

DOSSIÊ

Desafios com a língua estrangeira na internacionalização em casa e nos intercâmbios virtuais: problematizações e possibilidades

Challenges with foreign language in internationalisation at home and virtual exchanges: concerns and possibilities

Mayara Mayumi Sataka 

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

E-mail: mayarasataka@ufpr.br

RESUMO: Recentemente, houve um crescente interesse pela internacionalização das universidades brasileiras, especialmente na modalidade em casa, por meio do intercâmbio virtual (Freire Júnior, Massini-Cagliari; Putti, 2020; Souza; Freire Júnior, 2024). Esse cenário nos motiva ao estudo do programa Brazilian Virtual Exchange (BRaVE), no contexto da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em que estudantes brasileiros aprendem colaborativamente, de forma online, com pares de instituições estrangeiras parceiras, em disciplinas de graduação/pós-graduação. Por meio de uma metodologia qualitativa (Paiva, 2019), nossos objetivos são: (1) discutir os desafios com a Língua Estrangeira (LE) na internacionalização em casa e nos intercâmbios virtuais; (2) apresentar possibilidades para o enfrentamento dos desafios em LE nesse contexto. Nossos dados são secundários (Paiva, 2019) e foram coletados por meio de um questionário de avaliação dos intercâmbios virtuais, aplicado aos estudantes que participaram do programa no segundo semestre de 2020. A partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2005), apontamos os desafios relacionados à proficiência em LE nas comunicações dos intercâmbios virtuais em programas como o BRaVE. Destacamos a importância de ações que visem reduzir essas dificuldades, por meio da apresentação de uma proposta em três momentos (antes, durante e após o intercâmbio virtual), que reafirma a necessidade e a relevância de linguistas aplicados no fazer das políticas linguísticas e de internacionalização das IES.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização em casa; Intercâmbio virtual; Língua estrangeira.

ABSTRACT: Recently, there has been a growing interest in the internationalisation of Brazilian universities, especially in the at-home modality, through virtual exchange (Freire Júnior, Massini-Cagliari; Putti, 2020; Souza; Freire Júnior, 2024). This scenario motivates us to study the Brazilian Virtual Exchange (BRaVE) program, in the context of the São Paulo State University (Unesp), where Brazilian students learn collaboratively online with peers from partner foreign institutions, in undergraduate/graduate courses. Through a qualitative methodology (Paiva, 2019),

COMO CITAR

SATAKA, Mayara Mayumi. Desafios com a língua estrangeira na internacionalização em casa e nos intercâmbios virtuais: problematizações e possibilidades. *Revista da Anpoll*, v. 56, e2021, 2025. doi: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v56.2021>



our objectives are: (1) discussing the challenges with the Foreign Language (FL) in internationalization at home and virtual exchanges; (2) presenting possibilities for facing the challenges in FL in this context. Our secondary data (Paiva, 2019) were collected through a virtual exchange evaluation questionnaire which was applied to students who participated in the program in the second semester of 2020. Considering content analysis (Bardin, 1977; Franco, 2005), we highlight the challenges related to FL proficiency in virtual exchange communications in programs such as BRaVE. We also highlight the importance of actions that aim to reduce these difficulties, by presenting a proposal in three moments (before, during, and after the virtual exchange), which reaffirms the need for and the importance of applied linguists in the making of language and internationalization policies of Higher Education Institutions.

KEYWORDS: Internationalisation at Home; Virtual Exchange; Foreign Language.

1 Introdução

Recentemente, pudemos observar o crescente interesse acadêmico e político pela internacionalização da Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira, especialmente no que se refere à internacionalização em casa (De Wit; Deca, 2020; Freire Júnior, Massini-Cagliari; Putti, 2020; Knight, 2020; Souza; Freire Júnior, 2024). Ela tem sido realizada a partir da internacionalização curricular, que se desenvolve em programas, cursos, disciplinas ou atividades nas universidades (Clifford, 2013). Nesses espaços, o intercâmbio virtual, que envolve práticas de aprendizagem colaborativa online (O'Dowd, 2018, 2021), integra-se às dinâmicas da IES. Neste artigo, focalizamos o programa Brazilian Virtual Exchange (BRaVE), do qual participam diversas universidades brasileiras, dentre elas a Universidade Estadual Paulista (Unesp). Tal programa estabelece parcerias com IES internacionais, em que estudantes brasileiros e estrangeiros se conectam e aprendem juntos.

A partir de uma metodologia qualitativa (Paiva, 2019), nossos objetivos são: (1) discutir os desafios com a Língua Estrangeira (LE) na internacionalização em casa e nos intercâmbios virtuais; (2) apresentar possibilidades para o enfrentamento dos desafios envolvendo a LE nesse contexto. Os dados foram coletados no BRaVE-Unesp, por meio de um questionário, aplicado pela coordenação do programa para fins de avaliação das ações de intercâmbio virtual e nos foram concedidos para a investigação (*cf.* nota de rodapé 10). O instrumento foi respondido pelos estudantes das disciplinas de graduação e pós-graduação que participaram do BRaVE durante o 2º semestre de 2020. Havia 18 perguntas tanto de múltipla escolha quanto dissertativas livres, as quais foram respondidas por 75 participantes.

Justificamos a realização deste estudo tendo em vista a necessidade de se compreender e discutir a internacionalização em casa e os intercâmbios virtuais realizados nas nossas instituições brasileiras. As ponderações emergidas no contexto da Unesp, com o BRaVE, são relevantes, considerando o protagonismo da IES em ações nessa modalidade realizadas no país (Freire Júnior, Massini-Cagliari; Putti, 2020), que podem ser referência para demais instituições local e regionalmente. Nesse sentido, ensinamos que as problematizações e possibilidades apresentadas neste trabalho possam contribuir com as discussões, no âmbito das políticas de internacionalização e políticas linguísticas, tanto do contexto focalizado quanto de outras instituições e entidades. Além disso, considerando o foco deste artigo, ressaltamos que Freire Júnior e Salomão (2020) discutem os desafios na implementação de disciplinas no BRaVE no contexto unespiano. Eles apresentam um conjunto de dez temáticas que emergiram dos

relatos de professores participantes do programa. A língua aparece já como segundo tópico importante que necessita ser considerado e debatido. Estamos partindo dessa premissa ao realizar esta investigação.

Na próxima seção, apresentamos a fundamentação teórica, que concerne aos trabalhos que versam sobre a internacionalização em casa e o intercâmbio virtual. Na seção consecutiva, explicitamos a metodologia de pesquisa adotada nesta investigação, de natureza qualitativa. Posteriormente, realizamos a discussão e análise dos dados, seguidas das considerações finais.

2 Arcabouço teórico

Nesta seção, abordamos o referencial que nos apoia teoricamente. Subdividimo-lo em dois eixos principais, quais sejam: a) internacionalização em casa; b) intercâmbio virtual.

