |
| Requests                   | Solicita                |
| Resolves                   | Resolve                 |
| Seeks                      | Espera atingir          |
| Solemnly affirms           | Solenemente afirma      |

|                   |                          |
|-------------------|--------------------------|
| Strongly condemns | Condena fortemente       |
| Strongly urges    | Pressiona fortemente por |
| Suggests          | Sugere                   |
| Supports          | Apoia                    |
| Takes note of     | Anota/leva em conta      |
| Transmits         | Transmite                |
| Trusts            | Confia                   |
| Urges             | Pressiona                |

## ANEXO C – Orientações para a Assembleia

### The United Sustainability Council USC 2021 Draft 30.06.21



**The General Assembly of the United Sustainability Council is scheduled from 9<sup>th</sup> October until 14<sup>th</sup> October 2021.**

#### **Preparatory phase (during semester / term):**

All participants/delegates must register by May 31<sup>st</sup> via the Moodle Moodle course:  
[https://www.moodle.tum.de/\[...\]](https://www.moodle.tum.de/[...])

After that deadline the USC organisers will assign:

#1 a group of students that will act as the USC Secretariat and are in charge of guiding the USC.

The organisers will support, but do not interfere in the management of the USC Secretariat.

#2 groups of students, who will represent a country within the USC (we will try to assign interdisciplinary groups across study programmes (and real countries)).

#### **Country group preparatory phase until 1<sup>st</sup> USC general assembly:**

Identify yourself with our assigned country. Develop a national sustainable (chemistry) policy for your country together with our group! The idea is to present an action plan to the next USC assembly in order to enforce a *global sustainable (chemistry) policy*.

We might establish a USC Networking Meeting that will provide a forum to discuss your ideas with other countries (groups) in July (maybe via Zoom and breakout rooms. Form working groups to develop your strategy for your *sustainable (chemistry) policy*. Define and develop draft statements (one each per country).

#### **Intermediate preparatory phase for the country statement:**

Develop and write your country statement with your group. The country statement is to be presented at the 3<sup>rd</sup> USC meeting within a maximum of 10 minutes (~1200 words).

#### **General Assembly (USC GA / Draft)**

Saturday 9<sup>th</sup> October: 1<sup>st</sup> USC GA

At the 1<sup>st</sup> USC GA, each country will present their statement (max. 10 min) on their respective *global sustainable (chemistry) policy*. Questions and comments are not allowed during statement presentations. A general discussion might follow after completion of all presentations.

We will have 31 statements 10 min each from the respective countries = 5 hours and 10 min + breaks So, this will take the whole day

10<sup>th</sup> to 11<sup>th</sup> October: no GA on this day

Intermediate preparatory phase for country draft resolutions:

Develop specific sustainability measures to be presented as draft resolutions to the delegates at the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> USC meeting. At this USC meeting the draft resolutions under consideration have to be justified by the submitting country (max. 3 min). The other countries get the opportunity for a reply to plead in favour or against the resolution (max. 3 min per reply). Therefore, form cooperative alliances with whom you think will support your resolution prior to submission of your resolution. Resolutions must go through a draft and approval by the USC delegates.

The USC GA will vote on the submitted draft resolutions after consequent debate and optional modification.

Submit your draft resolution title (max. 100 words) to the Secretary General (SG; deadline and rules for submission and eligibility of draft resolutions will be provided by the SG during the course).

Each country must submit at least one draft resolution.

Each country is allowed to submit more than one draft resolution.

12<sup>th</sup> and 13<sup>th</sup> October: 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> USC GA (17-19 o'clock European time)

At the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> USC GA, the submitted draft resolutions under consideration will be called upon by the Secretary General (SG), orally justified by the submitting party/country (max. 3 min) and discussed by the other countries (max. 3 min per reply). Each draft resolution will be subsequently subjected to a decisive vote by the delegates. *Abstentions are allowed*. A simple majority is sufficient for passing the draft resolution. In case of a tie, discussion will continue (time limited free speech, max. 3 min) and a second voting round will be performed. A second tie automatically results in rejection of the draft resolution.

**The passed draft resolutions will be the basis for the development of the final joint final resolution supported by all delegates!**

**2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> USC GA Time estimation:**

**31 countries deliver at least 31 draft resolutions that makes 3x31 min = 93 min**

**if we have at least on reply per country (3 min) that would also make 3x31 min = 93 min**

**186 min ~3h),**

**So I would suggest spread this equally on the two day with 15 to 16 country draft resolution per day that would require roughly 90 min. If we schedule from 17-19 ( 2 hours) we still have an extra 30 min for draft for five draft resolutions and replies (the SG and Secretariat will be in charge to manage the procedure and sequence of contributions)**

Intermediate preparatory phase for the final resolution

Use the draft resolutions with a positive vote from the 2<sup>nd</sup> USC GA meeting to prepare a **one final resolution**, which is in agreement with all nation's sustainability policies and can be accepted by all

USC delegates. The final resolution should consist of a minimum of 1.200 words (max. 1500 words). The final resolution has to be presented in front of all USC delegates. Write a comment for your nation(country (max. 300 words) on how the final common resolution fits to your country's sustainability goals (related to chemistry).

