



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLOS ALBERTO HILDEBLANDO JÚNIOR

***AFFORDANCES DA COIL:***

Análise de uma experiência entre UFES e UAH

Vitória – ES

2019



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

CARLOS ALBERTO HILDEBLANDO JÚNIOR

***AFFORDANCES DA COIL:***

Análise de uma experiência entre UFES e UAH

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kyria Rebeca Finardi

Vitória – ES

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

H642a Hildeblando Júnior, Carlos Alberto, 1989-  
Affordances da COIL : análise de uma experiência entre UFES e UAH / Carlos Alberto Hildeblando Júnior. - 2019.  
142 f. : il.

Orientadora: Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ensino superior. 2. Tecnologia. 3. Globalização. 4. Comunicação intercultural. 5. Glocalização. I. Finardi, Kyria Rebeca Neiva de Lima. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## CARLOS ALBERTO HILDEBLANDO JÚNIOR

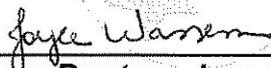
### AFFORDANCES DA COIL: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA ENTRE UFES E UAH

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

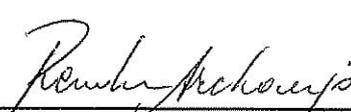
Aprovada em 03 de dezembro de 2019.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Kyria Rebeca Finardi  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Joyce Wasseem  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Michele El Kadri  
Universidade Estadual de Londrina

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Renata Archanjo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kyria Rebeca Finardi, pela generosidade, disponibilidade, parceria acadêmica, colaboração para efetivação deste trabalho e por acreditar no meu potencial como orientando.

Às professoras Michele El Kadri, Renata Archanjo e Joyce Wassem pela leitura cuidadosa e contribuições durante a banca de qualificação do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e aos secretários – Ana, Diogo, Quézia e Roberta – por todo apoio prestado através do trabalho realizado.

Aos Professores do PPGE que contribuíram direta ou indiretamente com este trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001, pelo apoio para realização deste trabalho.

À minha família que sempre me apoiou e incentivou a prosseguir com meus estudos.

Aos meus amigos, Jaqueline Marcelino, Jean Chagas, Tatyana Lellis e Wesley Costa pela amizade, companheirismo e apoio.

À minha querida amiga Lúcia Regina Melo por todo apoio, generosidade, companheirismo e pelos constantes ensinamentos através de suas atitudes.

Aos colegas de turma, Alejandra, Cássio e Tomáz, que se tornaram grandes amigos ao longo dessa trajetória.

Àqueles que passaram pela minha vida e que, de alguma forma, também contribuíram com este trabalho.

## RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é refletir sobre as *affordances* da abordagem de aprendizado colaborativo online internacional (COIL na abreviação em inglês e doravante) para apoiar a internacionalização da educação superior. Mais especificamente, esta pesquisa busca analisar quais são as *affordances* percebidas por alunos e professores envolvidos em uma experiência COIL entre duas universidades do Sul Global, quais sejam, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Brasil e a Universidade Alberto Hurtado (UAH) no Chile. Partindo de noções da literatura decolonial como a ecologia dos saberes (SANTOS, 2007a) e o uso do inglês no Sul Global (FINARDI, 2019a), analisamos a COIL como possibilidade de uso de diferentes abordagens e tecnologias no contexto da internacionalização do ensino superior. O aporte teórico se baseia no conceito de *affordances* (VAN LIER, 2004) e inclui a perspectiva sociocultural com foco especial na noção de mediação (VYGOSTKY, 1978), bem como uma visão crítica sobre internacionalização a partir do conceito de Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos (2007a). A fim de analisar as *affordances* da COIL para o intercâmbio acadêmico virtual entre duas instituições de ensino superior do Sul Global, uma intervenção pedagógica no formato COIL foi realizada na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Letras Inglês da UFES e da disciplina equivalente do curso de Pedagogia em Inglês da UAH no Chile. A pesquisa é de cunho principalmente qualitativo (CRESWELL, 2012) e, em menor escala, autoetnográfico (CHANG, 2015) e analisa dados oriundos das percepções dos alunos e professores no Brasil e no Chile que participaram da intervenção COIL e as observações participantes do pesquisador/autor. Os resultados sugerem que a proposta COIL implementada oferece diversas *affordances* entre as quais destaca-se o espaço relevante de trocas entre universidades em geral e do Sul Global em particular. Além disso, os resultados sugerem que a abordagem COIL oferece uma alternativa de baixo custo para a mobilidade acadêmica virtual e para a internacionalização do currículo ou internacionalização em casa (IeC), mostrando-se como possibilidade relevante para desenvolvimento da competência intercultural dos alunos já que somente uma minoria deles tem chance de fazer mobilidade acadêmica física. Por outro lado, a implementação da proposta COIL entre a UFES e a UAH também ressaltou limitações relativas à infraestrutura, calendário acadêmico, tecnologias utilizadas e suporte institucional. De maneira geral, concluímos que para garantir um processo de internacionalização ativo, crítico e sustentável, a abordagem COIL precisa fazer parte da cultura local contando com apoio técnico, institucional e acadêmico (principalmente de docentes) para alcançar os benefícios identificados nas *affordances* percebidas nessa abordagem.

**Palavras-chave:** Internacionalização. COIL. *Affordances*. Ensino superior.

## ABSTRACT

The main objective of this research study is to reflect about the affordances of the Collaborative Online International Learning (COIL) approach to support the internationalization of higher education. More specifically, this study seeks to analyze the affordances perceived by students and professors involved in a COIL experience between two universities of the Global South, namely, the Federal University of Espirito Santo (UFES) in Brazil and the Alberto Hurtado University (UAH) in Chile. Based on notions of decolonial literature such as the ecology of knowledges (SANTOS, 2007a) and the use of English in the Global South (FINARDI, 2019a), the COIL approach was analyzed as a possibility of using different approaches and technologies in the context of the internationalization of higher education. The concept of affordances is used (VAN LIER, 2004) from a sociocultural perspective, with special focus on the notion of mediation (VYGOSTKY, 1978), and critical view of internationalization based on Boaventura Sousa Santos' (2007a) concept of Epistemologies of the South. In order to analyze the affordances of COIL for virtual academic exchange between two higher education institutions from the Global South, a pedagogical intervention in a COIL format was carried out in the Practicum course of the English Language Course from UFES and in the equivalent discipline of the English Pedagogy Course from UAH in Chile. The methodology is mainly qualitative (CRESWELL, 2012) and, to a lesser extent, autoethnographic (CHANG, 2015) since it analyzes data from the perceptions of students and teachers who participated in the COIL intervention in Brazil and Chile and from the researcher/author's participant observations. Results suggest that the COIL proposal implemented offers several affordances, among which is a relevant exchange space between universities in general and from the Global South in particular. Results also suggest that the COIL approach offers a low-cost alternative for virtual academic mobility and for internationalization of the curriculum or internationalization at home (IaH), as it turned out to be a relevant possibility to develop students' intercultural competence since only a few students have a chance to participate in physical academic mobility. On the other hand, the implementation of the COIL proposal between UFES and UAH also highlighted limitations related to infrastructure, academic calendar, technologies used and lack of institutional support. Overall, it was concluded that in order to ensure an active, critical and sustainable internationalization process, the COIL approach needs to be part of the local culture with technical, institutional and academic support (especially from professors) to achieve the benefits identified in the affordances perceived for this approach.

**Keywords:** Internationalization. COIL. Affordances. Higher education.

## LISTA DE ABREVIações

BNCC – Base nacional comum curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COIL – *Collaborative Online International Learning*

CsF – Ciência sem Fronteiras

EMI – *English medium instruction*

ES – Educação Superior

IC – Abordagem de intercompreensão

IES – Instituições de Ensino Superior

IsF – Idiomas sem Fronteiras

IsF – Inglês – Inglês sem Fronteiras

IeC – Internacionalização em casa

L1 – Língua materna

L2 – Língua estrangeira/adicional

MOOCs – *Massive Online Open Courses*

NBLT – *Network-based language teaching*

NEH – *National Endowment for the Humanities*

NTICs – Novas tecnologias da informação e comunicação

Nucli – Núcleo de Línguas

PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

SUNY – *State University of New York*

TI – Tecnologia da Informação

UAH – Universidade Alberto Hurtado

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

WWW – *World Wide Web*

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Implicações da globalização para internacionalização do ensino superior .....	24
<b>Quadro 2.</b> Diferentes abordagens de Telecolaboração .....	32
<b>Quadro 3.</b> COIL: o que (não) é .....	34
<b>Quadro 4.</b> <i>Affordances</i> e demandas da COIL.....	58
<b>Quadro 5.</b> <i>Affordances</i> e demandas identificadas e subcategorias.....	80

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> <i>Affordance</i> no contexto.....	7
<b>Figura 2.</b> Telecolaboração e seus sinônimos .....	33
<b>Figura 3.</b> Estrutura da COIL.....	35

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Média de idade dos participantes .....	54
<b>Gráfico 2.</b> Atuação docente dos participantes .....	54

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	6
2.1. <i>Affordances</i> .....	6
2.2. Mediação e teoria sociocultural .....	8
2.3. Epistemologias do Sul .....	12
3. REVISÃO DE LITERATURA .....	19
3.1. Internacionalização .....	19
3.1.1. Internacionalização e globalização .....	22
3.1.2. Internacionalização em casa .....	26
3.1.3. Internacionalização do ensino superior no Brasil .....	29
3.2. Modelos de telecolaboração .....	31
3.2.1. <i>Collaborative Online International Learning – COIL</i> .....	33
3.2.1.1. Origem da COIL .....	38
3.2.1.2. Desafios e possibilidades da COIL .....	40
3.2.1.2.1. <i>Tecnologia e infraestrutura</i> .....	40
3.2.1.2.2. <i>Cultura</i> .....	42
3.2.1.2.3. <i>Língua de instrução</i> .....	43
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	48
4.1. Geração de Dados .....	48
4.2. Contexto .....	50
4.3. Os dados .....	52
4.4. Participantes .....	53
4.5. Escolha do tema .....	55
4.6. Procedimentos da sessão COIL do dia 25 de outubro .....	55
4.7. A sessão COIL .....	56
5. RESULTADOS E ANÁLISE .....	58
5.1. <i>As affordances</i> percebidas .....	59
5.1.1. Formação de professores de inglês no Brasil e no Chile .....	59
5.1.2. Permite o uso/prática/aprendizagem de L2 .....	62
5.1.3. Favorece relações Sul-Sul .....	64
5.1.4. Fomenta o pensamento crítico/reflexivo .....	67
5.1.5. Favorece reflexões e escolha da língua de instrução .....	68
5.1.6. Promove a mobilidade estudantil – internacionalização em casa ..	70

5.1.7. Desenvolve o letramento digital e competências/habilidades interculturais .....	72
5.1.8. Permite ressignificar o papel das Professoras .....	73
5.2. Desafios e demandas da COIL .....	74
5.2.1. Planejamento de acordo com o calendário acadêmico .....	75
5.2.2. Tecnologia compatível .....	75
5.2.3. Suporte institucional apropriado .....	76
5.4. Discussão .....	78
6. CONCLUSÃO .....	80
7. REFERÊNCIAS .....	84
8. ANEXOS .....	97
Anexo A – Programa da disciplina de Estágio Supervisionado I em 2018/2 ..	97
9. APÊNDICES .....	102
Apêndice A – Questionário .....	102
Participante A1 .....	105
Participante A2 .....	107
Participante A3 .....	109
Participante A4 .....	111
Participante A5 .....	113
Participante A6 .....	115
Participante A7 .....	117
Participante A8 .....	119
Participante A9 .....	121
Participante A10 .....	123
Apêndice B – Entrevista com as professoras .....	125
Apêndice C – Notas do diário de campo .....	134
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) .....	139

*Vivemos em um mundo globalizado, mas não em um mundo globalmente homogêneo. Não apenas existem lógicas diferentes movendo os fluxos globalizados, mas também diferentes relações de poder por trás da distribuição dos custos e benefícios da globalização. Existe ganância transnacional e solidariedade transnacional. De que lado estará a universidade?<sup>1</sup>*

(SANTOS, 2012, p. 9-10, tradução nossa)

---

<sup>1</sup> No texto original: “We live in a globalized world but not in a homogeneously globalized world. Not only are there different logics moving globalized flows but also different power relations behind the distribution of the costs and benefits of globalization. There is transnational greed as there is transnational solidarity. Which side will the university be on?”

## 1. INTRODUÇÃO

Quase todos os aspectos da vida cotidiana atual são influenciados pelas novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) (CASTRO; HILDEBLANDO JÚNIOR; FINARDI, 2019). A maior parte das pessoas vive em um ambiente imerso em tecnologias e mídias, marcado pelo acesso a uma infinidade de informações e alterado pelas rápidas mudanças nas ferramentas tecnológicas disponíveis para acessar, compartilhar e produzir conteúdos. Para uma efetiva participação nesse contexto, os cidadãos devem ter uma série de habilidades como o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a colaboração. Ressaltamos que não adotamos o conceito de “habilidade” como sinônimo de “competência”, implícita no conceito neoliberal de “cidadão global” (PICCIN; FINARDI, 2019b) como será discutido mais adiante. O surgimento da web 2.0 na primeira década do século XXI foi, por si só, uma revolução na curta história da internet ao fomentar o surgimento das redes sociais e de outras ferramentas de comunicação, interação e democratização do acesso e produção da informação (CASTRO; HILDEBLANDO JÚNIOR; FINARDI, 2019).

O impacto da tecnologia na educação, desde o advento da *World Wide Web* (WWW) e mais especificamente depois da Web 2.0, aumentou significativamente a participação social nas redes, ainda que não tenha necessariamente se traduzido em mudanças na educação como um todo e no ensino-aprendizado de línguas especificamente (PORCINO, FINARDI, 2016). Hoje, a vida e identidade da maior parte dos alunos do ensino superior estão ligadas à tecnologia em geral e à internet em particular. O ensino a distância, abordagens híbridas que combinam ensino presencial com ensino a distância, a oferta de cursos abertos e dirigidos a um público amplo (em inglês *massive online open courses* ou MOOCs na abreviação e doravante), o uso de dispositivos móveis com versões digitais de materiais didáticos, alteraram a forma como navegamos em nossa experiência/trajetória acadêmica.

A internet não só impactou a experiência acadêmica dos alunos, mas também mudou o ensino superior como um todo. Instituições de ensino superior (IES) e educadores se veem confrontados com a necessidade de adaptar métodos de ensino-aprendizado para atender às demandas da sociedade atual. As inovações tecnológicas não apenas aumentaram o acesso à educação online (por exemplo FINARDI; TYLER, 2015), mas também permitiram uma abordagem mais personalizada do ensino-aprendizagem.

Partindo dos MOOCs, passando por abordagens de ensino híbridas como a da sala de aula invertida e parcerias entre universidades por meio do aprendizado *online* internacional (em inglês *Collaborative Online International Learning* ou COIL na abreviação em inglês e doravante) para criar novas experiências de ensino e aprendizagem, a tecnologia tem aumentando o acesso à informação/educação, apesar das limitações ao acesso à tecnologia e ao inglês já apontadas anteriormente (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013; FINARDI, TYLER, 2015), muitas vezes com possibilidades de menores custos, no caso da mobilidade acadêmica internacional.

Desse modo, as NTICs têm se tornado elementos cada vez mais presentes em nossas vidas, evidenciando a necessidade de instituições de ensino superior formarem cidadãos digital e interculturalmente competentes para navegar em oceanos globais e mares locais. Vivemos em um mundo cada vez mais interconectado onde o limite entre o global/local é poroso no que poderia ser melhor descrito como questões glocais (PICCIN; FINARDI, 2019a; PATEL; LYNCH, 2013).

O ensino superior reflete as mudanças epistemológicas e práticas nesse novo cenário onde as NTICs, a maior mobilidade internacional e a ênfase na economia de mercado, foco da sociedade do conhecimento com seu aumento de investimento privado e diminuição do apoio público à educação vem aumentando, afetando o ensino superior como um todo e o processo de internacionalização do ensino superior de forma significativa. No atual contexto de aumento de mobilidade internacional (por exemplo, GUIMARÃES *et al.*, 2019), a dimensão internacional do ensino superior tem se tornado cada vez mais importante e, ao mesmo tempo, mais complexa. A crescente complexidade das NTICs tem feito com que nos tornemos cada vez mais conectados com pessoas geográfica e culturalmente distantes; assim, as IES estão sendo desafiadas a criar ambientes de aprendizagem que integrem as ferramentas e práticas comunicativas presentes nessa nova realidade/sociedade. A comunidade universitária culturalmente diversificada torna-se global e localmente relevante, permitindo a conscientização intercultural por meio do contato com várias perspectivas e visões de mundo.

A aprendizagem mediada pela tecnologia e pela telecolaboração<sup>2</sup> possibilita o desenvolvimento da competência intercultural que inclui componentes cognitivos e afetivos. O componente cognitivo concentra-se no conhecimento e na consciência cultural, enquanto o componente afetivo aborda a sensibilidade cultural e a valorização da diversidade. Os principais temas relacionados ao desenvolvimento da competência intercultural incluem paz e conflito, direitos humanos e justiça social, diversidade cultural, interdependência, educação ambiental, futuro sustentável, papel da religião (ROVAL, 2009), para citar apenas alguns.

As IES têm a tarefa de preparar cidadãos para participar nesse mundo intercultural e a internacionalização do ensino superior, se feita de forma ampla, sustentável e crítica, tem um papel importante nesse processo. Nesse contexto e do ponto de vista institucional, a telecolaboração pode representar uma alternativa relevante e de baixo custo para internacionalizar os currículos possibilitando a ampliação da mobilidade virtual para combater as barreiras à mobilidade física tais como o reconhecimento de qualificações internacionais, a falta de proficiência em línguas estrangeiras (L2) e o alto custo da mobilidade acadêmica física além do fato de que não são todos os alunos que podem participar dela pelos motivos acima expostos.

A mobilidade virtual possibilitada pela telecolaboração tem o potencial de desenvolver várias habilidades essenciais como a competência comunicativa intercultural<sup>3</sup> e os multiletramentos<sup>4</sup> (RUBIN; GUTH, 2015; RUBIN, 2016). No atual cenário mundial, as possibilidades de trabalhar, conviver e negociar com pessoas de outras culturas estão aumentando, sendo que as instituições de ensino superior não parecem preparadas para formar cidadãos com as necessárias habilidades para se relacionar nesse contexto (DE WIT, 2013). A telecolaboração ou COIL entre acadêmicos de duas universidades em países diferentes pode possibilitar o desenvolvimento de

---

<sup>2</sup> Refere-se a duas ou mais pessoas trabalhando juntas apoiadas pela tecnologia para alcançar um objetivo compartilhado.

<sup>3</sup> “[...] um complexo de habilidades necessárias para desempenhar de maneira eficaz e adequada ao interagir com outras pessoas que são linguística e culturalmente diferentes de si” (FANTINI; TIRMIZI, 2006, p. 12, tradução nossa). Texto original: “[...] *complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself*”.

<sup>4</sup> Um conceito que vê o letramento como sendo multimodal e não restrito à linguagem, sendo composto de múltiplos letramentos e múltiplas práticas literárias que evoluem continuamente à medida que a sociedade local e global, a cultura e a tecnologia mudam os contextos nos quais a alfabetização é praticada.

habilidades comunicativas e contato com outras culturas, com o apoio das NTICs e de seus recursos (RUBIN; GUTH, 2015; RUBIN, 2016).

Tendo delineado este panorama, o objetivo principal deste trabalho é analisar e refletir sobre as *affordances*<sup>5</sup> das NTICs para apoiar a internacionalização do ensino superior com vistas a responder à seguinte pergunta: quais são as *affordances* percebidas por alunos e professores envolvidos em uma experiência COIL entre duas universidades do Sul Global, quais sejam, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Brasil e a Universidade Alberto Hurtado (UAH) no Chile? A fim de refletir sobre as *affordances* da COIL no contexto atual de internacionalização do ensino superior no Brasil, esta pesquisa analisa uma intervenção pedagógica realizada em um curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em parceria com o mesmo curso na Universidade Alberto Hurtado (UAH), no Chile. Para tanto, tomamos como aporte teórico o conceito de *affordances* (VAN LIER, 2004) e a perspectiva sociocultural com foco especial no conceito de mediação (VYGOSTKY, 1978) ancorados no conceito de Epistemologias do Sul (SANTOS, 2007a), no que tange o processo de internacionalização do ensino superior.

Este estudo está dentro da tradição etnográfica, pois é um estudo qualitativo que busca fornecer uma descrição detalhada e aprofundada de um contexto sociocultural de diálogo entre duas turmas de formação de professores de inglês de duas universidades do Sul Global e das interações que ocorrem nele. O entendimento etnográfico é adquirido através da exploração cuidadosa de diferentes fontes de dados e também da observação participante e engajamento do pesquisador/interventor no contexto estudado.

A organização deste trabalho se dá da seguinte forma: após esta introdução, o referencial teórico é apresentado, seguido da revisão de literatura, o percurso metodológico e a análise e discussão dos dados. A conclusão segue apresentando uma síntese das *affordances* percebidas na COIL apontando algumas limitações encontradas e oferecendo algumas considerações sobre limitações/implicações do

---

<sup>5</sup> São oportunidades/potenciais possibilidades de ação propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados. Paiva (2010) propõe a tradução do termo para “propiciamento”, mas acreditamos que ele não dá conta de explicar toda sua natureza. Por isso, optamos por adotar o termo em inglês.

estudo e sugestões para pesquisas futuras. No que segue, o aporte teórico da pesquisa é apresentado.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. *Affordances*

Sob uma perspectiva ecológica, Gibson (1979) definiu o termo *affordance* como aquilo que o ambiente oferece ao animal e ao indivíduo, quer seja para beneficiar ou prejudicar o indivíduo. Embora o termo ecologia se refira principalmente a uma disciplina científica que considera as relações de um organismo com todos os outros organismos, as pesquisas em Ciências Sociais têm adotado a noção expandida da Ecologia, para entender as relações dinâmicas entre o aprendiz e o mundo, seja no nível macro (cultura, história e economia) ou no nível micro (interações, objetos físicos ou diálogos). Os estudos apoiados por essa perspectiva investigam as influências dinâmicas e mútuas entre o aprendiz e os contextos por meio de recursos semióticos e materiais.

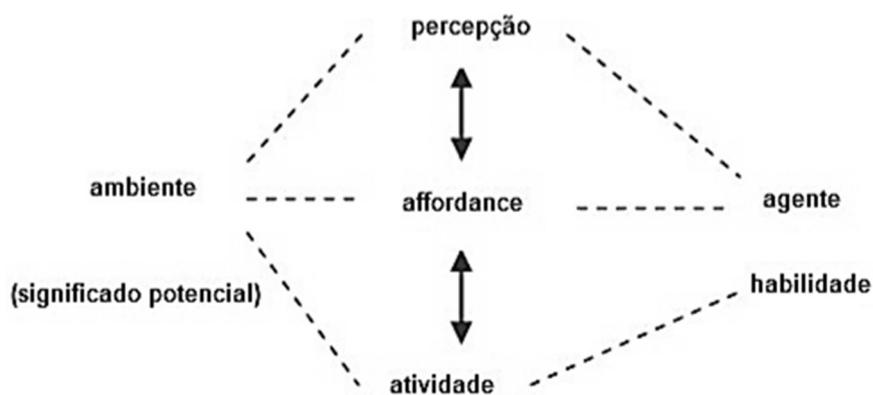
Nesse sentido, *affordance* representa o potencial de uma ação ocorrer entre um agente e um ambiente, em que a linguagem é parte dele, com ênfase em contextos concretos e em condições e circunstâncias ecológicas específicas. Esse “potencial de ação” é uma relação existencial entre um agente e um ambiente. Por exemplo, uma pedra ao lado do rio pode ser utilizada como uma espécie de banco, bem como uma pedra de menor tamanho pode ser usada como uma arma de defesa.

A definição de Gibson (1979) de *affordance* considera apenas a possibilidade física de uma ação ocorrer. A noção clássica do termo evoluiu e van Lier (2004) contribuiu acrescentando a ideia de significado potencial à percepção, desde que não entendamos o significado como assentado em palavras e sentenças (ou em objetos). Segundo van Lier (2004), é necessário que o agente esteja ciente da *affordance*, através da percepção direta ou da experiência, numa relação entre sua cognição e o ambiente.

Van Lier (2004, p. 112, tradução nossa) explica que “*affordances* não são neutras ou objetivas [...] e só se tornam *affordances* quando são observadas (ou seja, notadas) e usadas para ação”. Neste trabalho, vamos nos ater ao conceito de *affordance* observada e não necessariamente posta em ação. O indivíduo (agente) está imerso em um ambiente cheio de significados potenciais, que se tornam disponíveis à medida

que ele age e interage dentro e com este ambiente (mundo físico e social), como representado na Figura 1.

Figura 1. *Affordance* no contexto



Fonte: van Lier (2004)

Como a criação de significado requer algum esforço cognitivo, ou atividade, por parte do agente, van Lier (2004) apresenta o valor das possibilidades de criação de significado em um ciclo contínuo de reforço mútuo, com pré-condições claramente definidas, como ação, percepção e interpretação. Por isso, *affordance*, segundo van Lier (2004), é a relação entre as habilidades do agente e o ambiente, por um lado, e a percepção e atividade, por outro. O resultado emergente é significado potencial. É importante ressaltar que, mesmo que os indivíduos possuam capacidades particulares, a capacidade de agir depende da interação dessas capacidades com as condições ecológicas específicas. Nesse paradigma, a agência é relacional.

Gibson (1979) iniciou uma discussão sobre se a percepção é direta ou condicionada por experiências ou culturas anteriores, portanto, indireta. Nessa perspectiva, as *affordances* podem ser imediatas ou mediadas, através das interações e negociações dinâmicas entre o aprendiz e os artefatos materiais/simbólicos ou ferramentas culturais (VYGOSTKY, 1987). Para van Lier (2008), a percepção direta é mais verdadeira em se tratando de animais, enquanto os objetos e os seres humanos parecem ser mais mediados. Por concordarmos com essa visão de mediação quanto aos seres humanos, vamos nos debruçar, mais adiante, sobre o conceito de mediação na teoria sociocultural e, depois, na análise, em relação às *affordances* percebidas.

Por isso, van Lier (2008) defende que a agência deve ser entendida como um modo de representar contextualmente no mundo e que é sempre mediada por fatores sociais, interacionais, culturais, institucionais, entre outros fatores contextuais. É importante ressaltar que, para van Lier (2008), uma característica central da agência é a conscientização da responsabilidade pelas ações de alguém em relação ao meio ambiente, incluindo outras pessoas afetadas. Ele enfatiza, portanto, que a agência é sempre um evento social, pois é socialmente motivada e interpretada, resultando em um processo de interação contínua entre esforços individuais, recursos disponíveis e fatores socioculturais.

De uma perspectiva ecológica, supõe-se que as práticas socioculturais em si tornem o processo de mediação na formação de relações particulares entre aprendiz e contexto, e que as ações de um aprendiz sejam entendidas em relação às restrições e possibilidades de um contexto específico e suas práticas sociais inerentes. Dessa maneira, tanto a abordagem ecológica quanto a teoria sociocultural reconhecem a importância do contexto e seu papel mediador para as mentes e ações humanas, além de considerar o desenvolvimento como inseparável dos contextos.

## **2.2. Mediação e teoria sociocultural**

A mediação é uma questão central no trabalho de Vygotsky, cujas fontes de ideias, apesar de variadas, remontam em grande parte ao trabalho de Marx e Engels. Na visão de Marx e Engels, a atividade laboral é crucial na criação da consciência humana e, portanto, tornamo-nos humanos ao nos envolvermos no processo de trabalho.

Vygotsky aceitou essa afirmação sobre como os humanos evoluem, colocando, porém, ênfase especial no papel das ferramentas nesse processo, um conceito derivado de Engels. Segundo Vygotsky (1960, p. 80),

Supor que o trabalho, que fundamentalmente muda o caráter da adaptação humana à natureza, não esteja ligado a uma mudança no tipo de comportamento humano é impossível se, junto com Engels, aceitarmos a noção de que a ferramenta significa especificamente a atividade humana, uma transformação da natureza pelos humanos – a produção.

Vygotsky (1960) ampliou a noção de mediação instrumental de Engels aplicando-a às “ferramentas psicológicas”, bem como às “ferramentas técnicas” de produção. Ele fez

uma analogia entre ferramentas psicológicas, ou o que ele denominou “sinais”, e ferramentas técnicas, ou simplesmente “ferramentas”. Vygotsky (1960, p. 126) afirmou que

[...] uma ferramenta [...] serve como um condutor da influência humana sobre o objeto de sua atividade. Ela é direcionada para o mundo externo; ela deve estimular algumas mudanças no objeto; é um meio de atividade externa dos seres humanos, dirigido para a subjugação da natureza.

Em contraste com essa orientação de objeto externo de uma ferramenta técnica, Vygotsky (1960, p. 126) argumentou que

[...] um sinal [que é uma ferramenta psicológica] não modifica nada no objeto de uma operação psicológica. Um sinal é um meio de influenciar psicologicamente o comportamento – seja o próprio comportamento ou de alguém; é um meio de atividade interna, dirigido para o domínio dos próprios humanos. Um sinal é dirigido para dentro.

Para o autor russo, uma característica da consciência humana é que ela está associada ao uso de ferramentas, especialmente ferramentas psicológicas – sinais, ou interações colaborativas. Sendo assim, em vez de agir de maneira direta e não mediada no mundo físico e social, nosso contato com o mundo é indireto ou mediado por sinais. Isso significa que a compreensão do surgimento e da definição das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1978) deve estar fundamentada na noção de mediação. A principal preocupação de Vygotsky era traçar o surgimento das funções psicológicas superiores a partir de formas mais básicas que para ele eram as funções psicológicas elementares (VYGOTSKY, 1978).

As funções psicológicas elementares, que são involuntárias, inconscientes e “total e diretamente determinadas pela estimulação do ambiente” (VYGOTSKY, 1978, p. 39), são o produto da linha de desenvolvimento “natural” ou evolucionária. Exemplos dessa categoria são memória natural, sensação, percepção, atenção involuntária, para citar algumas apenas. As funções psicológicas superiores, em contraste, estão sob controle voluntário e são acessíveis à consciência, além de representarem o produto da linha histórica ou cultural de desenvolvimento. Exemplos de funções psicológicas superiores incluem memória mediada, formação de conceitos e atenção voluntária.

De acordo com Wertsch (1985), as funções psicológicas superiores diferem das funções psicológicas elementares em quatro aspectos principais. Primeiro, elas são

individuais e não determinadas pelo meio ambiente, de modo que o surgimento das funções psicológicas superiores prepara o terreno para o surgimento da autorregulação voluntária. Em segundo lugar, as funções psicológicas superiores são acessíveis à consciência, enquanto as funções psicológicas elementares não são (VYGOTSKY, 1978). Em terceiro lugar, as funções psicológicas superiores são derivadas principalmente da interação interpessoal, enquanto suas contrapartes elementares são biologicamente determinadas. Por fim, as funções psicológicas superiores são mediadas por sistemas de signos derivados culturalmente.

Sendo assim, a mediação também fornece a base para outro dos objetivos teóricos de Vygotsky, a saber, a construção de uma ligação entre os processos sociais e históricos – relação histórico-dialética (MARX; ENGELS, 1990), por um lado, e os processos mentais dos indivíduos, por outro. Vygotsky (1995, p. 150) afirmou que “qualquer função no desenvolvimento cultural [...] aparece duas vezes, ou em dois planos – primeiro, aparece no plano social e depois no plano psicológico”. Segundo Marx e Engels (2007, p. 41), “[...] a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais [sociais]”.

As dimensões socioculturais da teoria de Vygotsky visaram a análise das transformações históricas das funções psicológicas humanas sob a influência de mudanças nas ferramentas psicológicas. Supunha-se que a transição das funções naturais para as culturais ocorria não apenas na ontogênese, mas também na história humana. A “mentalidade primitiva” deveria, portanto, corresponder a um sistema de instrumentos psicológicos essencialmente diferentes daqueles da mente moderna, que é em grande medida um produto de sistemas mediadores como a linguagem escrita e as operações lógico-matemáticas.

É porque os seres humanos internalizam formas de mediação proporcionadas por forças culturais, históricas e institucionais particulares que o seu funcionamento mental está situado socioculturalmente (VYGOTSKY, 1978) e cada cultura tem seu próprio conjunto de ferramentas e situações psicológicas nas quais as ferramentas são apropriadas (KOZULIN, 2003). A importância que Vygotsky atribuiu à mediação se reflete em uma fala proferida durante uma palestra feita perto do fim de sua vida, em que afirmou que “um fato central de nossa psicologia é o fato da mediação [...]” (VYGOTSKY, 1996, p. 188).

Para Kozulin (2003), as questões da cultura e da aprendizagem têm sido inseparáveis por séculos pela simples razão de que um dos principais objetivos do aprendizado é a transmissão da cultura de geração em geração. No entanto, a maioria dos educadores ignorava esse elemento cultural até ser confrontado com ele na realidade da sala de aula multicultural. Em um ambiente monocultural, a cultura permanece praticamente invisível e os educadores começam a prestar atenção apenas quando dois ou mais padrões culturais estão presentes na mesma sala de aula.

A situação da sala de aula multicultural pode, assim, ser pensada como uma copresença de diferentes sistemas de instrumentos psicológicos, e a integração educacional como um problema de aquisição pelos estudantes – e algumas vezes também pelos professores – de novos sistemas e ferramentas psicológicas. A alfabetização nessa perspectiva deixa de ser uma entidade homogênea relacionada à capacidade do aluno de decodificar e compreender textos escritos padronizados e aparece como um fenômeno diverso e heterogêneo (KOZULIN, 2003). A formação de diferentes letramentos está intimamente relacionada à apropriação de diferentes ferramentas psicológicas (KOZULIN, 2003).

À medida que a educação contemporânea tomou consciência do desafio da sala de aula multicultural, também se tornou consciente da necessidade da educação cognitiva e, partindo do ponto de vista de Vygotsky (1978), a essência da educação cognitiva está em fornecer aos aprendizes novas ferramentas psicológicas que podem moldar funções cognitivas gerais ou mais específicas de domínio.