2.1 Internacionalização em casa

Nos últimos anos, observamos um crescente interesse pelo tema da internacionalização no Ensino Superior, com publicações acadêmico-científicas nacionais e internacionais que versam sobre a temática (De Wit; Deca, 2020; Guth; Brahim, 2024; Hudzik, 2011, 2014; Knight, 2020; Knobel *et al.*, 2020; Souza; Freire Júnior, 2024; Wächter, 2003). Concomitantemente, é notável que a internacionalização tem sido foco de atenção nas IES brasileiras. A Unesp, por exemplo, incluiu a internacionalização em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2022-2026 e elaborou um Plano Estratégico de Internacionalização (PEI).

Como apontam Souza e Freire Júnior (2024), a internacionalização no Ensino Superior tem grande adesão no Brasil, demonstrada em seus documentos oficiais, isto é, em planos estratégicos institucionais ou na descrição de suas missões. Esse cenário aponta para a primeira compreensão de internacionalização que tencionamos delinear: a da esfera política das entidades. Compreendemos, assim como Knight (2020), que o termo possui uma elasticidade de sentidos, sendo entendido de diferentes formas e fazeres. Assim, é possível *descrever* o que está sendo feito nesse campo ou *definir* seu conceito, o que pode ser diferente, dependendo da perspectiva (Knight, 2020). Concordamos com a autora, que explicita que

a obsessão atual das instituições de educação superior em todo o mundo com sua posição e marca em nível global é um sinal dos tempos. Claramente, há um desejo enorme da parte das instituições por ranqueamentos internacionais e regionais, mas é necessário questionar se isto faz parte do processo de internacionalização ou de uma campanha internacional de marketing e relações públicas (Knight, 2020, p. 21).

No Brasil, essa ponderação ganha outros contornos ao se entender elementos históricos da internacionalização do Ensino Superior, já que ela foi induzida pelo Estado para fins de inserção internacional, a partir de uma política desenvolvimentista (Knobel *et al.*, 2020). De Wit e Deca (2020) discutem como ações de mobilidade acadêmica, bolsas, ranqueamentos, em um paradigma da competição – e não de cooperação – foram a agenda de internacionalização no Ensino Superior nas últimas três décadas. Em síntese e nas palavras de De Wit e Deca (2020), a internacionalização tem sido uma indústria para manter ou gerar reputação e

*soft power*¹. Em contrapartida, esse cenário se distancia da concepção de internacionalização abrangente, apresentada por Hudzik (2011, 2014), já que ela seria um compromisso permeado no ensino, na pesquisa e na extensão da IES, constituindo todo seu *ethos* institucional. Assim, a dimensão internacional seria integrada em todas as facetas da universidade, de maneira profunda e estratégica, não se focalizando apenas no número de parceiros (Hudzik, 2011, 2014).

Além disso, consideramos que a internacionalização esteve historicamente associada a formas de mobilidade ocorridas de modo presencial, especialmente de estudantes, como surgiu na Europa (Wächter, 2003). Identificamos, como Guth e Brahim (2024), que as políticas de internacionalização foram realizadas em países do Sul Global, como o Brasil, importadas do Norte Global e, logo, perpetuadas por relações e visões coloniais. Ainda assim, Knobel *et al.* (2020) demonstram que a noção de internacionalização no Ensino Superior tem sido moldada pelas tendências globais, passando de uma concepção restrita à mobilidade acadêmica para uma visão mais abrangente de transformação institucional, alinhada aos padrões internacionais, a partir da análise de programas como o Ciências Sem Fronteiras (CsF), o Idiomas Sem Fronteiras (IsF) e o Capes-PrInt. Percebemos que as transformações na compreensão da internacionalização no Brasil permanecem ancoradas em referenciais do Norte Global.

De tal forma, também chegou ao Brasil a *Internationalisation at Home* (IaH). O movimento partiu da União Europeia, em 1999, como resposta à baixa participação de estudantes no programa de maior sucesso à época, o ERASMUS (De Wit; Deca, 2020). No início do século, a internacionalização em casa foi definida por Wächter (2003, p. 6, tradução nossa²) como “qualquer atividade que contenha relações internacionais, com exceção da mobilidade de estudantes e funcionários no exterior”. A internacionalização, que inicialmente se concentrava em mobilidades físicas de estudantes, professores e servidores, passou a ser diversificada nas últimas décadas. Tem crescido o interesse pela *internacionalização do currículo* e *internacionalização em casa*, com mobilidades realizadas de forma virtual e colaborativa (De Wit; Deca, 2020), que pode ter sido ainda mais estimulado com a pandemia de COVID-19, como comentam Verzella, Moraes-Caruzzo e Costa (2021). Essa definição vai ao encontro de proposições realizadas pioneiramente por Knight (1994), que se referiu às dimensões internacional e intercultural da internacionalização do currículo. Também coadunam com as proposições feitas mais tarde por Leask (2004), que incorporou a dimensão global, para além da internacional e intercultural, já propostas anteriormente por Knight (1994).

No entanto, consideramos que no contexto brasileiro e latino-americano, a internacionalização em casa enfrenta desafios significativos, como a persistente influência do Norte Global como paradigma a ser replicado (Guth; Brahim, 2024; Knobel *et al.*, 2020). Dessa maneira, amiúde, as parcerias são estabelecidas com países hegemônicos europeus e norte-americanos, o que reafirma a necessidade de fortalecer laços entre instituições de países do Sul

¹ De acordo com Nye (2004), *grosso modo*, o *soft power* existe na política democrática do dia a dia e está relacionada à capacidade de estabelecer personalidades, culturas, valores e instituições políticas atraentes, que passam a ser entendidas socialmente como legítimas.

² No original: *Any internationally related activity with the exception of outbound student and staff mobility.*

Global (Guth; Brahim, 2024; Silva, 2024³). Além disso, ressaltamos a necessária valorização do multilinguismo e do multiculturalismo que já estão presentes nas universidades brasileiras, na realização da internacionalização em casa, como explicita Mendes (2024⁴). Nesse sentido, colocamo-nos na defesa de uma construção de política de internacionalização que rompa com a dominação do inglês, que se relaciona com indústria de criação e manutenção de *soft power* na esfera acadêmica (De Wit; Deca, 2020) e se cristaliza na ideia de inglês como “língua da ciência” (Silva, 2024⁵).

A partir da literatura discutida nesta subseção, compreendemos que as práticas de internacionalização em casa são vastas, evidenciando as possibilidades que podem ser implementadas no Brasil. Dentre as estratégias de internacionalização em casa, há o intercâmbio virtual, que discutimos na próxima subseção.