15<sup>th</sup> October: 4<sup>th</sup> USC GA (starting a 17 o'clock European time)

Elect one or more USC delegates from the assembly, who will be presenting the final resolution.

The *final resolution* and the *national comments* are to be presented at the final USC meeting.

**The USC assembly will then discuss, on how to further proceed with the final resolution.**

[Professor] / on behalf of the Organisation Committee of the United Sustainability Council

---

## Updated Schedule of the USC general assemblies

– *All changes in red colour* –

### **Saturday 9<sup>th</sup> October: 1<sup>st</sup> USC GA (14-20 o'clock European time)**

At the 1<sup>st</sup> USC GA, each country will present their statement (max. 10 min) on their respective *global sustainable (chemistry) policy*. Questions and comments are not allowed during statement presentations. A general discussion might follow after completion of all presentations.

We will have 31 statements 10 min each from the respective countries = 5 hours and 10 min + breaks So, this will take the whole day.

### **10<sup>th</sup> to 11<sup>th</sup> October: no GA on this day**

*Intermediate preparatory phase for country draft resolutions:*

*Develop specific sustainability measures in the form of draft resolutions.*

*Submit your draft resolution title (max. 100 words) to the Secretary Generals per E-mail until October 11<sup>th</sup> 23:59 (European time).*

Each country must submit at least one draft resolution. Each country is allowed to submit more than one draft resolution.

### **12<sup>th</sup> October: Lobbying (15-19 o'clock European time)**

*The representatives of each country have time for informal discussions with each other / lobbying. It is necessary that you find other countries with similar interests.*

*Subsequently, you should collaborate with each other and come up with a maximum of **15 shared draft resolutions that need to be submitted to the SGs until October 12<sup>th</sup> 23:59 (European time)**. Form cooperative alliances with countries with similar interests prior to submission of your resolution. Resolutions must go through a draft and approval by the USC delegates. This procedure will also help with the preparation of the final resolution.*

*For this purpose, breakout rooms will be opened in Zoom.*

### **13<sup>th</sup> October: 2<sup>nd</sup> USC GA (17-19 o'clock European time)**

At the 2<sup>nd</sup> USC GA, the submitted draft resolutions under consideration will be called upon by the Secretary General (SG), orally justified by the submitting party/country (max. 3 min) and discussed by the other countries (max. 3 min per reply). Each draft resolution will be subsequently subjected to a decisive vote by the delegates. *Abstentions are allowed.* A simple



majority is sufficient for passing the draft resolution. In case of a tie, discussion will continue (time limited free speech, max. 3 min) and a second voting round will be performed. A second tie automatically results in rejection of the draft resolution.

**The passed draft resolutions will be the basis for the development of the final joint final resolution supported by all delegates!**

**14<sup>th</sup> October: no GA on this day**

*Intermediate preparatory phase for the final resolution*

Use the draft resolutions with a positive vote from the 2<sup>nd</sup> USC GA meeting to prepare **one final resolution**, which is in agreement with all nation's sustainability policies and can be accepted by all USC delegates. The final resolution should consist of a minimum of 1.200 words (max. 1500 words). The final resolution must be presented in front of all USC delegates. Write a comment for your nation (country [max. 300 words] on how the final common resolution fits to your country's sustainability goals (related to chemistry).

To offer all delegations the possibility to cooperate and talk which each other break out rooms in Zoom will be opened at 3pm European.

**15<sup>th</sup> October: 4<sup>th</sup> USC GA (starting a 17 o'clock European time)**

Elect one or more USC delegates from the assembly, who will be presenting the final resolution. The *final resolution* and the *national comments* are to be presented at the final USC meeting. **The USC assembly will then discuss, on how to further proceed with the final resolution**

**ANEXO D – Tarefa do curso – prática escrita****HOMEWORK Assignment 1**  
***DUE 3:00pm 16 August******Step 1:*****Write a 3-minute introduction to your country (300-400 words).**

Focus on two aspects of your country:

1) A general overview: This includes topics such as history, people and population, economy and politics, landscape and climate. Wikipedia ([https://en.wikipedia.org/wiki/Main\\_Page](https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page)) and Simple English Wikipedia ([https://simple.wikipedia.org/wiki/Main\\_Page](https://simple.wikipedia.org/wiki/Main_Page)) are appropriate sources if you haven't yet found other information about your country.

2) Current environmental issues. You may consult Wikipedia as an introductory source in this case. However, please ***do not*** research in Portuguese for this assignment.

***TIPS:***

Write in simple but formal English, using complete sentences. Use the first-person singular ("I am the delegate from Norway") and plural in your introduction ("Our largest export is wheat"), as if you are describing your own country.