De uma perspectiva sociocultural, é por meio dessas diferentes formas de mediação que a mudança cognitiva ou a aprendizagem ocorre (HUBBARD; LEVY, 2016). No que diz respeito às ferramentas materiais, as tecnologias medeiam a comunicação e, portanto, a mudança cognitiva. Desde *smartphones* até *e-mail*, mensagens de texto e *Skype*, a própria tecnologia molda a interação de maneiras específicas (HUBBARD; LEVY, 2016). Cada tecnologia tem suas próprias capacidades que governam diferentemente as formas pelas quais as interações ocorrem (HUTCHBY, 2001; SMITH, 2003). No caso do ensino/aprendizado/uso de línguas adicionais (L2), Finardi e Porcino (2014) afirmam que a tecnologia, em geral, e a internet, em particular, alteraram nossa forma de nos relacionar com e no mundo e, como consequência, a forma como ensinamos/aprendemos/usamos as L2 também.

Para Kaptelinin (2013), a tecnologia não determina a interação, mas seu papel de mediação ajuda a moldá-la. No que diz respeito à interação social, novos meios tecnológicos permitem que novas e diferentes formas de interação social ocorram, tanto *online* quanto em sala de aula. As tecnologias digitais, que oferecem mais interatividade em comparação a meios mediáticos mais tradicionais, abrem uma gama de possibilidades adicionais para uma maior integração de artefatos tecnológicos em nossas vidas, mentes e identidades (KAPTELININ, 2013).

A aprendizagem humana, de acordo com O'Donnell (2006), é complexa; fortemente influenciada pelo contexto social; envolvendo componentes metacognitivos, motivacionais e cognitivos; e caracterizada por diferenças individuais em quase todas as facetas. A tecnologia de apoio à instrução e aprendizado pode ser implantada para apoiar ou melhorar uma ou mais dessas facetas da aprendizagem humana (O'DONNELL, 2006).

As tecnologias digitais influenciam radicalmente o mundo em que vivemos e novos desenvolvimentos ocorrem em velocidade alarmante. Em particular, o uso generalizado de dispositivos móveis robustos conectados à internet, redes sociais, tecnologias de realidade aumentada, interfaces cérebro-computador, entre outros, provavelmente terá e, já está tendo, um impacto significativo na percepção humana, bem como na ação, cognição, emoções e comunicação (KAPTELININ, 2013).

A ideia de que ferramentas culturais medeiam processos cognitivos está no cerne deste trabalho. De fato, este trabalho lança mão da noção de NTICs auxiliando a comunicação em multimídia – áudio, vídeo, texto e imagens – e em formatos assíncronos e síncronos por meio da internet para explicar parte dos dados. Embora Vygotsky tenha focado na linguagem como um artefato cultural crítico, ele também discutiu outros artefatos culturais, incluindo sistemas de símbolos algébricos, obras de arte, diagramas, mapas e outros signos convencionados. Assim, propomos, a partir da teoria de Vygotsky, que a tecnologia é uma importante ferramenta cultural de mediação.

### **2.3. Epistemologias do Sul**

Santos (2007a) afirma que o pensamento moderno ocidental opera como “pensamento abissal”. Ele define o pensamento abissal como um sistema que

consiste em distinções visíveis que são baseadas em distinções invisíveis, que por sua vez, são estabelecidas por meio de uma lógica que define a realidade social como sendo “deste lado da linha abissal” ou “do outro lado da linha abissal”. Santos (2007a, p. 2) explica que

A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

A questão do pensamento abissal vai muito além da impossibilidade radical da copresença e de uma negação radical fundamental de outras existências. Tal episteme de “distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha” (SANTOS, 2007a, p. 46). Invisibilidade e não-existência “deste lado”, argumenta Santos (2007a), são as raízes da visibilidade e da existência do “outro lado”. O conhecimento e o Direito moderno são duas áreas principais – distintas, mas inter-relacionadas – que representam as realizações mais refinadas de tais políticas culturais de inexistência e negação (SANTOS, 2007a).

No campo do conhecimento, “o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de conhecimentos alternativos oriundos da Filosofia e da Teologia” (SANTOS, 2007a, p. 47). O caráter excludente desse “monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas” (SANTOS, 2007a, p. 47). Tal monopólio tem sido capaz de confinar a luta epistemológica dentro de um quadro particular relativo a “certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos” (SANTOS, 2007a, p. 47).

Para Santos (2007a, p. 5), “este lado da linha” com as sociedades metropolitanas, está associado ao paradigma da regulação/emancipação e o “outro lado”, dos territórios coloniais, com apropriação e violência cometidas por “este lado da linha”. O

autor afirma que a linha Abissal Moderna não é fixa, mas que sua posição em qualquer época é fortemente controlada e policiada. Ademais, ele também reconhece que os deslocamentos da linha afetaram a distinção entre o metropolitano e o colonial nos últimos tempos em muitos espaços “transformando o colonial numa dimensão interna do metropolitano” (SANTOS, 2007a, p. 9).

Santos (2007a, p. 5) argumenta que a luta pela justiça social global é inseparável da luta pela justiça cognitiva global e que ambas as lutas exigem um “pensamento pós-abissal”. O autor afirma que a questão da justiça cognitiva tem a ver com a coexistência de muitos conhecimentos no mundo e a relação entre as hierarquias abstratas que os constituem e as relações desiguais de poder econômico e político que produzem e reproduzem injustiça social cada vez mais severa.

Santos (2016) aponta a influência duradoura da injustiça cognitiva no sistema-mundo moderno. Ele argumenta que o colonialismo Europeu e o subsequente desenvolvimento do capitalismo não apenas engendraram a subordinação econômica e política da Ásia, África e América Latina, mas também introduziram a injustiça cognitiva por meio do universalismo das ciências modernas. No sistema-mundo moderno, os saberes vernaculares no mundo não ocidental são reduzidos à inexistência já que uma “monocultura do conhecimento” prevalece em escala global (SANTOS, 2016). Ele argumenta que, “deste lado da linha abissal”, o reconhecimento da diversidade cultural não necessariamente se traduz em reconhecimento da diversidade epistemológica e que um reconhecimento da diversidade epistemológica além do conhecimento científico implica numa renúncia provisória de qualquer epistemologia geral.

Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento. No período de transição que se inicia, em que ainda persistem as perspectivas abissais de totalidade e unidade, provavelmente precisamos de uma epistemologia geral residual ou negativa para seguir em frente: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral (SANTOS, 2007a, p. 12).

O absurdo dessa estrutura epistêmica tem sido demonstrado na obra de Boaventura de Sousa Santos. Ele apontou que se examinarmos, hoje, o que se denomina teoria social nas Ciências Sociais das universidades ocidentalizadas veremos fundamentalmente pensadores masculinos ocidentais de apenas cinco países, a

saber – Itália, França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, países que na definição do mesmo autor pertencem ao Norte Global<sup>6</sup> (SANTOS, 2011). A alegação é que a teoria social criada para explicar a experiência social e a história desses cinco países, que compreendem apenas 12% da população mundial, deve ser considerada válida e universal para o resto dos países do mundo, que representa 88% da humanidade. Assim, essa estrutura joga fora a experiência social da maior parte dos povos.

Boaventura de Sousa Santos propõe o conceito de Epistemologias do Sul (2007a) a fim de desafiar essa injustiça cognitiva historicamente construída. Ao contrário da monocultura do saber, ele propõe uma “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2004) por meio do reconhecimento da diversidade de saberes e cosmologias locais e sua necessária interdependência (SANTOS, 2016). Mais importante, ele usa o conceito do “Sul” de maneira simbólica. De acordo com sua teoria, o Sul se refere não apenas à área geográfica do Sul Global, mas também a uma multidão de povos marginalizados e excluídos do moderno sistema mundial, por exemplo, trabalhadores precários, mulheres, povos indígenas e várias minorias sexuais e religiosas. Sua visão de epistemologias do Sul visa a libertação desses povos silenciados e esquecidos, estabelecendo a justiça cognitiva.

Santos (2007c) sugere que a chave é se afastar do que ele chama de “a grande singularidade” exemplificada em cinco monoculturas: do saber, do tempo linear, da classificação social, da universalidade e do capitalismo. A monocultura do saber transformou a ciência moderna e a alta cultura no critério único de verdade e qualidade estética e produziu a não-existência na forma de ignorância ou falta de cultura; a monocultura do tempo linear produziu a não-existência, descrevendo-a como “atrasada”, pré-moderna, subdesenvolvida, entre outros, em oposição ao que foi declarado “avançado”; a monocultura da classificação social distribuiu populações de acordo com categorias que naturalizam hierarquias produzindo, assim, a não-existência na forma de inferioridade e subordinação; a monocultura do universal e do global que deu origem à lógica da escala dominante, produziu o local e o particular como uma alternativa não credível ao que existe; a monocultura da produtividade e eficiência capitalista privilegia o crescimento por meio das forças do mercado e produz

---

<sup>6</sup> A noção de Norte Global é geopolítica, não geográfica, e engloba países centrais, independentemente de sua localização geográfica.

a não-existência na forma da “improdutividade” da atividade econômica não capitalista.

Segundo Santos (2002; 2004), a partir desses cinco modos de monocultura, a ciência moderna, com suas noções centrais de racionalidade e eficiência, produziu formas de “não-existência” que podem ser vistas para suscitar o pensamento e a prática do desenvolvimento como uma resposta lógica. Portanto, as formas de não-existência derivam dessas cinco monoculturas (SANTOS, 2004).

Santos (2005, p. 21) argumenta que essas monoculturas, produziram “o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo” que precisa ser desenvolvido pelas “realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas”. A ideia, segundo o autor, é mover-se em direção a uma Sociologia das Ausências (SANTOS, 2002) que dê crédito à diversidade e multiplicidade de práticas sociais em oposição à credibilidade exclusiva das práticas hegemônicas (SANTOS, 2004) e que cria as condições para o que ele chama de justiça cognitiva (SANTOS, 2015). Santos (2002) afirma que a justiça cognitiva nos compromete com a pluralidade ontológica, com a reavaliação de outras formas de conhecer e estar no mundo.

Santos (2004), portanto, sugere que busquemos uma Sociologia das Ausências que confronte os modos de produção da ausência, substituindo cada uma das monoculturas por ecologias de saberes, temporalidades, reconhecimento, trans-escalas e produtividade, uma vez que

Em cada um dos cinco domínios, o objetivo da sociologia das ausências é divulgar e dar crédito à diversidade e multiplicidade de práticas sociais em oposição à credibilidade exclusiva das práticas hegemônicas (SANTOS, 2004, p. 240).

Santos (2003) descreve a Sociologia das Ausências como uma forma de trazer à luz o conhecimento considerado inexistente pelo Norte Global. Para dar voz às epistemologias do Sul é necessária uma Sociologia das Emergências que “[...] consiste numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo” (SANTOS, 2007a, p. 10).

A tarefa de uma Sociologia das Ausências é focar no que foi desqualificado e tornado invisível, ininteligível ou irreversivelmente descartável e tornar a presença não-credível, não-existente, como alternativa às experiências hegemônicas (SANTOS, 2004). O objetivo dessa sociologia é ter a credibilidade dessas alternativas discutidas e argumentadas e suas relações tomadas como objetos de disputa política criando, assim, as condições para ampliar o campo de experiências credíveis ao aumentar as possibilidades de desenvolvimento de experimentação social (SANTOS, 2004).

Vemos, assim, no trabalho do autor, a necessidade de uma Sociologia das Ausências, bem como de uma Sociologia das Emergências, isto é, de uma “investigação das alternativas que estão contidas no horizonte das possibilidades concretas” (SANTOS, 2004, p. 241).

A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica e política que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições. A sociologia das emergências atua sobre as possibilidades (potencialidades) como sobre as capacidades (potência) (SANTOS, 2010, p. 118).

O racismo/sexismo epistêmico, por exemplo, é uma das formas mais ocultas de racismo no sistema mundial/colonial/cristocêntrico capitalista/patriarcal moderno/colonial em que habitamos. Sugerimos, neste trabalho, que para romper com essa estrutura – onde uma epistemologia define o resto, as perguntas e as respostas para produzir uma ciência colonial universal e humanidades –, faz-se necessário uma “pluriversidade”, em que a diversidade epistêmica é institucionalmente incorporada a diálogos interepistêmicos, necessários para produzir ciências e humanidades decoloniais.

Acreditamos que a intervenção COIL feita entre duas universidades do Sul Global pode ajudar na construção de Epistemologias do Sul abrindo caminho para uma ecologia de saberes que serve como condição para promover a justiça cognitiva bem como a libertação dos povos enjeitados no sistema-mundo moderno. O local (analisado dentro das tensões globais no contexto da internacionalização do ensino

superior) pode ser mais explorado nessa direção a partir da sua contextualização por meio das epistemologias do Sul.

Além do mais, acreditamos que a mediação das tecnologias, mais especificamente da intervenção COIL realizada em um curso de formação de professores de inglês, bem como a mediação da língua e das culturas de duas universidades do Sul Global tenha potencial para promover o pensamento pós-abissal com “[...] o Sul usando epistemologia(s) do Sul” (SANTOS, 2007a, p. 11) e confrontando o mono-epistemismo “deste lado” da linha abissal por meio da adoção da ecologia de saberes e da abertura de espaço para uma copresença radical (SANTOS, 2007a) que envolve o abandono da noção de tempo linear (História) e o cultivo de uma espontaneidade que se recusa a deduzir o potencial do real.

O reconhecimento e a análise das divisões abissais poderiam ser o primeiro passo para interromper a reprodução do pensamento abissal na educação visando uma cidadania glocal. Compreender os efeitos históricos das linhas abissais de ambos os lados da linha pode ajudar educadores a reconhecer os mecanismos que privilegiam as epistemologias Europeias e invisibilizam as outras. Essa metáfora das linhas abissais de Santos (2007a) também pode ajudar educadores a reconhecer alguns dos problemas de representação que surgem quando alguém “deste lado da linha” quer falar sobre, para ou com “o outro lado”.

A construção colaborativa do conhecimento mediada pela COIL e pela tecnologia podem suscitar uma “epistemologia da visão” (SANTOS, 2007d) e autorreflexiva por meio da solidariedade no lugar da “epistemologia da cegueira” (SANTOS, 2007d) que cria conhecimento por meio de ordenação e controle na divisão abissal. Para Santos (2007d), Epistemologia da Visão é aquela que investiga a validade de uma forma de conhecimento cujo ponto de ignorância é o colonialismo e ponto de sabedoria é a solidariedade.

### 3. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, trataremos, em um primeiro momento, do conceito de internacionalização, da relação entre internacionalização e globalização, do conceito de internacionalização em casa seguido de um breve histórico da internacionalização no Brasil. Na segunda parte, discorreremos sobre algumas terminologias relacionadas aos modelos de telecolaboração e, mais especificamente, sobre a COIL, que acrescentou à prática de telecolaboração o desenvolvimento das habilidades interculturais e o aprendizado de conteúdos de forma colaborativa entre pelo menos duas instituições de ensino superior de países diferentes.

#### 3.1. Internacionalização

A noção de que a internacionalização da educação superior é somente parte de uma resposta à globalização diz pouco sobre o que ela realmente é (COELEN, 2013). Várias forças globais influenciaram o fenômeno da internacionalização da educação superior dando-lhe prioridade estratégica no planejamento de instituições de ensino superior no mundo todo. As relações transfronteiriças facilitadas pelo uso das NTICs e os cortes no orçamento público das universidades são alguns dos fatores que motivaram a expansão das IES. O ensino superior é também um ator na globalização (TEICHLER, 1999; COELEN, 2013) e como tal, o processo de internacionalização da educação superior atua ora como agente e ora como consequência da globalização.

De acordo com Altbach *et al.* (2009), o ressurgimento do interesse pela internacionalização, e sua centralidade recém-descoberta nos discursos políticos e acadêmicos é atribuível a uma crescente conscientização da dimensão global das relações do século XXI. Para Knight (2003, p. 2), internacionalização<sup>7</sup> é “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, funções ou oferta do ensino superior”. Nesse sentido, “processo” denota a natureza evolucionária da internacionalização, “integração” destaca a centralidade de inserir elementos internacionais em políticas e programas, enquanto a tríade “internacional/intercultural/global” reconhece as relações entre e dentro das nações, a

---

<sup>7</sup> Essa definição é abrangente e refere-se à internacionalização como um processo em que uma dimensão adicional é acrescentada àquela que já é realizada por instituições de ensino superior.

diversidade de culturas em todos os níveis no processo e no âmbito mundial do fenômeno (KNIGHT, 2007).

O termo internacionalização tem sido usado por muito tempo na Política e no Direito, bem antes de sua ascensão à popularidade no contexto educacional no final dos anos 1980 (TEICHLER, 1999) até o início dos anos 1990 (TEICHLER, 2004; COELEN, 2013). A partir dos anos 1990, o termo internacionalização da educação tornou-se popular e teve como objetivo cobrir a dimensão internacional da educação (COELEN, 2013). Sua popularidade refletiu a transferência gradual de atividades internacionais das margens do ensino superior para o seu centro (JONES; DE WIT, 2012).

Ao longo da história, as universidades têm se esforçado para obter conhecimento e compreensão de outras culturas (KNIGHT; DE WIT, 1995; KNIGHT, 2004) e, durante o processo de expansão colonial, as lógicas políticas tornaram-se cada vez mais influentes na condução da internacionalização do ensino superior. A educação superior era vista como uma ferramenta para expressar o domínio das potências coloniais (DE WIT, 1998).

As universidades também se esforçam para manter suas missões sociais mais amplas ao atuar como mediadores culturais fundamentais no encontro entre a cultura mundial e as culturas nacionais (KREBER, 2009) visando construir valores internacionais, compreensão intercultural, tolerância e a criação de comunidades democráticas e cidadania (KNIGHT, 1997). Kreber (2009) afirma que, em termos da missão social, os objetivos das universidades na internacionalização são de aumentar a consciência internacional, a empatia, a ação social, bem como atender às necessidades de desenvolvimento identificadas por certas comunidades.

Por isso, De Wit e Leask (2017) argumentam que a internacionalização não é um objetivo em si, mas é um meio para melhorar a qualidade das funções de ensino, pesquisa e extensão da educação superior. O contexto influencia o porquê, o quê e o como da internacionalização; portanto, a maneira pela qual a internacionalização é interpretada é única em cada instituição (DE WIT; LEASK, 2017), não havendo um modelo único de internacionalização adequado para todos os sistemas, instituições e disciplinas do ensino superior (DE WIT; LEASK, 2017). Finardi e Guimarães (2017) salientam que os “modelos importados” adotados no processo de internacionalização são perigosos, uma vez que não consideram os contextos e realidades locais. Os

autores afirmam os rankings internacionais importados para avaliar as universidades da América Latina servem somente para manter a hegemonia neoliberal.

Desde uma perspectiva do Sul Global, a internacionalização tem sido entendida como beneficiando mais o Norte do que o Sul (VAVRUS; PEKOL, 2015), por vezes como uma forma de financiar o ensino superior nesse contexto (por exemplo FINARDI; ORTIZ, 2015), reforçando o uso do inglês como meio de instrução (por exemplo TAQUINI; FINARDI; AMORIM, 2017) e como língua franca acadêmica (JENKINS, 2013). Por outro lado, a internacionalização também tem sido vista como uma forma de colonização/homogeneização/universalização forçada (por exemplo PICCIN; FINARDI, 2019a; b) e de racismo epistêmico<sup>8</sup> (MALDONADO-TORRES, 2004), por vezes violenta (ANDREOTTI *et al.*, 2016), do Sul Global (por exemplo FINARDI, 2019a, 2019b).

Outro fator importante a respeito da internacionalização colocado em cheque pelos teóricos do Sul Global (ANDREOTTI, 2011; 2016; FINARDI, 2019a; b; MALDONADO-TORRES, 2004; MIGNOLO, 2002; 2011; QUIJANO, 1997; SOUZA, 2011) é sobre a ideia de cidadania global no ensino superior, já que muitas vezes é fortemente moldada pelo imaginário neoliberal dominante de modo que se tornar um “cidadão global” significa obter as competências necessárias para ser um participante bem-sucedido numa economia liberal impulsionada pelo capitalismo e pela tecnologia.

Segundo Piccin e Finardi (2019b), diferentes agendas e marcos teóricos informam esses discursos que constroem significados diferentes para as palavras global, cidadania e educação, implicando em diferentes currículos e pacotes de intervenção para a educação. As autoras afirmam que esse fato geralmente contribui para a reprodução de práticas etnocêntricas, imperialistas a-históricas e colonizadoras.

Os estudos pós-coloniais oferecem um conjunto de perguntas produtivas que podem ser usadas para examinar e interrogar os quadros de referência que moldam essas abordagens e imaginar uma “educação de outra maneira” (ANDREOTTI, 2015). Em se tratando do Brasil, Piccin e Finardi (2019a) e Guimarães *et al.* (2019) criticam o modelo de internacionalização adotado e sugerem uma internacionalização mais crítica, glocal e sustentável, por meio de relações horizontais e solidárias.

---

<sup>8</sup> Maldonado-Torres (2004) define esse tipo de racismo como uma amnésia sistêmica que esquece as relações geopolíticas em ação na construção da modernidade, resultando no não reconhecimento de epistemologias radicalmente diferentes.

### 3.1.1. Internacionalização e globalização

O panorama da constante transformação da internacionalização do ensino superior é impulsionado por uma série de forças sociais, culturais, econômicas e políticas (KNIGHT, 2004; 2007). No entanto, o mais constante e profundo motor da internacionalização continua sendo a globalização, e muito tem sido escrito sobre as complexas relações entre os dois (KNIGHT, 2008; DE WIT, 2011).

A globalização é definida como “o fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias [...] através das fronteiras que afeta cada país de uma maneira diferente devido à história individual de cada nação, tradições, cultura e prioridades” (KNIGHT; DE WIT, 1997, p. 6). Segundo Knight (2017), a globalização, concentra-se no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economia, valores, cultura, conhecimento, bens, serviços e tecnologia. No contexto da educação superior, Altbach e Knight (2007, p. 290) argumentam que a globalização é o resultado “[d]as forças econômicas, políticas e sociais que impulsionam o ensino superior do século XXI em direção a um maior envolvimento internacional [...]”.

De acordo com Knight (2017), a internacionalização enfatiza a relação entre nações, pessoas, culturas, instituições e sistemas. Para a autora, a internacionalização da educação superior tem sido positiva e negativamente influenciada pela globalização, sendo que os dois processos, embora fundamentalmente diferentes e frequentemente confundidos (ALTBACH; KNIGHT, 2007; KNIGHT, 2007), estão intimamente conectados.

A globalização e a internacionalização estão relacionadas, mas não são a mesma coisa. A globalização é o contexto das tendências econômicas e acadêmicas que fazem parte da realidade do século XXI. A internacionalização inclui as políticas e práticas empreendidas pelos sistemas e instituições acadêmicas - e até mesmo indivíduos - para lidar com o ambiente acadêmico global (ALTBACH; KNIGHT, 2007, p. 290).

O uso indiscriminadamente dos termos como sinônimos tem implicações importantes, pois “para alguns, globalização significa tudo – um todo incerto para as influências externas na sociedade” (DE WIT, 2010, p. 8). Para outros, inclui apenas “o lado negativo da realidade contemporânea” (ALTBACH, 2006, p. 123).

Uma consideração importante para distinguir ambas terminologias diz respeito à integração de sistemas nacionais díspares, como é sugerido pela globalização, e sua interconexão inerente ao termo “internacionalização” (BEERKENS, 2004). Ademais, a globalização é vista como mais transformadora do que a internacionalização, pois afeta diretamente o núcleo econômico, político e cultural das nações (MARGINSON; VAN DER WENDE, 2007). Enquanto a globalização é vista como um fenômeno que não tem retorno e não pode parar, a internacionalização envolve muitas escolhas (ALTBACH; KNIGHT, 2007; DE WIT, 2002) que estão sendo gradualmente reduzidas à medida que a globalização diminui o espaço para manobra de governos (WACHTER, 2003) e estes para a autonomia das universidades, como temos visto recente e, infelizmente, no Brasil.

Van Vught *et al.* (2002) sugeriram que a ideia de internacionalização se refere a uma tradição bem estabelecida de cooperação internacional e mobilidade e aos valores centrais de qualidade e excelência, enquanto o conceito de globalização se concentra mais na competição internacional que considera o conceito de ensino superior como mercadoria transacionável, desafiando o conceito de ensino superior como um bem público. Em outras palavras, segundo os autores, o objetivo final da internacionalização da educação superior é buscar a cooperação e a participação transnacional e transfronteiriça em vez da competição global inerente às forças da globalização nos sistemas de ensino superior.

Segundo Teichler (2004), embora os dois termos sejam semelhantes no que diz respeito à mudança que causam na abertura dos sistemas nacionais de ensino superior e à ênfase dada à dinâmica de mudanças dentro e fora do contexto que impele essa mudança, eles também diferem em termos da persistência de fronteiras nacionais e na orientação das atividades exigindo, assim, uma exploração de como os dois fenômenos interagem. Nesse sentido, Guimarães e Finardi (2018) afirmam que a globalização se refere ao aumento nas atividades entre fronteiras com a manutenção dessas fronteiras, ao passo que a internacionalização propõe um “apagamento” dessas fronteiras.

Knight (2004) descreve cinco elementos da globalização e observa algumas das principais implicações para o ensino superior em geral e a dimensão internacional em particular. O Quadro 1 ilustra algumas das principais mudanças que moldam as respostas e ações de internacionalização à globalização. De acordo com Knight

(2004), essas mudanças afetam os seguintes aspectos da internacionalização do ensino superior: o currículo e o processo de ensino; a mobilidade estudantil e acadêmica; a oferta transfronteiriça de programas educacionais; projetos internacionais de desenvolvimento; o estudo de línguas estrangeiras; e o desenvolvimento de funcionários.

**Quadro 1.** Implicações da globalização para internacionalização do ensino superior

Elemento da globalização	Impacto no ensino superior	Implicações para a dimensão internacional do ensino superior
<p><i>Sociedade do conhecimento</i></p> <p>Maior importância atribuída à produção e uso do conhecimento como criador de riqueza para as nações.</p>	<p>A ênfase crescente na educação continuada, na aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento profissional contínuo está criando uma demanda não atendida pelo ensino superior.</p> <p>A necessidade de desenvolver novas habilidades e conhecimentos está resultando em novos tipos de programas e qualificações.</p> <p>O papel das universidades na pesquisa e produção de conhecimento está mudando e se tornando mais comercializado.</p>	<p>Novos tipos de fornecedores privados e públicos (empresas de mídia privadas, redes de instituições públicas e privadas, universidades corporativas, empresas multinacionais) estão oferecendo programas de educação e treinamento através das fronteiras.</p> <p>Os programas são mais responsivos à demanda do mercado. Programas de treinamento especializados estão sendo desenvolvidos para nichos de mercado e propósitos de desenvolvimento profissional e distribuídos mundialmente.</p> <p>Estudantes, acadêmicos, programas de educação e treinamento, pesquisa, provedores e projetos estão cada vez mais móveis, física e virtualmente.</p>
<p><i>Tecnologias de informação e comunicação</i></p> <p>Novos desenvolvimentos em tecnologias e sistemas de informação e comunicação</p>	<p>Novos métodos de entrega, especialmente tecnologia de comunicação <i>online</i> e baseada em satélite, estão sendo usados para educação doméstica e internacional.</p>	<p>Métodos inovadores de entrega internacional, como <i>e-learning</i>, franquias e campus satélites, exigem mais atenção ao credenciamento de programas e provedores e reconhecimento de qualificações.</p>

(continua)

(conclusão)

<p><i>Economia de mercado</i></p> <p>Crescimento em número e influência de economias baseadas no mercado em todo o mundo</p>	<p>O ensino superior e a formação são cada vez mais comercializados e comercializados a nível nacional e internacional.</p>	<p>Novas preocupações estão surgindo sobre a adequação do currículo e dos materiais didáticos em diferentes culturas e países e o potencial de homogeneização, bem como novas oportunidades de hibridização.</p>
<p><i>Liberalização comercial</i></p> <p>Novos acordos comerciais internacionais e regionais desenvolvidos para diminuir as barreiras ao comércio</p>	<p>A importação e exportação de serviços e produtos educacionais aumentou à medida que as barreiras foram removidas.</p>	<p>Mais ênfase está sendo colocada na exportação e importação de programas educacionais, e menos em projetos de desenvolvimento internacional.</p>
<p><i>Governança</i></p> <p>Criação de novas estruturas e sistemas de governança internacional e regional.</p>	<p>O papel dos atores educacionais em nível nacional, tanto governamentais como não-governamentais, está mudando.</p> <p>Novos quadros normativos e de políticas estão sendo considerados em todos os níveis.</p>	<p>Novos quadros internacionais e regionais estão sendo considerados para complementar políticas e práticas nacionais e regionais, especialmente nas áreas de garantia de qualidade, credenciamento, transferência de crédito, reconhecimento de qualificações e mobilidade de estudantes.</p>

Fonte: Adaptado de Knight (2004)

Como podemos ver no quadro acima, questões de hegemonia e de mercado influem no processo de internacionalização do ensino superior, razão pela qual este tema deve ser abordado de forma crítica e cuidadosa para não reforçar os efeitos negativos da globalização no processo de internacionalização do ensino superior percebidos, principalmente no sul (por exemplo, VAVRUS; PEKOL, 2015; FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016).

A história, a cultura, o idioma, o poder econômico e político de um país e as prioridades moldam sua resposta à globalização (KNIGHT; DE WIT, 1997). A internacionalização, portanto, está “mudando o mundo do ensino superior, e a globalização está mudando o mundo da internacionalização” (KNIGHT, 2008, p. 1). Nesse sentido, a internacionalização pode ser entendida como uma resposta às pressões globais no ensino superior (MARGINSON; VAN DER WENDE, 2007).

Entretanto, conforme apontado por alguns autores (por exemplo PATEL; LYNCH, 2013; PICCIN; FINARDI, 2019a), faz-se necessário “localizar” essa resposta de tal forma que a internacionalização do ensino superior beneficie a todos sem reforçar a hegemonia das universidades do Norte Global. Para Patel e Lynch (2013, p. 223, tradução nossa), “a glocalização empodera e encoraja todos envolvidos a trabalharem harmoniosamente em direção a um futuro sustentável”. Patel e Lynch (2013) defendem a glocalização na educação superior e veem como potencial fracasso a promoção internacional de um pacote pré-concebido de ensino superior, sem considerar as culturas e restrições locais.

Assim, na medida em que a globalização pode criar oportunidades para que as IES se repositionem em paisagens globais, nacionais e locais por meio do desenvolvimento de estratégias de internacionalização (MARGINSON; VAN DER WENDE, 2007), ela também cria a desigualdade entre universidades do Norte/Sul Global demandando reflexão e respostas mais críticas, sustentáveis, contra-hegemônicas e glocais para esse processo (PICCIN; FINARDI, 2019a).

Green *et al.* (2012) afirmam que muito não pode ser previsto sobre o futuro da internacionalização da educação superior. Segundo os autores, a globalização é um fato da vida e seu impacto no ensino superior continuará a ser profundo, mas a forma como ela terá impacto é menos evidente. Entretanto, e conforme Piccin e Finardi (2019a) propõem, pensamos que é necessário lutar contra essa visão de que os efeitos da globalização/internacionalização do ensino superior são inelutáveis pensando em processos mais críticos e glocais que levem em consideração contextos locais. Nesse sentido, este trabalho tem uma importante contribuição a dar com a análise de relações Sul-Sul e a possibilidade de uso de outras línguas além do inglês no processo de internacionalização.

### 3.1.2. Internacionalização em casa

A percepção de que apenas uma pequena proporção de estudantes é internacionalmente móvel (MARMOLEJO, 2012), e que há limitações inerentes à mobilidade de populações inteiras de estudantes e instituições de ensino superior (WACHTER, 2003), levou à proposta de uma série de atividades dentro do conceito guarda-chuva de Internacionalização em Casa (IeC) (COELEN, 2013). O foco,

portanto, mudou para a internacionalização da comunidade acadêmica de origem e não de destino e para aqueles que possivelmente não terão condições de participar de mobilidade acadêmica física (WACHTER, 2003).

Beelen e Jones (2015, p. 69, tradução nossa), reconhecendo que a mobilidade acadêmica física não é uma realidade para todos, oferecem uma definição inclusiva e abrangente de leC como sendo “[...] a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos dentro de ambientes domésticos de aprendizagem”. Para Turner e Robson (2008, p. 15), essas experiências envolvem a incorporação de “perspectivas internacionais e interculturais em ambientes educacionais locais” uma vez que “a internacionalização pretende complementar, harmonizar e ampliar a dimensão local; não a dominar” (KNIGHT, 2017, p. 13) e “perderá seu verdadeiro norte e seu valor, se ignorar o contexto local” (KNIGHT, 2017, p. 13).

Seguindo Piccin e Finardi (2019a), e fazendo referência à fala de Knight acima, podemos dizer que a internacionalização vai perder seu verdadeiro sul, uma vez que existe uma forte possibilidade de reação e de a internacionalização ser vista como um agente homogeneizador ou hegemônico. De fato, isso é o que os estudos mais recentes do nosso grupo de pesquisa têm mostrado no contexto da internacionalização do ensino superior no Brasil (*vide* AMORIM; FINARDI, 2017; FINARDI, 2018; FINARDI, 2019a; b; c; FINARDI; GUIMARÃES, 2017; FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2020; FINARDI; HILDEBLANDO JÚNIOR; GUIMARÃES, 2020; FINARDI; PICCIN, 2018; GUIMARÃES; FINARDI, 2018; GUIMARÃES; FINARDI, 2019; GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019; HILDEBLANDO JÚNIOR; FINARDI, 2018; TAQUINI; FINARDI; AMORIM, 2017; VIEIRA; FINARDI, 2019; PICCIN; FINARDI, 2019a; b).

Segundo Otten (2000), a leC vincula as dimensões internacionais e interculturais do ensino superior e do aprendizado de maneira a conscientizar e promover valores de diversidade cultural e equidade por meio do currículo inclusivo adaptado para acomodar experiências de aprendizagem intercultural.

A leC experimenta um movimento que começou no final do século XX (WACHTER, 2003) e, essencialmente, tratava da inclusão, diversidade e reciprocidade na educação superior (TEEKENS, 2013). A leC, segundo Wachter (2003) é um conceito flexível que se refere a experiências que permitem aos estudantes desenvolverem

uma perspectiva global e habilidades de comunicação intercultural sem sair do seu país já que, como afirmam De Wit e Leask (2017), há um crescente reconhecimento da necessidade de as instituições envolverem mais a comunidade acadêmica nas ações de internacionalização (WACHTER, 2003).