2.2 Intercâmbio virtual

O desenvolvimento das tecnologias digitais vem proporcionando formas diferentes de nos relacionar comparadas às que existiram no passado, permitindo interações entre pessoas do mundo todo, sem fronteiras geográficas limitadas, a um ritmo acelerado. No âmbito educacional, esse panorama possibilitou a execução de contatos entre estudantes de maneira virtual, mediados por recursos tecnológicos. Essa prática tem sido referenciada por diferentes vocábulos, tais como telecolaboração, intercâmbio intercultural online, e-tandem/teletandem, times virtuais globais, aprendizagem internacional online colaborativa e ambientes de aprendizagem global em rede (O’Dowd, 2018). Essa diversidade terminológica suscita o questionamento para a adoção da nomenclatura *intercâmbio virtual* em detrimento desses outros mencionados anteriormente. Colpaert (2020) defende o uso de telecolaboração no lugar de intercâmbio virtual, embora o segundo tenha eclodido recentemente em projetos, eventos, artigos, livros e programas institucionais. Para o autor,

o termo ‘intercâmbios virtuais’ sugeriria que os intercâmbios online têm sim limitações em comparação com o real, intercâmbios presenciais. É exatamente aí que o sapato me aperta. Na minha opinião, a colaboração oferece muito mais atividades do que as partes físicas (Colpaert, 2020, p. 654, tradução nossa⁶).

Colpaert (2020) debate que o termo *virtual* denota aquilo que se aproxima da realidade, que seja *quase* real, e, por isso, a adjetivação com *online* seria mais adequado. Entretanto, opom-nos veementemente a essa afirmação do autor, pois ela retoma a oposição entre virtual versus

³ Informação verbal obtida de Danillo Silva durante o Seminário “Políticas de Internacionalização em LL: abordagens, formatos e parcerias Sul-Sul”, publicada pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) em 5 mar. 2024.

⁴ Informação verbal obtida de Edleise Mendes durante o Seminário “Políticas de Internacionalização em LL: abordagens, formatos e parcerias Sul-Sul”, publicada pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) em 5 mar. 2024.

⁵ Cf. nota de rodapé 3.

⁶ No original: *The term ‘virtual exchanges’ would suggest that online exchanges do have some limitations compared to real, physical exchanges. This is exactly where my shoe pinches. In my view, telecollaboration affords many more activities than its physical counterparts.*

real, comumente imaginada e retomada. Compreendemos, com Lévy ([1996?]), que a presença não claramente designável e situada “não impede a existência”, no sentido de Michel Serrer e Heidegger, ou seja, a virtualização não se opõe à presencialidade, pois nela ainda somos seres humanos⁷. Para nós, virtual e online são sinônimos que poderiam adjetivar o construto *intercâmbio* igualmente, embora adotemos, ao longo de todo o texto, a primeira opção para fins de uniformidade.

A partir do artigo de O’Dowd (2021), que rebate Colpaert (2020), compreendemos que o termo intercâmbios virtuais foi se consolidando, em parte, pelo uso feito por organizações como Soliya, iEARN, Global Nomads Group, Stevens Initiative e Sharing Perspectives Foundation. Todas essas organizações possuem programas que fomentam a conexão entre estudantes de diferentes partes do mundo por meio da internet. A Comissão Europeia e a Stevens Initiative, responsáveis por financiar bolsas de mobilidades, têm utilizado tal designação como intercâmbios virtuais (O’Dowd, 2021). Dessa forma, para nós, fica evidente que há razões históricas e sociais para a eclosão do uso do termo e de sua execução em diversos lugares do mundo. Como discutido na subseção anterior, a internacionalização movimenta também reputações, marketing e *soft power* na política internacional (De Wit; Deca, 2020; Knight, 2020). Nesse sentido, compreendemos que a internacionalização em casa com práticas de intercâmbio virtual foi estimulada pela Comissão Europeia, que, para nós, recorda a maneira como a internacionalização foi introjetada pelo Estado no Brasil (Knobel *et al.*, 2020).

Conforme debatido também na subseção anterior, o Norte Global vem servindo como modelo das práticas de internacionalização (Guth; Brahim, 2024; Knobel *et al.*, 2020). Assim, notamos que os intercâmbios virtuais mantêm essa tendência, na política internacional entre as IES. Para nós, especialmente do Sul Global, portanto, não nos parece tão simples afirmar, como faz O’Dowd (2021), que o uso do termo é menos importante do que a atividade telecolaborativa em si, pois necessitamos entender se e o porquê de desejarmos seguir uma tendência, não a compreendendo como um percurso natural a ser adotado em nossas instituições. Mais além dessa importante questão, também é necessário reconhecer que a utilização de uma aceção ou outra expõe paradigmas epistemológicos e ontológicos construídos historicamente.

Partindo, então, para uma compreensão mais pragmática dos fazeres dessa prática, o intercâmbio virtual possui as seguintes características, segundo o relatório do projeto Evaluate, financiado pela Comunidade Europeia, citado por Freire Júnior, Massini-Cagliari e Putti (2020, p. 18):

- O IV⁸ é uma forma colaborativa de aprendizagem que envolve os alunos em comunicação regular com parceiros de outras nacionalidades;
- O IV oferece aos alunos e professores uma experiência de comunicação on-line (*sic*) em diferentes idiomas e aprendizagem em um ambiente aberto e inclusivo, onde os participantes são incentivados a se envolver positivamente com diferenças culturais;

⁷ Referimo-nos ao termo da filosofia heideggeriana “ser-ai”, do alemão *Dasein*, sobre o existir humano, isto é, ser um ser humano, discutido por Lévy ([1996?]).

⁸ IV foi o acrônimo adotado pelos autores para Intercâmbio Virtual.

- O IV custa menos que estudar no exterior e também é mais inclusivo, pois qualquer pessoa com acesso a uma conexão de internet pode participar dele;
- Os projetos de IV ajudam a preparar alunos e professores para desenvolver atividades inovadoras em suas salas de aula.

Entendemos que os intercâmbios virtuais fazem parte da internacionalização do currículo e, como explicitado por Clifford (2013), pode ocorrer em programas, cursos, disciplinas ou atividades nas universidades. Stallivieri (2016) postula que disciplinas podem ser um ponto de partida para a internacionalização em casa, em que graduandos podem viver um currículo internacionalizado, como é o caso do objeto focalizado neste artigo, o programa BRaVE. Assim, concordamos com Freire Júnior, Massini-Cagliari e Putti (2020) que o intercâmbio virtual tem potencial de proporcionar diferentes aprendizagens, com trocas culturais, compartilhamento e a construção de conhecimentos entre as instituições nacionais e estrangeiras.

Diante dessas considerações, compreendemos que não se pode contrapor o intercâmbio virtual versus a mobilidade física, pois, como sinaliza O'Dowd (2021), ambos não estão competindo, e o primeiro poderia, inclusive, ser uma preparação ou complemento para o segundo. Assim, um não precisa substituir o outro e podem contribuir para as políticas de internacionalização. Por outro lado, não ignoramos que, ao compará-los, é possível notar que o intercâmbio virtual pode possuir menor custo financeiro e é mais acessível para as universidades envolvidas, em alguns casos. Esse fato pode conduzir facilmente ao foco na quantidade de experiências internacionais curricularizadas, em detrimento da qualidade de tais experiências. Por essa razão, a discussão proposta neste artigo se faz necessária, para que se analise as formas de realizar os intercâmbios virtuais nas IES brasileiras.