**DO NOT** include words that you cannot explain/define to others in English. Check (and practice) the pronunciation of unfamiliar words prior to class

***STEP 2 (OPTIONAL):***

**Email your introduction to Dr. [...] ([...][@unesp.br](mailto:[...]@unesp.br)) before 3pm on Thursday, 12 August** to receive feedback on how to improve your introduction.

**STEP 3:**

Be ready to share your introduction as a speech to your peers at the beginning of class on Monday.

## ANEXO E – Produção oral e compreensão oral

## Clarification Questions

- I'm sorry, I don't understand.
- Excuse me? *- Pardon?*
- Could you repeat that please?  
*- Please say that again.*  
*- Once more please.*
- Could you speak more slowly please?  
*- Sorry, I didn't catch that.*
- What does \_\_\_ [English word] \_\_\_ mean?
- What is \_\_\_\_\_?
- How do you spell that?
- How do you pronounce this?
- How do you say \_\_\_ [Portuguese word] \_\_\_ in English?

## Discussion Questions

*a.k.a. "follow-up questions"*

- Who...
- What...
- Where...
- When...
- Why ...
- How... [How often... How many...]

*- What do you think about \_\_\_\_\_ ?*  
*- What are your plans for \_\_\_\_\_ ?*

## Practice time!

- Three roles in breakout room: Students A, B, C

**A.** Give a general overview of your country by reading your speech ("intro to your country homework") aloud to your breakout group

**B.** Time Student A: Stop the student speaking after EXACTLY 3 minutes.

**C.** Listen carefully to Student A. Write a question. After 3 minutes, ask the question.  
Then change roles! A→B, B→C, C→A

## ANEXO F – Orientações para a produção dos *Position Papers*

### POSITION PAPERS

We ask the delegates of The United Sustainability Council 2021 to produce a position paper along with slides as visual aid to be presented at the 1st USC General Assembly. Since it is the first speech to be made by each delegation, the position paper must frame each country's position on the topic of global sustainable (chemistry) policy, as well as its respective global sustainable policy. Accordingly, the position paper can serve as a guide for the other delegates about other countries' views on the points to be discussed.

### TIPS ON HOW TO WRITE A POSITION PAPER

- Include a brief introduction followed by an outline of the country's position on the topic. Also provide facts as well as proposals for resolutions.

- Try to be succinct and clear.

- Avoid too much use of first-person pronouns (I, We). Refer to your position by country name. "Germany believes...", "Germany supports..."

The framework below aims to stimulate the delegates on the writing of the Position Paper; however, it is not mandatory to answer all the questions listed. There's also an example of a complete Position Paper on Moodle for inspiration.

1) Country's Introduction and Relation to Global Sustainable (Chemistry) Policy

Tell a little about your country. Which significant historical factors might relate to the theme? What is the country's foreign policy in relation to the theme? What would be the country's main goals with regards to the theme?

2) Country's Position on Global Sustainable (Chemistry) Policy

At the domestic level, what has been your country's position on the theme? What policies has it implemented? Does your country cooperate internationally on the topic? Does it disagree on what has been resolved internationally about the topic?

3) Proposals of Policies to Pass in a Resolution

What are your country's recommendations on the topic? What are its goals?

### POSITION PAPER REQUIREMENTS

Write the Position Paper for USC 2021 using the standards below:

- Maximum of 1200 words for a 10-min presentation.
- Font must be Times New Roman, size 12.
- Line spacing 1.5.
- Justify the paragraphs. The left and right margins must both have straight edges.
- Country name must be clearly labeled on the top of the 1st page.
- Add references.
- No discriminatory remarks.
- Use credible sources.

#### Credible sources

**The information gathered for the Position Paper must be factual and relevant.**

Sources from the United Nations, news agencies, scholarly articles, reports published by regional organizations, NGOs and state government websites can be reputable. **Refrain from citing Wikipedia for example.**

#### UN organizations:

- UNICEF: <http://www.unicef.org/>

- WHO: <http://www.who.int/en/>
- UNHRC: <http://www.ohchr.org/en/hrbodies/hrc/pages/hrcindex.aspx>
- UNEP: <http://www.unep.org/>
- UNDP: <http://www.us.undp.org/content/washington/en/home.html>
- UNHCR: <http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/home>
- IMO: <http://www.imo.org/Pages/home.aspx>
- ILO: <http://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm>

### **SLIDESHOW**

The visual aid is required as a way to present your country and demonstrate the main points described on the Position Paper at the 1st General Assembly. We request formal designs and language.

### **POSITION PAPER AND SLIDESHOW SUBMISSION**

- For the SG's revision of the position papers, the submission's deadline is **Friday, October 1, 2021 at 23:59**.
- Send your document in Word or Google Docs and the slides in Powerpoint or Google slides via email (subject: Delegation's name + Position Paper) to ALL Secretaries General: [...]@gmail.com, [...]@mytum.de, [...]@unesp.br and [...]@tum.de.

**Delegations that do not submit their position papers will not be participating in the Simulation**