De acordo com Otten (2000), uma das razões para o desenvolvimento do conceito da leC é a observação de que a mobilidade estudantil, por si só, falha em alcançar o resultado esperado da aprendizagem intercultural. O autor ressalta que, após algum tempo no exterior, estudantes internacionais formariam pequenas comunidades com membros de sua nacionalidade e teriam pouco contato com outros estudantes internacionais, especificamente com os do país anfitrião. Assim, considera-se que o conceito de leC preenche esta lacuna e suplementa a incapacidade da mobilidade estudantil para aumentar a competência intercultural dos estudantes (OTTEN, 2000).

Wachter (2003) explica que as estratégias de leC se desenvolveram a partir da adaptação de estudos interculturais para o ensino superior. Portanto, de acordo com Coelen (2013), atividades como a internacionalização do currículo, as tentativas de interação entre estudantes locais e estrangeiros de forma significativa – de modo a promover a competência intercultural – e o recrutamento de um número suficiente de estudantes estrangeiros para criar uma sala de aula internacional em várias áreas da universidade são fatores que contribuem para o desenvolvimento da leC.

Otten (2000) acredita que as pessoas diretamente envolvidas e afetadas na internacionalização (em casa) incluem:

- 1) Estudantes estrangeiros que estudam no exterior e outros estudantes que, devido à migração, residem em outro país;
- 2) Alunos locais que interagem com estudantes internacionais; e,
- 3) Professores e funcionários da instituição de origem que interagem com estrangeiros.

Embora ainda haja um forte foco no lado internacional/exterior da internacionalização, há uma necessidade cada vez maior de atenção para a internacionalização do currículo (DE WIT; LEASK, 2017), uma vez que ele

é o veículo pelo qual o desenvolvimento de elementos epistemológicos, práticos e ontológicos pode ser incorporado à vida e à aprendizagem dos estudantes de hoje, garantindo que eles se formem prontos e dispostos a

fazer uma diferença positiva no mundo de amanhã (DE WIT; LEASK, 2017, p. 345).

Nesse sentido, Leask (2015, p. 347) explica que a internacionalização do currículo é “o processo de incorporação de dimensões internacionais, interculturais e globais no conteúdo do currículo, bem como os resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo”.

Podemos dizer que a internacionalização do currículo é uma das facetas da internacionalização em casa. Para Harrison (2015), é necessário reconhecer que a leC, que ocorre indiretamente por meio da internacionalização do currículo, envolve a integração de perspectivas globais no currículo, a partir da interação com estudantes internacionais com o suporte de abordagens inovadoras usando novas tecnologias como a COIL, conforme sugerido por Hildeblando e Finardi (2018).

### 3.1.3. Internacionalização do ensino superior no Brasil

Em 2011, o Governo Federal lançou o programa de mobilidade internacional Ciência sem Fronteiras (CsF) com o objetivo de enviar 101 mil estudantes universitários brasileiros para o exterior, por meio da concessão de bolsas, nas áreas de ciência e tecnologia (FINARDI, 2016). O CsF também tinha como objetivo melhorar, expandir e internacionalizar a ciência, a tecnologia e a inovação no país, por meio da mobilidade internacional de estudantes, professores e pesquisadores (KNOBEL, 2017).

O CsF marca um ponto de virada na internacionalização do ensino superior no Brasil oferecendo, após quatro anos, 2011-2014, mais de 70 mil bolsas de estudo para alunos de graduação (GIMENEZ *et al.*, 2018) e num total de 101.000 entre todas as modalidades financiadas em grande parte por recursos públicos e parcialmente por recursos privados (FINARDI; ARCHANJO, 2018).

No que diz respeito aos destinos, e seguindo uma tendência global, os países do Norte Global atraíram a maioria dos estudantes, sendo os cinco principais destinos os Estados Unidos, o Reino Unido, o Canadá, a França e a Austrália. Dentre os principais destinos dos estudantes do CsF, apenas a França não tem o inglês como língua nativa ainda que muitas universidades francesas tenham adotado a instrução por meio do inglês (*English Medium Instruction* – EMI, na abreviação em inglês).

Em 2012, pouco tempo após o lançamento do Programa CsF, foi observado que os alunos de graduação não tinham a proficiência necessária para frequentar aulas em universidades de língua inglesa (GIMENEZ *et al.*, 2018), o que requereu mais esforços para a internacionalização no Brasil com a criação do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) (FINARDI, 2016). Segundo Finardi (2016), o objetivo do Programa Inglês sem Fronteiras era qualificar esses alunos para participar dos programas de mobilidade internacional existentes a fim de obter os requisitos linguísticos para atender às normas CsF.

Como desdobramento do IsF e da falta de proficiência necessária em inglês (GIMENEZ *et al.*, 2018), começaram-se as aplicações do teste de proficiência TOEFL-ITP para avaliar e mapear o nível de proficiência dos candidatos potenciais ao CsF, bem como contribuir na elaboração de cursos específicos para auxiliar alunos das IES no processo de mobilidade acadêmica internacional (FINARDI, 2016).

De acordo com Finardi e Archanjo (2018), o Programa Inglês sem Fronteiras promoveu um debate nacional sobre políticas linguísticas e, como consequência deste debate, o programa foi ampliado e renomeado Idiomas sem Fronteiras (IsF) em 2014, incluindo outras línguas estrangeiras como francês, espanhol, alemão e também português para estrangeiros, além do inglês.

Atualmente, na nova fase de internacionalização do ensino superior das IES, e após a extinção do programa CsF, o foco da mobilidade acadêmica passou da graduação (GIMENEZ *et al.*, 2018) para a pós-graduação *stricto sensu* com o lançamento do edital Capes PrInt (GUIMARÃES; FINARDI, 2018).

Apesar das críticas de alguns e apoio de outros ao CsF (GIMENEZ *et al.*, 2018), uma das conquistas mais relevantes desse programa foi a visibilidade internacional do ensino superior brasileiro. Uma análise preliminar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) confirmou que o objetivo inicial do CsF de financiar 100 mil bolsas em quatro anos, foi alcançado com sucesso (FINARDI; ARCHANJO, 2018). Ademais, o Programa CsF ajudou as instituições de ensino superior que estavam em um estágio incipiente de internacionalização, bem como as que estavam em estágio avançado, dando a estas últimas oportunidades para desenvolver novos parceiros em áreas e países onde tinham pouca cooperação.

Outros aspectos positivos herdados do CsF foram a criação dos Núcleo de Línguas (Nuclis), nas universidades filiadas ao Programa IsF para oferecer cursos de línguas estrangeiras presenciais e *online* à comunidade acadêmica de forma gratuita, bem como a elaboração de políticas linguísticas institucionais (FINARDI, ARCHANJO, 2018). Para Gimenez *et al.* (2018), o CsF causou um grande impacto nas práticas de ensino de idiomas nas universidades, especialmente em relação ao ensino de inglês.

### 3.2. Modelos de telecolaboração

Com o surgimento da internet, em meados da década de 1990, a atividade de telecolaboração tem sido definida por muitos nomes diferentes e talvez seja útil identificá-los e rever suas diferentes conotações (LEWIS; O'DOWD, 2016) já que “as ferramentas digitais para a aprendizagem se tornaram elementos integrados no mundo real” (DAVIES *et al.*, 2013, p. 34). Vários termos foram criados para definir essa atividade, dentre eles citamos: conexões virtuais (WARSCHAUER, 1996), eTandem (O'ROURKE, 2007), intercâmbio intercultural *online* (O'DOWD, 2006; 2007; LEWIS; O'DOWD, 2016), educação intercultural de língua estrangeira mediada pela internet (BELZ; THORNE, 2006) e Teletandem (LEONE; TELLES, 2016).

Para O'Dowd (2018), o surgimento de várias iniciativas de telecolaboração em diferentes áreas acadêmicas usando diferentes terminologias tem consequências positivas e negativas. O autor afirma que a metodologia básica de aprendizagem colaborativa *online* pedagogicamente estruturada entre grupos de aprendizes em diferentes contextos culturais ou localizações geográficas tem sido aplicada em uma infinidade de práticas e tem se mostrado adaptável a diferentes objetivos pedagógicos e contextos de aprendizagem (O'DOWD, 2018).

No entanto, os profissionais da área de educação geralmente focam somente em uma forma de telecolaboração desconhecendo as práticas e os resultados de pesquisas e iniciativas em outras áreas do conhecimento e vice-versa (O'DOWD, 2018). Por exemplo, o grupo de universidades SUNY (*State University of New York*), nos Estados Unidos, usa o termo COIL enquanto outras organizações educacionais na Europa (RUBIN; GUTH, 2015) usam o termo “mobilidade virtual” (LEWIS; O'DOWD, 2016). O'Dowd (2018) aponta que o uso de vários termos para tratar da telecolaboração é resultado da falta de comunicação e colaboração entre pesquisadores neste campo.

Além do mais, segundo O’Dowd (2018), outro desafio das múltiplas abordagens e terminologias tem sido a dificuldade de promover e disseminar a atividade entre educadores e tomadores de decisão que não estão familiarizados com o conceito de telecolaboração. Embora existam pequenas diferenças nessas práticas (ver Quadro 2), todas elas compartilham o objetivo de aumentar a compreensão dos alunos sobre as suas culturas e de outras pessoas, conectando-os a colegas em locais geograficamente distantes usando ferramentas digitais e da internet (RUBIN; GUTH, 2015).

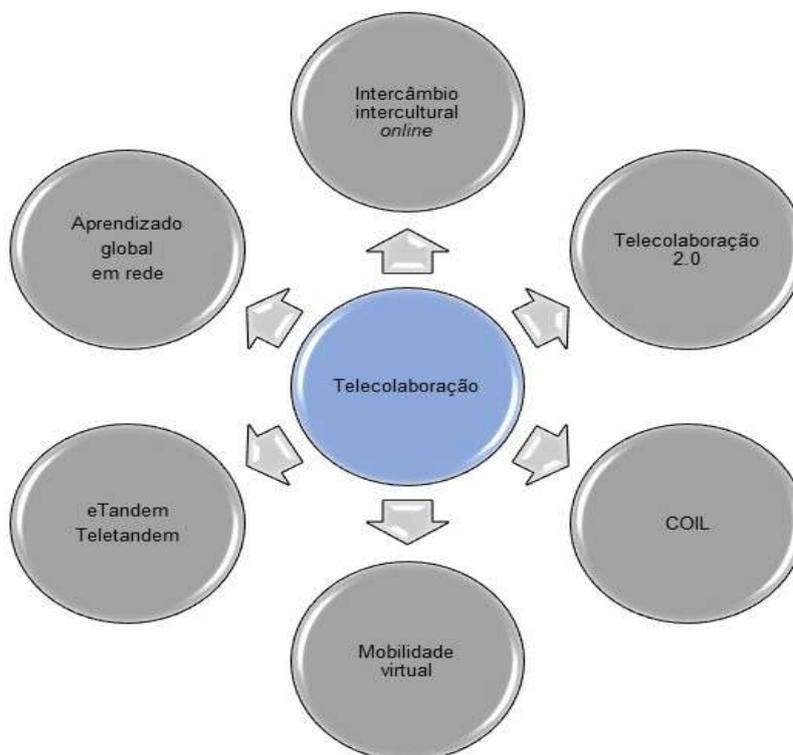
**Quadro 2.** Diferentes abordagens de Telecolaboração

Abordagem	Terminologia associada	Características principais	Situação atual
Iniciativas de aprendizado de L2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Telecolaboração</li> <li>• Intercâmbio intercultural <i>online</i></li> <li>• eTandem</li> <li>• Teletandem</li> </ul> <p>Exemplo: Teletandem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de competências em L2, competência comunicativa intercultural e competência digital</li> <li>• Iniciativas lideradas por profissionais</li> <li>• Frequentemente bilíngue</li> </ul>	Várias publicações de pesquisas e práticas
Abordagens com programa compartilhado no ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COIL</li> <li>• Aprendizado global em rede</li> </ul> <p>Exemplo: Centro COIL da SUNY</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusão de perspectivas internacionais no programa de estudos do curso</li> <li>• Desenvolvimento da competência digital e da competência intercultural</li> <li>• Frequentemente as turmas desenvolvem um plano de estudos compartilhado</li> </ul>	Instituto COIL para o aprendizado em rede global nas humanidades

Fonte: Adaptado de O’Dowd (2018)

Tendo em vista que este trabalho se refere ao uso de tecnologias e línguas no processo de internacionalização do ensino superior, para os propósitos deste trabalho, o termo COIL será utilizado para se referir a uma abordagem de ensino de conteúdos diversos, por meio de uma língua estrangeira no intercâmbio virtual, entre duas instituições de ensino superior em países distintos, com línguas maternas (L1) distintas, embora no campo de pesquisa em educação superior internacional haja uma diversidade de terminologias para se referir à telecolaboração (ver Figura 2) que “assume muitas formas” (HAUCK; LEWIS, 2007, p. 250) e “é caracterizada hoje por suas diversas configurações, objetivos e projetos” (O’DOWD, 2013, p. 125).

**Figura 2.** Telecolaboração e seus sinônimos



Fonte: Adaptado de O'Dowd (2018)

O acrônimo COIL tem sido usado para descrever trocas internacionais virtuais entre duas universidades localizadas em países diferentes. Neste estudo, adotamos a sigla “COIL” para nos referirmos a qualquer atividade e/ou curso bilateral, realizado entre duas universidades localizadas em países diferentes, de forma colaborativa e mediada pela tecnologia destacando claramente os aspectos virtuais e interculturais da atividade de colaboração entre IES.

### 3.2.1. *Collaborative Online International Learning – COIL*

O termo COIL não se refere a um tipo de tecnologia (RUBIN; GUTH, 2015; CEO-DIFRANCESCO; BENDER-SLACK, 2016), porém a uma proposta de ensino-aprendizado desenvolvida pela SUNY como possibilidade de comunicação e colaboração com parceiros internacionais por meio do uso da tecnologia e da internet a fim de desenvolver a consciência intercultural em ambientes de aprendizado multicultural compartilhados (RUBIN; GUTH, 2015).

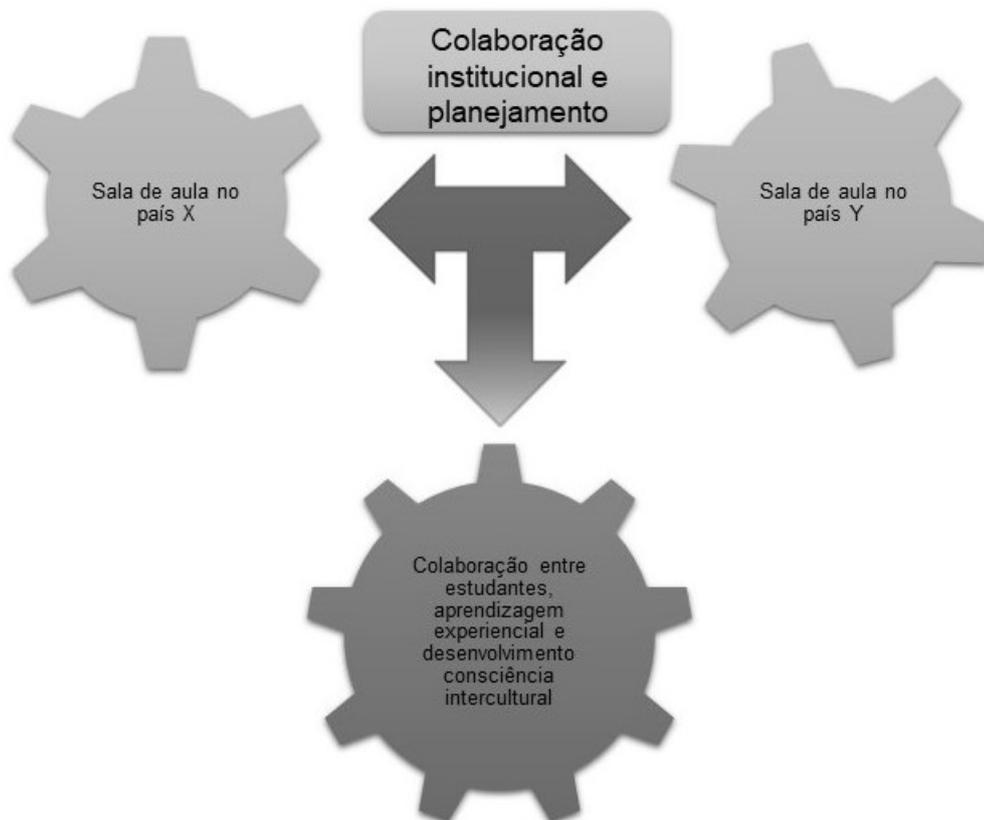
Conforme Centro COIL da SUNY (2015, p. 4, tradução nossa), a COIL trata-se de “um novo paradigma de ensino e aprendizagem que desenvolve a consciência e a competência interculturais em ambientes *online* de aprendizagem multicultural compartilhada”. Segundo De Wit (2013), o termo COIL combina as quatro dimensões essenciais da mobilidade virtual: é um exercício colaborativo de tutores e alunos; faz uso de tecnologia e interação *online*; tem potenciais dimensões internacionais; e está integrado no processo de aprendizagem. Já para Ceo-Di Francesco e Bender-Slack (2016), COIL pode ser visto como um meio para conectar virtualmente duas instituições, a fim de incentivar interações entre culturas, estudantes e tutores. Tendo listado brevemente algumas características da COIL, apresentamos no Quadro 3 a seguir o que a COIL não é.

**Quadro 3.** COIL: o que (não) é

COIL não é	COIL é
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um substituto para estudar no exterior</li> <li>• Um curso <i>online</i> aberto e massivo (MOOC)</li> <li>• Um currículo</li> <li>• Teleconferência</li> <li>• Plataforma de tecnologia</li> <li>• <i>Software</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe ensinando em duas ou mais culturas usando comunicação <i>online</i></li> <li>• Estruturado para que o aprendizado seja compartilhado</li> <li>• Personalizado segundo a missão, cultura e objetivos de aprendizado de cada instituição</li> <li>• Aplicável a qualquer disciplina</li> </ul>

Fonte: Adaptado da *American Council on Education* (2016)

O objetivo da COIL é conectar membros do corpo docente em dois ou mais países (ou contextos) cultural e linguisticamente diferentes para elaborarem, em conjunto, um plano de estudos onde co-ensinam e co-aprendem em um curso, ou mesmo em um módulo, engajando os alunos a trabalhar colaborativamente em ambientes de aprendizagem compartilhada *online*, sob a supervisão dos tutores de cada cultura como mostra a Figura 3 a seguir.

**Figura 3.** Estrutura da COIL

Fonte: Elaborado pelo autor

Villela (2014) menciona algumas vantagens para as instituições, tutores e alunos que se envolvem com a abordagem COIL como desenvolvimento da consciência e compreensão interculturais, das habilidades comunicativas e digitais, aumento de novas parcerias institucionais impulsionando a internacionalização curricular e atração de estudantes internacionais, novas perspectivas sobre conteúdos abordados e fomentação do desenvolvimento profissional e internacional para tutores e funcionários.

Segundo Rubin e Guth (2015), ao contrário dos cursos a distância *online* oferecidos por instituições de ensino superior a estudantes de todo o mundo, a COIL se baseia no desenvolvimento de ambientes de aprendizado em equipe, onde tutores de duas culturas trabalham juntos para desenvolver um programa compartilhado, enfatizando o aprendizado experimental e colaborativo dos alunos (CEO-DIFRANCESCO; BENDER-SLACK, 2016) procurando “sensibilizar os participantes para o mundo maior e, assim, aprofundar sua compreensão do conteúdo do curso, de si mesmos, de sua

cultura, como eles são percebidos e como percebem os outros” (RUBIN, 2016, p. 266, tradução nossa).

Os cursos dão novo significado contextual às ideias e textos que os alunos exploram, ao mesmo tempo em que proporcionam novos espaços para desenvolver sua consciência intercultural (RUBIN; GUTH, 2015). A COIL pode ser pensada em diferentes disciplinas bem como dentro de diferentes cursos/módulos dentro da mesma disciplina (CEO-DIFRANCESCO; BENDER-SLACK, 2016). Os módulos podem durar entre quatro semanas ou um semestre inteiro e podem ser um componente *online* de uma aula tradicional ou de um curso híbrido<sup>9</sup> bem como pode ser um curso totalmente *online* (CEO-DIFRANCESCO; BENDER-SLACK, 2016). Segundo Rubin (2016), atualmente, há três formatos de colaboração por meio da COIL:

- 1) Pré-COIL: apresentações de uma a três semanas e/ou treinamentos criados para familiarizar tutores e alunos com a prática;
- 2) COIL-Enhanced: o formato mais comum, com duração de quatro a oito semanas, que requer uma colaboração profunda entre os alunos. Cerca de 85% das colaborações que o Centro COIL facilita são construídas neste modelo;
- 3) COIL: formato que significa um engajamento semestral completo e geralmente é projetado de baixo para cima como um curso colaborativo COIL.

Rubin e Guth (2015) não recomendam colaborações de curta duração, pois segundo os autores leva tempo para os alunos desenvolverem confiança para se envolverem uns com os outros. No formato tradicional, os encontros são frequentemente oferecidos em formatos híbridos com sessões presenciais tradicionais em ambas as instituições, enquanto o trabalho colaborativo entre os alunos (CEO-DIFRANCESCO; BENDER-SLACK, 2016) é realizado *online* (RUBIN; GUTH, 2015; RUBIN, 2016). Como já dissemos anteriormente aqui, a COIL não é um modelo único para todos, mas uma estrutura adaptável a qualquer curso, disciplina e instituição (RUBIN; GUTH, 2015).

De acordo com Haug (2017), a maioria dos projetos COIL consiste em cinco fases essenciais, a saber: 1) socializar ou conhecer o outro; 2) gerenciamento de projetos e

---

<sup>9</sup> Ensino/aprendizado híbrido é uma combinação do aprendizado presencial/tradicional com a instrução *online*, de uma forma que um complementa o outro.

planejamento de processos (organizar o trabalho em equipe a distância); 3) pesquisa e análise; 4) apresentação dos resultados da pesquisa; e, 5) avaliação e reflexão.

A primeira fase, que pode parecer trivial e recreativa, é fundamental na criação da unidade do grupo (HAUG, 2017). Durante esta fase, a confiança é construída e as diferenças culturais são exploradas. Se esta fase for omitida, os participantes podem ter problemas em relação à falta de comunicação e ao desenvolvimento das atividades durante o projeto. Segundo a autora, este é o momento em que a pessoa por trás da tecnologia é descoberta. Por essa razão, a autora sugere que os tutores facilitem algumas atividades de quebra-gelo e motivem os alunos a usar a videoconferência como uma ferramenta de colaboração nas atividades assíncronas.

A segunda fase também deve receber a atenção necessária (HAUG, 2017). Fatores culturais como orientação temporal, liderança, estilos de comunicação, orientação para tarefas, nível de ambição e foco em grupo desempenham um papel importante. Cabe aos tutores explicar como as culturas podem diferir em suas abordagens e ajudar os alunos a lidar com essas diferenças (HAUG, 2017).

As fases de pesquisa e apresentação mostram, de acordo com Haug (2017), semelhanças com projetos presenciais. A autora ressalta que é essencial mencionar a importância de decidir prazos nas entregas de tarefas, uma vez que as equipes virtuais já são desafiadas pela necessidade de trabalhar remotamente. A autora enfatiza ainda que ter prazos mais curtos e momentos de reflexão ajudam a manter o ritmo e a motivação dos alunos. Assim, como uma equipe presencial teria reuniões regulares, da mesma forma, as equipes virtuais deveriam ser incentivadas a realizar reuniões regulares para discutir o processo e o progresso, preferencialmente por videoconferência (HAUG, 2017).

Por fim, a fase de avaliação e reflexão oferece aos alunos e tutores a oportunidade de avaliar os resultados da aprendizagem dando sentido à experiência. Para Haug (2017), sem reflexão e, especificamente, reflexão sobre a colaboração intercultural, não há muito sentido em fazer um projeto intercultural. Embora o Centro COIL tenha colocado muita ênfase na aplicação de questionários pré e pós curso, Rubin (2016) acredita que as avaliações baseadas em evidências podem ser mais produtivas para o entendimento a longo prazo do que foi realizado nesses cursos. Por isso, o Centro COIL sugere o desenvolvimento de dados longitudinais que forneçam informações

sobre como os cursos COIL afetam a vida e as escolhas de trabalho feitas pelos alunos pós curso (RUBIN, 2016).

Rubin e Guth (2015) argumentam que os cursos podem empregar uma combinação síncrona e assíncrona, ou, dependendo dos calendários acadêmicos das instituições, da diferença de fuso horário entre os países e dos objetivos de aprendizado dos alunos para os módulos, as interações podem ser totalmente síncronas ou assíncronas. Os instrutores em cooperação trabalham em estreita colaboração com todos os alunos, mas na maioria dos casos esses alunos devem ter vínculo com sua instituição de origem (CEO-DIFRANCESCO; BENDER-SLACK, 2016) e “a escolha de como avaliar é deixada em grande parte para os parceiros institucionais” (RUBIN, 2016, p. 269).

A COIL não exige investimento específico por parte das instituições, o que reduz a complexidade administrativa dos acordos institucionais bilaterais, ao mesmo tempo em que vincula e aprimora as salas de aula internacionais por meio de um trabalho colaborativo (RUBIN; GUTH, 2015). Esses cursos não exigem necessariamente tecnologia cara, aumentando, assim, a acessibilidade a locais em todo o mundo (RUBIN; GUTH, 2015). É uma forma de promover a mobilidade virtual e a internacionalização da instituição com baixo custo (RUBIN, 2016).

Nos projetos em que a mobilidade física para o exterior é possível, tem sido cada vez mais comum usar a COIL por várias semanas antes e depois de uma estadia no exterior (RUBIN; GUTH, 2015). Rubin e Guth (2015) argumentam que o *feedback* de várias instituições que trabalharam com o Centro COIL indica que os projetos COIL também funcionam efetivamente como portais para aumentar o interesse dos estudantes em estudar e viajar para o exterior.

#### 3.2.1.1. Origem da COIL

Em 2006, a SUNY estabeleceu o Centro COIL para incentivar o corpo docente em todo o estado de Nova York a incorporar uma dimensão intercultural em seus cursos de graduação e pós-graduação (RUBIN, 2016). O Centro COIL forneceu orientação a dezenas de campi da SUNY, bem como a outras instituições dos EUA de implementação a COIL em seus esforços para desenvolver novos cursos em colaboração (RUBIN, 2016).

Segundo Rubin e Guth (2015), o Centro COIL da SUNY foi pioneiro ao criar uma abordagem pedagógica que usa tecnologias digitais para permitir o aprendizado intercultural entre salas de aula em diferentes partes do mundo promovendo a internacionalização do ensino e da aprendizagem. O Centro COIL da SUNY tornou-se a primeira entidade desse tipo a usar a COIL (VELAZQUEZ *et al.*, 2018).

Nesse contexto, a COIL desenvolveu-se a partir dos esforços de base de um grupo de professores da *Purchase College* que estavam pesquisando maneiras de trazer perspectivas internacionais tangíveis para suas salas de aula (RUBIN; GUTH, 2015). Jon Rubin, o diretor fundador da COIL, foi quem primeiro utilizou a abordagem nos cursos de Cinema (VELAZQUEZ *et al.*, 2018). Ele desenvolveu um curso de vídeo intercultural, em que estudantes da SUNY coproduziram vídeos pela internet com estudantes de diferentes países do mundo, incluindo Turquia, Lituânia, México, Bielorrússia e Alemanha (VELAZQUEZ *et al.*, 2018).

Em 2008, o Centro COIL recebeu apoio financeiro do Fundo Nacional para a Democracia – *National Endowment for the Humanities* (NEH) – e, no início de 2010, o Centro recebeu uma verba do NEH para criar o Instituto de Aprendizagem em Rede Global nas Humanidades (RUBIN; GUTH, 2015). Na mesma época, em setembro de 2010, o Centro COIL mudou da *Purchase College* para se associar ao sistema administrativo da SUNY no novo Centro Global SUNY, em Nova York (RUBIN; GUTH, 2015). Este movimento permitiu que o Centro COIL não apenas apoiasse melhor os campi da SUNY e seus parceiros internacionais, mas também desempenhasse um papel de liderança nacional e internacional nesse campo emergente da aprendizagem global em rede (RUBIN; GUTH, 2015). Apesar do seu pequeno tamanho, o Centro SUNY COIL tornou-se referência internacional para os profissionais interessados nesta abordagem para a internacionalização do ensino superior (RUBIN; GUTH, 2015).

Entre 2011 e 2013, com o apoio do NEH, o Centro COIL trabalhou com cinquenta instituições de ensino superior parceiras em todo o mundo, apoiando equipes de tutores e funcionários a criar cursos de aprendizado internacional *online* colaborativos. Com o apoio do Instituto, o Centro COIL desenvolveu uma vasta experiência trabalhando com uma ampla gama de instituições e publicou 24 estudos de casos analisados por Hildeblando Júnior e Finardi (2018) em uma meta-análise que concluiu que apesar das possibilidades de desenvolvimento intercultural da COIL, essa

abordagem poderia se beneficiar do uso de outros idiomas e abordagens, tal como a abordagem da intercompreensão, sugerida por Finardi (2017a, 2019c) para garantir o multilinguismo no Brasil na internacionalização do ensino superior, respectivamente.

### 3.2.1.2. Desafios e possibilidades da COIL

Nesta seção, discorreremos sobre alguns desafios e possibilidades do uso da COIL no contexto da internacionalização do ensino superior. Para tanto, abordaremos questões ligadas ao uso de tecnologia e a infraestrutura necessária para a implementação da COIL, questões ligadas à cultura e ao formato dos cursos, e questões ligadas ao uso de línguas nessa abordagem.

#### 3.2.1.2.1. Tecnologia e infraestrutura

Trabalhar de forma colaborativa com cursos e parceiros em outros países envolve necessariamente o uso de tecnologia. Assim, os tipos de tecnologias que as instituições envolvidas usam podem influenciar diretamente nos tipos de interações da proposta; portanto, as instituições deveriam usar as tecnologias com as quais se sintam confortáveis (AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION, 2016). No caso de uma das instituições parceiras ter um sistema de gestão da aprendizagem como o *Moodle* ou o *WebCT* com o qual a outra instituição não esteja familiarizada, é importante verificar previamente se o acesso pode ser compartilhado e, caso seja possível, que os testes necessários de compatibilidade e conexão sejam realizados (RUBIN, 2016).

Para Rubin e Guth (2015), o mais importante é que todas as instituições envolvidas se sintam confortáveis com as tecnologias escolhidas garantindo assim o apoio institucional por meio do departamento de Tecnologia da Informação (TI). A escolha da tecnologia a usar na proposta COIL deve considerar os seguintes fatores: auxílio para que os alunos atinjam os objetivos de aprendizagem, acesso, custo, confiabilidade, familiaridade e flexibilidade (AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION, 2016).

Se as instituições em colaboração estiverem propondo a COIL em um ambiente de sala de aula tradicional, há algumas opções em termos de tecnologia. Uma delas é a sobreposição de sessões presenciais com o componente de colaboração *online* ou a

substituição de encontros presenciais por encontros *online* (RUBIN; GUTH, 2015; RUBIN, 2016). Esse tipo de formato é chamado de modelo de aprendizado combinado ou híbrido que segundo alguns autores (por exemplo FINARDI, 2017b; CASOTTI; FINARDI, 2016; FINARDI; MENDES, 2017; LIMA, 2017) pode representar uma alternativa para combater problemas como número de alunos por sala, nível de proficiência e quantidades de horas semanais destinadas ao ensino-aprendizado de L2.

De acordo com Rubin (2016), o uso de ferramentas de comunicação nas propostas de COIL novamente varia em razão do espectro de cursos, limitações de largura de banda, disponibilidade de *hardware* e *software* de videoconferência, controles governamentais, tamanhos de sala de aula, compatibilidade de idiomas entre outras variáveis. Normalmente, os cursos COIL mesclam ferramentas síncronas e assíncronas, mas o equilíbrio entre as duas modalidades depende especialmente dos objetivos do curso, do nível de fluência compartilhada em um idioma comum e de diferenças de fuso horário. A maioria dos cursos COIL enfatiza as modalidades assíncronas, mas fazem uso de ferramentas síncronas para criar confiança e resolver conflitos (RUBIN; GUTH, 2015; RUBIN, 2016).

Essencial para o sucesso de quaisquer novos métodos inovadores de ensino é o apoio institucional fornecido por todas as instituições envolvidas. Os suportes administrativo, físico, material e moral são essenciais para a implementação de uma proposta COIL. Para Rubin e Guth (2015), como a maioria das universidades opera com orçamentos reduzidos, o custo relativamente baixo da implementação de cursos COIL é uma alternativa interessante. Como a COIL é um modelo em rede de ensino superior, não pode existir em um único campus (RUBIN; GUTH, 2015). Nesse sentido, faz-se necessária a integração e diálogo entre instituições em diferentes países, com gestões e estruturas educacionais variadas, com diferentes calendários acadêmicos e estilos de ensino, e residindo em uma ampla gama de fusos horários (RUBIN; 2016).

Uma das maiores barreiras na implementação da COIL é a diferença de fuso horário. A COIL é fortemente influenciada pelas restrições temporais que afetam a liberdade de planejamento e grau de colaboração com a instituição parceira. Quanto maiores as restrições temporais, maior deve ser o planejamento para que os objetivos do curso sejam alcançados (AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION, 2016).

Outro fator importante é o calendário acadêmico dos parceiros de tal forma que a proposta COIL deve considerar questões como início das aulas, feriados e períodos de final de semestre de cada instituição bem como os diferentes sistemas de divisão de módulo – trimestre, quadrimestre, semestre (AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION, 2016).

Como exposto anteriormente, um curso ou módulo COIL pode durar entre quatro e sete semanas. Menos tempo não é suficiente para desenvolver confiança entre os alunos e um período mais longo pode ser mais difícil para o corpo docente gerenciar, em parte devido às diferentes datas de início e término do semestre (AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION, 2016).

Antes de iniciar a proposta COIL, os alunos podem aprender sobre o histórico, a cultura e o idioma do país parceiro, ler atribuições de classe, preparar vídeos de apresentação para os seus pares internacionais (AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION, 2016). Da mesma forma, após o término do módulo COIL, os alunos podem escrever artigos de reflexão ou finalizar trabalhos de longo prazo, continuando a se comunicar informalmente com seus colegas estrangeiros.