Além disso, consideramos que a questão linguística constitui, notadamente, os intercâmbios, tanto presenciais quanto virtuais, como nos debruçamos nas análises e discussões (seção 4). Nesse sentido, a Linguística Aplicada, como campo em que se dedica a estudar o ensino e aprendizagem de línguas, possui destaque para a construção e viabilização de intercâmbios virtuais. Salomão (2020) apresenta a importância dos linguistas aplicados para a realização de programas como o BRaVE, pois, com essa prática, emergem novas questões sobre o papel do docente como mediador da aprendizagem em LE. Concordamos com a autora, que salienta a necessidade de aprofundamento das discussões teóricas dessa modalidade em diferentes esferas do conhecimento, em especial no nosso campo teórico. Tendo apresentado as ponderações que refletem teoricamente os debates deste estudo, abordamos, na próxima seção, o percurso metodológico adotado.

3 Percurso metodológico

A metodologia desta investigação possui uma abordagem qualitativa que nos permite descrever e compreender fenômenos sociais a partir de suas lógicas internas (Paiva, 2019). O contexto da pesquisa refere-se ao já mencionado programa Brazilian Virtual Exchange, o BRaVE, uma iniciativa da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), que surgiu em 2018, com foco na internacionalização em casa (Freire Júnior, Massini-Cagliari, Putti, 2020).

O programa abarca diferentes universidades brasileiras⁹ e, neste estudo, focalizaremos as experiências vivenciadas no âmbito da Unesp. Nesse programa, estudantes da Unesp podem interagir com pares de outra universidade estrangeira mediados por tecnologia digital, em disciplinas da grade curricular de seu curso. Nesse sentido, os docentes das universidades trabalham também colaborativamente para o planejamento e a execução das atividades propostas aos estudantes participantes do programa. Em geral, a duração do intercâmbio virtual é um semestre letivo, em que professores decidem por quanto tempo as atividades são desenvolvidas.

No Quadro 1, dispomos informações das disciplinas que abrigaram as atividades de intercâmbio virtual cursadas pelos participantes deste estudo.

Quadro 1 – Informações das disciplinas oferecidas no programa BRaVE

Nome da disciplina da Unesp	Campus da Unesp	Instituição estrangeira parceira	País da instituição estrangeira
Clínica Integrada	Araçatuba	The State University of New York (SUNY)	Estados Unidos
Práticas educacionais inclusivas	Bauru	The State University of New York (SUNY)	Estados Unidos
Nanotechnology and Environment: A Global Learning Experience	Sorocaba	DePaul University	Estados Unidos
Energia Eólica	Rosana	DePaul University	Estados Unidos
Global Health: when Botucatu meets Keele	Botucatu	Keele University	Inglaterra
Gestão Ambiental	Sorocaba	Universidad de Monterrey (UDEM)	México
Trabalho e Educação	São José do Rio Preto	Tecnológico de Monterrey	México
Literatura Norte-Americana III	São José do Rio Preto	Université Grenoble Alps (UGA) Università del Salento (UNISALENTO)	França Itália

Fonte: Elaborado pela autora.

Os intercâmbios virtuais realizados pelos estudantes das disciplinas elencadas no Quadro 1 incluíram o uso de recursos tecnológicos síncronos e/ou assíncronos, conforme estabelecido em cada contexto. A(s) língua(s) adotada(s) para as interações foi/foram decididas pelos estudantes brasileiros e parceiros.

Os dados deste estudo foram coletados a partir de um questionário aplicado aos estudantes das disciplinas de graduação e pós-graduação que participaram do BRaVE, da Unesp, durante o 2º semestre de 2020. Tal questionário foi elaborado e aplicado pela própria coordenação do

⁹ As instituições associadas à FAUBAI que participam do programa BRaVE são: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), Centro Universitário Christus (Unichristus), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Universidade do Vale do Taquari (Univates), Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp) e Universidade Estadual de Maringá (UEM). Para mais informações, cf. Disponível em: <https://faubai.org.br/projetos/brave/>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRaVE-Unesp, a fim de realizar uma avaliação das ações do programa, após a finalização das experiências vividas no intercâmbio virtual. Sendo assim, esses dados secundários (Paiva, 2019) foram concedidos para fins investigativos¹⁰. O recurso utilizado foi o Formulário Google, em que os participantes responderam de forma anônima e voluntária. Do total de 304 estudantes da Unesp que integraram o programa, apenas 75 responderam ao questionário.

No Quadro 2, resumimos as 18 perguntas que compunham o instrumento.

Quadro 2 – Perguntas do questionário

- 1) Nome da disciplina que abrigou as atividades de intercâmbio virtual.
- 2) O componente de intercâmbio virtual dessa disciplina mudou a minha percepção sobre a outra cultura ou país?
- 3) O componente de intercâmbio virtual dessa disciplina me trouxe habilidades e conhecimentos que eu utilizarei no futuro?
- 4) Por meio do componente de intercâmbio virtual dessa disciplina, eu realizei conexões com estudantes internacionais que eu pretendo manter após o final desse curso?
- 5) O componente de intercâmbio virtual dessa disciplina me fez e/ou me fará mudar a minha maneira de agir no mundo ao pensar de forma não somente local, mas também levando em consideração outras perspectivas?
- 6) Esse intercâmbio virtual poderá afetar minha carreira e/ou escolhas profissionais?
- 7) Eu me senti preparado em relação aos aspectos culturais da colaboração com os professores e os alunos da instituição parceira?
- 8) Eu me senti preparado em relação às demandas tecnológicas do componente de intercâmbio virtual dessa disciplina?
- 9) A tecnologia escolhida pareceu apropriada para realizar as atividades propostas?
- 10) Durante o intercâmbio virtual, eu consegui me comunicar satisfatoriamente em língua estrangeira com meus parceiros?
- 11) Por favor, justifique sua resposta ao item anterior.
- 12) Eu recomendaria um curso com um componente de intercâmbio virtual a outros estudantes?
- 13) Por favor, justifique sua resposta ao item anterior.
- 14) O intercâmbio virtual ampliou o meu interesse em relação a outras oportunidades de intercâmbios culturais internacionais, como, por exemplo, estudar no exterior?
- 15) No geral, em relação ao componente de intercâmbio virtual no curso, eu me senti:
- 16) O que você mais gostou durante o seu intercâmbio virtual?
- 17) Qual é o aspecto que você menos gostou durante o intercâmbio virtual?
- 18) Você tem mais algum comentário que gostaria de compartilhar em relação à experiência de intercâmbio virtual?

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as 18 perguntas do questionário, dispostas no Quadro 2, as perguntas de 1 a 11, e ainda, 13, 15, 16 foram de múltipla escolha em uma escala com as opções “Concordo completamente”, “Concordo”, “Indiferente”, “Discordo” e “Discordo completamente”. As perguntas 12, 14, 17 e 18 possibilitavam respostas dissertativas livres. A pergunta 15 incluiu as respostas “Muito satisfeito”, “Satisfeito”, “Indiferente”, “Um pouco satisfeito” e “Insatisfeito”. Para o recorte do escopo deste estudo, recorreremos à análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2005) como método de interpretação e categorização dos dados. Consideramos as fases do desenho

¹⁰ A coordenadora do BRaVE-UNESP atuou como orientadora da pesquisa que se desdobrou neste artigo. Os procedimentos éticos, que viabilizam o programa, bem como pesquisas resultantes dele, são de responsabilidade e foram tramitados pela professora orientadora, que nos cedeu os dados.

da análise de conteúdo conforme explicado por Bardin (1977), as quais são: (1) pré-análise, em que se realiza a definição do *corpus* de análise, bem como a formulação objetivos; (2) exploração do material, no qual se faz uma transformação dos dados brutos em unidades; (3) inferência e interpretação, com a análise dos resultados. Dessa maneira, na próxima seção, apresentamos as discussões.

4 Análises e discussões

Nesta seção, discutimos sobre o desenvolvimento linguístico no intercâmbio virtual, organizado em duas subseções, quais sejam: a) as LEs nas interações do BRaVE; b) possibilidades para o enfrentamento dos desafios: “como venceríamos essa barreira?”

4.1 As LEs nas interações do BRaVE-Unesp

Compreendemos o importante espaço que envolve a produção oral e escrita em LE nas interações dos intercâmbios virtuais. Assim, o primeiro aspecto para o qual chamamos a atenção é em relação à *proficiência* em LE dos estudantes participantes do programa. Como apresentado anteriormente, os alunos comunicaram-se em línguas convencionadas em cada contexto específico. Notamos, assim, a grande presença do inglês, que ora era a Língua Materna (LM) dos estudantes parceiros (Excertos 1, 2) ora não era a LM nem de alunos brasileiros nem dos estrangeiros (Excertos 3, 4), como é possível observar a seguir:

Excerto¹¹ 1: “Durante a realização do trabalho em grupo eu não tive qualquer problema em compreender o que estava sendo colocado pelos outros membros ou para me comunicar. O meu nível de inglês foi suficiente nesse sentido” (Estudante de *Nanotechnology and Environment: A Global Learning Experience – Campus* de Sorocaba).

Excerto 2: “Possuo inglês avançado, dessa forma não tive muitas dificuldades para me comunicar” (Estudante de Energia Eólica – *Campus* de Rosana).

Excerto 3: “Todos concordamos em utilizar a língua inglesa pois era a que todos tínhamos maior domínio em comum. [...]” (Estudante de Gestão Ambiental – *Campus* de Sorocaba).

Excerto 4: “Foi um pouco difícil de nos comunicarmos, tivemos que optar pelo inglês que não é a língua nativa de ninguém” (Estudante de Gestão Ambiental – *Campus* de Sorocaba).

Por outro lado, os dados também demonstram que houve situações e contextos em que a língua adotada ou foi predominantemente espanhol (Excertos 5, 6) ou dividiu espaço com o português e o inglês (Excerto 7), ainda que os parceiros possuíssem o espanhol como LM, como se lê a seguir.

¹¹ Mantivemos os excertos das respostas do instrumento de pesquisa em sua forma original.

Excerto 5: “Tenho conhecimentos na língua nativa dos companheiros de intercâmbio, no caso, o espanhol” (Estudante de Trabalho e Educação – *Campus* de São José do Rio Preto).

Excerto 6: “Como eu estudo espanhol na Unesp-IBILCE¹² foi bem legal poder conversar com falantes nativos da língua” (Estudante de Trabalho e Educação – *Campus* de São José do Rio Preto).

Excerto 7: “A comunicação foi possível. Contudo, as vezes ficava confusa, principalmente quando se misturava as línguas (inglês/espanhol/português). E, como não sou fluente em espanhol, sentia-me confuso” (Estudante de Gestão Ambiental – *Campus* de Sorocaba).

Desse modo, podemos perceber que as LEs adotadas nas comunicações foram o inglês e o espanhol, com a presença do português em algumas situações. Nesse sentido, podemos refletir acerca da avaliação que eles mesmos fazem da interferência do nível de proficiência em suas comunicações. Essa avaliação não é igual para todos os estudantes, como mostra a Figura 1.



Figura 1 – Respostas da pergunta 10 do questionário

Fonte: Dados da pesquisa.

Na pergunta “Durante o intercâmbio virtual, eu consegui me comunicar satisfatoriamente em língua estrangeira com meus parceiros?”, 30,7% e 38,7% estiveram satisfeitos, os quais somados totalizam 69,4%. Sendo assim, há quase 70% de satisfação na interação em LE, que pode ser interpretado como um alcance satisfatório *grasso modo* do programa. No entanto, não ignoramos os 20% que responderam que se sentiram insatisfeitos com o seu desempenho linguístico. Em algumas respostas dissertativas, os estudantes comentaram acerca do desafio e/ou do aspecto desmotivador de não ser proficiente na LE, como apresentamos nos Excertos 8, 9, 10 e 11.

Excerto 8: “Eu não falo ingles fluente, foi um grande empecilho” (Estudante de Energia Eólica – *Campus* de Rosana).

¹² IBILCE é o acrônimo para Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

Excerto 9: “Infelizmente, não possuo facilidade e conhecimento sobre a língua estrangeira, a qual tive muita dificuldade em dialogar com o pessoal de outros países, sendo necessário somente a comunicação via chat” (Estudante de Energia Eólica – *Campus* de Rosana).

Excerto 10: “O fato [que menos gostei durante o intercâmbio virtual foi] de não saber falar inglês de forma fluente. Percebi que preciso aprender, pois a troca seria mais prazerosa” (Estudante de Práticas educacionais inclusivas – *Campus* de Bauru).

Excerto 11: “[...] muitas vezes não consegui me comunicar por não falar fluentemente em inglês e muitos alunos estrangeiros não tinham muita paciência com o pessoal que não sabia falar” (Estudante de Energia Eólica – *Campus* de Rosana).