Segundo Rubin (2016), é importante observar que as instituições envolvidas precisam estar igualmente engajadas, comprometidas e dispostas a negociar o conteúdo e a carga horária do curso COIL. Sem informações iguais, o curso pode se tornar desequilibrado e refletir apenas uma perspectiva internacional prejudicando o aspecto mais valioso da colaboração (RUBIN; 2016).

#### 3.2.1.2.2. *Cultura*

Um desafio e oportunidade central no ensino-aprendizado envolvendo pessoas de diferentes países é como lidar com a questão (inter)cultural. A cultura tem um papel importantíssimo já que, segundo a teoria sociocultural, o aprendizado ocorre no movimento do social (cultural) para o individual. Assim, a cultura precisa ser considerada quando se trabalha em colaboração já que aprendemos dentro do contexto social da cultura (VYGOTSKY, 1978; NELSON; QUICK, 2015).

A língua não é a única causa de possíveis falhas na comunicação. A colaboração em propostas COIL pode servir para desenvolver estratégias de comunicação, como confirmação, solicitações, gestos, bem como a negociação transcultural de significado

para promover tais habilidades e estratégias comunicativas com base nas necessidades reais de comunicação (NELSON; QUICK, 2015).

Diferenças na cultura de sala de aula também devem ser levadas em consideração pensando em questões como: diferenças de estilo pedagógico – palestra, trabalho em grupo, fóruns de discussão; formalidade – como alunos e tutores interagem; presença/atendimento – exigido ou não exigido; classificação e avaliação – para completar créditos, crédito extra, opcional (AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION, 2016).

Em qualquer sala de aula, haverá alunos com diferentes estilos de aprendizagem, mas essa diferença é ampliada quando as salas de aula de dois países diferentes colaboram. De acordo com Rubin e Guth (2015), como os modelos pedagógicos e as práticas institucionais variam muito entre os países, é necessário refletir sobre a abordagem ensino-aprendizado adotada na proposta COIL

#### 3.2.1.2.3. *Língua de instrução*

A língua de instrução é um ponto crítico em qualquer proposta COIL e deve ser discutida durante o planejamento do projeto (AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION, 2016). Lembramos que a reflexão sobre a língua de instrução deve considerar tanto questões de ordem prática (disponibilidade e nível de proficiência dos alunos) quanto política (o papel de línguas majoritárias/minoritárias, o papel hegemônico de algumas línguas, entre outras questões). Por exemplo, quando um grupo de alunos está se comunicando em uma língua adicional<sup>10</sup>, isso pode colocá-los em desvantagem para aprender e participar do curso.

Quando turmas de diferentes línguas maternas colaboram, o ideal é usar os dois idiomas envolvidos de forma equânime e equilibrada para garantir relações isonômicas entre os pares. Nesse sentido e conforme já colocado anteriormente, Finardi (2017a) e Hildeblando Júnior e Finardi (2018) sugerem que o uso da abordagem de Intercompreensão (IC) é uma alternativa relevante para estimular o multilinguismo no Brasil, enquanto Guimarães e Finardi (2018) sugerem o uso da IC no contexto da internacionalização para desenvolver a competência intercultural.

---

<sup>10</sup> Usamos o termo língua adicional para fazer referência a qualquer língua, exceto a materna.

Guimarães e Finardi (2018) complementam afirmando que a IC não é uma alternativa para aprender todas as habilidades linguísticas; em vez disso, é uma alternativa para impulsionar a internacionalização com uma abordagem mais crítica e multilíngue garantindo assim mais voz a todos os envolvidos.

A IC visa desenvolver a consciência linguística, concentrando-se no valor de todas as línguas e defendendo a diversidade linguística como alternativa a uma única língua de instrução (HILDEBLANDO JÚNIOR; FINARDI, 2018). Araújo e Sá *et al.* (2009) afirmam que a IC é útil para o desenvolvimento de projetos educacionais multilíngues, bem como para preparar os estudantes para o mundo globalizado, desenvolvendo a compreensão de diferentes idiomas. Guimarães e Finardi (2018) propõem que a IC pode ajudar a combater a hegemonia do inglês no cenário da internacionalização (HILDEBLANDO JÚNIOR; FINARDI, 2018) ampliando o acesso à educação e à informação além de aumentar a consciência intercultural e a integração global de forma mais justa e pacífica.

Lewis e O'Dowd (2016) argumentam que a COIL pode ser uma ferramenta eficaz no desenvolvimento das habilidades de comunicação intercultural e de línguas estrangeiras dos alunos, já que ser capaz de comunicar eficazmente em duas ou mais línguas é visto como uma das competências básicas necessárias para a participação plena na sociedade do conhecimento.

A troca na telecolaboração é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento das habilidades linguísticas por se tratar de linguagem autêntica com ampla oportunidade de produção/compreensão oral/escrita com falantes de outras línguas sem os custos envolvidos em viagens para o exterior (LEWIS; O'DOWD, 2016). Assim, advogamos que a COIL é relevante não apenas para os estudantes de línguas, mas para todas as áreas do conhecimento (ARAÚJO E SÁ *et al.*, 2009; LEWIS; O'DOWD, 2016).

#### 3.2.1.2.4. *A COIL e internacionalização do ensino superior*

Como ressaltamos ao longo do texto, a abordagem COIL não se refere a um modelo de educação a distância nem se promove apenas juntando estudantes de diferentes países em uma sala de aula *online*. Da mesma forma, a COIL não se resume ao uso de videoconferência para conectar alunos em duas salas de aula ou mesmo ministrar palestras internacionais. Propostas de COIL criam ambientes equitativos em equipe

de ensino e aprendizagem em que tutores de duas ou mais culturas diferentes trabalham conjuntamente para desenvolver um plano de estudos compartilhado com base em cursos acadêmicos que enfatizam atividades colaborativas de estudantes.

Até recentemente, a maioria das universidades altamente conceituadas por todo o mundo não dava muita ênfase ao aprendizado *online* (RUBIN; GUTH, 2015). Isso mudou com o advento dos cursos abertos e dirigidos a um público amplo, ou MOOCs. Segundo De Wit (2013), os MOOCs representam um modelo revolucionário para o ensino superior e a aprendizagem.

Finardi e Tyler (2015) analisaram o papel do inglês no processo de internacionalização e na oferta de MOOCs. Resultados desse estudo mostraram que a maioria dos MOOCs (83%) estava disponível para falantes de inglês apenas, comprovando que a língua aqui pode ter um importante papel no acesso ao conhecimento e à internacionalização do ensino superior.

Em se tratando de internacionalização do ensino superior, a COIL aparece como uma alternativa aos MOOCs como *Coursera*, *EdX* e *Udemy*, que se popularizaram a partir dos anos 2000. Os MOOCs fizeram a ponte entre o uso da tecnologia *online* e o ensino superior global, com foco no aprendizado *online* autodirigido que pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento e a COIL pode ser a ponte de colaboração entre estudantes de diferentes países/culturas.

Nos MOOCs, não existem pré-requisitos formais a serem atendidos para participação e não há limites no número de pessoas que podem participar de um determinado curso em um determinado momento (FINARDI; TYLER, 2015). Além disso, os MOOCs não requerem vinculação a uma instituição de ensino superior ou programa acadêmico, exceto em caso de cursos individuais, e as credenciais não são obtidas por indivíduos que concluem o curso. A única taxa que pode estar associada aos MOOCs seria pagamento pelo certificado de conclusão, em alguns casos.

Embora muitas plataformas MOOC promovam missões de distribuição igualitária do acesso à educação em todo o mundo e criem oportunidades para que o maior número de pessoas participem de discursos transculturais e acessem cursos universitários, essas oportunidades não estão disponíveis para aqueles sem acesso à internet e que não falam inglês (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013; FINARDI; TYLER, 2015).

Nesse sentido, nos MOOCs, o ensino permanece mais ou menos tradicional, usando a tecnologia como uma forma de expandir a entrega de serviços e atividades educacionais (DE WIT, 2013), bem como servindo aos interesses de universidades renomadas apoiadas por grandes empresas transnacionais (BERNHEIM, 2018). Portanto, é preciso ficar alerta uma vez que as tecnologias digitais na educação superior podem servir potencialmente ao interesse da elite mais do que às trocas acadêmicas significativas (BERNHEIM, 2018).

Com a COIL, a tecnologia é usada de forma interativa e colaborativa, compatível com a educação multicultural que visa o pluralismo cultural permitindo, assim, que estudantes de diferentes culturas se conectem e participem de discursos interdisciplinares *online* (DE WIT, 2013). Além do mais, em razão da ênfase no engajamento aluno-aluno e aluno-tutor da COIL também se diferencia dos MOOCs (DE WIT, 2013). A pesquisa sobre os MOOCs é inconclusiva em relação às taxas de conclusão e resultados de aprendizagem (por exemplo, KOLOWICH, 2014) e embora, à primeira vista, os MOOCs apresentem essa ideia de serem gratuitos, eles cada vez mais parecem ter se tornado parte da comercialização mais ampla do ensino superior (DE WIT, 2013). De Wit (2013, p. 83) afirma que “se existe diferença entre [os efeitos] [d]a globalização e a internacionalização no ensino superior, os MOOCs caem mais na primeira categoria e a COIL na segunda, com um forte foco na internacionalização do currículo e do ensino e da aprendizagem”.

Para Rubin (2016), a COIL oferece oportunidade para os estudantes que não podem ou não querem ir ao exterior de ter uma experiência internacional de ensino e aprendizado. Usando o jargão da internacionalização, a COIL pode ser uma alternativa para a mobilidade acadêmica (virtual). Sem deixar o campus, a COIL permite que os alunos construam competências interculturais por meio de interações colaborativas, *online* e interculturais com seus pares (RUBIN, 2016). Assim, a abordagem oferece oportunidade de aprendizado intercultural para alunos que, de outra forma, não teriam outras chances de participar de iniciativas de educação internacional (RUBIN, 2016) – como a mobilidade física para o exterior, por exemplo. Ao conectar instituições em todo o mundo, a COIL fomenta a mobilidade virtual de educação superior para uma população universitária mais ampla de estudantes e docentes (RUBIN, 2016).

Segundo Rubin e Guth (2015), ao alavancar a tecnologia e estabelecer vínculos entre culturas, instituições acadêmicas, educadores e estudantes, os cursos COIL fornecem um modelo para aumentar a conscientização global dos estudantes e o desenvolvimento transcultural<sup>11</sup> que pode ser implementado sem as despesas ou barreiras que existem na mobilidade real.

---

<sup>11</sup> Uma contínua mudança e transformação das culturas. Este conceito é construído sobre uma compreensão processual de cultura e, portanto, desafia a ideia tradicional de que as culturas são internamente coesas, homogêneas, autossuficientes ou fechadas contra influências externas.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo principal deste trabalho é refletir sobre as *affordances* da abordagem de aprendizado colaborativo *online* internacional (COIL na abreviação em inglês e doravante) para apoiar a internacionalização da educação superior. Mais especificamente, esta pesquisa busca analisar quais são as *affordances* percebidas por alunos e professores envolvidos em uma experiência COIL entre duas universidades do Sul Global, quais sejam, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Brasil e a Universidade Alberto Hurtado (UAH) no Chile.

Com vistas a refletir sobre tal questão, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) analisar a experiência de ensino colaborativo entre duas IES de diferentes países e línguas maternas do Sul Global; b) analisar a implementação da experiência COIL dentro da realidade estrutural da UFES; c) analisar as *affordances* da COIL como ferramenta de mobilidade acadêmica/internacionalização virtual a partir da experiência UFES-UAH; e d) analisar as *affordances* e limitações da COIL a partir da observação participante do pesquisador e dos alunos/professores envolvidos na experiência COIL entre UFES e UAH.

##### 4.1. Geração de Dados

Os dados foram gerados a partir de uma intervenção no formato COIL a nível de atividade dentro de uma disciplina de estágio supervisionado dos cursos de formação de professores de inglês na UFES e na UAH. Na UFES, a disciplina foi a de Estágio Supervisionado I do curso de Letras Inglês e no Chile a disciplina foi a de Estágio Supervisionado II do curso de Pedagogia em Inglês. Os dados incluem questionários aplicados aos participantes (Apêndice A), entrevistas com as professoras responsáveis pelas disciplinas no Brasil e no Chile (Apêndice B), notas do diário de campo do professor-pesquisador das aulas do Estágio I, da sessão COIL e de conversas informais com a professora brasileira/orientadora ao longo do semestre 2018/2 (Apêndice C).

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso (YIN, 2015) com base autoetnográfica (CHANG, 2015) e de cunho qualitativo (CRESWELL, 2012). Yin (2003) considera que estudo de caso tem uma vantagem distinta nas situações em

que perguntas “como” ou “por que” são feitas sobre um conjunto contemporâneo de eventos sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controle. Segundo Yin (1994), os estudos de caso são descrições empíricas ricas de instâncias particulares de um fenômeno e, normalmente, são uma combinação de várias fontes de dados. Embora, nesta pesquisa, apresentemos apenas um único estudo de caso, Siggelgow (2007) argumenta que mesmo um único caso pode ser um exemplo consistente, pois pode ajudar a aprimorar a teoria existente, apontando suas lacunas e começando a preenchê-las.

O uso da autoetnografia como método de pesquisa vem se expandindo em diversas disciplinas acadêmicas, por exemplo, Antropologia, Comunicação, Educação, Administração, Sociologia, entre outras disciplinas (CHANG, 2015). Segundo Adams, Holman-Jones e Ellis (2015), a autoetnografia permite a inclusão da experiência dos pesquisadores. Ao fazer a autoetnografia, confrontamos “a tensão entre perspectivas internas e externas, entre a prática social e a restrição social” (ADAMS; HOLMAN-JONES; ELLIS, 2015).

A autoetnografia, de acordo com Adams, Holman-Jones e Ellis (2015), é um método de pesquisa que: 1) usa a experiência pessoal do pesquisador para descrever e criticar crenças, práticas e experiências culturais; 2) reconhece e valoriza o relacionamento de um pesquisador com os outros; 3) expande a compreensão dos fenômenos sociais; 4) lança mão da autorreflexão profunda e cuidadosa para nomear e interrogar as interseções entre o eu e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político; 5) mostra as pessoas no processo de descobrir o que fazer, como viver e o significado de suas lutas; 6) equilibra rigor intelectual e metodológico, emoção e criatividade; e, 7) procura justiça social e melhora a vida.

Para Chang (2015), os autoetnógrafos usam suas experiências pessoais como material primário (dados) para investigação social. Eles se baseiam em dados autobiográficos, como diário de campo, documentos, registros oficiais, fotos, entrevistas com outras pessoas e contínuas anotações autorreflexivas e auto-observacionais. Os autoetnógrafos são qualificados de maneira única para acessar dados pessoais que podem estar fora do limite para outros pesquisadores (CHANG, 2015). De Vries (2012, p. 362) expressou o acesso “fácil” dos autoetnógrafos aos seus dados pessoais ao afirmar que “Você é o personagem central da pesquisa e, portanto,

o acesso não é problemático. Você pode revisitar e repensar os dados coletados sobre si de maneira contínua”.

O acesso e a utilização de dados pessoais permitem à autoetnografia fazer contribuições distintas para a compreensão das experiências humanas em contextos socioculturais (DE VRIES, 2012). Para Chang (2015), o trabalho de campo autoetnográfico ocorre na academia, nas residências dos autoetnógrafos, nas bibliotecas de arquivos, nos locais de entrevista e em outros locais relacionados ao estudo, ou seja, em qualquer lugar onde o autoetnógrafo possa criar encontros e reencontros com suas memórias, com objetos e com pessoas. Chang (2008) ainda comenta que vários autoetnógrafos relataram sobre como conversas informais com outros pesquisadores os ajudaram a identificar seus tópicos de pesquisa.

Dessa maneira, afirmam Adams, Holman-Jones e Ellis (2015), qualquer lugar em que possam encontrar seu material autoetnográfico, é onde ocorre o trabalho de campo etnográfico. Segundo os autores, os autoetnógrafos entram em seu campo com uma familiaridade única de como e onde podem localizar dados relevantes e, por isso, o objetivo da autoetnografia não é apenas contar histórias pessoais, mas expandir a compreensão das realidades sociais por meio das lentes das experiências pessoais do pesquisador.

Considerando que o pesquisador-autor-mestrando em estágio docência-responsável pela elaboração da intervenção COIL participou dela ativamente, os dados oriundos de suas observações, reflexões e intervenções relativas à experiência COIL entre UFES e UAH são de cunho autoetnográfico. Tendo em vista que a intervenção pedagógica se deu em uma turma de formação de professores, importante notar que a formação de professores e o desenvolvimento profissional de professores em pré-serviço continua sendo moldada por estudos qualitativos de caso único, que servem para destacar as complexidades da formação de professores e da formação inicial de professores (ADAMS; HOLMAN-JONES; ELLIS, 2015).

#### **4.2. Contexto**

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na disciplina de Estágio Supervisionado I, do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, em parceria com a Universidade Alberto Hurtado (UAH) no Chile, na turma de Estágio

Supervisionado II do Curso de Pedagogia em Inglês, no semestre 2018/2 entre os meses de agosto e dezembro do referido ano.

A escolha da UAH foi motivada por conveniência tendo em vista que a professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado I da UFES tem um acordo de cooperação com a professora responsável pela mesma disciplina na UAH no Chile. Além disso, um importante fator na escolha da UAH se deve ao fato dessa universidade estar na América do Sul e conforme os objetivos desta pesquisa, pensamos em formas de estabelecer conexões com instituições do Sul Global a fim de refletir sobre o uso da COIL para fomentar uma internacionalização mais crítica fortalecendo relações Sul-Sul.

A disciplina de Estágio I foi escolhida como locus para que este professor-pesquisador realizasse seu Estágio Docência, (exigência do Programa de Pós-graduação em educação) e pesquisa autoetnográfica. Outros fatores que contribuíram para a escolha da disciplina como locus foram o fato de que a professora responsável pela disciplina é também orientadora deste trabalho e supervisora do Estágio Docência, tendo aberto espaço para que a pesquisa fosse feita nesse contexto com a intervenção da abordagem COIL.

As aulas teóricas da disciplina de Estágio I em 2018/2 ocorreram na UFES no turno vespertino, às quintas-feiras das 13h às 17h, com 18 alunos matriculados, sendo que um aluno abandonou a disciplina no decorrer do semestre. A professora responsável pela disciplina de Estágio I e dois professores-pesquisadores (mestrandos em Estágio Docência que acompanhavam a disciplina com a professora orientadora) acordaram que as aulas seriam divididas da seguinte forma:

A primeira metade da aula (2 horas) era regida pelos dois professores-pesquisadores em estágio docência com a supervisão da professora responsável pela turma (e orientadora dos dois mestrandos) e destinada à discussão de textos previamente lidos e que abarcavam temas relacionados à formação de professores e às duas pesquisas conduzidas pelos mestrandos. No caso específico desta pesquisa (ver Programa da disciplina de Estágio I – Anexo A), foram selecionados textos sobre tecnologia, internacionalização e interculturalidade que foram disponibilizados em uma sala de aula virtual no *Google Classroom*<sup>12</sup>, em um formato híbrido em que os alunos

---

<sup>12</sup> Para maiores informações consultar: <https://classroom.google.com/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

recebiam previamente os textos juntamente com algumas perguntas-guia para discussão e reflexão posteriormente em sala de aula.

A segunda parte da aula (2 horas) era regida pela professora responsável pela disciplina focando em aspectos de planejamento das aulas e da parte prática do Estágio I nas escolas de ensino fundamental.

#### 4.3. Os dados

Os dados relativos à intervenção COIL foram coletados durante uma intervenção pedagógica que teve como objetivo implementar alguns encontros de reflexão usando a abordagem COIL de forma síncrona entre a turma de Estágio Supervisionado I do Curso de Letras Inglês da UFES e a turma de Estágio Supervisionado II do curso de Pedagogia em Inglês da UAH em 2018/2.

Inicialmente, o objetivo era realizar uma colaboração no formato *COIL-Enhanced* (RUBIN, 2016), mas, por motivos alheios à nossa vontade, acabamos realizando uma intervenção no formato Pré-COIL (RUBIN, 2016). Entre os motivos que determinaram essa alteração estão a falta de disponibilidade de espaço físico na UFES para os encontros online, a diferença de fuso horário e calendário acadêmico entre as universidades envolvidas e a indisponibilidade da turma no Chile para participar de mais encontros.

A literatura que embasa este trabalho ressalta que professores que se engajam com a COIL pela primeira vez, em geral, cometem dois erros comuns ao desenvolver um curso colaborativo, a saber: desconsiderar os contextos envolvidos – infraestrutura, apoio institucional e ferramentas disponíveis; e pensar grande demais. A literatura revisada também descreve que diferentes instituições utilizam diferentes formatos/formas de COIL; entretanto, no caso desta pesquisa, a sessão entre a UFES e a UAH foi adaptada à realidade de ambas instituições.

A primeira sessão COIL foi realizada no dia 25 de outubro de 2018, teve duração de uma hora e vinte minutos. A segunda sessão, agendada para o dia 29 de novembro de 2018, não aconteceu devido à diferença de fuso horário decorrente do início do horário de verão no Brasil. A terceira sessão que aconteceria com a UAH e a Universidade Estadual de Londrina (UEL), no dia 28 de março, não pôde acontecer

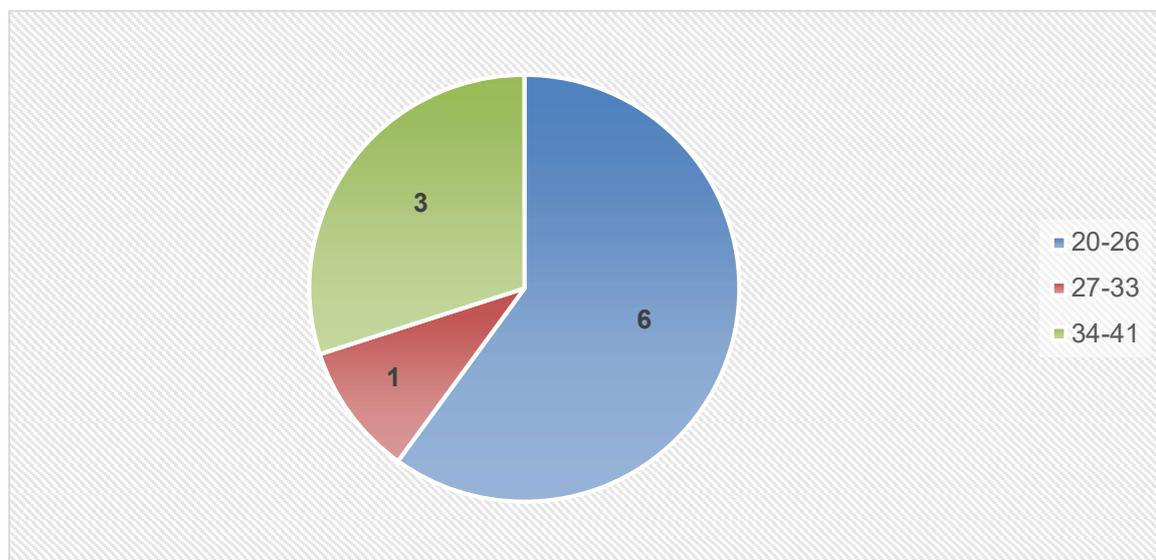
porque o equipamento de videoconferência, no Chile, apresentou problemas – apesar de testado no dia anterior.

Os dados foram coletados a partir de um questionário (Apêndice A) aplicado aos participantes antes da intervenção com COIL. Os dados também provêm das entrevistas com as professoras responsáveis pelas Disciplinas de Estágio I e II (Apêndice B), das anotações do diário de campo do professor-pesquisador ao longo do semestre 2018/2 (Apêndice C). Em ambas as instituições, a troca *online* no formato COIL fazia parte das disciplinas, mas não era um componente obrigatório.

#### 4.4. Participantes

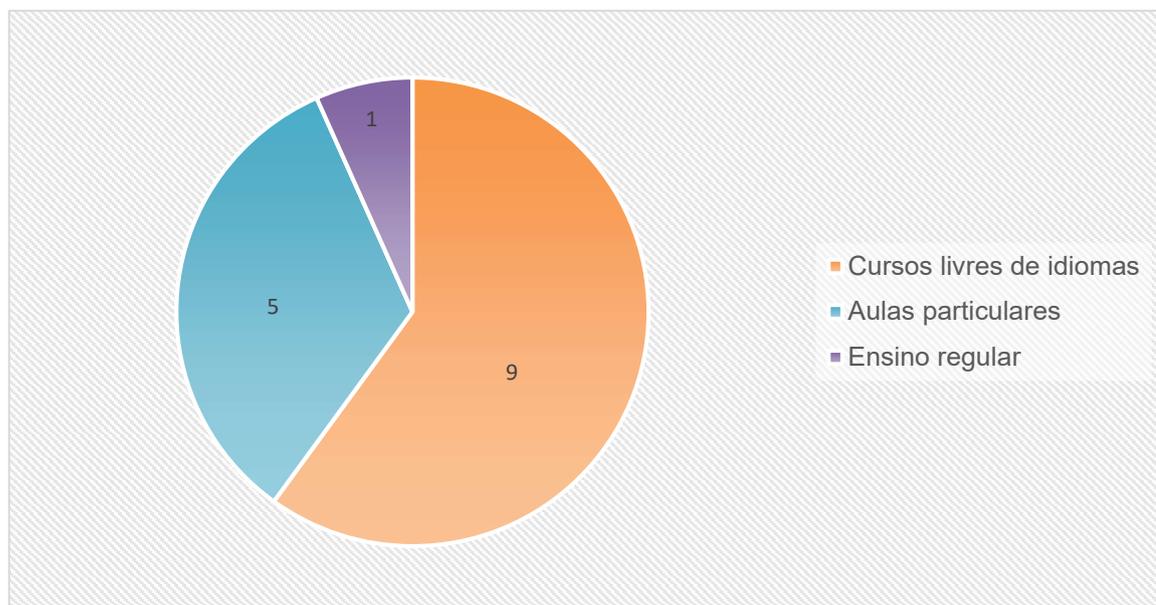
A sessão COIL foi realizada com alunos do curso de Letras Inglês e do curso de Pedagogia em Inglês no Brasil e no Chile, respectivamente. Os alunos da UFES estavam matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I e os alunos da UAH estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado II. A sessão COIL teve a participação de quatorze alunos no total, sendo dez da UFES e quatro da UAH, das duas professoras responsáveis pelas disciplinas de Estágio, uma de cada instituição, e do professor-pesquisador.

Embora houvesse mais alunos matriculados em ambas disciplinas, a participação na sessão COIL era voluntária, já que ela não fazia parte do conteúdo obrigatório. Por esse motivo, estamos considerando neste estudo somente os alunos que participaram da sessão COIL da UFES, dez alunos. Apresentamos as faixas etárias e atuação profissional dos participantes. Conforme o Gráfico 1, a média das idades dos participantes é de aproximadamente 27 anos.

**Gráfico 1.** Média de idade dos participantes

Fonte: Elaborado pelo autor

A maior parte deles (seis), tem entre 20-26 anos de idade. Três participantes estão na média de 34-41 anos de idade e somente um tem entre 27-33 anos. Em relação à docência, todos os participantes afirmam atuar como professores de inglês como demonstrado no Gráfico 2.

**Gráfico 2.** Atuação docente dos participantes

Fonte: Elaborado pelo autor

Podemos perceber que a maior parte (nove) dos professores em pré-serviço já atua como docentes em cursos livres de idiomas e apenas um dos participantes assinalou ter experiência no ensino regular, nos setores público e privado.

Como parte da ética da pesquisa, os participantes foram informados dos objetivos, motivos e riscos desta pesquisa bem como foi garantida a recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento a qualquer momento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D). Nesse sentido, a fim de garantir o sigilo e a privacidade dos participantes, todos eles serão referidos pelas abreviações A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10.

#### 4.5. Escolha do tema

Uma vez que os participantes da pesquisa eram todos professores em pré-serviço de inglês como língua estrangeira, escolhemos um tema de comum interesse – formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil e no Chile – para discussão e reflexão. O ponto de partida para escolha do tema da sessão COIL foi o programa da disciplina de Estágio Supervisionado I da UFES que foi adaptado para discussões prévias sobre internacionalização, competência intercultural e incorporação de tecnologias na educação.

#### 4.6. Procedimentos da sessão COIL do dia 25 de outubro

Como preparação para a sessão COIL, os participantes do Brasil leram um artigo<sup>13</sup> sobre a formação de professores de inglês no Chile, e os participantes chilenos leram um artigo<sup>14</sup> sobre a formação de professores de inglês no Brasil. Os participantes brasileiros também leram e discutiram em sala de aula textos sobre cultura e competência intercultural, como parte do programa da disciplina.

---

<sup>13</sup> ABRAHAMS, M. J.; RIOS, P. S. What Happens with English in Chile? Challenges in Teacher Preparation In: KAMHI-STEIN, L. D.; MAGGIOLI, G. D.; DE OLIVEIRA, L. C. (Eds.). **English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practice**. Bristol: Multilingual Matters, 2017, p.109-122.

<sup>14</sup> MENDES, A. R. M.; FINARDI, K. R. Linguistic education under revision: Globalization and English teacher education. **Education Sciences**, v. 4, n. 1, p. 45-64, 2018.

Antes da sessão COIL, os alunos da UFES foram solicitados a responder um questionário (Apêndice A) sobre competência intercultural. Foi realizada também uma entrevista com ambas as professoras responsáveis pelas disciplinas de estágio no Brasil e no Chile. A entrevista foi gravada e transcrita (Apêndice B). A entrevista foi realizada pela professora brasileira durante uma visita técnica à UAH a partir das perguntas elaboradas pelo autor desta pesquisa num formato de conversa informal. Após a sessão COIL, a professora chilena respondeu algumas perguntas (Apêndice B) por escrito, dando o *feedback* pessoal e de seus alunos da intervenção.

#### 4.7. A sessão COIL

A sessão COIL foi intitulada “Formação de professores de inglês no Brasil e no Chile”. Algumas perguntas foram elaboradas pelas duas professoras e pelo professor-pesquisador a partir do roteiro da sessão COIL acordado entre todos os responsáveis (duas professoras formadoras e professor-pesquisador). As perguntas, elaboradas, em inglês, foram traduzidas e podem ser vistas no que segue:

- a) Quais são os principais desafios que afetam o ensino e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil e no Chile?
- b) Qual é o papel da tecnologia nas práticas atuais de ensino e aprendizagem de inglês?
- c) Como os professores de língua inglesa podem estar preparados para lidar com a complexidade dos atuais contextos globais (e locais)?
- d) Como você se vê como professor de um idioma diferente do seu? Como isso é percebido em seu país?
- e) Quais são os desafios de ensinar o inglês como língua estrangeira em seu país?
- f) Qual é o papel do inglês em seu país?
- g) Com base nos textos que você leu e na discussão anterior, quais os elementos comuns e divergentes no Brasil e no Chile em relação à prática e à educação dos professores de inglês como língua estrangeira?
- h) Como a prática e a educação de professores de inglês como língua estrangeira podem melhorar em ambos os países?

Uma discussão e reflexão coletiva foi feita com os participantes da UFES depois da sessão de COIL a fim de coletar dados a respeito das impressões sobre a intervenção. Esses dados bem com as notas de observação do professor-pesquisador estão registrados como temas/notas de diário do pesquisador (Apêndice C).

## 5. RESULTADOS E ANÁLISE

A análise das observações das notas do pesquisador permite inferir que muito embora as tecnologias possam ser projetadas para servir funções específicas, os usuários finais estabelecem seus próprios relacionamentos com elas, fazendo uso das maneiras que atendam a seus propósitos. Portanto, apesar das tecnologias possuírem *affordances* inerentes, a manifestação delas será diferente dependendo do usuário e do contexto. Ou seja, a mesma tecnologia usada por duas pessoas não será usada da mesma maneira e, dependendo da experiência, habilidades e conhecimento, pode levar a resultados diferentes (Apêndice C).

Entendemos que as *affordances* da COIL não devem ser reduzidas à sua dimensão tecnológica. Ao contrário, elas também devem se relacionar aos contextos (recursos) educacionais e sociais em que acontecem. No caso específico desta pesquisa, os recursos educacionais são as relações entre as propriedades da intervenção pedagógica realizada entre dois países do Sul Global, bem como as características dos participantes, que permitiram que certos tipos de aprendizado ocorressem.

Posto isso, os resultados desta pesquisa serão discutidos por meio das *affordances* percebidas da COIL e de algumas limitações/demandas encontradas e resumidas no Quadro 4, a partir do contexto em que a interação ocorreu, ou seja, entre dois países do Sul Global com línguas maternas, culturas diferentes, e formação de professores de inglês diferentes. É importante notar que as *affordances* sintetizadas no Quadro 4 se referem aos dados obtidos no questionário aplicado aos alunos (Apêndice A), nas entrevistas com as professoras responsáveis pelas disciplinas de estágio no Brasil e no Chile (Apêndice B) e nas notas de campo do professor/pesquisador/interventor (Apêndice C). As *affordances* e limitações serão apresentadas no Quadro 4 primeiro e, em seguida, analisados e discutidos à luz da literatura revisada nesta pesquisa.

**Quadro 4.** *Affordances* e demandas da COIL

<i>Affordances</i> percebidas	Demandas/exigências/oportunidades/limitações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de professores de inglês no Brasil e no Chile</li> <li>• Permite o uso/prática/aprendizagem de L2</li> <li>• Favorece relações Sul-Sul</li> <li>• Fomenta pensamentos críticos/reflexivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento de acordo com o calendário acadêmico</li> <li>• Tecnologia compatível</li> <li>• Suporte institucional apropriado</li> </ul>

(continua)

(conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite reflexão e escolha da língua de instrução</li> <li>• Promove a mobilidade estudantil – internacionalização em casa</li> <li>• Desenvolve o letramento digital e competências/habilidades interculturais</li> </ul> <p>Permite ressignificar o papel das Professoras</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Do autor

### 5.1. **As affordances percebidas**

No que segue, apresentamos as *affordances* identificadas na proposta de uso da COIL, a saber, o fato de que essa abordagem: formação de professores de inglês no Brasil e no Chile; permite o uso/prática/aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da internacionalização do ensino superior; favorece relações sul-sul; fomenta pensamentos críticos/reflexivos; favorece reflexões sobre a escolha da língua de instrução; promove a mobilidade estudantil – internacionalização em casa; desenvolve letramento digital além das competências/habilidades interculturais; e permite ressignificar o papel das professoras do curso.