As dificuldades e os desafios na LE já estavam pressupostos em situações em que alguns estudantes não possuíam um nível alto/intermediário de proficiência. Além disso, esse cenário foi previsto pelos professores, que, muitas vezes, lançaram mão de algumas estratégias, tais como a divisão da turma e a garantia de pelo menos um estudante com maior proficiência em cada grupo (Freire Júnior, Salomão, 2020; Salomão, 2020). Porém, como demonstram os Excertos 8, 9, 10 e 11, para alguns estudantes, essa dificuldade foi uma barreira para um melhor aproveitamento das interações, de maneira geral. Nesses excertos, eles associam a falta de proficiência a empecilho, dificuldade, desprazer e impaciência. Salomão (2020) constatou, com os professores que ministraram as disciplinas em uma edição do BRaVE anterior ao analisado neste artigo, que houve dificuldades com a LE (compreensão e produção oral) e o entendimento da terminologia da área. Dessa maneira, alguns dos professores com os quais Salomão (2020) realizou seu estudo apontaram a necessidade de implementar o inglês como pré-requisito para a participação na disciplina que compõe o programa. De acordo com os professores que conduziram o BRaVE em suas disciplinas e que participaram do estudo de Salomão (2020), a proficiência em língua inglesa como pré-requisito para a participação poderia ser uma possibilidade para melhoria e viabilidade da continuação das ações.

Reconhecemos, no entanto, as implicações dessa decisão. Como discute Silva (2024¹³), compreendemos os efeitos secundários de uma seleção “técnica” de elegibilidade de pessoas para as ações de internacionalização, pois podem acabar perpetuando a exclusão de grupos sociais que já enfrentam desigualdades históricas. Observamos, assim, as problemáticas que podem existir ao se exigir a proficiência linguística para acessar o intercâmbio virtual, que se relacionam diretamente com a ausência da universalização do ensino de línguas não maternas no Brasil. Em outras palavras, estudantes que não puderam aprender outras línguas ao longo da vida podem ser excluídos dessa política universitária educacional, restringindo o alcance do programa. Além disso, a exigência de proficiência em inglês para a participação no intercâmbio virtual não nos parece condizer com a realidade de parcerias com universidades de países hispanofalantes, especialmente da América Latina, que é a meta do BRaVE-Unesp explicitada por Freire Júnior e Salomão (2020).

Reforçamos, dessa forma, que é possível criar estratégias para serem implementadas no programa que visassem diminuir as dificuldades enfrentadas com a LE, além de estimular e

¹³ Cf. nota de rodapé 3.

motivar o estudo de outras línguas. As respostas dos participantes corroboram para essa nossa compreensão, como apresentamos nos Excertos 12, 13 e 14.

Excerto 12: “Houve dificuldades em relação à língua inglesa, mas essa foi uma oportunidade, inclusive, de estudar um pouco mais e de aprender com os colegas” (Estudantes de Literatura Norte-Americana III – *Campus* de São José do Rio Preto).

Excerto 13: “Ótima experiência para treinar outras línguas e outros modos de ver o assunto” (Estudante de Clínica Integrada – *Campus* de Araçatuba).

Excerto 14: “Foi uma proposta muito boa, tivemos a percepção do quão importante é ter o conhecimento de novas línguas” (Estudante de Energia Eólica – *Campus* de Rosana).

Entendemos que os Excertos 12, 13 e 14, bem como os 69,4% de estudantes que concordam que conseguiram se comunicar, apontam para a potencialidade do intercâmbio virtual de estímulo ao estudo de LE, ainda que da forma como ele foi executado tenha gerado algumas dificuldades em alguns dos estudantes com pouca proficiência. É importante salientar que a dimensão linguística integra notadamente as contribuições do programa, como um passo importante também da internacionalização, nesse caso, em casa.

Essas discussões nos conduzem a perceber que não é possível pensar em política de internacionalização universitária sem estar atrelada à política linguística, comprometida social e educacionalmente. Nesse sentido, entendemos a importância da promoção em grande escala de ensino de línguas e proficiência, que esteja alinhada ao multilinguismo e que não apoie a consolidação do inglês como única e exclusiva língua das ciências. No âmbito da Unesp, já são promovidas diferentes oportunidades de aprendizagem de LE em programas/projetos de extensão, como o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP)¹⁴, o Teletandem¹⁵, o Laboratório de Línguas (LabLin)¹⁶, e outras ações do Programa Línguas Estrangeiras da Unesp (PLEU)¹⁷. Compreendemos e defendemos a importância dessas atividades, que contribuem para a formação inicial e continuada dos profissionais do curso de Letras e, ainda, fomentam os conhecimentos de LE para a comunidade interna e externa a ela. Entretanto, apenas parte dos estudantes que não possuem aulas de/em LE em seus currículos buscam a formação em atividades extracurriculares.

Nessa direção, os Excertos 15 e 16, a seguir, sintetizam as discussões realizadas anteriormente.

¹⁴ O Centro de Línguas e Desenvolvimento de professores (CLDP) é um projeto de extensão oferecido nos *campi* de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto, que promove cursos de LE, em que os próprios estudantes do curso de Letras são os professores.

¹⁵ O Teletandem é um projeto de extensão oferecido nos *campi* Araraquara, Assis e São José do Rio Preto, que oferece sessões de conversação entre estudantes estrangeiros e brasileiros, promovendo a língua portuguesa e a língua-alvo.

¹⁶ O Laboratório de Línguas é um projeto oferecido no *campus* Botucatu, que promove cursos de LE, em que os professores dos cursos são pós-graduandos dos Programas de Pós-graduação de Linguística e Língua Portuguesa e Estudos Literários do *campus* Araraquara.

¹⁷ O PLEU pode ser considerado como um desdobramento institucional de ações promovidas no âmbito do IsF e do Programa Língua Inglesa na Unesp (PLIU).

Excerto 15: “O ensino brasileiro não possui uma base boa de inglês nas escolas, portanto a maioria do pessoal não tem tanta habilidade em se comunicar em inglês, pois muitos não possuem dinheiro para pagar uma escola de inglês particular. Portanto, eu acho legal ter a presença de algum mentor ou aluno que saiba falar inglês para fluir as conversas com os alunos das outras universidades” (Estudante de Energia Eólica – *Campus* de Rosana).

Excerto 16: “Foi uma excelente oportunidade e gostei muito de ter participado deste projeto. Penso que seria interessante ter algum suporte para os não fluentes nos idiomas das universidades parceiras. Por exemplo, alguém que explicasse como pronunciar e escrever corretamente” (Estudante de Gestão Ambiental – *Campus* de Sorocaba).

Esses excertos reforçam caminhos para que a viabilização de projetos e programas de intercâmbio virtual não ocorra somente mediante a comprovação de proficiência alta/intermediária em LE, especialmente inglês, uma vez que estratégias poderiam ser implementadas. Entendemos que uma proposta de desenvolvimento linguístico é importante, pois ele é uma parte fundamental da experiência estudantil de ganhos com o intercâmbio virtual. Por fim, expomos essas inquietações, resumidas no Excerto 17, a seguir.

Excerto 17: “Nem todos tem domínio da língua, como venceríamos essa barreira?” (Global Health: when Botucatu meets Keele – *Campus* de Botucatu)

Os dizeres de um participante do BRaVE, no Excerto anterior, evidencia os obstáculos relacionados à proficiência linguística para a participação no programa, o que nos leva a apresentar, na próxima subseção, possibilidades para o seu enfrentamento.

4.2 Possibilidades para o enfrentamento dos desafios: “como venceríamos essa barreira?”

Apresentamos, a seguir, uma proposta de possibilidades que poderiam ser estudadas e implementadas em intercâmbios virtuais como o BRaVE, para vencer a barreira linguística daqueles alunos menos proficientes na LE. Organizamos as ações no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Proposta para o desenvolvimento linguístico

Momento de realização	Ação a ser realizada
Antes do intercâmbio acontecer	(1) Levantamento de dificuldades linguísticas dos participantes por meio de instrumentos de avaliação de produção oral (conversa) e escrita.
	(2) Oferecimento de um minicurso da LE que será utilizada na disciplina para o estudantes do intercâmbio virtual. Esse minicurso poderia ser: a) para fins específicos; b) de estratégias de comunicação.
Durante a realização do intercâmbio	(3) Agrupamento de estudantes de acordo com a proficiência linguística dos estudantes, em que aqueles que tem mais facilidade na língua possam ajudar quem tem mais dificuldade.
	(4) Disponibilização de tutores que possam ajudar os grupos de estudantes, com atendimentos síncronos, se necessário.
Finalização do intercâmbio	(5) Levantamento das experiências vivenciadas para melhoria do intercâmbio virtual.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como dispusemos no Quadro 3, consideramos que há caminhos que poderiam contribuir para o desenvolvimento linguístico em ações de intercâmbio virtual antes, durante e ao fim da realização dele. Primeiramente, entendemos que o que apresentamos no Quadro 3 não se trata de uma sequência em etapas, uma vez que é possível aplicar essas sugestões separadamente. Destacamos também que toda a proposta é concebida pautando-se na importância da participação de linguistas aplicados na construção de programas/projetos de internacionalização em casa, como o BRaVE. Além disso, embora essa proposição seja resultado da investigação no contexto da Unesp, defendemos que ela pode ser adotada por outras instituições associadas à FAUBAI que participem do programa BRaVE.

De forma a não prescrever a organização de uma equipe com base no organograma institucional do BRaVE na Unesp, não atribuímos as ações a membros específicos do programa. No entanto, entendemos que essa proposta poderia compor parte dos estudos acadêmicos de linguista(s) aplicado(s) que integraria(m) e/ou coordenaria(m) tais ações. Embora o desenvolvimento de pesquisas não seja uma prerrogativa para a execução dessas atividades, é inegável o potencial do estabelecimento de uma dinâmica investigativa retroalimentar, em que o trabalho docente se realiza na relação entre teoria e prática. Além do professor coordenador, a equipe poderia ser composta por graduandos e pós-graduandos, o que impulsionaria tanto a pesquisa quanto sua formação inicial ou continuada. A implementação da proposta poderia ser realizada em instâncias de estudos de pós-graduação, como o mestrado ou doutorado, possibilitando compreensões acerca das potencialidades e das limitações das ações apresentadas. As ações e as especificações das funções de cada membro, para a exequibilidade da proposta, poderiam ser incorporadas em projetos para submissão em editais de financiamento.

Além disso, essa proposta possui um caráter inter- e transdisciplinar, embora a produção recaia no escopo da Linguística Aplicada, pois os participantes do intercâmbio virtual podem ser de diversas áreas do conhecimento, como é o caso do contexto analisado, que envolve professores e alunos de Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra (cf. Quadro 1). Considerando esse mesmo aspecto inter- e transdisciplinar, os estudantes que participaram do intercâmbio virtual são de diferentes *campi* e cursos da Unesp. Consequentemente, outro aspecto importante do que propomos é o seu caráter colaborativo. A colaboração entre os professores das disciplinas, estudantes-participantes do projeto, estudantes-tutores e professor(es)-coordenador(es) do programa seria fundamental para o funcionamento dessa proposta, que visaria minimizar os impactos e baixo nível de proficiência nos ganhos do intercâmbio virtual. Entendemos, sobretudo, que essa proposta configura parte das políticas linguísticas e de internacionalização das IES, para que o intercâmbio virtual possa ser realizado em sua potência, sem que a proficiência seja um entrave (pequeno ou grande) de seu pleno funcionamento. Nesse sentido, salientamos a relevância da participação conjunta de instâncias superiores dentro da universidade na execução de propostas que visem as línguas.

Compreendemos, ainda, que as possibilidades apresentadas são, em alguma medida, políticas de reparação de danos. Enquanto a universidade move-se para se internacionalizar e promover intercâmbios virtuais, ainda vivemos em um país desigual, em que a alta proficiência em LE não é uma realidade para todas as pessoas, mesmo aquelas que ingressam em uma IES pública. Assim, compreendemos que as políticas de internacionalização em casa e as políticas linguísticas podem incluir tanto formas de fomentar o ensino de línguas, a longo prazo, quanto maneiras de aperfeiçoamento do programa, no presente.

Por fim, os aspectos organizados no Quadro 3 estão generalizados, sem um detalhamento de cada uma das ações que poderiam ser executadas. Embora reconheçamos que essa falta de especificidades possa ser uma limitação deste estudo, consideramos que elas poderiam ser esmiuçadas, pelas coordenações, em cada contexto em que se viva o BRaVE, conforme suas particularidades e necessidades. Ensejamos, entretanto, oportunizar um debate inicial da relevância de considerarmos como parte da execução dos intercâmbios virtuais a proficiência linguística, com base na análise que realizamos em nosso contexto de pesquisa, BRaVE-Unesp. Na próxima seção, apresentaremos considerações finais deste trabalho.

5 Considerações finais

Neste trabalho, nossos objetivos foram: (1) discutir os desafios com a LE na internacionalização em casa e nos intercâmbios virtuais; (2) apresentar possibilidades para o enfrentamento dos desafios em LE nesse contexto. Partimos das experiências vividas no programa BRaVE-Unesp. Esse programa conecta a instituição à IES estrangeiras, promovendo os intercâmbios virtuais em disciplinas da grade curricular de cursos de graduação/pós-graduação. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo (Paiva, 2019), em que analisamos os dados secundários (Paiva, 2019) de um questionário de avaliação das ações do programa. 75 participantes brasileiros responderam ao instrumento, com base no que vivenciaram no BRaVE durante o 2º semestre de 2020.