#### 5.1.1. **Formação de professores de inglês no Brasil e no Chile**

O primeiro tópico abordado pelos participantes durante a sessão COIL foi a quantidade de alunos em sala. Os participantes chegaram à conclusão de que o número de alunos na sala de aula de inglês no Brasil e no Chile são parecidos com uma média entre 30 e 40 alunos. O participante A1 (Apêndice A) relatou que fica “desconcertado em dizer que uma das minhas maiores dificuldades é o número de alunos. É muito difícil suprir às necessidades emocionais deles [alunos]. Se a turma tivesse 5 ou 6 alunos, seria possível dar atenção a todos; mas, com 35/40 alunos, é impossível”.

No caso do Chile, foi relatado que eles tentam trabalhar com grupos de 5/6 alunos para tentar atender às demandas individuais. A professora brasileira argumentou que, especificamente com a turma de Estágio I 2018/2, tentou fazer com que os professores em pré-serviço pensassem em atividades que pudessem ser realizadas

em dupla devido ao tamanho das turmas nas escolas públicas. Ela mencionou o seguinte:

Nós estamos preparando planos de aula para habilidades diferentes. Na comunicação oral, especificamente, estamos pensando em atividades que os estudantes possam fazer em dupla, pois se você tem 47 alunos, por exemplo, como fazer para que todos pratiquem a comunicação oral em sala de aula? É muito difícil, ao menos que eles trabalhem em dupla. E isso é um grande desafio: pensar em atividades que eles possam fazer em dupla ou grupo... muitas vezes, temos grupos heterogêneos (Professora brasileira, Apêndice B).

Em relação à proficiência, os participantes mencionaram que o nível de proficiência de inglês dos alunos nas escolas brasileiras é diferente do Chile, o que impacta diretamente na preparação dos planos de aula. A professora brasileira contextualizou afirmando que

[...] ao contrário do Chile, o Brasil aprovou a lei que torna o inglês obrigatório somente ano passado. Até ano passado, era possível ter qualquer língua estrangeira nas escolas. Na sala de aula, as crianças têm o nível de proficiência em inglês muito diferente. Às vezes, níveis completamente diferentes (Apêndice B).

Concordando com a professora brasileira, o participante A2 (Apêndice A) mencionou que “uma hora aula de uma hora por semana infere diretamente na falta de interesse dos alunos em aprender inglês”.

Na mesma linha, o participante A3 (Apêndice A) disse que “alguns professores têm que trabalhar em muitas escolas e têm muitas aulas para preparar. Por exemplo, o professor de inglês da escola na qual estou realizando o estágio prático têm 19 turmas além das turmas da outra escola na qual ele leciona”.

A professora brasileira salientou que após a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, tornar o ensino de inglês obrigatório a partir do 6º ano, essa disparidade do nível de proficiência entre os alunos da escola pública “talvez [...] mude daqui há dez anos, porque agora o inglês é obrigatório. No contexto atual, a realidade é que temos grupos bem heterogêneos” (Apêndice B). Ela completou afirmando que “a maioria dos estudantes chegam à universidade com uma proficiência ruim em inglês por causa do ensino deficiente na educação básica” (Apêndice B).

No Chile, a realidade é parecida. Os participantes chilenos afirmaram ser comum o ensino de Inglês por meio do Espanhol e que existe uma ênfase em gramática e

exercícios estruturais. Concordando com seus alunos, a professora chilena comentou que

[...] o problema aqui é que Inglês é ensinado em Espanhol e é basicamente gramática. Então, os alunos não veem necessidade de falar inglês. A ênfase é aprender as regras gramaticais e praticá-las por meio de exercícios estruturais. De modo geral, essa realidade está em desacordo com o currículo nacional oficial. Na teoria, deveria se priorizar a abordagem comunicativa, e somente a comunicação. Também na teoria, quando os alunos terminam o ensino médio, eles deveriam apresentar pelo menos o nível B2 de proficiência, já que tiveram 800 horas, ou mais, de aulas de inglês (Apêndice C).

No que tange a visão sobre o inglês, os participantes brasileiros parecem ser mais críticos em relação à cultura americana alegando falar o inglês do Brasil. Isso pode estar relacionado à literatura lida e discutida em sala de aula durante a disciplina no Brasil (Anexo A) de um texto (FINARDI, 2014), que abordava a o papel do inglês no Brasil.

A professora brasileira exemplificou que, no Brasil, um falante de inglês como L1 deve ter diploma reconhecido no país para dar aula nas escolas. Ela afirmou que no Brasil “quando pensamos em inglês, não acreditamos que os falantes nativos sejam os donos da língua. Nós brasileiros também somos donos da língua e nossa cultura tem uma importância grande nesse processo” (Apêndice C).

Os participantes brasileiros mencionaram que pelo fato do Brasil ser um país de dimensões continentais e possuir uma cultura rica e variada, existe maior resistência à cultura americana. “Embora haja muita música americana no Brasil, tem muito mais brasileira”, afirmou o participante A4 (Apêndice A). Já no caso do Chile, parece que a cultura americana é mais imitada do que no Brasil, conforme é possível identificar na fala da professora brasileira que comentou que apesar da presença da cultura americana no Brasil, “não tentamos imitar o sotaque americano ou britânico” (Apêndice C).

Os participantes e a professora chilenos concluíram que a formação de professores de inglês no Chile não discute tanto a visão crítica do inglês, imitando mais a cultura americana. Um dos motivos apontados pela professora chilena é a forte influência americana e neoliberal no Chile já que é “um país com população de aproximadamente 17 milhões de habitantes com uma cultura mais homogênea do que a brasileira” (Apêndice C).

O resultado acima mencionado pode se contrastado com os acontecimentos recentes no Chile com a onda de protestos ao sistema neoliberal e ao governo do presidente Sebastian Piñera<sup>15</sup> e que, segundo relato da professora brasileira, casada com um chileno, representa uma reação a anos de demandas reprimidas por um governo autoritário e lembranças da ditadura no Chile a exemplo da afirmação da professora chilena que ressalta que “nós temos um presidente de direita [Piñera] que está aplicando os princípios da extrema direita” (Apêndice C).

Voltando à literatura analisada aqui, especialmente no que se refere à necessidade de uma educação e internacionalização mais crítica no Sul Global, pensamos que o momento que o Chile está passando possa significar um início de reflexão sobre isso, especialmente no que concerne o papel do inglês e da formação de professores, conforme será discutido mais adiante em dois programas de ensino de inglês nesses países.

#### **5.1.2. Permite o uso/prática/aprendizagem de L2**

Conforme pudemos analisar durante minha observação participante “A COIL apresenta muitos benefícios para uso/prática/aprendizagem de L2. Ela fornece recursos linguísticos e contexto autênticos para o uso da linguagem” (Diário de Campo, Apêndice C). Ao usar a linguagem em situações reais, os participantes podem aplicar habilidades linguísticas que adquiriram em contextos semelhantes, já que “o ambiente ao qual o aluno tem acesso e no qual ele se envolve é cheio de demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e convites, capacitações e restrições” (Diário de Campo, Apêndice C).

Van Lier (2004) argumentou que o discurso externo em diálogos colaborativos é uma poderosa ferramenta de mediação para o aprendizado de idiomas, porque não apenas incentiva reflexão sobre o que é dito nos episódios relacionados ao idioma, mas também ajuda o aluno a monitorar seu próprio uso da linguagem, percebendo suas lacunas e estabelecendo metas para si mesmos.

---

<sup>15</sup> Maiores informações em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50130830>. Acesso em: 27 out. 2019

Outro resultado interessante é que “A COIL pode desenvolver a competência linguística devido à sua forma multimodal (materiais de áudio, vídeo e multimídia)” (Diário de Campo, Apêndice C). O uso de materiais multimodais não apenas ajuda a reter a atenção dos alunos, mas também melhora o resultado da aprendizagem, já que os participantes se sentem mais envolvidos com materiais interativos de videoconferência por possibilitarem fornecimento de *feedback* imediato, preciso, consistente e individualizado. Oferecer aos participantes oportunidades de interação por meio de diversas modalidades para entender e explorar as *affordances* de diferentes ferramentas para diferentes propósitos é uma maneira de fazer isso. Além de auxiliar o desenvolvimento linguístico, a COIL também pode facilitar o desenvolvimento do conteúdo, já que os recursos, por exemplo, “compartilhamento de tela, imagens, música, opções de bate-papo, chamada por áudio e outros recursos do *software* utilizado” (Diário de Campo, Apêndice C), podem ser usados como ferramentas de mediação para ajudar nesse processo.

Outra *affordance* da COIL é o “seu potencial para desenvolver o comportamento autônomo dos participantes” (Diário de Campo, Apêndice C), uma vez que, sendo o principal elemento tecnológico, transformou a configuração do ambiente de aprendizagem ao afetar a forma como eles reagem uns aos outros, alterando as dimensões das possibilidades de aprendizagem e influenciando o uso da linguagem. Embora tenha sido perceptível que um ambiente tecnológico com bons recursos tem potencial de mediar a autonomia proativa dos participantes, pudemos notar que somente isso não garante que comportamentos autônomos ocorram naturalmente. Observamos que foi necessária intervenção das duas professoras e do professor-pesquisador para que as interações ocorressem de forma mais engajada e coordenada mostrando aqui o importante papel mediador que os professores/tutores têm nesse processo.

Nesse sentido, a COIL também “proporcionou aos participantes mais interação, central no uso/prática/aprendizagem de L2” (Diário de Campo, Apêndice C). Embora não seja o foco de análise desta pesquisa, essas oportunidades de interação com falantes proficientes por meio de uma língua franca podem colaborar no processo de aquisição de vocabulário e gramática, por meio da observação das diferenças e do próprio progresso. Em relação ao uso/prática/aprendizagem de L2, a COIL pode não

somente oferecer oportunidades de interação e participação, mas também comunicação e colaboração por meio do idioma alvo/língua franca.

### 5.1.3. Favorece relações Sul-Sul

Em relação ao potencial da COIL para desenvolver relações Sul-Sul no contexto de internacionalização do ensino superior, os resultados desta pesquisa mostram que “os contextos educacionais nunca são neutros, daí a importância de explorar e refletir sobre os pressupostos subjacentes à nossa prática” (Diário de Campo, Apêndice C). Levando em consideração a fala da professora chilena, todos os contextos de interação têm dimensões de poder incorporadas a eles e, portanto, é importante tomar consciência e procurar resolver as assimetrias – não significando que elas desaparecerão.

A parceria com a instituição chilena é uma *affordance* da COIL, já que novas perspectivas decolonizadoras puderam ser ancoradas e glocalizadas a partir de cada contexto particular, aumentando assim o espaço de trocas para lá das linhas abissais de Boaventura de Sousa Santos. Conforme argumentam Patel e Lynch (2013), a glocalização é uma alternativa melhor à internacionalização porque ela permite manter as tradições locais adotando e incorporando as melhores práticas da educação superior internacional ao contexto cultural local. A glocalização não apenas promove ligações de pequenas comunidades locais a uma rede de comunidades, mas também ajuda a remover o etnocentrismo e o relativismo cultural (PATEL; LYNCH, 2013).

Nesse sentido, a professora brasileira contextualizou sua preocupação com a situação política do Brasil quando afirmou que “próximo domingo, dependendo do resultado da eleição, é muito provável que tudo no Brasil, incluindo a educação, será privatizada. Estamos muito tristes e preocupados, porque sabemos que a educação de qualidade e gratuita está ameaçada” (Apêndice C). Depois dessa fala em 2018, em conversa com a professora brasileira quase um ano após, em outubro de 2019, pudemos acompanhar o cenário político no Chile com a ascensão da direita (Piñera) e os protestos contra o regime neoliberal descritos anteriormente, como afirmado pela professora chilena nos trechos: “há um descontentamento da população chilena com os abusos do modelo neoliberal que prevaleceu no país, com benefício de apenas uns poucos às custas da maioria” (Diário de Campo, Apêndice C) e “[...] o acesso à saúde

e à educação é praticamente privado, com elevada desigualdade social e alta do preço dos serviços básicos” (Diário de Campo, Apêndice C).

A COIL teve um potencial de abrir espaço para uma parceria intelectual com epistemologias fundamentadas nas “relações Sul-Sul”, compartilhando terreno conceitual e refletindo criticamente sobre eles como mostrado no trecho da fala da professora brasileira: “pegando o texto que lemos como exemplo que fala sobre o que aconteceu com o Chile após a ditadura e as privatizações [...] o que pode acontecer no Brasil no futuro [...]” (Diário de Campo, Apêndice C).

Ao se referir à situação político histórica do Brasil e do Chile, a professora chilena disse que “estamos no mesmo barco” (Diário de Campo, Apêndice C). Por isso, a cooperação Sul-Sul pode ser uma forma de solidariedade enraizada em experiências históricas comuns, e não uma obrigação decorrente de uma história de exploração econômica sob o domínio colonial.

Por meio da COIL, segundo a professora brasileira, “as parcerias Sul-Sul podem promover formas sustentáveis de desenvolvimento humano, da solidariedade política e modos de resistência, ao invés de [re]produzir relações desiguais de poder” (Diário de Campo, Apêndice C). Neste trabalho, a premissa é de que as dinâmicas intelectuais, políticas, sociais, econômicas e culturais são simultaneamente permeadas e ainda têm o potencial de resistir e superar diversas formas de desigualdades estruturais e de marginalização. Por isso, por meio de diferentes modos críticos de análise que estão historicamente situados a uma multiplicidade de posições, espacialidades e direcionalidades de engajamento, é possível entender e responder de forma mais significativa a inúmeros desafios e oportunidades na formação de professores de Inglês do/para o século XXI.

Com base em um processo dialógico, uma abordagem epistemológica com essa sensibilidade precisa reconhecer e buscar a universalidade, ao mesmo tempo que está ciente de que sempre será incompleta e limitada devido ao fato de que todo conhecimento inexoravelmente tem uma localização e, conseqüentemente, não é universal. Santos (2007a; 2007c) afirma que existe uma interdependência entre as epistemologias sugerindo afastamento do monoepistemismo em direção a uma copresença radical. No lugar do domínio hegemônico que persiste na epistemologia ocidental, é necessária uma orientação para os interconhecimentos, ou uma ecologia dos saberes.

Outro dado importante que permitiu observar a agência (engajamento), discussão e reflexão dos participantes foi a descrição de dois programas governamentais nos países envolvidos, o Programa “Inglês sem Fronteiras” no Brasil e o “Inglés Abre Puertas”, no Chile. Durante a reflexão sobre os programas, os participantes brasileiros questionaram o fato de que o ensino de inglês no Chile parece ser menos crítico por priorizar a forma (gramática) e um nível de proficiência próximo do nativo. Além disso, os participantes questionaram o modelo de “falante nativo” do programa chileno, tendo em vista que o governo chileno convida assistentes internacionais (principalmente do Norte Global, falantes nativos de inglês dos EUA ou Reino Unido) para treinar os professores de Inglês chilenos a ensinarem (e falarem) Inglês. Alguns participantes chilenos relataram que são enviados para países anglofalantes para “melhorar” sua proficiência em inglês, de forma a se tornarem “melhores professores”.

Como sugerido anteriormente, um reflexo dessa visão imperialista/neoliberal da educação no Chile são os atuais protestos violentos no país deflagrados após o aumento da passagem de metrô – a exemplo dos protestos de junho de 2013 no Brasil em que o estopim foi o aumento das passagens de transporte público – e que se tornaram uma grande convulsão social alimentada pelo descontentamento quanto à qualidade dos serviços públicos e da promessa da globalização e das políticas neoliberais como um todo. A sociedade chilena se mantém na expectativa de mudanças no modelo econômico ultraliberal – como afirmou a professora chilena durante a sessão COIL “nós temos um presidente de direita [Piñera] que está aplicando os princípios da extrema direita” (Diário de Campo, Apêndice C) – que acentuou as desigualdades no país e tem privatizado serviços públicos básicos como educação, moradia, saúde e transporte.

Os participantes chegaram à conclusão de que no Brasil o ensino de inglês parece ser mais crítico do que no Chile, tendo em vista que professores (e professores em formação) não estão preocupados em atingir o nível de proficiência de um “nativo” e tendem a pensar sobre o ensino de Inglês em termos de conteúdo (por exemplo, usando a abordagem CLIL<sup>16</sup> (*Content and Language Integrated Learning*) para ensinar conteúdos críticos por meio do inglês. Entretanto, e, conforme pudemos

---

<sup>16</sup> CLIL é um termo genérico e refere-se a qualquer situação educacional em que uma língua adicional e, portanto, não é a mais amplamente utilizada no ambiente, é usada para o ensino e aprendizagem de assuntos diferentes da própria língua (MARSH; LANGÉ, 2000, p. 1).

observar nas trocas durante a sessão COIL, havia uma preocupação em 2018, antes das eleições no Brasil, que essa realidade pudesse mudar com a iminente eleição de um candidato de direita no Brasil, como de fato ocorreu e pudemos presenciar nos ataques à educação pública como um todo durante 2019.

O envolvimento com educadores com perspectivas diferentes pode servir para entender os desafios que cada um enfrenta e as oportunidades que veem em seus contextos. As parcerias a partir da COIL podem ser um meio de incorporar pessoas e perspectivas de tantos contextos quanto possível na própria construção, desenvolvimento e promoção dessas iniciativas.

#### 5.1.4. Fomenta o pensamento crítico/reflexivo

Em relação ao potencial da COIL para estimular o pensamento crítico, um dado que pode ser mencionado surgiu da fala da professora chilena:

Eu acho que nós temos que nos unir pensar em novas ideias para impedir que isso aconteça [ameaça à educação] ou para ter certeza que os futuros professores percebam que a mudança está em suas mãos. Temos que educar nossos alunos a serem críticos e bons cidadão... isso é nossa responsabilidade (Diário de Campo, Apêndice C).

Nas palavras da professora chilena, as parcerias por meio da COIL têm o potencial de fornecer aos professores em formação ferramentas para melhorar a si mesmos e fortalecer a democracia, criar uma sociedade mais igualitária e justa e, assim, implantar a educação em um processo de mudança social progressiva.

As observações realizadas durante a sessão COIL permitiram concluir que a formação crítica eleva a consciência ao destruir o processo de internalização de ideologias sem questionamentos. Por meio da conscientização, a formação crítica fornece ferramentas para que os indivíduos possam examinar os instrumentos de dominação cultural, como ideologias não contestadas e estereótipos, e se transformar de “objetos” em sujeitos, de passivo para crítico/reflexivo, já que “a educação crítica se preocupa com o ensino de habilidades que capacitarão cidadãos e estudantes a se tornarem sensíveis às políticas de representações de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe e outras diferenças culturais” (professora brasileira, Diário de Campo, Apêndice C).

Isso vai de encontro com a literatura revisada sobre o pensamento abissal, pois ao reconhecer sua existência como um cartel epistemológico hegemônico, o pensamento crítico pode desempenhar um papel importante na desmistificação de ideologias. Ou seja, sem esse reconhecimento, o pensamento crítico continuará sendo um pensamento derivado que reproduz linhas abissais, não importa o quão anti-abissal se declare. Nesse sentido, o pensamento pós-abissal precisa ser visto como um movimento coletivo de pensar em alternativas de aprender com o Sul por meio de Epistemologias do Sul confrontando a monocultura da ciência moderna com uma ecologia dos saberes apoiada na ideia de que todo conhecimento é interconhecimento.

Os programas de preparação de professores precisam aumentar a consciência dos professores em formação com o conhecimento de histórias, contextos, culturas, línguas, entre outros, para que eles sejam instrumentos de transformação e mudança, em vez de guardiões e propagação de ideias repressivas. Dentro dessa perspectiva, de acordo com a afirmação da professora chilena,

[...] a globalização, como uma prioridade institucional e centrada no aluno, visa ensinar os alunos a pensar de maneiras diferenciadas sobre seus próprios contextos globais de múltiplas camadas e mudanças e reconhecer o valor e a viabilidade de visões de mundo diferentes das suas (Diário de Campo, Apêndice C).

#### 5.1.5. Favorece reflexões e escolha da língua de instrução

A colaboração na sessão COIL ocorreu inteiramente em inglês, uma vez que os participantes de ambas as instituições tinham línguas maternas (L1) distintas (Português e Espanhol) sendo que nem todos dominavam essas duas línguas. Decidimos, portanto, adotar o inglês como língua franca na sessão COIL por ser o idioma que todos os participantes tinham fluência. Os dois artigos usados para estimular a discussão/reflexão, que serviram de preparação para a colaboração, também estavam em inglês.

Apesar de serem professores de inglês em pré-serviço e da escolha do inglês como língua franca na abordagem COIL realizada, os participantes mostraram uma visão crítica em relação à hegemonia do idioma, como escreveu o participante A2 (Apêndice A): “A comunicação intercultural não depende apenas da língua, mas de contexto

cultural também, por exemplo. Além de que colocar o inglês em um ‘pedestal’ acaba ‘ofuscando’ as outras línguas e culturas”. Essa afirmação vai na linha do que afirma De Wit (2017) sobre a influência e domínio do inglês como meio de comunicação na pesquisa, além de que “nos últimos 20 anos, a tendência no ensino superior tem sido ensinar somente por meio do Inglês” (professora chilena, Diário de Campo, Apêndice C).

Em conversa informal com a professora brasileira sobre a língua franca da sessão COIL, ela sugeriu que a abordagem de Intercompreensão poderia ser adotada, uma vez que o “Português e o Espanhol (Portunhol) são duas línguas com proximidade de elementos linguísticos” (Diário de Campo, Apêndice C) possibilitando a interação e instrução intercambiável entre ambos os idiomas. Em consonância com a professora brasileira o participante A3 (Apêndice A) escreveu que “o uso de mais línguas facilita o diálogo, não necessariamente só o inglês”.

O participante A4 (Apêndice A), por outro lado, tem uma visão diferente do papel do inglês ao afirmar que “[o] inglês é considerado a língua da globalização”. Nesse sentido, a educação oferecida em inglês é considerada como o “equivalente à internacionalização, o que resulta no uso cada vez mais decrescente de outras línguas estrangeiras” (Diário de Campo, Apêndice C), fortalecendo a hegemonia e discurso de que a globalização/internacionalização é somente por meio do uso do Inglês.

Em contraponto, a professora chilena informou que na UAH além da adoção do inglês como língua de instrução nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e em algumas disciplinas na graduação a instituição tem se mostrado mais flexível com outros idiomas e que “não é apenas inglês, mas também francês, porque nós temos um acordo com a Bélgica” (Apêndice B). Segundo o relatório da Capes (2017), a meta para 2020 é triplicar a percentagem de aulas ministradas em outros idiomas nas instituições de ensino superior do Brasil.

Ainda em relação ao papel do inglês e de outras línguas, conforme revisado na literatura, é importante lembrar que outras abordagens (como a IC) e línguas têm um papel importante na COIL e na internacionalização do ensino superior (HILDEBLANDO; FINARDI, 2018), já que podem ser alternativas para impulsionar a internacionalização de forma mais crítica e multilíngue mostrando o valor de todas as línguas bem como questionando a hegemonia do inglês no cenário da internacionalização.

Na reflexão coletiva com os participantes foi argumentado que o inglês pode representar para algumas pessoas uma maneira de se conectar a uma comunidade mais ampla – não necessariamente de pessoas nos países anglófonos, mas também de usuários de inglês, que compartilham interesses e preocupações políticas, ambientais, sociais ou de lazer, como mostrado na fala do participante A5 (Apêndice A) “é importante tentar conhecer aspectos culturais do local em que você está presente [por meio do idioma franco]”. O participante A10, por exemplo, mencionou que em sua prática docente percebe que muitos de seus alunos consideram o inglês como uma ferramenta para disseminar conhecimento sobre sua cultura e crenças para aqueles que não falam seu idioma e/ou porque isso lhes permitirá comunicar suas necessidades e objetivos compartilhados com comunidades nacionais e transnacionais.

Quando perguntados se o inglês é suficiente para garantir uma boa comunicação intercultural com interlocutores de diferentes culturas, todos os participantes afirmaram que não, alegando que a cultura, mais do que a língua de comunicação (franca), é o elemento que faz a diferença, como podemos ler nos depoimentos a seguir: “estudar a cultura do lugar também é super importante. Garantir uma boa comunicação vai além de saber a língua” (Participante A6, Apêndice A); “acredito que é preciso entrar em contato com a cultura dos países também” (Participante A7, Apêndice A); “os aspectos culturais têm mais importância” (Participante A1, Apêndice A); “o conhecimento local, costumes, gírias e expressões são também muito importantes” (Participante A8, Apêndice A); “há outros fatores envolvidos como conhecimento da cultura, aspectos sociais” (Participante A9, Apêndice A)

#### **5.1.6. Promove a mobilidade estudantil – internacionalização em casa**

Um dado encontrado nesta pesquisa (9 dos 10 participantes) que vai de encontro com os dados encontrados em outros estudos é que a maioria dos estudantes do ensino superior nunca participou de qualquer tipo de mobilidade acadêmica, seja ela física ou virtual. Apesar do aumento no número de alunos que estudaram no exterior nas últimas décadas, a porcentagem de estudantes universitários que podem participar de algum tipo de atividade de mobilidade acadêmica continua sendo uma pequena fração do total (RUBIN; GUTH, 2015). Dentre os dez participantes da UFES, somente o

participante A1 têm experiência com intercâmbio estudantil para países no Norte Global a saber, Londres, Paris e Montreal. Porém, o participante A1 afirma ter feito intercâmbio de forma autônoma com o intuito de aprender/aprimorar L2s, e não mobilidade acadêmica – com vínculo com uma IES.

No Brasil, segundo o relatório da Capes DE 2017, sobre a internacionalização das IES, 35,7% das universidades participaram do programa de Doutorado Sanduíche e 22% participaram do programa Ciências sem Fronteiras, enquanto 24% das instituições avaliadas não participou de nenhum programa de mobilidade. Nos EUA, apenas cerca de 1% dos estudantes têm uma experiência de estudo no exterior em comparação com menos de 10% na Europa (HELM; GUTH, 2016). Assim, e como discutido na revisão de literatura, a atenção passou agora para a IeC já que o desenvolvimento da competência intercultural no ensino superior tem sido promovido historicamente por meio da mobilidade física (RUBIN; GUTH, 2015).

De acordo com a professora chilena, na UAH, existe um programa de internacionalização, “Internacionalização da Alberto Hurtado”, que engloba toda a instituição e que, dentro de cada curso/departamento, há parcerias independentes. Ela mencionou que pelo fato de a UAH ser uma instituição Católica (privada), existe uma gama de outras instituições do mesmo viés na América Latina e no mundo e, por isso, há maiores chances de parcerias/acordos. Essas parcerias e acordos são feitos majoritariamente com universidades nos EUA e na Inglaterra, num modelo de internacionalização passiva (*vide* LIMA; MARANHÃO, 2009). Também, segundo ela, há outros tipos de programas de mobilidade estudantil que abrangem outros cursos e áreas do conhecimento, como um acordo dos cursos de Serviço Social e Economia com a Universidade de Georgetown.

No curso de Pedagogia em Inglês especificamente, ela menciona uma parceria com a Universidade Estadual da Califórnia, chamada de “Projeto Califórnia”, em que há um intercâmbio de alunos de ambas instituições. Por semestre, são enviados por volta de dois alunos para a Universidade Estadual da Califórnia, numa média de seis alunos por ano (Apêndice B).

Um fato interessante da UAH, de acordo com a entrevista com a professora Chilena, é que essa instituição recebe mais estudantes do que envia para o exterior. Ela afirma que há um acordo entre a UAH e Universidades Americanas, como a Universidade Estadual da Califórnia e a Universidade de Georgetown, e, por isso, a maior parte dos

estudantes que a UAH recebe são dos Estados Unidos (Apêndice B). Segundo ela, há um número razoável de estudantes brasileiros, bem como da Europa e, devido a esses acordos e programas, ela tem a chance de estar constantemente em contato com alunos de outras culturas.

Contrariamente, a professora brasileira afirmou que a UFES envia mais estudantes ao exterior do que recebe alunos estrangeiros em seus campi. Em discussão sobre mobilidade acadêmica, os participantes concluíram que provavelmente a atração de alunos estrangeiros para o Brasil não seja tão grande como no caso do Chile, entre outros motivos, pelo fator da língua, já que o Português não tem tantos falantes ou estudantes de língua estrangeira como o Espanhol. Enquanto o Espanhol é a segunda língua mais falada do mundo como L1 e a quarta como L2, o Português é a sexta língua mais falada do mundo como L1 e a nona como L2, segundo dados do *site Babbel Magazine*<sup>17</sup> em novembro de 2018.

#### 5.1.7. **Desenvolve o letramento digital e competências/habilidades interculturais**

Outra *affordance* percebida é que “a COIL pode contribuir para o desenvolvimento do letramento digital e das competências/habilidades interculturais dos professores em pré-serviço” (Professora brasileira, Diário de Campo, Apêndice C), habilidade necessária na era digital, ao aprender a colaborar e a se comunicar com colegas de outras culturas. O conhecimento das diferentes ferramentas tecnológicas pode ser utilizado para apoiar outras habilidades necessárias no processo de aprendizagem, como colaboração, comunicação, solução de problemas, criatividade, autorregulação, bem como habilidades socioculturais.

Para “usar a tecnologia e se apropriar do conhecimento disponível em rede de forma crítica e consciente” (Professora chilena, Diário de Campo, Apêndice C), é necessário conhecimento adequado para localizar, avaliar e usar informações de fontes *online*. Com o uso e apropriação da tecnologia, outras habilidades podem ser aprendidas conjuntamente, a competência e habilidades interculturais.

---

<sup>17</sup> Dados disponíveis em: <https://www.babbel.com/en/magazine/the-10-most-spoken-languages-in-the-world>. Acesso em: 7 fev. 2019.

A COIL pode servir como uma ferramenta para o desenvolvimento da consciência intercultural, pois permite que os educadores envolvam seus alunos em comunicação regular com os alunos parceiros de outras culturas em locais distantes. Além disso, ela também pode oferecer aos alunos a oportunidade de refletir e aprender com os resultados desse intercâmbio intercultural no contexto de apoio e segurança da sala de aula, sob a orientação de um especialista em cultura informado – ou seja, o professor/facilitador.

Os participantes também se beneficiam ao trabalharem habilidades sócio-pragmáticas e socioculturais associadas à abertura de conversas *online*, por meio do interesse mútuo no conteúdo. A similaridade entre as disciplinas de Estágio I e II e da comunicação intercultural proporcionou aos participantes da pesquisa uma estrutura única para considerar como os movimentos globais afetam suas práticas locais.

A professora da UFES compartilhou que se as sessões COIL ocorressem com regularidade, os participantes de ambas instituições seriam afetados mais profundamente a respeito de suas práticas, como professores de inglês, como língua estrangeira, com maior desenvolvimento de suas competências interculturais. A Professora da UAH também teve a mesma impressão quando relatou que se os participantes se encontrassem com certa regularidade, seria possível desenvolver a competência intercultural. Ela também afirmou que além das habilidades interculturais, seria possível que as discussões sobre Metodologia certamente melhorariam suas visões e práticas dos participantes como professores de inglês – e provavelmente ambas as professoras também.

#### 5.1.8. Permite ressignificar o papel das Professoras

A professora chilena afirmou que a sessão COIL foi “uma ótima oportunidade para abrir seus horizontes [alunos] e torná-los mais tolerantes, críticos e reflexivos” (Apêndice C). A aprendizagem intercultural se torna possível quando os instrutores (professores) planejam o curso para apoiar a formação de conexões interpessoais entre os alunos (colaboração intercultural). Vários estudos de caso da COIL observaram como essa relação de trabalho entre instrutores influencia o ensino e a aprendizagem em suas salas de aula globais (RUBIN; GUTH, 2015). Duas *affordances* percebidas que desempenharam papel fundamental na realização da

parceria Sul-Sul entre Brasil e Chile foram a relação de trabalho entre as professoras e o conteúdo comum do curso desenvolvido.

O papel das professoras na colaboração não se limitou a fornecer o conteúdo do curso ou facilitar as discussões dos participantes sem abordar explicitamente o processo de aprendizado intercultural. Elas mediaram o processo de colaboração por meio de contextualização política, de suas experiências ao compartilhar ideias sobre a dinâmica do intercâmbio cultural, ao estimular os participantes a desenvolverem autoconsciência cultural durante as interações e ao ajudá-los a navegar pelas inevitáveis diferenças culturais que encontram.

Elas também descreveram como o co-desenvolvimento e o coensino de um curso COIL lhes proporcionou um desenvolvimento profissional significativo. Em relação ao conteúdo, durante o planejamento, as professoras levaram em conta os prováveis desafios associados à tecnologia, questões institucionais, expectativas culturais e diferenças de fuso horário.

No geral, as duas professoras demonstraram um entusiasmo semelhante ao de seus alunos (participantes). Embora elas tenham concordado com o fato de que nem todos os objetivos iniciais traçados haviam sido alcançados, sentiram que suas disciplinas foram enriquecidas por meio da sessão COIL. A professora chilena comentou que a sessão COIL foi “muito interessante e desafiador[a] para os nossos alunos; eles se envolveram facilmente e discutiram questões que os preocupavam” (Diário de Campo, Apêndice C).

As professoras também mencionaram que os ambientes, métodos e pedagogias tradicionais de aprendizado podem não funcionar nas parcerias COIL e que novas abordagens precisam evoluir a partir desses projetos-piloto. Por fim, elas pareciam cientes da importância de os participantes refletirem não apenas sobre o outro, mas sobre suas próprias suposições e de onde elas vêm.

## 5.2. Desafios e demandas da COIL

Conforme mencionado, o conceito de *affordances* envolve também “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidades e restrições” (VAN LIER, 2000, p. 257). A experiência de uso da COIL identificou 3 desafios principais na implementação desse tipo de abordagem, a saber: o planejamento de

acordo com o calendário acadêmico; a necessidade de tecnologias compatíveis; e suporte institucional apropriado.

#### 5.2.1. Planejamento de acordo com o calendário acadêmico

Um elemento fundamental na parceria entre UFES e a UAH para a implementação da COIL foi a diferença no calendário acadêmico. Diferentemente da UFES, o calendário acadêmico da UAH terminou na metade do mês de novembro, enquanto que as aulas na UFES durariam até início de dezembro. No entanto, a partir do *feedback* positivo dos alunos da primeira sessão, os professores acordaram em agendar a segunda sessão COIL para o dia 29 de novembro de 2018. Devido à restrição de horário da sala de webconferência da UFES, não foi possível que o encontro acontecesse, uma vez que o horário de verão havia começado no Brasil acarretando na diferença de fuso horário com o Chile.

Esses contratempos serviram para que os professores e pesquisadores envolvidos no planejamento e intervenção da abordagem COIL se atentassem sobre as possíveis mudanças nos calendários das duas instituições que pudessem afetar o agendamento de atividades síncronas. Além do mais, é importante observar a data do início do horário de verão que varia de acordo com cada país.

De acordo com a Rubin (2016), a sessão COIL realizada entre a UFES e a UAH se enquadra no formato pré-COIL. Ademais, conforme sugerido por Rubin e Guth (2015), os participantes não tiveram tempo/contato suficiente para desenvolver confiança para se envolverem uns com os outros devido à falta de oportunidade para novas interações em sessões posteriores.

#### 5.2.2. Tecnologia compatível

Os professores acordaram que a sessão COIL seria realizada por meio do sistema da UAH, *Lifesize Cloud*. Antes do encontro *online*, o setor de tecnologia da informação da UAH nos enviou um *link* de acesso à sala de webconferência para que testes fossem realizados. Pudemos notar que o sistema apresenta interface fácil de usar permitindo que compartilhássemos a tela e usássemos a opção de bate-papo. No

entanto, foram usados somente os recursos de áudio e vídeo na colaboração síncrona.

Uma limitação notada foi que o sistema não permitia a gravação da sessão e, por esse motivo, um celular foi utilizado para esse fim. Ademais, de acordo com a professora chilena, o sistema da UAH só pode receber chamadas, limitando “o que queremos fazer” (Diário de Campo, Apêndice C). Assim, apesar do potencial que as tecnologias têm para a mediação, não foi possível observar *affordances* específicas das tecnologias usadas na experiência COIL entre UFES e UAH.

Durante a colaboração, não houve nenhum tipo de falha técnica nem perda de conexão com a internet por parte de nenhuma das duas instituições. Os técnicos responsáveis pela sala de webconferência, tanto da UFES quanto da UAH deram apoio durante toda a colaboração *online*. Entretanto, a questão de infraestrutura deve ser cuidadosamente planejada em qualquer intervenção ou implementação de COIL. A professora chilena mencionou que seria necessário “planejar [outras sessões COIL] com bastante tempo para obter permissão das autoridades da universidade e acordar com nossa equipe do Departamento” (Diário de Campo, Apêndice C).

### 5.2.3. Suporte institucional apropriado

A sessão COIL foi realizada na sala de webconferência da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) da UFES. Como essa sala é frequentemente usada para qualificações e defesas *online* de teses e dissertações, a infraestrutura conta com microfones, caixa de som, retroprojetor, computadores, conexão com a internet e apoio técnico. A professora chilena também reservou uma sala de conferência (*Casa Esperanza*) em sua instituição que, a exemplo da UFES, apresentou todas as condições necessárias de infraestrutura e conexão. É importante salientar que todos os participantes da UFES relataram satisfação com a infraestrutura da sala reservada na reflexão coletiva após a sessão COIL.

Acreditamos, porém, que é necessário um apoio institucional no sentido de disponibilizar outras salas com a mesma qualidade de equipamentos e conexão com a internet para que as sessões colaborativas síncronas possam ocorrer com maior flexibilidade e em todos os centros da universidade. Na UFES, ficamos à mercê da disponibilidade da sala de webconferência, o que restringe de forma substancial a

autonomia das sessões COIL. A UFES não possui uma infraestrutura adequada para que as sessões COIL aconteçam em outro espaço além da sala de webconferência da PRPPG.

Visto que cada sessão COIL envolve planejamento e articulação entre duas instituições em contextos completamente diferentes, não se pode correr o risco de utilizar qualquer espaço e tecnologia para conectar os participantes. Da mesma forma, a professora chilena, ao ser questionada se a UAH apoiaria uma disciplina *online*, ou parte dela, em parceria com a UFES, respondeu que não tem certeza se apoiaria uma disciplina, mas possivelmente sessões avulsas em parceria com a UFES, devido às limitações de disponibilidade física dentro da sua instituição.

A professora da UFES, ao ser questionada sobre o apoio institucional para uma possível colaboração COIL em parte do semestre 2019/1 em parceria com a UAH, afirmou que seria necessário um planejamento maior e com bastante antecedência a fim de viabilizar toda a estrutura necessária característica desse tipo de intervenção pedagógica. Do mesmo modo, a professora chilena afirmou que seria necessário um planejamento com bastante tempo para conseguir mais apoio das autoridades da UAH.

É essencial para o desenvolvimento sustentável da COIL desenvolver suporte técnico mutuamente compatível. Essa é uma área em que as culturas institucionais devem ser examinadas, porque é improvável que as instituições parceiras vejam o suporte técnico ou o desenho do curso da mesma maneira. Embora alguns professores estejam confortáveis em gerenciar a tecnologia usada pelos alunos em suas aulas, uma parceira COIL não será bem-sucedida sem a equipe designada para trabalhar com aqueles professores que não possuem as habilidades técnicas necessárias ou que simplesmente não têm tempo para gerenciar as complexidades técnicas de um curso COIL sozinhas.

Para evitar a natureza pontual de restrição de espaço físico e tecnológico, a parceria COIL não deve ser apenas o relacionamento entre dois ou mais professores, mas deve ser baseada em uma rede muito mais ampla de entendimento entre suas instituições, funcionários e líderes acadêmicos. Essa percepção significa que, embora a maior parte do que segue se concentre no processo de desenvolvimento do curso entre professores parceiros, para o esforço de gerar uma iniciativa sustentável e continuada, outros atores institucionais devem ser incluídos.

#### 5.4. Discussão

A maioria dos participantes, nove dos dez, afirmou que o inglês como língua franca tem um papel importante na expansão propiciada pela globalização e suas tecnologias digitais. Em relação às mudanças na educação em geral, os participantes indicaram que essas mudanças atingem a sociedade antes de afetar os contextos educacionais ainda que no contexto de formação de professores de L2 na era digital os participantes tenham sugerido *affordances* na inclusão de mais línguas e culturas para combater a hegemonia do inglês (e do Norte Global) na educação, “dando voz” às minorias marginalizadas.

Isso pode indicar que as tecnologias trouxeram novas alternativas relevantes e de baixo custo para a internacionalização da educação superior e para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e dos multiletramentos. No atual mundo globalizado, as ocasiões em que é necessário trabalhar, conviver e negociar com pessoas de outras culturas estão aumentando e, por isso, a COIL pode ser o ambiente que proporciona experiências interculturais e a conscientização das habilidades necessárias para se relacionar nesse contexto

Podemos inferir, a partir dos dados apresentados, que a tecnologia e a COIL mais especificamente são ferramentas que podem auxiliar na desconstrução de entendimentos preconcebidos a respeito de culturas diferentes, a partir do exame de várias perspectivas e visões de mundo de forma crítica acerca de um mesmo tema, por meio da superação de fronteiras físicas. Nesse sentido, a tecnologia pode auxiliar no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das questões globais culturais cruzadas e da autoconsciência cultural (própria e do Outro).

No sentido de uma educação crítica, a COIL tem o potencial de desafiar as forças hegemoneizantes das abordagens coloniais/neoliberais da educação internacional e aplicações das tecnologias educacionais. Por isso, percebemos a COIL como um espaço de colaboração mútua entre alunos e professores, sendo terreno para interrogação constante de políticas, práticas e perspectivas a partir da adoção de uma perspectiva glocal. Diante desse cenário, para um uso efetivo de todas as *affordances* que as tecnologias podem oferecer não é necessário somente acesso amplo, mas também uma educação (ensino) informada sobre como usar/apropriar-se de todos esses recursos.

Os participantes se mostraram conscientes sobre o fato de que os professores de L2 devem desenvolver conhecimento intercultural por meio da língua, em lugar de apenas ensinar a “língua pela língua”. Além disso, eles afirmaram que as políticas e programas públicos (tais como o “Inglés Abre Puertas” no Chile e o Idiomas sem Fronteiras no Brasil) podem ser usados tanto para confirmar hegemonias (no caso do “Inglés abre Puertas”) quanto para “empoderar” identidades (no caso do Idiomas sem Fronteiras).

A partir da colaboração Sul-Sul realizada, acreditamos que a COIL tem o potencial de alavancar perspectivas não-hegemônicas tornando visível a existência de vários povos, conhecimentos e línguas do outro lado da linha abissal onde, em vez de vácuo de conhecimentos inexistentes, existe uma complexa pluralidade de ecologias de saberes. Nem o pensamento decolonial nem as Epistemologias do Sul pretendem substituir um paradigma incorreto anterior por um correto, mas oferecem paradigmas de complexidade que, em vez de buscar a autenticidade, buscam justiça e horizontalidade; em vez de buscar novas soluções como produtos homogêneos, eles apontam para novas práticas como processos complexos.

Essas complexidades apontam para a urgência das universidades do Sul de responder por meio de alternativas, por exemplo a COIL, para não sucumbir ao modelo neoliberal do ensino superior. Do ponto de vista do Sul, e a partir da literatura revisada, a internacionalização apoiada pela tecnologia poderia então ser vista não como uma solução para as crises de hegemonia, mas como uma proposta educacional crítica para a globalização não-hegemônica e de baixo para cima, que busca dismantelar as colonialidades de poder, conhecimento e existência.

## 6. CONCLUSÃO

O objetivo principal deste trabalho foi refletir sobre as *affordances* da abordagem de aprendizado colaborativo online internacional (COIL na abreviação em inglês e doravante) para apoiar a internacionalização da educação superior. Mais especificamente, esta pesquisa buscou analisar quais são as *affordances* percebidas por alunos e professores envolvidos em uma experiência COIL entre duas universidades do Sul Global, quais sejam, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Brasil e a Universidade Alberto Hurtado (UAH) no Chile.

A análise identificou que a COIL permite o uso/prática/aprendizagem da L2, favorece relações sul-sul, fomenta pensamentos críticos, favorece reflexões e escolha da língua de instrução, permite internacionalização em casa, desenvolve letramento digital e competência e habilidades interculturais e permite ressignificar o papel das professoras do curso. Apresentamos em seguida as demandas do uso do COIL: exige planejamento de acordo com calendário acadêmico, tecnologia compatível e suporte institucional apropriado. O quadro abaixo sintetiza essas *affordances*, bem como as demandas e suas subcategorias identificadas:

**Quadro 5.** *Affordances* e demandas identificadas e subcategorias

<i>Affordances</i> e demandas	Subcategorias das <i>affordances</i>
Permitir o uso/prática/aprendizagem da L2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornece recursos linguísticos e contexto autênticos para o uso da linguagem</li> <li>• Desenvolve a competência linguística devido à sua forma multimodal (materiais de áudio, vídeo e multimídia)</li> <li>• Facilita o desenvolvimento do conteúdo</li> <li>• Desenvolve o comportamento autônomo dos participantes</li> <li>• Proporciona interação aos participantes interação, central no uso/prática/aprendizagem de L2</li> <li>• Colabora no processo de aquisição de vocabulário e gramática</li> <li>• Oferece oportunidades de interação e participação, mas também comunicação e colaboração por meio do idioma alvo/língua franca</li> </ul>

(continua)

(conclusão)

Favorecer relações sul-sul	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alavanca perspectivas não-hegemônicas tornando visível a existência de vários povos, conhecimentos e línguas do outro lado da linha abissal</li> <li>• Fomentar as parcerias institucionais</li> <li>• Abrir espaço para uma parceria intelectual com epistemologias fundamentadas nas “relações Sul-Sul”</li> <li>• Entender os desafios que cada um enfrenta e as oportunidades que veem em seus contextos</li> <li>• Promover formas sustentáveis de desenvolvimento humano, da solidariedade política e modos de resistência</li> <li>• Incorporar pessoas e perspectivas de diferentes contextos</li> </ul>
Fomentar pensamentos críticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecer aos professores em formação ferramentas para melhorar a si mesmos</li> <li>• Fornece ferramentas para que os indivíduos possam examinar os instrumentos de dominação cultural, como ideologias não contestadas e estereótipos</li> <li>• Implantar a educação em um processo de mudança social progressiva</li> </ul>
Favorecer reflexões e escolha da língua de instrução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite e discutir a respeito ou incluir mais línguas e culturas para combater a hegemonia do inglês (e do Norte Global)</li> </ul>
Permitir internacionalização em casa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilita espaço para aprender em contexto de intercâmbio intercultural com apoio e segurança da sala de aula</li> </ul>
Desenvolver Letramento digital e competência e habilidades interculturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolve os alunos em comunicação regular com os alunos parceiros de outras culturas em locais distantes</li> <li>• Desenvolve competências interculturais</li> </ul>
Permitir ressignificar o papel das professoras do curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite desenvolvimento profissional significativo aos docentes</li> <li>• Permite aprendizagem colaborativa, com foco nos alunos</li> </ul>
Apresenta demandas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento de acordo com Calendário acadêmico</li> <li>• Tecnologia compatível</li> <li>• Suporte institucional apropriado</li> </ul>

Fonte: Do autor

Com base na experiência colaborativa da intervenção COIL realizada entre essas duas IES, bem como na literatura especializada, podemos concluir que a COIL pode representar uma alternativa relevante de mobilidade acadêmica virtual e inovação na internacionalização, em geral, e na mobilidade acadêmica, em particular. Para garantir um processo de internacionalização mais ativo e sustentável, a COIL precisa ser institucionalizada para ir além da prática isolada de iniciativas individuais de professores e pesquisadores, fazendo parte da cultura das instituições de ensino superior em um formato de internacionalização em casa mais democrático.

A experiência colaborativa com a COIL nesta pesquisa mostrou que os envolvidos compartilharam a visão de que os esforços de colaborações podem ajudar a promover o desenvolvimento de habilidades interculturais entre os envolvidos. Por isso, sustentamos, a partir dos dados analisados, que o aprendizado intercultural no

formato COIL cria uma base para o desenvolvimento da competência intercultural preparando o ambiente para a mobilidade acadêmica virtual.

De forma geral, os dados sugerem que como principais *affordances* da COIL temos a internacionalização do currículo e a possibilidade de ampliar parcerias Sul-Sul permitindo o exame de várias perspectivas e visões de mundo de forma crítica acerca de um mesmo tema. Do ponto de vista institucional, a COIL oferece às universidades uma alternativa inovadora e de baixo custo de internacionalização fornecendo aos alunos a possibilidade de mobilidade acadêmica virtual para o desenvolvimento da competência intercultural sem sair do campus.

Assim como acontece com qualquer inovação, há barreiras e desafios até que o uso de uma nova metodologia, tecnologia ou abordagem seja apropriada de forma ampla. Por isso, dada a natureza incipiente da COIL na educação superior, há uma carência muito grande de pesquisas sobre o tema. Esta dissertação representa um primeiro passo para suprir essa lacuna refletindo sobre as *affordances* e limitações da COIL. Em relação às limitações, este estudo apontou que são necessários suportes institucional e administrativo e planejamento prévio, uma vez que cada instituição tem contexto próprio e enfrenta desafios diferentes.

Os resultados deste estudo também sugerem que a formação de professores está mudando como resultado da globalização (e seu deslocamento de pessoas) e da interconectividade virtual, propiciada pelas NTICs que tem um importante potencial mediador entre culturas e línguas diversas. Desse modo, as *affordances* das NTICs e de abordagens como a COIL, a CLIL e de intercompreensão (exemplo FINARDI, 2019c), na formação de professores de L2 na era digital vão na direção de uma educação mais inclusiva (alcançando pessoas desfavorecidas financeiramente por meio da mediação da internet); mais multilíngue (por meio da inclusão de outras línguas além do inglês); e mais intercultural, permitindo o contato e o aprendizado entre culturas e línguas diferentes.

A COIL, do ponto de vista educacional, pode representar uma alternativa relevante para promover a reflexão, a compreensão, a crítica, a igualdade e a transformação, em vez de perpetuar as desigualdades e impulsionar as agendas voltadas para o mercado. Apesar de não termos analisado essa possibilidade a fundo, pensamos que é possível que a COIL contribua para a aprendizagem e prática de línguas estrangeiras e da habilidade de compreensão de outras línguas e culturas.

Por fim, concluímos que a COIL pode oferecer às universidades do Sul Global uma alternativa para produzir uma “ecologia de saberes” almejando a decolonização do conhecimento e da universidade ocidentalizada, já que, segundo Santos (2007a), a “ecologia de saberes” é uma abertura para um novo espaço decolonial, epistêmico e diverso, em que as ciências sociais ocidentais não são as únicas fontes de conhecimento válido, mas uma entre outras.

## 7. REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E.; HOLMAN-JONES, S. L.; ELLIS, C. **Autoethnography: Understanding qualitative research**. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. Internationalization in Action (Edição especial). **Connecting Classrooms: Using Online Technology to Deliver Global Learning**. Washington, American Council on Education, 2016.
- AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: Evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 614-632, 2017.
- ANDREOTTI, V. O. (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. **Globalisation, Societies and Education**, v. 9, n. 3-4, p. 381-397, 2011.
- ANDREOTTI, V. O. Global citizenship education otherwise: Pedagogical and theoretical insights. In: ABDI, A. A.; SCHULTZ, L.; PILLAY, T. (Eds.). **Decolonizing global citizenship education**. Holanda: Sense Publishers, 2015, p. 221-229.
- ANDREOTTI, V. O.; PEREIRA, R. S.; EDMUNDO, E. S. G.; ARAÚJO, F. Internacionalização da educação brasileira: Possibilidades, paradoxos e desafios. In: LUNA, J. M. F. (Org.). **Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade, cidadania global**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 129-154.
- ARAÚJO E SÁ, M. H.; DOWNING, R. H.; MELO-PFEIFER, S.; SÉRÉ, A.; DELFA, C. V. (Eds.). **A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.
- ALTBACH, P. G. Globalization and the university: Realities in an unequal world. In: FOREST, J. J. F.; ALTBACH, P. G. (Eds.). **International handbook of higher education**. Amsterdam: Springer, 2006, p. 121-139.
- ALTBACH, P., KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. **Trends in global higher education: Tracking an academic revolution**. Paris: UNESCO, 2009.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J., SCOTT, P. (Eds.). **The European higher education area: Between critical reflections and future policies**. Dordrecht: Springer, 2015, p. 67-80.
- BEERKENS, H. J. J. G. **Global opportunities and institutional embeddedness: Higher education consortia in Europe and Southeast Asia**. Amesterdã: University of Twente, 2004.

BELZ, J. A.; THORNE, S. L. **Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education**. Boston: Thomson Heinle, 2006.

BERNHEIM, C. T. Los desafíos de la universidad en el siglo XXI y la universidad del futuro. In: MENEGHEL, S. M.; CAMARGO, S. D.; SPELLER. **De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina**. Brasília: Nova Letra, 2018, p. 233-270.

CAPES. **A internacionalização na universidade brasileira**: Resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília: Capes/DRI, outubro 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

CASOTTI, J. B C.; FINARDI, K. R. Abordagens inclusivas no ensino de línguas: Desafios para a formação docente. **Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES)**, v. 10, p. 63-76, 2016.

CASTRO, A. L. S.; HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; K. FINARDI, K. R. Teachers and students online but disconnected. **INTED2019 Proceedings**, p. 420-427, 2019.

CENTRO COIL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE NOVA YORK. **COIL Faculty Handbook**. Nova York: Centro COIL da Universidade Estadual de Nova York, 2015.

CEO-DIFRANCESCO, D.; BENDER-SLACK, D. Collaborative Online International Learning: Students and professors making global connections. In: MOELLER, A. J. (Ed.). **Fostering connections, empowering communities, celebrating the world**. Egg Harbor: Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, 2016, p. 147-174.

CHANG, H. Individual and collaborative autoethnography as method a social scientist's perspective. In: HOLMAN-JONES, S. L.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Eds.). **Handbook of Autoethnography**. Londres e Nova York: Routledge, 2015, p. 107-122.

COELEN, R. J. **The Internationalisation of Higher Education**, 2.0. Palestra Inaugural, 2013. Disponível em: [https://stenden.com/fileadmin/user\\_upload/documenten/research/Inauguration\\_Speech\\_Roberti\\_Coelen.pdf](https://stenden.com/fileadmin/user_upload/documenten/research/Inauguration_Speech_Roberti_Coelen.pdf). Acesso em: 19 nov. 2018.

CRESWELL, J. **Educational research**: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4. ed. Boston: Pearson, 2012.

DE VRIES, P. Autoethnography. In: DELAMONT, S. (Ed.). **Handbook of qualitative research in education**. Northampton, MA: Edward Elgar, 2012, p. 354-363.

DE WIT, H. **Rationales for internationalisation of higher education**. Polytechnic Institute of Viseu, 1998. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenum/witll.htm>. Acesso em: 9 nov. 2018.

DE WIT, H. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis**. Westport: Greenwood Press, 2002.

DE WIT, H. **Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues**. Amsterdã: NVAO, 2010.

DE WIT, H. Globalization and internationalization of higher education. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)**, v. 8, n. 2, p. 241-248, 2011. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/254141/340980>. Acesso em 10 fev. 2019.

DE WIT, H. COIL – Virtual mobility without commercialization. **University World News**, 2013. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130528175741647>. Acesso em 20 set. 2018.

DE WIT, H. Global: Global: Internationalization of higher education: Nine misconceptions. In: MIHUT, G.; ALTBACH, P. G.; DE WIT, H. (Eds.). **Understanding Higher Education Internationalization**. Global Perspectives on Higher Education. Rotterdam: SensePublishers, 2017, p. 9-12.

DE WIT, H.; LEASK, B. Global: internationalization, the curriculum, and the disciplines. In: MIHUT, G.; ALTBACH, P. G.; DE WIT, H. (Eds.). **Understanding higher education internationalization: Insights from key global publications**. Rotterdam: Sense Publishers, 2017, p. 345-348.

DAVIES, G.; OTTO, S. E. K.; RUSCHOFF, B. Historical perspectives on CALL. In: THOMAS, M.; REINDERS, H.; WARSCHAUER, M. (Eds.). **Contemporary computer assisted language learning**. Londres/Sydney: Bloomsbury, 2013, p. 19-38.

DOOLY, M. (Ed.). **Telecollaborative language learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration online**. Bern: Peter Lang, 2008.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1982. Série Universidade Popular.

FANTINI, A.; TIRMIZI, A. **Exploring and assessing intercultural competence**. Brattleboro: World Learning Publications, 2006. Disponível em: [https://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1](https://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1). Acesso em 20 set. 2019.

FINARDI, K. R. The Slaughter of Kachru's Five Sacred Cows in Brazil: Affordances of the use of English as an international language. **Studies in English Language Teaching**, v. 2, n. 4, p. 401-411, 2014.

FINARDI, K. R. Language policies and internationalization in the role(s) of English as an additional language. In: SCIRIHA, L. (Ed.). **International Perspectives on**

**Bilingualism**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, v. 1, 2016, p. 79-90.

FINARDI, K. R. What can Brazil learn from multilingual Switzerland and its use of English as a multilingua franca. **Acta Scientiarum** (UEM), v. 39, n. 2, p. 219-228, 2017a.

FINARDI, K. R. Abordagens híbridas e inclusivas e formação de professores de línguas do e para o século XXI. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 12, n. 1, p. 78-90, 2017b.

FINARDI, K. R. Línguas adicionais na formação e internacionalização da educação no Brasil contemporâneo: O papel das políticas linguísticas, metodologias e tecnologias. In: FINARDI, K. R. (Org.). **A pesquisa em educação e linguagens: Perspectivas em diálogo**. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 105-128.

FINARDI, K. R. Final Remarks. In: FINARDI, K. R. (Org.). **English in the South**. Londrina: EDUEL, v. 1, p. 293-306, 2019a.

FINARDI, K. R. Linguística Aplicada: Da crítica à internacionalização a uma internacionalização crítica. In: FINARDI, K. R.; TILIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS, E. (Orgs.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2019b, p. 33-51.

FINARDI, K. R. Internationalization and multilingualism in Brazil: Possibilities of Content and Language Integrated Learning and Intercomprehension approaches. **International Journal of Educational and Pedagogical Sciences**, v. 13, p. 656-659, 2019c.

FINARDI, K. R.; ARCHANJO, R. Washback Effects of the Science Without Borders, English Without Borders and Language Without Borders Programs in Brazilian Language Policies and Rights. In: SIINER, M.; HULT, F. M.; KUPISCH, T. (Eds.). **Language Policy and Language Acquisition Planning**. Cham: Springer International Publishing AG, 2018, p. 173-185.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, rankings e publicações em Inglês: A situação do Brasil na atualidade. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2017.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. Reflecting on Brazilian higher education (critical) internationalization. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. 1-23, 2020.

FINARDI, K. R.; MENDES, A. R. M. Formação de professores para uso de metodologias ativas e híbridas através do MALL. **Hipertextos Revista Digital**, v. 16, p. 52-73, 2017.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de Inglês: Impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 239-282, 2014.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V.; MOMM, C. F. Tecnologia na educação: O caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do IL**, n. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J.; GUIMARAES, F. A Relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: Evidências da coordenação de letramento internacional de uma Universidade Federal. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, p. 233-255, 2016.

FINARDI, K. R.; TYLER, J. R. The role of English and technology in the internationalization of education: Insights from the analysis of MOOCs. *In*: Edulearn15 Proceedings. **7th International Conference on Education and New Learning Technologies**. Barcelona: IATED, v. 1. p. 11-18, 2015.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. ELF in Brazil – Recent developments and further directions. *In*: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Org.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. Londres/Nova York: Routledge, 2018, p. 176-185.

GUIMARAES, F. F.; AMORIM, G. B.; PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R.; MOREIRA, N. S. Intercompreensão e internacionalização: Construindo uma cidadania sustentável. *In*: FINARDI, K. R.; SCHERRE, M. M. P.; TESCH, L. M.; CARVALHO, H. M. (Orgs.). **A diversidade de fazeres em torno da linguagem**: Universidades, faculdades e educação básica em ação. 1 ed. Campinas: Pontes/PPGEL, 2019, v. 1, p. 217-230.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: Qual a relação? **Ilha do Desterro**, v. 71, n. 3, p. 15-37, 2018.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Internationalization and language policies in Brazil: evidence of the interface at UFES. **Revista Organon**, v. 34, n. 66, p. 1-20, 2019.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. Internationalization and language policies in Brazil: What is the Relationship? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 295-327, 2019.

GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. M.; RODRIGUES, L. M.; PAIVA, R. S. dos S.; FINARDI, K. R. Internationalization at Home, COIL and Intercomprehension: For more inclusive activities in the Global South. **SFU Educational Review**, v. 12, n. 3, p. 90-109, 2019. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1019>

GUTH, S.; HELM, F. Introduction. *In*: GUTH, S.; HELM, F. (Eds.). **Telecollaboration 2.0: Languages, literacies and intercultural learning in the 21st century**. Bern: Peter Lang, 2010, p. 13-31.

GREEN, M.; MARMOLEJO, F.; EGRON-POLAK, K. The internationalization of higher education: future perspectives. *In*: DEARDORFF, D.; DE WIT, H.; HEYL, J.; ADAMS, T. (Eds.). **The SAGE Handbook of International Higher Education**. Thousand Oaks: SAGE, 2012, p. 439-457.

HARRISON, N. Practice, problems and power in 'internationalization at home': Critical reflections on recent research evidence. **Teaching in Higher Education**, v. 20, p. 412-430, 2015.

HAUCK, M.; LEWIS, T. The tridem project. *In*: R. O'DOWD, R. (Ed.). **Online intercultural exchange**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 250-259.

HAUG, E. Examples and outcomes of embedding collaborative online international learning (COIL) in the curriculum. *In*: **Conference Proceedings**. 7th International Conference of The Future of Education. Florença: [libreriauniversitaria.it](http://libreriauniversitaria.it), p 253-255, 2017.

HERR, K.; ANDERSON, G. L. **The action research dissertation: A guide for students and faculty**. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2010.

HELM, F.; GUTH, S. Telecollaboration and language learning. *In*: FARR, F.; MURRAY, L. (Eds.). **The Routledge handbook of language learning and technology**. Nova York: Routledge, 2016, p. 241-254.

HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R. Internationalization and virtual collaboration: insights from COIL experiences. **Ensino em Foco**, v. 1, n. 2, p. 19-33, 2018. ISSN 2595-0479. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/519>. Acesso em: 2 janeiro 2019.

HUBBARD, P.; LEVY, M. Theory in computer-assisted language learning research and practice. *In*: FARR, F.; MURRAY, L. (Eds.). **The Routledge handbook of language learning and technology**. Nova York: Routledge, 2016, p. 24-38.

HUTCHBY, I. **Conversation and technology: From the telephone to the internet**. Malden, MA: Blackwell, 2001.

JAMES, E. A.; MILENKIEWICZ, M. T.; BUCKNAM, A. **Participatory action research for educational leadership: Using data-driven decision making to improve schools**. Thousand Oaks: SAGE, 2008.

JICK, T. Triangulation as the first mixed methods design. *In*: CLARK, V.; CRESWELL, J. (Eds.). **The mixed methods reader**. Thousand Oaks: SAGE, 2008, p.105-118.

JONES, E.; DE WIT, H. Globalization of internationalization: thematic and regional reflections on a traditional concept. **AUDEM: The International Journal of Higher Education and Democracy**, v. 3, p. 35-54, 2012.

KAPTELININ, V. The Mediational perspective on digital technology: Understanding the interplay between technology, mind and action. In: PRICE, S.; JEWITT, C.; BROWN, B. (Eds.). **The SAGE handbook of digital technology research**. Los Angeles: Sage, 2013, p. 203-213.

KNIGHT, J. Internationalisation of higher education: A conceptual framework. In: KNIGHT, J.; DE WIT, H. (Eds.). **Internationalisation of higher education in Asia pacific countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997, p. 5-19.

KNIGHT, J. Updated Internationalization Definition. **International Higher Education** (Boston College), n. 33, p. 2-3, 2003.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, J. Internationalization: Concepts, complexities and challenges. In: FOREST, J. F.; ALTBACH, P. G. (Eds.). **International handbook of higher education**. Amsterdã: Springer, 2007, p. 207-227.

KNIGHT, J. **Higher education in Turmoil**: The changing world of internationalization. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, J. Global: Five truths about internationalization. In: MIHUT, G.; ALTBACH, P. G.; DE WIT, H. (Eds.). **Understanding higher education internationalization: Insights from key global publications**. Rotterdam: Sense Publishers, 2017, p. 13-15.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Strategies for internationalization of higher education: Historical and conceptual perspectives. In: KNIGHT, J.; DE WIT, H. (Eds.). **Strategies for Internationalization of Higher Education: A comparative study of Australia, Canada, Europe, and the USA**. Amsterdã: European Association for International Education, 1995, p. 5-32.

KNIGHT J.; DE WIT, H. (Eds.). **Internationalization of higher education in Asia Pacific Countries**. Amsterdã: European Association for International Education, 1997.

KNOBEL, M. Brazil: Brazil seeks academic boost by sending students abroad. In: MIHUT, G.; ALTBACH P. G.; DE WIT H. (Eds.). **Understanding Higher Education Internationalization: Global perspectives on higher education**. Rotterdam: SensePublishers, 2017, p. 147-149.

KOZULIN, A. Psychological tools and mediated learning. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (Eds.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. Nova York: Cambridge University Press, 2003, p. 15-38.

KREBER, C. Different perspectives on internationalization in higher education. **New Directions for Teaching & Learning**, v. 118, p. 1-14, 2009.

LEASK, B. **Internationalisation of the curriculum (IoC) in action**: A guide. Adelaide:

University do Sul da Austrália, 2012. Disponível em:  
<http://www.uq.edu.au/teach/OLT/docs/loC-brochure.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. Nova York: Routledge, 2015.  
KOLOWICH, S. Are MOOC-takers students? Not when it comes to the feds protecting their data. **The Chronicle of Higher Education**, 2014. Disponível em:  
<https://www.chronicle.com/article/Are-MOOC-Takers-Students-/150325>. Acesso em 3 dez. 2018.

LEONE, P.; TELLES, J. The Teletandem network. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Eds.). **Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice**. Nova York: Routledge, 2016, p. 241-247.

LEWIS, T.; O'DOWD, R. Introduction to online intercultural exchange and this volume. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Eds.). **Online Intercultural Exchange: Policy, pedagogy, practice**. Nova York: Routledge, 2016, p. 3-20.

LIMA, S. **Abordagens Híbrida e CLIL Invertida: Tensões e diálogos entre ensino e educação linguística**, 2017.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: Entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação** (Campinas), v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

MALDONADO-TORRES, N. The topology of being and the geopolitics of knowledge: Modernity, empire, coloniality. **City**, v. 8, n.1, p. 29-56, 2004.

MARGINSON, S.; VAN DER WENDE, M. Globalisation and higher education. **OECD Education Working Papers**, n. 8, 2007.

MARMOLEJO, F. Trends in international mobility of students: A wake-up call for the US? **The Chronicle of Higher Education**, 2012. Disponível em:  
<https://www.chronicle.com/blogs/worldwise/education-at-a-glance-2012/30454>. Acesso em: 3 jan. 2019.

MARSH, D.; LANGE, G. **Using languages to learn and learning to use language**. An introduction to Content and Language Integrated Learning for parents and young people. Finlândia: Universidade de Jyväskylä, 2000.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE, 1999.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1977.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, K. S. L.; LERCHE, S. V. **Pesquisa educacional**: O prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MCNIFF, J.; WHITEHEAD, J. **All you need to know about action research**. Londres: Sage, 2011.

MEYER, J. Using qualitative methods in health-related action research. **British Medical Journal**, v. 320, p. 178-81, 2000.

MIGNOLO, W. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, v. 101, n. 1, p. 57-96, 2002.

MIGNOLO, W. **The darker side of western modernity**: Global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

MILLS, G. E. **Action research**: A guide for the teacher researcher. 3. ed. Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall, 2011.

NELSON, D. L.; QUICK, J. C. **Orgb**: Organizational behavior. 4 ed. Stamford: Cengage Learning, 2015.