Em nossas análises, observamos fortemente questões concernentes à proficiência em LE dos estudantes. As línguas adotadas nas interações foram o inglês, o espanhol e, em algumas situações, o português, em que, em alguns contextos, a primeira foi utilizada, mesmo sem ser a LM nem dos brasileiros nem dos estrangeiros. Os dados apontaram que 30,7% e 38,7% conseguiram se comunicar satisfatoriamente com seus parceiros da outra IES, os quais somados são 69,4%. Ainda assim, refletimos que 20% dos respondentes se sentiram insatisfeitos com seu desempenho linguístico. Parte das respostas dissertativas desses participantes evidenciam as dificuldades na experiência do intercâmbio virtual, em razão da baixa proficiência em LE. Nessa direção, retomamos as discussões apresentadas por Salomão (2020), que abordou a possibilidade de se solicitar a proficiência em inglês como pré-requisito para a participação no programa de intercâmbio virtual. No entanto, discutimos as problemáticas que podem constituir tal decisão, pois pode reforçar disparidades sociais já existentes, uma vez que no Brasil não alcançamos a universalização de ensino de línguas não maternas. Por outro lado, o inglês como critério de participação não faz jus às parcerias com países hispanofalantes da América Latina, como proposto por Freire Júnior e Salomão (2020), como meta a ser seguida no programa. Consideramos que outras ações podem ser realizadas, fomentando o ensino de línguas e a proficiência na IES, como já acontece em alguns programas/projetos da Unesp. Nesse sentido, também poderiam ser aplicadas estratégias ao longo do intercâmbio virtual, para minimizar as dificuldades com a proficiência em LE.

Desse modo, apresentamos uma proposta para o desenvolvimento linguístico nos intercâmbios virtuais. Nossa proposição longitudinal inclui um momento anterior, concomitante e posterior à realização das atividades do programa, em que as etapas podem ser elaboradas e aplicadas separadamente. Além disso, ainda que a proposição seja fruto de uma análise efetuada no contexto da Unesp, postulamos que sua possível utilização por outras instituições

pertencentes à FAUBAI que participam do programa BRaVE. As ações foram concebidas, tendo em vista a importância da participação dos linguistas aplicados no que tange ao desenvolvimento dos intercâmbios virtuais, como apontado por Salomão (2020). Assim, consideramos que as ações poderiam compor parte da pesquisa desses atores envolvidos, podendo incluir, também, discentes de graduação e pós-graduação para a construção dessa proposta, com um caráter inter- e transdisciplinar. O trabalho colaborativo entre todos os membros da equipe seria fundamental para sua realização. Discutimos também que essas possibilidades integram políticas linguísticas e de internacionalização, que necessitam da participação de instâncias superiores das IES. Consideramos que medidas de contenção de danos das desigualdades de proficiência em LE entre alunos sejam implementadas simultaneamente ao fomento de acesso ao ensino de línguas na universidade.

Por fim, compreendemos que as possibilidades apresentadas são embrionárias, sem detalhamento de como executar cada ação, porém tencionamos trazer à tona este debate inicial, que focaliza o desenvolvimento linguístico nos intercâmbios virtuais para fins de internacionalização em casa. O contexto analisado neste artigo, de internacionalização em casa e de intercâmbio virtual no BRaVE, apresenta uma vasta diversidade de experiências e oferece um campo fértil para futuras análises e discussões, como aspectos interculturais e intercompreensão, que não fizeram parte do escopo deste estudo. Além disso, no que concerne à proposta para o desenvolvimento linguística em LE, reconhecemos que não poderíamos apresentar dados da realização das sugestões, uma vez que não as implementamos. Ainda assim, ensejamos trazer novos elementos para serem refletidos tanto para estudiosos que se interessem pela temática quanto para os responsáveis pela construção de políticas linguísticas e de internacionalização no interior das IES públicas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CLIFFORD, V. *The elusive concept of internationalization of curriculum*. Oxford: Centre for Curriculum Internationalization/Oxford Brookes University, 2013.
- COLPAERT, J. Editorial position paper: How virtual is your research? *Computer Assisted Language Learning*, v. 33, n. 7, p. 653-664, 2020.
- DE WIT, H.; DECA, L. Internationalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade. In: CURAJ, A.; DECA, L.; PRICOPIE, R. (ed.). *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Bucareste: Springer, 2020. p. 3-29.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- FREIRE JÚNIOR, J. C.; MASSINI-CAGLIARI, G.; PUTTI, F. F. O Programa BRaVE na Unesp: uma visão institucional para a internacionalização em casa. In: SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JÚNIOR, J. C. *Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE-UNESP*, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020. p. 13-29.
- FREIRE JÚNIOR, J. C.; SALOMÃO, A. C. B. A implementação de disciplinas no programa BRaVE na UNESP: possibilidades e desafios. In: SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JÚNIOR, J. C. *Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE-UNESP*, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020. p. 139-148.

- GUTH, A.; BRAHIM, A. C. S. M. A linguística aplicada e a opção decolonial como bases para um estudo em políticas linguísticas e internacionalização universitária. *Revista da Anpoll*, v. 55, e1927, 2024.
- HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington: Association of International Educators, 2011.
- HUDZIK, J. K. *Comprehensive Internationalization: Institutional pathways to success*. Nova York: Routledge, 2014.
- KNIGHT, J. Internationalization: Elements and Checkpoints. *CBIE Research*, [S. l.], n. 7, p. 1-20, 1994.
- KNIGHT, J. *Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- KNOBEL, M. *et al.* Desenvolvimentos da internacionalização da educação superior no Brasil: da mobilidade acadêmica internacional à institucionalização do processo na universidade. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 672-693, 2020.
- LEASK, B. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Studies in Higher Education*, Abingdon, v. 29, n. 2, p. 249-265, 2004.
- LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, [1996?]. Tradução de Paulo Neves.
- MENDES, E. Políticas de Internacionalização em LL: abordagens, formatos e parcerias Sul-Sul | Seminário I. [S.l.: s.n.], 5 mar. 2024. 1 vídeo (2:07:21). Publicado pela ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qzLF3WvnfPA>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- NYE, J. S. *Soft Power: The means to success in world politics*. Nova York: Plubic Affairs, 2004.
- 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. Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, v. 34, n. 3, p. 209-224, 2021.
- PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- SALOMÃO, A. C. B. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 152-174, 2020.
- SILVA, D. Políticas de Internacionalização em LL: abordagens, formatos e parcerias Sul-Sul | Seminário I. [S.l.: s.n.], 5 mar. 2024. 1 vídeo (2:07:21). Publicado pela ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qzLF3WvnfPA>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- SOUZA, V. V. S.; FREIRE JÚNIOR, J. C. Internationalization at Home in Brazilian Higher Education Institutions: Mapping a path. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 18, e1855, 2024.
- STALLIVIERI, L. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. In: LUNA, J. M. F. *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade e cidadania global*. Campinas: Pontes Editores, 2016. [s.p.]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306375265_Estrategias_para_Internacionalizacao_do_Curriculo_do_Discurso_a_Pratica. Acesso em: 2 maio 2025.
- VERZELLA, M.; MORAES CARUZZO, V. N. R.; COSTA, T. D. Discutindo assimetria de poder no contexto de telecolaboração com vistas a promover atitudes relacionadas à competência intercultural.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 24, n. 1, p. 97-114, 2021.

WÄCHTER, B. Internationalisation at home – the context. *In*: CROWTHER, P. *et al.* *Internationalisation at Home A position Paper*. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), 2003. p. 5-13.