O'DONNELL, A. M. Introduction: Learning with technology. In: O'DONNELL, A. M.; HMELO-SILVER, C. E.; ERKENS, G. (Eds.). **Collaborative learning, reasoning, and technology**. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p. 1-13.

O'DOWD, R. **Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence**. Berlim: Langenscheidt, 2006.

O'DOWD, R. (Ed.). **Online intercultural exchange**: An introduction for foreign language teachers. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. In: THOMAS, M.; REINDERS, H.; WARSCHAUER, M. (Eds.). **Contemporary computer-assisted language learning**. Londres/Sidney: Bloomsbury, 2013, p. 123-139.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v. 1, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/download/877/183>. Acesso: 1 jan. 2019.

O'ROURKE, B. Models of telecollaboration: eTandem. In: O'DOWD, R. (Ed.). **Online Intercultural Exchange**: An introduction for foreign language teachers. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 41-61.

- OTTEN, M. Impact of cultural diversity at home. In: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, S.; B. WACHTER, B. (Eds.). **Internationalisation at home: A position paper**. Amsterdã: European Association for International Education, 2000, p. 15-20.
- PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: Histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p.151-161.
- PATEL, F.; LYNCH, H. Glocalization as an alternative to internationalization in higher education: embedding positive glocal learning perspectives. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 25, n. 2, p. 223-230, 2013.
- PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. A internacionalização a partir de diferentes loci de enunciação: As concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 1, p. 313-340, 2019a.
- PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. Questioning global citizenship education in the internationalization agenda. **SFU Educational Review**, v. 12, n. 3, p. 73-89, 2019b. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1015>
- PORCINO, M. C.; FINARDI, K. R. Construção de cidadania por meio do ensino de língua estrangeira e do letramento digital: Uma Proposta de WebQuest. **Antares: Letras e Humanidades**, v. 8, n. 15, p. 144-166, 2016.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en America Latina. **Anuario Mariateguiano**, v. 9, 1997, p. 113-122.
- REASON, P.; BRADBURY, H. Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. In: REASON, P.; BRADBURY, H. (Eds.). **Handbook of action research: Participative inquiry and practice**. Londres: SAGE, 2001, p. 1-14.
- ROVAI, A. P. **The Internet and higher education: Achieving global reach**. Oxford: Elsevier, 2009.
- RUBIN, J. The collaborative online international learning network. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Eds.). **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice**. Nova York: Routledge, 2016, p. 263-272.
- RUBIN, J.; GUTH, S. Collaborative Online International Learning an Emerging Format for Internationalizing Curricula. In: MOORE, A. S.; SIMON, S. (Eds.). **Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practice**. Nova York/Londres: Routledge, 2015, p. 15-27.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, 2002.
- SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa**. Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, B. S. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro**. Coimbra: Centro de Estudos em Ciências Sociais, 2004.

SANTOS, B. S. **O Fórum social mundial**: Manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-46, 2007a.

SANTOS, B. S. Introduction. In: SANTOS, B. S. (Ed.). **Cognitive justice in a global world**: Prudent knowledges for a decent life. Plymouth: Lexington Books, 2007b, p. 1-12.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007c.

SANTOS, B. S. From an epistemology of blindness to an epistemology of seeing. In: SANTOS, B. S. (Ed.). **Cognitive justice in a global world**: Prudent knowledges for a decent life. Plymouth: Lexington Books, 2007d, p. 407-438.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **Ensaio contra a autoflagelação**. Coimbra, Almedina, 2011.

SANTOS, B. S. The university at a crossroads. **Human Architecture**: Journal of the Sociology of Self-Knowledge, v. 10, n. 1, p. 7-16, 2012.

SANTOS, B. S. Towards a socio-legal theory of indignation. In: BAXI, U.; MCCRUDDEN, C.; PALIWALA, A. (Orgs.). **Law's ethical, global and theoretical contexts**. Essays in honour of William Twining. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p. 115-142.

SANTOS, B. S. Epistemologies of the South and the future. **From the European South**: A transdisciplinary journal of postcolonial humanities, v. 1, p. 17-29, 2016.

SIGGELGOW, N. Persuasion with case studies. **Academy of Management Journal**, v. 50, p. 20-24, 2007.

SMITH, B. Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. **The Modern Language Journal**, v. 87, p. 38-57, 2003.

SOUZA, L. Engaging the global by resituating the local: (Dis)locating the literate global subject and his view from nowhere. In: ANDREOTTI, V. O.; de SOUZA, L. (Eds.). **Postcolonial perspectives on global citizenship education**. Nova York: Routledge, 2011, p. 68-83.

STARKE-MEYERRING, D.; WILSON, M. (Eds.). **Designing Globally Networked Learning Environments**: Visionary partnerships, policies, and pedagogics. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

TAQUINI, R.; FINARDI, K. R.; AMORIM, G. B. English as a medium of instruction at Turkish state universities. **Education and Linguistics Research**, v. 3, n. 2, p. 35-53, 2017.

TEEKENS, H. Internationalisation at home – Crossing other borders. **University World News**, 2013. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130613084529186>. Acesso em: 23 dez. 2018.

TEICHLER, U. Research on the relationships between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. **Higher Education**, v. 38, p. 169-190, 1999.

TEICHLER, U. The changing debate on internationalisation of higher education. **Higher Education**, v. 48, n. 1, p. 5-26, 2004.

TELLES, J. A. (Ed.). **Teletandem**: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

TURNER, Y.; ROBSON, S. **Internationalizing the university**: An introduction for university teachers and managers. Londres: Continuum Press, 2008.

VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Nova York: Oxford University Press, 2000, p. 245-259.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning**: A sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VAN LIER, L. Agency in the classroom. In: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. (Orgs.). **Sociocultural theory and the teaching of second languages**. Londres: Equinox, 2008, p. 163-188.

VAN VUGHT, F.; VAN DER WENDE, M.; WESTERHEIJDEN, D. Globalisation and internationalisation: Policy agendas compared. In: ENDERS, J.; FULTON, O. (Eds.). **Higher education in a globalising world**. Dordrecht: Springer, 2002, p. 103-120.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical Internationalization: moving from theory to practice. **FIRE: Forum for International Research in Education**, v. 2, n. 2, 2015.

VIEIRA, G. V.; FINARDI, K. R.; PICCIN, G. F. O. Internacionalizando-se: Os desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 1, p. 394-410, 2018.

- VILLELA, S. C. COIL – Collaborative Online International Learning: Internationalization through the Innovative Use of Technology. **SUNY Global**, Reunião de verão da Comissão de Iniciativas Internacionais da Associação de Universidades Públicas e Escolas Superiores Agrícolas, Berkeley, julho 13-17, 2014.
- VELAZQUEZ, L.; PERKINS, K.; MUNGUIA, N.; ZEPEDA, D. A. Coil-Enhanced Course on International Perspectives of Climate Change. In: AZEITEIRO, U. M.; LEAL FILHO, W.; AIRES, L. (Eds.). **Climate literacy and innovations in climate change education**: Distance learning for sustainable development. Cham, Suíça: Springer International Publishing, 2018, p. 215-227.
- VYGOTSKY, L. S. **Development of higher mental functions**. Moscou: APN Press, 1960.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind and society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. v. 3. Madri: Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WACHTER, B. An introduction: Internationalization at Home in context. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 1, p. 41-51, 2003.
- WARSCHAUER, M. **Telecollaboration in Foreign Language Learning**. Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996.
- WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
- YIN, R. K. **Case Study Research**: Design and methods. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.
- YIN, R. K. **Case study research**: Design and methods. 3. ed. Newbury Park: Sage, 2003.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## 8. ANEXOS

## Anexo A – Programa da disciplina de Estágio Supervisionado I em 2018/2

1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO

CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS					
PROFESSORA: Kyria Rebeca Finardi - kyria.finardi@gmail.com					
CÓDIGO LCE 09444	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I			PERIODIZAÇÃO IDEAL	
CRÉDITO	CARGA TOTAL	HORÁRIA	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA		
			TEÓRICA	EXERCÍCIO	PRÁTICA
13	200		80		120

## EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

Observação, vivência e análise crítica dos processos educativos em geral e didático-pedagógicos que ocorrem na escola. A dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e as relações teórico-práticas no cotidiano escolar: o conceito de currículo, o planejamento, as ações pedagógicas, a seleção e organização de conteúdos, metodologias de ensino, o material didático – a análise crítica de seus textos e o exame de seus conteúdos, avaliação da aprendizagem. Ações docentes, entendidas como regência de classe, contemplando a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos, com orientação para o ensino fundamental.

## OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)

1. Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando conhecimentos teórico e prático;
2. Problematizar a prática docente, desenvolvendo pesquisa e propondo ações de intervenção;
3. Avaliar permanentemente a prática, estabelecendo uma visão crítica de reflexão e questionamento no estágio, com o intuito de aprimorar e amadurecer os conhecimentos obtidos durante sua formação acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida e vivenciada;
4. Despertar para o desenvolvimento dos princípios do exercício profissional, com responsabilidade e ética profissional e pessoal;
5. Perceber a ligação entre o conhecimento específico a que se propõe ensinar e os demais campos do conhecimento humano;
6. Propiciar ao aluno a vivência de atividades e dos problemas do dia a dia inerentes à função docente.

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das Unidades)

1. Bases conceituais sobre a prática e os saberes docentes;
2. Bases conceituais sobre interdisciplinaridade e avaliação de aprendizagem;
3. Aspectos históricos e legais do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil;
4. Conceitos básicos sobre a questão do professor reflexivo.

## METODOLOGIA

Aulas expositivas e dialogadas.  
Prática de aulas em grupos, com reflexão guiada.  
Atividades em campo de estágio com planejamento, elaboração e avaliação de material didático.  
Elaboração de relatório do estágio (portfólio).

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. TILIO, R. C. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014.

2. FINARDI, K. R.; PORCINO, M.C. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. *Ilha do Desterro*, v. 66, p. 239-284, 2014.
3. GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos a aprender? In: ARAUJO, Julio; LEFFA, Vilson (Orgs.) *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.81-92.
4. FINARDI, K. R. The Slaughter of Kachru's Five Sacred Cows in Brazil: Affordances of the Use of English as an International Language. *Studies in English Language Teaching*, v. 2, p. 401-411, 2014.
5. WINDLE, J. A. Social identity and language ideology: challenging hegemonic visions of English in Brazil. *Gragoatá*, v. 22, n. 42, p. 370-392, 2017.
6. KUMARAVADIVELU, B. Cultural realism and pedagogic principles. In: \_\_\_\_\_. *Cultural globalization and language education*. Yale University Press, 2008, p. 167 – 190.
7. ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. Global learning in the 'knowledge society'. Four tools for discussion. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, v. 31, n. 1, p. 9-14, 2008

#### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo de avaliação será contínuo, englobando preferencialmente trabalhos em grupo.

1. Microteaching (4 x 0,5 = 2 pontos)
2. Apresentação escrita e oral do portfólio (5 pontos)
3. Discussão de textos em sala (1,5 ponto)
4. Tarefas online (1,5 ponto)

CRONOGRAMA (5 aulas por dia x 16 encontros = 80h na IES) Faltas no máximo 4 aulas completas		
Aulas	Data	Conteúdo
1	09/08/2018	Introdução e organização equipes
2	16/08/2018	Discussão texto 1
3	23/08/2018	Discussão texto 2
4	30/08/2018	Discussão texto 3
5	06/09/2018	Discussão texto 4
6	13/09/2018	Discussão texto 5
7	27/09/2018	Discussão texto 6
8	04/10/2018	Discussão texto 7
9	11/10/2018	Planejamento Reading/ Writing
10	18/10/2018	Planejamento Listening/ Speaking
11	25/10/2018	Microteaching Reading
12	01/11/2018	Microteaching Writing
13	08/11/2018	Microteaching Listening
14	22/11/2018	Abordagem híbrida (Ana e Carlos)
15	29/11/2018	Microteaching Speaking
16	06/12/2018	Reflexão
17	09/12/2018	Entrega dos portfólios

ESCOLA

Contato  
Observação  
Assessoramento  
Entrevistas  
Portfólio

## ORIENTAÇÕES

### - Sobre as sessões de MICROTEACHING (4 regências por encontro = 50 minutos)

Tendo como ponto de partida o material sugerido pela professora supervisora da disciplina, todas as regências deverão ser planejadas com o intuito de propiciar oportunidades para desenvolvimento da criticidade discente, abordando um tema transversal – conforme PCN (BRASIL, 1998): Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Ao longo das Microteaching, todos os estagiários deverão: 1) participar como *alunos*, 2) observar o *Guia para Reflexão sobre a Prática Docente*, 3) discutir aspectos relevantes das regências apresentadas, de maneira que se colabore com o aprimoramento da práxis educativa de todos.

### - Sobre os PLANOS DE AULA

O planejamento da aula é fundamental para que os objetivos propostos sejam alcançados. O plano deve ser claro e executável, de acordo com a turma escolhida e o conteúdo selecionado no material didático. Nesta etapa, o principal desafio posto aos estagiários será adequar a proposta da aula aos princípios da educação crítica para o ensino de inglês.

#### *Guia para Reflexão sobre a Prática Docente*

1. Quais foram os materiais usados na aula?
2. Qual é minha avaliação quanto à eficiência?
3. Quais foram as técnicas de ensino utilizadas?
4. Qual é minha avaliação quanto à eficiência?
5. Quais foram os aspectos fortes da aula?
6. Quais foram os aspectos fracos da aula?
7. Que sugestões alternativas tenho para futuros planejamentos e execuções de aulas?

Referência bibliográfica:

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. IN: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 59-76.

Todos os alunos deverão entregar uma cópia impressa do Plano de Aula para a professora supervisora do estágio, antes do início das regências. Os planos deverão apresentar:

**Cabeçalho:** turma, disciplina, conteúdo, tempo de aula, professor/estagiário;

**Justificativa:** motivação e pertinência do conteúdo trabalhado (este item pode ser omitido se confundir-se aos objetivos);

**Objetivo geral:** insere o conteúdo trabalhado em um processo mais amplo de desenvolvimento de habilidades e competências, a serem alcançadas em longo prazo;

**Objetivos específicos:** o que se espera que *o aluno* alcance ao fim da aula, de forma objetiva e avaliável;

**Metodologia:** como será desenvolvida a aula, passo a passo. Explicar *detalhadamente*. Assim, se houver utilização de um texto, por exemplo, especificar *qual* texto; se houver uma dinâmica, explicar *como será desenvolvida* a dinâmica, e assim por diante;

**Atividades:** atividades desenvolvidas durante a aula e propostas para aprofundamento, depois da aula (este item, em alguns casos, pode integrar-se ao anterior);

**Recursos:** material necessário para a aula (recursos audiovisuais, cópias etc.), providenciados *pelo estagiário*;

**Avaliação:** como se verificará se os objetivos específicos foram alcançados;

**Referências:** citação bibliográfica de todo o material consultado e/ou utilizado, de acordo com normas da ABNT.

**Anexos:** atividades, textos e qualquer outro material utilizado na aula.

### - Sobre as OBSERVAÇÕES NA ESCOLA

O estagiário deverá apresentar-se ao(à) pedagogo(a) da escola, devidamente identificado com a *Carta de Apresentação*, com respeito e disponibilidade. Explicar que as visitas à escola fazem parte do estágio supervisionado, o qual está dividido em vários momentos, realizados ao longo do curso. A partir da observação da turma e do diálogo com o professor de inglês, disponibilizar-se para assessorar o professor regente no que/quando for preciso. Integrar-se ao processo que se desenvolve na escola com cautela, sem, de forma alguma, interrompê-lo ou atrapalhá-lo.

Para essas observações, devem ser contemplados não apenas os conteúdos e a postura do professor, mas todas as características da escola e da turma que, de alguma forma, contribuem ou dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Não se trata de estabelecer julgamento, mas de realizar visita técnica para coleta de dados (com um olhar diagnóstico). Assim, devem ser observados:

- A estrutura física da escola: salas de aula, biblioteca, laboratórios (informática/química/física), sala de vídeo, banheiros, cantina, quadras de esporte, etc.;
- O aspecto geral da escola: recepção, organização, cartazes, movimento de alunos e profissionais da escola, pontualidade, disciplina, interação dos alunos entre si e com professores fora da sala de aula etc.;
- A turma: questões sociais dos alunos, nível de aptidão para o estudo dos conteúdos programados para seu nível, interação entre si, disciplina, participação nas aulas e realização de atividades, homogeneidade ou heterogeneidade, peculiaridades etc.;
- O(a) professor(a): postura, metodologia, interação com os alunos, etc.;
- Conteúdos trabalhados;
- Outros aspectos que influenciem na aula, em particular, ou no processo educativo, de forma mais geral.

### - Sobre as ENTREVISTAS

Para melhor compreender a complexidade do universo escolar, dois representantes da instituição de ensino visitada devem ser entrevistados – conforme *Roteiro de Entrevista*.

O roteiro foi preparado para auxiliar nas entrevistas propostas para a coleta de dados. Assim, será necessário entrar em contato com o(a) diretor(a), pedagogo(a), coordenador(a) e/ou professor(a) de inglês da escola onde o estágio será realizado, convidando-o(a) para uma conversa de aproximadamente 10 minutos. Você deverá gravar as entrevistas em áudio, o que pode ser feito com o auxílio de gravador ou de aplicativo no notebook/celular, por exemplo. Para finalizar a tarefa, faça a transcrição do áudio, copiando exatamente o que foi dito nas conversas. Lembre-se de organizar o texto, apontando as falas do entrevistador e entrevistado.

### Roteiro de Entrevista

– Providencie algumas informações pessoais: nome; graduação (curso/ano/IES); pós-graduação (curso/ano/IES); função (cargo que ocupa na escola); escola (nome/sigla).

1. Há quanto tempo atua na educação básica? O que tem a dizer sobre as funções que já desempenhou/desempenha?
2. Quais são os problemas mais recorrentes enfrentados por você no cotidiano escolar? Como você geralmente lida com eles?
3. Que expectativas você tem com relação ao seu futuro profissional? E que expectativas você tem com relação ao futuro de seus alunos?
4. Existe nesta escola algum projeto de inclusão social ou ação específica voltada para o fomento da cidadania discente? Se sim, explique como funciona.
5. Você se acha capaz de transformar a educação? Como poderia contribuir para mudar a realidade da educação na escola em que atua? Você tem buscado essa mudança?

– Agradeça pela atenção!

### **- Sobre o PORTFÓLIO**

O portfólio (ou *portfolio*, portefólio, porta-fólio) é um conjunto dos documentos e relatórios produzidos durante a realização do estágio. Reúne informações e reflexões acerca das questões educacionais debatidas, experimentadas ao longo das atividades propostas pela disciplina. Abaixo, segue modelo de organização para o portfólio:

#### **- Capa**

**- Folha de rosto** - logomarca da IES, curso, nome do aluno, título, disciplina, cidade, ano;

\*O texto de apresentação da folha de rosto deve seguir o seguinte modelo:

Trabalho elaborado como requisito parcial de avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado I, sob orientação da Profa. Kyria Rebeca Finardi.

1. **Introdução** - apresentação do(s) estagiário(s) e da disciplina, com objetivos, metodologia e atividades realizadas;
2. **Coleta de Dados** - relatórios de observação feita na escola visitada pelo(s) estagiário(s), conforme critérios previamente apresentados, e entrevistas realizadas com representantes dessa instituição;
3. **Planos de aula** - planos de aula com o feedback dos Microteachings;
4. **Considerações finais** - reflexões individuais (por cada estagiário) fomentadas pelas experiências em pré-serviço de observação do cotidiano no ambiente escolar, informada pela literatura da área, que apresente percepções pessoais sobre os desafios postos e as expectativas com relação ao ensino de língua inglesa no contexto observado.

**- Referências** - de acordo com normas da ABNT;

**- Anexos** - atividades observadas/desenvolvidas (cópia do livro didático, folhas de exercícios e qualquer outro material significativo recolhido nas observações e assessoramento).

## 9. APÊNDICES

### Apêndice A – Questionário

Nome: \_\_\_\_\_

#### COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

1. Você já participou de algum tipo de intercâmbio e/ou mobilidade acadêmica?

- ( ) Sim. Para onde? \_\_\_\_\_  
 ( ) Não

2. Você já se comunicou com alguém de outra nação/cultura?

- ( ) Não  
 ( ) Sim, indiretamente (online, por telefone, por escrito, etc.)  
 ( ) Sim, diretamente (presencialmente)  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

3. Você já teve de alguma comunicação intercultural que acabou em mal-entendido?

- ( ) Não  
 ( ) Sim, eu entendi mal a pessoa com quem conversei  
 ( ) Sim, eu fui mal interpretado. Por quê? \_\_\_\_\_  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

4. Você já entendeu mal alguém e/ou foi mal interpretado(a) devido às causas indicadas abaixo em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) itens que se aplicam**

- ( ) Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)  
 ( ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque  
 ( ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal, gestos, pragmática, etc.)  
 ( ) Nenhuma das anteriores  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

5. Em um ambiente de comunicação intercultural, que tipo de desentendimento abaixo você acha mais comum?

**Marque o(s) itens) aplicável(is)**

- ( ) Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)  
 ( ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque  
 ( ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática etc.)  
 ( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

6. O que você acredita ser essencial a fim de evitar mal-entendidos em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) aplicável(is)**

( ) Escolha certa de palavras

( ) Uso correto da voz

( ) Uso correto da linguagem corporal (incluindo expressões faciais, gestos, etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

7. Você acha que falar a mesma língua pode superar os mal-entendidos na comunicação intercultural?

( ) Sim, falar a mesma língua é suficiente

( ) Sim, se o idioma é falado fluentemente por ambos, é suficiente

( ) Não, mesmo que o idioma seja falado fluentemente por ambos, não é suficiente

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

8. Ao me comunicar com alguém na mesma língua, acho que o seu *background* cultural é importante:

**Escolha o mais adequado**

( ) Sempre

( ) Geralmente

( ) Às vezes

( ) Raramente

( ) Nunca

9. Quando diferentes origens culturais estão envolvidas, sinto que há barreiras de comunicação entre mim e as pessoas com quem estou me comunicando:

**Escolha o mais adequado**

( ) Sempre

( ) Geralmente

( ) Às vezes

( ) Raramente

( ) Nunca

10. Se você sente que há barreiras de comunicação intercultural, qual você acha que pode ser a razão principal?

( ) Relacionada à linguagem (não falando a mesma língua, não falando fluentemente a língua mútua, com sotaque estrangeiro, usando palavras erradas, expressões, etc.)

( ) Relacionada à cultura (sendo de origem cultural muito diferente, tendo diferentes expressões, gestos, etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

11. Você acha que estudar inglês é suficiente para garantir uma boa comunicação intercultural com interlocutores de diferentes países?

---

---

---

---

12. Você participaria de um programa de mobilidade/ intercâmbio acadêmico online no qual estaria em contato com pessoas de diferentes etnias, línguas, raças e costumes/valores religiosos/culturais?

( ) Sim \_\_\_\_\_

( ) Não \_\_\_\_\_

## Participante A1

**BLOCO D – Comunicação Intercultural**

1. Você já participou de algum tipo de intercâmbio e/ou mobilidade acadêmica?  
 (  ) Sim. Para London, Paris, Karnataka (India) e Montreal onde?  
 (  ) Não

2. Você já se comunicou com alguém de outra nação/cultura?

- (  ) Não  
 (  ) Sim, indiretamente (online, por telefone, por escrito, etc.)  
 (  ) Sim, diretamente (presencialmente)  
 (  ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

3. Você já teve uma comunicação intercultural que acabou em mal-entendido?

- (  ) Não  
 (  ) Sim, eu entendi mal a pessoa com quem conversei  
 (  ) Sim, eu fui mal interpretado. Por que? \_\_\_\_\_  
 (  ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

4. Você já entendeu mal alguém e/ou foi mal interpretado(a) devido às causas indicadas abaixo em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) itens que se aplicam**

- (  ) Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)  
 (  ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque  
 (  ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática, etc.)  
 (  ) Nenhuma das anteriores  
 (  ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

5. Em um ambiente de comunicação intercultural, que tipo de desentendimento abaixo você acha mais comum?

**Marque o(s) itens aplicável(is)**

- (  ) Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)  
 (  ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque  
 (  ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática etc.)  
 (  ) Nenhuma das anteriores  
 (  ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

6. O que você acredita ser essencial a fim de evitar mal-entendidos em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) aplicável(is)**

- (  ) Escolha certa de palavras  
 (  ) Uso correto da voz  
 (  ) Uso correto da linguagem corporal (incluindo expressões faciais, gestos, etc.)  
 (  ) Nenhuma das anteriores  
 (  ) Outro (especifique): Pragmática

7. Você acha que falar a mesma língua pode superar os mal-entendidos na comunicação intercultural?

- 7
- ( ) Sim, falar a mesma língua é suficiente  
 ( ) Sim, se o idioma é falado fluentemente por ambos, é suficiente  
 (X) Não, mesmo que o idioma seja falado fluentemente por ambos, não é suficiente  
 ( ) Nenhuma das anteriores  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

8. Ao me comunicar com alguém na mesma língua, acho que o seu *background* cultural é importante:

**Escolha o mais adequado**

- ( ) Sempre  
 (X) Geralmente  
 ( ) Às vezes  
 ( ) Raramente  
 ( ) Nunca

9. Quando diferentes origens culturais estão envolvidas, sinto que há barreiras de comunicação entre mim e as pessoas com quem estou me comunicando:

**Escolha o mais adequado**

- ( ) Sempre  
 ( ) Geralmente  
 (X) Às vezes  
 ( ) Raramente  
 ( ) Nunca

10. Se você sente que há barreiras de comunicação intercultural, qual você acha que pode ser a razão principal?

- ( ) Relacionada à linguagem (não falando a mesma língua, não falando fluentemente a língua mútua, com sotaque estrangeiro, usando palavras erradas, expressões, etc.)  
 (X) Relacionada à cultura (sendo de origem cultural muito diferente, tendo diferentes expressões, gestos, etc.)  
 ( ) Nenhuma das anteriores  
 (X) Outro (especifique): Aspectos pragmáticos relacionados à língua

11. Você acha que estudar inglês é suficiente para garantir uma boa comunicação intercultural com interlocutores de diferentes países?

NÃO - OS aspectos culturais tem maior relevância.

12. Você gostaria de participar de um programa de mobilidade ou intercâmbio acadêmico lidando com pessoas de diferentes etnias, línguas, raças e costumes/valores religiosos/culturais sem sair do Brasil?

- ( ) Sim \_\_\_\_\_  
 (X) Não \_\_\_\_\_

## Participante A2

Nome: \_\_\_\_\_

### COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

1. Você já participou de algum tipo de intercâmbio e/ou mobilidade acadêmica?

- ( ) Sim. Para onde? \_\_\_\_\_  
 ( X ) Não

2. Você já se comunicou com alguém de outra nação/cultura?

- ( ) Não  
 ( X ) Sim, indiretamente (online, por telefone, por escrito, etc.)  
 ( X ) Sim, diretamente (presencialmente)  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

3. Você já teve de alguma comunicação intercultural que acabou em mal-entendido?

- ( X ) Não  
 ( ) Sim, eu entendi mal a pessoa com quem conversei  
 ( ) Sim, eu fui mal interpretado. Por que? \_\_\_\_\_  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

4. Você já entendeu mal alguém e/ou foi mal interpretado(a) devido às causas indicadas abaixo em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) itens que se aplicam**

- ( ) Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)  
 ( ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque  
 ( ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática, etc.)  
 ( X ) Nenhuma das anteriores  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

5. Em um ambiente de comunicação intercultural, que tipo de desentendimento abaixo você acha mais comum?

**Marque o(s) itens aplicável(is)**

- ( X ) Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)  
 ( ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque  
 ( ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática etc.)  
 ( ) Nenhuma das anteriores  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

6. O que você acredita ser essencial a fim de evitar mal-entendidos em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) aplicável(is)**

- ( X ) Escolha certa de palavras  
 ( ) Uso correto da voz  
 ( ) Uso correto da linguagem corporal (incluindo expressões faciais, gestos, etc.)  
 ( ) Nenhuma das anteriores  
 ( X ) Outro (especifique): Se você acha algo que foi dito estranho, então pergunte (de forma educada).

7. Você acha que falar a mesma língua pode superar os mal-entendidos na comunicação intercultural?

- ( ) Sim, falar a mesma língua é suficiente  
 ( ) Sim, se o idioma é falado fluentemente por ambos, é suficiente  
 (x) Não, mesmo que o idioma seja falado fluentemente por ambos, não é suficiente  
 ( ) Nenhuma das anteriores  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

8. Ao me comunicar com alguém na mesma língua, acho que o seu *background* cultural é importante:

**Escolha o mais adequado**

- (x) Sempre  
 ( ) Geralmente  
 ( ) Às vezes  
 ( ) Raramente  
 ( ) Nunca

9. Quando diferentes origens culturais estão envolvidas, sinto que há barreiras de comunicação entre mim e as pessoas com quem estou me comunicando:

**Escolha o mais adequado**

- ( ) Sempre  
 ( ) Geralmente  
 (x) Às vezes  
 ( ) Raramente  
 ( ) Nunca

10. Se você sente que há barreiras de comunicação intercultural, qual você acha que pode ser a razão principal?

- ( ) Relacionada à linguagem (não falando a mesma língua, não falando fluentemente a língua mútua, com sotaque estrangeiro, usando palavras erradas, expressões, etc.)  
 (x) Relacionada à cultura (sendo de origem cultural muito diferente, tendo diferentes expressões, gestos, etc.)  
 ( ) Nenhuma das anteriores  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

11. Você acha que estudar inglês é suficiente para garantir uma boa comunicação intercultural com interlocutores de diferentes países?

*Não. A comunicação intercultural não depende apenas da língua, mas do contexto cultural também, por exemplo. Além de que escolher o inglês em um "país árabe" acaba "quebrando" as outras línguas e culturas.*

12. Você participaria de um programa de mobilidade/intercâmbio acadêmico online no qual estaria em contato com pessoas de diferentes etnias, línguas, raças e costumes/valores religiosos/culturais?

- (x) Sim \_\_\_\_\_  
 ( ) Não \_\_\_\_\_

### Participante A3

#### BLOCO D – Comunicação Intercultural

1. Você já participou de algum tipo de intercâmbio e/ou mobilidade acadêmica?

( \_\_\_\_\_ ) Sim. Para \_\_\_\_\_ onde?

Não

2. Você já se comunicou com alguém de outra nação/cultura?

Não

Sim, indiretamente (online, por telefone, por escrito, etc.)

Sim, diretamente (presencialmente)

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

3. Você já teve uma comunicação intercultural que acabou em mal-entendido?

Não

Sim, eu entendi mal a pessoa com quem conversei

Sim, eu fui mal interpretado. Por que? \_\_\_\_\_

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

4. Você já entendeu mal alguém e/ou foi mal interpretado(a) devido às causas indicadas abaixo em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) itens que se aplicam**

Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)

Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque

Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática, etc.)

Nenhuma das anteriores

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

5. Em um ambiente de comunicação intercultural, que tipo de desentendimento abaixo você acha mais comum?

**Marque o(s) itens aplicável(is)**

Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)

Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque

Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática etc.)

Nenhuma das anteriores

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

6. O que você acredita ser essencial a fim de evitar mal-entendidos em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) aplicável(is)**

Escolha certa de palavras

Uso correto da voz

Uso correto da linguagem corporal (incluindo expressões faciais, gestos, etc.)

Nenhuma das anteriores

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

7. Você acha que falar a mesma língua pode superar os mal-entendidos na comunicação intercultural?

- Sim, falar a mesma língua é suficiente  
 Sim, se o idioma é falado fluentemente por ambos, é suficiente  
 Não, mesmo que o idioma seja falado fluentemente por ambos, não é suficiente  
 Nenhuma das anteriores  
 Outro (especifique): \_\_\_\_\_

8. Ao me comunicar com alguém na mesma língua, acho que o seu *background* cultural é importante:

**Escolha o mais adequado**

- Sempre  
 Geralmente  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

9. Quando diferentes origens culturais estão envolvidas, sinto que há barreiras de comunicação entre mim e as pessoas com quem estou me comunicando:

**Escolha o mais adequado**

- Sempre  
 Geralmente  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

10. Se você sente que há barreiras de comunicação intercultural, qual você acha que pode ser a razão principal?

- Relacionada à linguagem (não falando a mesma língua, não falando fluentemente a língua mútua, com sotaque estrangeiro, usando palavras erradas, expressões, etc.)  
 Relacionada à cultura (sendo de origem cultural muito diferente, tendo diferentes expressões, gestos, etc.)  
 Nenhuma das anteriores  
 Outro (especifique): \_\_\_\_\_

11. Você acha que estudar inglês é suficiente para garantir uma boa comunicação intercultural com interlocutores de diferentes países?

*Não, acho que o uso de mais línguas facilita o diálogo, não necessariamente só o inglês.*

12. Você gostaria de participar de um programa de mobilidade ou intercâmbio acadêmico lidando com pessoas de diferentes etnias, línguas, raças e costumes/valores religiosos/culturais sem sair do Brasil?

- Sim \_\_\_\_\_  
 Não \_\_\_\_\_

## Participante A4

### BLOCO D – Comunicação Intercultural

1. Você já participou de algum tipo de intercâmbio e/ou mobilidade acadêmica?

( \_\_\_\_\_ ) Sim. Para \_\_\_\_\_ onde?

Não

2. Você já se comunicou com alguém de outra nação/cultura?

Não

Sim, indiretamente (online, por telefone, por escrito, etc.)

Sim, diretamente (presencialmente)

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

3. Você já teve uma comunicação intercultural que acabou em mal-entendido?

Não

Sim, eu entendi mal a pessoa com quem conversei

Sim, eu fui mal interpretado. Por que? \_\_\_\_\_

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

4. Você já entendeu mal alguém e/ou foi mal interpretado(a) devido às causas indicadas abaixo em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) itens que se aplicam**

Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)

Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque

Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática, etc.)

Nenhuma das anteriores

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

5. Em um ambiente de comunicação intercultural, que tipo de desentendimento abaixo você acha mais comum?

**Marque o(s) itens aplicável(is)**

Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)

Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque

Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática etc.)

Nenhuma das anteriores

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

6. O que você acredita ser essencial a fim de evitar mal-entendidos em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) aplicável(is)**

Escolha certa de palavras

Uso correto da voz

Uso correto da linguagem corporal (incluindo expressões faciais, gestos, etc.)

Nenhuma das anteriores

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

7. Você acha que falar a mesma língua pode superar os mal-entendidos na comunicação intercultural?

- Sim, falar a mesma língua é suficiente  
 Sim, se o idioma é falado fluentemente por ambos, é suficiente  
 Não, mesmo que o idioma seja falado fluentemente por ambos, não é suficiente  
 Nenhuma das anteriores  
 Outro (especifique): \_\_\_\_\_

8. Ao me comunicar com alguém na mesma língua, acho que o seu *background* cultural é importante:

**Escolha o mais adequado**

- Sempre  
 Geralmente  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

9. Quando diferentes origens culturais estão envolvidas, sinto que há barreiras de comunicação entre mim e as pessoas com quem estou me comunicando:

**Escolha o mais adequado**

- Sempre  
 Geralmente  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

10. Se você sente que há barreiras de comunicação intercultural, qual você acha que pode ser a razão principal?

- Relacionada à linguagem (não falando a mesma língua, não falando fluentemente a língua mútua, com sotaque estrangeiro, usando palavras erradas, expressões, etc.)  
 Relacionada à cultura (sendo de origem cultural muito diferente, tendo diferentes expressões, gestos, etc.)  
 Nenhuma das anteriores  
 Outro (especifique): \_\_\_\_\_

11. Você acha que estudar inglês é suficiente para garantir uma boa comunicação intercultural com interlocutores de diferentes países?

Depende, levando em consideração que inglês é considerado a língua da globalização

12. Você gostaria de participar de um programa de mobilidade ou intercâmbio acadêmico lidando com pessoas de diferentes etnias, línguas, raças e costumes/valores religiosos/culturais sem sair do Brasil?

- Sim \_\_\_\_\_  
 Não \_\_\_\_\_

## Participante A5

### BLOCO D – Comunicação Intercultural

1. Você já participou de algum tipo de intercâmbio e/ou mobilidade acadêmica?

( ) Sim. Para onde?

( x ) Não

2. Você já se comunicou com alguém de outra nação/cultura?

( ) Não

( ) Sim, indiretamente (online, por telefone, por escrito, etc.)

( x ) Sim, diretamente (presencialmente)

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

3. Você já teve uma comunicação intercultural que acabou em mal-entendido?

( x ) Não

( ) Sim, eu entendi mal a pessoa com quem conversei

( ) Sim, eu fui mal interpretado. Por que? \_\_\_\_\_

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

4. Você já entendeu mal alguém e/ou foi mal interpretado(a) devido às causas indicadas abaixo em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) itens que se aplicam**

( ) Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)

( ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque

( ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática, etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

5. Em um ambiente de comunicação intercultural, que tipo de desentendimento abaixo você acha mais comum?

**Marque o(s) itens aplicável(is)**

( x ) Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)

( ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque

( x ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

6. O que você acredita ser essencial a fim de evitar mal-entendidos em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) aplicável(is)**

( x ) Escolha certa de palavras

( ) Uso correto da voz

( x ) Uso correto da linguagem corporal (incluindo expressões faciais, gestos, etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

7. Você acha que falar a mesma língua pode superar os mal-entendidos na comunicação intercultural?

Não sempre; as pessoas de mesmo país com a mesma língua materna possuem identidades diferentes. Saber a mesma língua não é suficiente para superar os mal-entendidos mais sim uma ponte para aprendermos mais e diminuir esses mal-entendidos.

- Sim, falar a mesma língua é suficiente  
 Sim, se o idioma é falado fluentemente por ambos, é suficiente  
 Não, mesmo que o idioma seja falado fluentemente por ambos, não é suficiente  
 Nenhuma das anteriores  
 Outro (especifique): \_\_\_\_\_

8. Ao me comunicar com alguém na mesma língua, acho que o seu *background* cultural é importante:

**Escolha o mais adequado**

- Sempre  
 Geralmente  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

9. Quando diferentes origens culturais estão envolvidas, sinto que há barreiras de comunicação entre mim e as pessoas com quem estou me comunicando:

**Escolha o mais adequado**

- Sempre  
 Geralmente  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

10. Se você sente que há barreiras de comunicação intercultural, qual você acha que pode ser a razão principal?

- Relacionada à linguagem (não falando a mesma língua, não falando fluentemente a língua mútua, com sotaque estrangeiro, usando palavras erradas, expressões, etc.)  
 Relacionada à cultura (sendo de origem cultural muito diferente, tendo diferentes expressões, gestos, etc.)  
 Nenhuma das anteriores  
 Outro (especifique): \_\_\_\_\_

11. Você acha que estudar inglês é suficiente para garantir uma boa comunicação intercultural com interlocutores de diferentes países?

Acho que saber apenas o aspecto gramatical de línguas não é suficiente; é importante tentar conhecer os aspectos culturais do local em que você está presente.

12. Você gostaria de participar de um programa de mobilidade ou intercâmbio acadêmico lidando com pessoas de diferentes etnias, línguas, raças e costumes/valores religiosos/culturais sem sair do Brasil?

- Sim gostaria de conhecer culturas e línguas diferentes  
 Não \_\_\_\_\_

## Participante A6

### BLOCO D – Comunicação Intercultural

1. Você já participou de algum tipo de intercâmbio e/ou mobilidade acadêmica?

( ) Sim. Para onde?

(X) Não

2. Você já se comunicou com alguém de outra nação/cultura?

( ) Não

( ) Sim, indiretamente (online, por telefone, por escrito, etc.)

( ) Sim, diretamente (presencialmente)

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

3. Você já teve uma comunicação intercultural que acabou em mal-entendido?

(X) Não

( ) Sim, eu entendi mal a pessoa com quem conversei

( ) Sim, eu fui mal interpretado. Por que? \_\_\_\_\_

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

4. Você já entendeu mal alguém e/ou foi mal interpretado(a) devido às causas indicadas abaixo em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) itens que se aplicam**

(X) Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)

( ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque

( ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática, etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

5. Em um ambiente de comunicação intercultural, que tipo de desentendimento abaixo você acha mais comum?

**Marque o(s) itens aplicável(is)**

(X) Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)

( ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque

( ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

6. O que você acredita ser essencial a fim de evitar mal-entendidos em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) aplicável(is)**

(X) Escolha certa de palavras

( ) Uso correto da voz

(X) Uso correto da linguagem corporal (incluindo expressões faciais, gestos, etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

7. Você acha que falar a mesma língua pode superar os mal-entendidos na comunicação intercultural?

- Sim, falar a mesma língua é suficiente  
 Sim, se o idioma é falado fluentemente por ambos, é suficiente  
 Não, mesmo que o idioma seja falado fluentemente por ambos, não é suficiente  
 Nenhuma das anteriores  
 Outro (especifique): \_\_\_\_\_

8. Ao me comunicar com alguém na mesma língua, acho que o seu *background* cultural é importante:

**Escolha o mais adequado**

- Sempre  
 Geralmente  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

9. Quando diferentes origens culturais estão envolvidas, sinto que há barreiras de comunicação entre mim e as pessoas com quem estou me comunicando:

**Escolha o mais adequado**

- Sempre  
 Geralmente  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

10. Se você sente que há barreiras de comunicação intercultural, qual você acha que pode ser a razão principal?

- Relacionada à linguagem (não falando a mesma língua, não falando fluentemente a língua mútua, com sotaque estrangeiro, usando palavras erradas, expressões, etc.)  
 Relacionada à cultura (sendo de origem cultural muito diferente, tendo diferentes expressões, gestos, etc.)  
 Nenhuma das anteriores  
 Outro (especifique): \_\_\_\_\_

11. Você acha que estudar inglês é suficiente para garantir uma boa comunicação intercultural com interlocutores de diferentes países?

Estudar a cultura do lugar também é super importante.  
Garantir uma boa comunicação vai além de saber a língua.

12. Você gostaria de participar de um programa de mobilidade ou intercâmbio acadêmico lidando com pessoas de diferentes etnias, línguas, raças e costumes/valores religiosos/culturais sem sair do Brasil?

- Sim \_\_\_\_\_  
 Não \_\_\_\_\_



- ) Sim, falar a mesma língua é suficiente  
 ) Sim, se o idioma é falado fluentemente por ambos, é suficiente  
 ) Não, mesmo que o idioma seja falado fluentemente por ambos, não é suficiente  
 ) Nenhuma das anteriores  
 ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

8. Ao me comunicar com alguém na mesma língua, acho que o seu *background* cultural é importante:

**Escolha o mais adequado**

- ) Sempre  
 ) Geralmente  
 ) Às vezes  
 ) Raramente  
 ) Nunca

9. Quando diferentes origens culturais estão envolvidas, sinto que há barreiras de comunicação entre mim e as pessoas com quem estou me comunicando:

**Escolha o mais adequado**

- ) Sempre  
 ) Geralmente  
 ) Às vezes  
 ) Raramente  
 ) Nunca

10. Se você sente que há barreiras de comunicação intercultural, qual você acha que pode ser a razão principal?

- ) Relacionada à linguagem (não falando a mesma língua, não falando fluentemente a língua mútua, com sotaque estrangeiro, usando palavras erradas, expressões, etc.)  
 ) Relacionada à cultura (sendo de origem cultural muito diferente, tendo diferentes expressões, gestos, etc.)  
 ) Nenhuma das anteriores  
 ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

11. Você acha que estudar inglês é suficiente para garantir uma boa comunicação intercultural com interlocutores de diferentes países?

*Não, acredito que é preciso entrar em contato com a cultura dos países também.*

12. Você gostaria de participar de um programa de mobilidade ou intercâmbio acadêmico lidando com pessoas de diferentes etnias, línguas, raças e costumes/valores religiosos/culturais sem sair do Brasil?

- ) Sim \_\_\_\_\_  
 ) Não \_\_\_\_\_

## Participante A8

### BLOCO D – Comunicação Intercultural

1. Você já participou de algum tipo de intercâmbio e/ou mobilidade acadêmica?

( ) Sim. Para onde?

Não

2. Você já se comunicou com alguém de outra nação/cultura?

( ) Não

( ) Sim, indiretamente (online, por telefone, por escrito, etc.)

Sim, diretamente (presencialmente)

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

3. Você já teve uma comunicação intercultural que acabou em mal-entendido?

( ) Não

( ) Sim, eu entendi mal a pessoa com quem conversei

Sim, eu fui mal interpretado. Por que? *Interpretei "home loving" com "homeless".*

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

4. Você já entendeu mal alguém e/ou foi mal interpretado(a) devido às causas indicadas abaixo em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) itens que se aplicam**

Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)

( ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque

( ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática, etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

5. Em um ambiente de comunicação intercultural, que tipo de desentendimento abaixo você acha mais comum?

**Marque o(s) itens aplicável(is)**

Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)

( ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque

( ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

6. O que você acredita ser essencial a fim de evitar mal-entendidos em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) aplicável(is)**

Escolha certa de palavras

( ) Uso correto da voz

( ) Uso correto da linguagem corporal (incluindo expressões faciais, gestos, etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

7. Você acha que falar a mesma língua pode superar os mal-entendidos na comunicação intercultural?

- Sim, falar a mesma língua é suficiente  
 Sim, se o idioma é falado fluentemente por ambos, é suficiente  
 Não, mesmo que o idioma seja falado fluentemente por ambos, não é suficiente  
 Nenhuma das anteriores  
 Outro (especifique): \_\_\_\_\_

8. Ao me comunicar com alguém na mesma língua, acho que o seu *background* cultural é importante:

**Escolha o mais adequado**

- Sempre  
 Geralmente  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

9. Quando diferentes origens culturais estão envolvidas, sinto que há barreiras de comunicação entre mim e as pessoas com quem estou me comunicando:

**Escolha o mais adequado**

- Sempre  
 Geralmente  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

10. Se você sente que há barreiras de comunicação intercultural, qual você acha que pode ser a razão principal?

- Relacionada à linguagem (não falando a mesma língua, não falando fluentemente a língua mútua, com sotaque estrangeiro, usando palavras erradas, expressões, etc.)  
 Relacionada à cultura (sendo de origem cultural muito diferente, tendo diferentes expressões, gestos, etc.)  
 Nenhuma das anteriores  
 Outro (especifique): \_\_\_\_\_

11. Você acha que estudar inglês é suficiente para garantir uma boa comunicação intercultural com interlocutores de diferentes países?

*Não. O conhecimento local, costumes, gêneros e expressões são também muito importantes.*

12. Você gostaria de participar de um programa de mobilidade ou intercâmbio acadêmico lidando com pessoas de diferentes etnias, línguas, raças e costumes/valores religiosos/culturais sem sair do Brasil?

- Sim *Of course !!*  
 Não

## Participante A9

### BLOCO D – Comunicação Intercultural

1. Você já participou de algum tipo de intercâmbio e/ou mobilidade acadêmica?

( ) Sim. Para onde?

Não

2. Você já se comunicou com alguém de outra nação/cultura?

( ) Não

Sim, indiretamente (online, por telefone, por escrito, etc.)

Sim, diretamente (presencialmente)

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

3. Você já teve uma comunicação intercultural que acabou em mal-entendido?

( ) Não

Sim, eu entendi mal a pessoa com quem conversei

( ) Sim, eu fui mal interpretado. Por que? \_\_\_\_\_

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

4. Você já entendeu mal alguém e/ou foi mal interpretado(a) devido às causas indicadas abaixo em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) itens que se aplicam**

( ) Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)

Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque

( ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática, etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

5. Em um ambiente de comunicação intercultural, que tipo de desentendimento abaixo você acha mais comum?

**Marque o(s) itens aplicável(is)**

Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)

( ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque

( ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

6. O que você acredita ser essencial a fim de evitar mal-entendidos em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) aplicável(is)**

Escolha certa de palavras

Uso correto da voz

Uso correto da linguagem corporal (incluindo expressões faciais, gestos, etc.)

( ) Nenhuma das anteriores

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

7. Você acha que falar a mesma língua pode superar os mal-entendidos na comunicação intercultural?

- Sim, falar a mesma língua é suficiente  
 Sim, se o idioma é falado fluentemente por ambos, é suficiente  
 Não, mesmo que o idioma seja falado fluentemente por ambos, não é suficiente  
 Nenhuma das anteriores  
 Outro (especifique): \_\_\_\_\_

8. Ao me comunicar com alguém na mesma língua, acho que o seu *background* cultural é importante:

**Escolha o mais adequado**

- Sempre  
 Geralmente  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

9. Quando diferentes origens culturais estão envolvidas, sinto que há barreiras de comunicação entre mim e as pessoas com quem estou me comunicando:

**Escolha o mais adequado**

- Sempre  
 Geralmente  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

10. Se você sente que há barreiras de comunicação intercultural, qual você acha que pode ser a razão principal?

- Relacionada à linguagem (não falando a mesma língua, não falando fluentemente a língua mútua, com sotaque estrangeiro, usando palavras erradas, expressões, etc.)  
 Relacionada à cultura (sendo de origem cultural muito diferente, tendo diferentes expressões, gestos, etc.)  
 Nenhuma das anteriores  
 Outro (especifique): \_\_\_\_\_

11. Você acha que estudar inglês é suficiente para garantir uma boa comunicação intercultural com interlocutores de diferentes países?

NÃO, HÁ OUTROS FATORES ENVOLVIDOS COMO CONHECIMENTO DA CULTURA, ASPECTOS SOCIAIS, ETC.

12. Você gostaria de participar de um programa de mobilidade ou intercâmbio acadêmico lidando com pessoas de diferentes etnias, línguas, raças e costumes/valores religiosos/culturais sem sair do Brasil?

- Sim \_\_\_\_\_  
 Não \_\_\_\_\_

## Participante A10

Nome: \_\_\_\_\_

### COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

1. Você já participou de algum tipo de intercâmbio e/ou mobilidade acadêmica?

- ( ) Sim. Para onde? \_\_\_\_\_  
 ( x ) Não

2. Você já se comunicou com alguém de outra nação/cultura?

- ( ) Não  
 ( ) Sim, indiretamente (online, por telefone, por escrito, etc.)  
 ( x ) Sim, diretamente (presencialmente)  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

3. Você já teve de alguma comunicação intercultural que acabou em mal-entendido?

- ( x ) Não  
 ( ) Sim, eu entendi mal a pessoa com quem conversei  
 ( ) Sim, eu fui mal interpretado. Por que? \_\_\_\_\_  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

4. Você já entendeu mal alguém e/ou foi mal interpretado(a) devido às causas indicadas abaixo em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) itens que se aplicam**

- ( x ) Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)  
 ( ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque  
 ( ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática, etc.)  
 ( ) Nenhuma das anteriores  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

5. Em um ambiente de comunicação intercultural, que tipo de desentendimento abaixo você acha mais comum?

**Marque o(s) itens aplicável(is)**

- ( x ) Falha na comunicação verbal (entender mal as palavras/linguagem usada)  
 ( ) Mal-entendidos devido ao tom de voz e/ou sotaque  
 ( x ) Mal-entendidos não-verbais (entender mal a linguagem corporal/gestos/pragmática etc.)  
 ( ) Nenhuma das anteriores  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

6. O que você acredita ser essencial a fim de evitar mal-entendidos em uma comunicação intercultural?

**Marque o(s) aplicável(is)**

- ( x ) Escolha certa de palavras  
 ( ) Uso correto da voz  
 ( ) Uso correto da linguagem corporal (incluindo expressões faciais, gestos, etc.)  
 ( ) Nenhuma das anteriores  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

7. Você acha que falar a mesma língua pode superar os mal-entendidos na comunicação intercultural?

- ( ) Sim, falar a mesma língua é suficiente  
 ( ) Sim, se o idioma é falado fluentemente por ambos, é suficiente  
 ( x ) Não, mesmo que o idioma seja falado fluentemente por ambos, não é suficiente  
 ( ) Nenhuma das anteriores  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

8. Ao me comunicar com alguém na mesma língua, acho que o seu *background* cultural é importante:

**Escolha o mais adequado**

- ( ) Sempre  
 ( x ) Geralmente  
 ( ) Às vezes  
 ( ) Raramente  
 ( ) Nunca

9. Quando diferentes origens culturais estão envolvidas, sinto que há barreiras de comunicação entre mim e as pessoas com quem estou me comunicando:

**Escolha o mais adequado**

- ( ) Sempre  
 ( ) Geralmente  
 ( x ) Às vezes  
 ( ) Raramente  
 ( ) Nunca

10. Se você sente que há barreiras de comunicação intercultural, qual você acha que pode ser a razão principal?

- ( ) Relacionada à linguagem (não falando a mesma língua, não falando fluentemente a língua mútua, com sotaque estrangeiro, usando palavras erradas, expressões, etc.)  
 ( x ) Relacionada à cultura (sendo de origem cultural muito diferente, tendo diferentes expressões, gestos, etc.)  
 ( ) Nenhuma das anteriores  
 ( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

11. Você acha que estudar inglês é suficiente para garantir uma boa comunicação intercultural com interlocutores de diferentes países?

Não  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

12. Você participaria de um programa de mobilidade/intercâmbio acadêmico online no qual estaria em contato com pessoas de diferentes etnias, línguas, raças e costumes/valores religiosos/culturais?

- ( x ) Sim \_\_\_\_\_  
 ( ) Não \_\_\_\_\_

## Apêndice B – Entrevista com as professoras

**Professora Brasileira:** Então, eu perguntarei... há 10 perguntas no total, e a primeira pergunta (nome da Professora Chilena) é, “*De acordo com sua experiência na atuação em formação de professores de línguas estrangeiras (L2), qual o maior desafio em alinhar tal formação com as necessidades/expectativas da educação contemporânea?*”. Eu sei que a pergunta é bem ampla...

**Professora Chilena:** hum, existem muitas expectativas para começar, mas quando pensamos nas expectativas para o século XXI... eu acho que os professores de inglês [no Chile] deveriam aprender como ensinar Inglês sem priorizar a gramática e sem ensinar Inglês em Espanhol. Esses seriam os dois primeiros requisitos. Os outros dois seriam torná-los **pensadores críticos** por meio do idioma, ao aprender outra língua e... desenvolvendo a cidadania neles. Eu acho que o inglês é apenas um veículo que os professores precisam usar para que os alunos Chilenos se tornem bons cidadãos Chilenos. Na verdade, eu acho que não há nada que você possa ensinar quando você ensina inglês, apenas desenvolve as habilidades linguísticas e ao desenvolver habilidades linguísticas, você ensina a eles como pensar mais amplamente em termos de adicionar elementos culturais aos que já possuem e... a pensar que o Chile como o Brasil é um dos países mais injustos do mundo quando se trata de justiça social e equidade, então o inglês não deveria ser uma língua a ser usada pelas grandes empresas, mas para a libertação de estado em que nossos alunos vivem.

**Professora Brasileira:** Estou muito feliz em ouvir, porque as nossas expectativas estão alinhadas e... acho que temos muito em comum quando pensamos no que tentamos fazer com os professores em pré-serviço. Na UFES, por exemplo, nós tentamos ensinar como fazer os planos de aula baseados em coisas ou projetos em vez de gramática... e é muito difícil fazer com que eles entendam que é isso possível.

**Professora Chilena:** Cinco anos não são suficientes para fazer “lavagem cerebral” neles... (risos).

**Professora Brasileira:** (risos). Sim, verdade. Pergunta dois: “*Existe, em sua instituição, estímulo para que haja uma relação direta entre formação inicial e continuada do professor de L2?*”

**Professora Chilena:** Tentamos fazer com que nossos alunos entendam que a graduação não é o fim da educação, é um começo. Mas às vezes... é muito difícil para eles entenderem porque, basicamente, as demandas da vida neles são muito fortes

em termos de ganhar dinheiro, sustentar a família... e hoje é difícil conseguir uma bolsa de estudos para **anime**. É mais fácil, por exemplo, estudar ou fazer diferentes tipos de cursos, como seminários ou cursos de diploma ou algo assim... e existe uma nova lei no Chile chamada “Nova Lei da Carreira Docente” em que as escolas e professores têm um prazo de até 2026... todas as escolas precisam ter seus professores de acordo com essa lei e isso significa que pelo menos uma vez por ano eles tem que se atualizarem e precisam mostrar o que fizeram.

**Professora brasileira:** Seria algo como “reciclagem”?

**Professora chilena:** Sim. Esperamos que isso se torne realidade se as escolas fizerem pouco a pouco...

**Professora brasileira:** Pergunta número três: *“Como você enxerga a relação entre teoria e prática no ensino de L2 em seu país? Existe algum tipo de metodologia favorecida?”*

**Professora Chilena:** No Chile... agora nós temos padrões para a formação inicial de professores. Eles foram lançados em 2014 e agora estão sendo revisados, de modo que os padrões fiquem claros que teoria e prática devem andar de mãos dadas, mas até agora não acho que as universidades tiveram a vontade ou a capacidade de fazer algo com o currículo. Então, a maioria das universidades tem currículo tradicional e, embora tenham começado a adicionar práticas no início da formação, isso é chamado... acho que a maioria começa no segundo ou terceiro ano... é um grande passo, mas não acho que as universidades em geral façam um *link* entre metodologia e prática, de modo que, por um lado, deixam a teoria no ar e praticam na escola... e prática significa que a teoria que aprendida não pode ser aplicada como aprendida, porque as escolas são como um universo completamente diferente e... o que fazemos é dizer a eles que o que eles observam o professor fazer é exatamente o que eles não precisam repetir quando se formarem. Então, não é apenas o fato da prática ser deslocada da teoria, mas a prática é como se fosse a anti teoria na vida real. Aqui, na Alberto Hurtado, nós fazemos de forma diferente. No terceiro e quarto anos, eles têm experiência laboral em que vão às terças e quintas-feiras para as escolas e vêm aqui nas segundas, quartas e sextas...

**Professora Brasileira:** Refletir?

**Professora Chilena:** No primeiro ano, eles fazem parte da comunidade escolar e aprendem sobre a biblioteca, sobre a relação entre diferentes tipos de relacionamento dentro da escola, incluindo os pais, e, pouco a pouco, eles se afirmam em inglês e na

aula de inglês. No segundo ano, quarto período, eles se tornam coprofessores trabalhando de “mãos dadas” com o professor regente. No quinto ano, eles fazem estágio, mas durante os três anos eles têm metodologia, oficinas reflexivas e laboratório de prática oral, que uma espécie de “círculo” onde eles mantêm um diário e o que quer que aconteça no laboratório ou estágio é levado em consideração... o que aprenderam na metodologia... Então esperamos que, ao fazer isso, os alunos percebam que tudo pode ser conectado e relacionado... que há uma relação muito forte em todas essas etapas.

**Professora Brasileira:** No quinto ano, quando eles vão para o Estágio... os estudantes são os responsáveis por reger a aula ou eles são supervisionados por um Professor regente?

**Professora Chilena:** Sim. Há outro professor... professor da escola. Eles começam nas duas primeiras semanas em que observam o professor...

**Professora Brasileira:** Então pouco a pouco eles...?

**Professora Chilena:** Não. Depois que a observação termina, eles assumem e o professor sentado fundo da sala de aula.

**Professora Brasileira:** O professor está lá?

**Professora Chilena:** O professor deveria estar lá! Eles [professores em pré-serviço] elaboram seus planos de aula e trazem aqui... há um encontro com eles uma vez por semana, para verificar o que eles fizeram, refletir sobre o que aconteceu e verificar o que vai acontecer durante a semana.

**Professora Brasileira:** É mais ou menos parecido... mas, no Brasil, eles [professores em pré-serviço] não podem ficar sozinhos na sala de aula. Tanto o professor da escola quanto os professores supervisores tem que estar presente... eles não podem ser os responsáveis sozinhos.

**Professora Chilena:** Muitas vezes os professores os [professores em pré-serviço] deixam sozinhos.

**Professora Brasileira:** Sim. No Brasil, isso não pode acontecer. Se o professor tiver que sair, então eu tenho que ir. O que acontece é que, porque eu não poder estar em todas as aulas e em todas as escolas ao mesmo tempo, nem todos os professores [em pré-serviço] regem aulas o semestre inteiro. Eles dão uma ou duas aulas, quando eu posso estar presente.

**Professora Chilena:** Não, eles são obrigados a reger aula [no Chile].

**Professora Brasileira:** Eu acho que é melhor [no Chile], porque eles podem reger aulas o semestre todo.

**Professora Chilena:** Dois semestres.

**Professora Brasileira:** Sim. Lá [no Brasil] também. Porém, mais um semestre para o Estágio I e outro para o Estágio II. Eu acho que aqui [no Chile] o sistema é melhor do que lá [no Brasil] ... nesse sentido. Pergunta quatro: *“Alguma parte do currículo de formação de professores de L2 é voltada para compreensão/reflexão/incorporação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), das novas linguagens e/ou das experiências de aprendizagem no ensino/aprendizado de L2?”*

**Professora Chilena:** É e não é um curso, mas em metodologia, como avançamos, é claro... as NTICs aparecerem o tempo todo e é muito enfatizado aquilo [recurso] que o professor deveria usar quando se formarem. Eles aprendem como usar *blogs*, celular, de maneiras diferentes, aulas invertidas, e etc.

**Professora Brasileira:** Isso está dentro da “metodologia” [disciplina]?

**Professora Chilena:** Sim.

**Professora Brasileira:** Quinta pergunta: *“Você utiliza/já utilizou algum tipo de tecnologia em sua prática docente na formação de professores de L2? Se sim, como é/foi a recepção dos seus alunos?”*

**Professora Chilena:** Nós não enfatizamos muito o uso da tecnologia. Nós ensinamos a eles [professores em pré-serviço] como usar os diferentes elementos, diferentes abordagens ou diferentes... seja o que for, porque ainda existem muitas escolas que não possuem recursos tecnológicos disponíveis... ou algo acontece com uma conexão e não queremos que nossos alunos [professores em pré-serviço] confiem na tecnologia como “salvação”, porque, muitas vezes, não é.

**Professora Brasileira:** Os estudantes podem levar celular para aula aqui no Chile?

**Professora Brasileira:** Sim. E estamos os [professores em pré-serviço] ensinando como usar o celular na sala de aula para ensinar Inglês.

**Professora Brasileira:** ...porque, no Brasil, em algumas escolas... alguns estados aprovaram uma lei proibindo o uso em sala de aula.

**Professora Chilena:** Acho desnecessário.

**Professora Brasileira:** Concordo. Sexta pergunta: *“Baseando-se em sua experiência na sua instituição, existe algum Programa/Projeto que estimule o ensino/aprendizado de L2s para a comunidade acadêmica? Há alguma L2 que considere privilegiada em relação às demais nesse processo?”*

**Professora Chilena:** Tem ocorrido [no Chile] uma invasão de Haitianos e, portanto, Alberto Hurtado, como parte do mundo jesuíta [católico], trabalha com essas pessoas. A universidade produziu um dicionário gratuito para os Haitianos usarem, ou Chilenos... e nós temos um projeto em que várias escolas têm um monte de crianças haitianas e, por isso, estamos fazendo mais questão, para que nossos alunos vejam que, quando se formarem, terão crianças de muitas nacionalidades e, de alguma forma, não vamos deixar de falar espanhol e eles [professores em pré-serviço] deverão ser capazes de fazer algo com isso. Estamos tentando criar um projeto para criar um centro de Inglês e, se fizermos isso, ou quando fizermos, teremos Inglês para a comunidade da universidade e o abriremos para a grande comunidade em Santiago.

**Professora Brasileira:** Excelente. Sétima: *“A sua instituição promove algum tipo de mobilidade acadêmica internacional de estudantes e/ou internacionalização? Em caso afirmativo, como você considera tais iniciativas?”*

**Professora Chilena:** Sim. É claro. Temos muitas universidades jesuíticas [católicas] na América Latina e no mundo. Por isso, enviamos pelo menos quatro cinco seis alunos do curso de Letras Inglês para universidades católicas que têm inglês como idioma nativo. Por sermos uma universidade católica, temos acordos com outras universidades nos EUA e na Inglaterra, para onde tentamos enviar um ou dois [professores em pré-serviço]...

**Professora Brasileira:** Além dos alunos de Letras Inglês existem alunos de outros cursos na Alberto Hurtado que são enviados para outras universidades?

**Professora Chilena:** Sim. Definitivamente. Há vários tipos de programas diferentes... a Faculdade de Direito envia trinta... não sei exatamente para onde... Nós temos o mesmo projeto, “Internacionalização da Alberto Hurtado”.

**Professora Brasileira:** Que provavelmente é como fazemos no Brasil... nós enviamos, acho... muito mais alunos do que recebemos. A situação aqui no Chile é a mesma?

**Professora Chilena:** Não, nós recebemos muitos. Temos um acordo com a Universidade Estadual da Califórnia, por exemplo... e não tenho certeza de que... provavelmente seja equilibrado, porque recebemos muitos estudantes dos EUA, do Brasil, da Europa...

**Professora Brasileira:** Em todos os cursos ou somente no de Letras Inglês?

**Professora Chilena:** No curso Letras Inglês só recebemos alunos Universidade Estadual da Califórnia. É muito raro encontrar alguém que seja enviado de outra universidade.

**Professora Brasileira:** Saberá me dizer se na Alberto Hurtado existe algum curso/disciplina ensinado adotando Inglês como meio de instrução seja na graduação ou pós-graduação? Às vezes oferecem alguns cursos em Inglês e, geralmente, o Departamento de Inglês colabora para ajudar nisso...

**Professora Chilena:** Sim, porque temos Doutorado em Educação aqui [na universidade Alberto Hurtado. E não é apenas inglês, mas também francês, porque nós temos um acordo com a Bélgica.

**Professora Brasileira:** Oitava pergunta: *“Você acha importante programas de fomento à internacionalização de sua instituição?”*

**Professora Chilena:** Sim. Definitivamente.

**Professora Brasileira:** Nove: *“Você já teve a experiência de trabalhar com alunos de diferentes países/línguas/culturas em sua instituição? Se sim, qual a sua avaliação desse processo?”*

**Professora Chilena:** Sim. Recentemente, tivemos uma aluna dos EUA, porque ela ensinaria inglês a estudantes estrangeiros lá. Então, ela foi enviada para cá para aprender a ensinar inglês como língua estrangeira. E sim, recebemos alguns dos alunos que estão aqui com o Projeto da Califórnia [Universidade Estadual da Califórnia] ou com o de Georgetown [Universidade de Georgetown], que vêm pro curso de Serviço Social ou Economia... e nós trabalhamos com eles, mas principalmente fornecemos aos nossos alunos contato social.

**Professora Brasileira:** E a última pergunta: *“Quais os elementos comuns e diferentes na formação do professor de Inglês como língua estrangeira entre Brasil e Chile?”*

**Professora Chilena:** Eu notei uma diferença em Londrina, por exemplo. Existem muitas disciplinas ensinadas em Português. No programa, temos disciplinas ensinadas em Espanhol durante os primeiros dois anos, mas eles [professores em pré-serviço] têm 20 horas de aulas em inglês por semana, durante esses dois anos. A partir do terceiro ano em diante, todas as disciplinas são Inglês, porque, quando terminam, eles devem apresentar o nível de proficiência C1... parte do regulamento.

**Professora Brasileira:** O que acontece se eles não atingirem o nível C1? Eles fazem um teste?

**Professora Chilena:** Sim, eles [professores em pré-serviço] fazem um teste. Quando eles estão no segundo e quarto anos, eles fazem o Aptis, que é mais barato. O ideal é que eles façam o Aptis no quarto ano... por volta de agosto já que período letivo termina em novembro. Caso não apresentem o nível C1 de proficiência, eles devem fazer o curso novamente. Mas, o que faremos a partir deste ano [2018] é que eles façam uma simulação no final do quarto ano e, se não conseguirem o nível C1, eles não podem avançar para o quinto ano.

**Professora Brasileira:** No Brasil, não há leis que obriguem testar o nível de proficiência dos alunos no final do curso. Mesmo na UFES, onde as aulas são ministradas em Inglês desde o primeiro dia, não podemos garantir que no final do curso o aluno terá o nível C1.

**Professora Chilena:** Aqui no Chile, tem um teste chamado INICIA... todo graduando cursando alguma Licenciatura tem que fazer esse teste, a partir da sua área de formação, um ano antes data prevista de conclusão... só pode se graduar quem passar no teste.

## **Entrevista realizada com a Professora Chilena pós sessão COIL**

### **1) Como você avaliaria a sessão COIL realizada no dia 25 de outubro?**

Foi muito interessante e desafiador para os nossos alunos, eles se envolveram facilmente e discutiram questões que os preocupavam.

### **2) Em relação ao acesso à tecnologia e à conexão a internet, durante a sessão COIL, houve algum problema que você acha que vale a pena considerar?**

Não, foi fácil nos conectar e não houve problemas durante a reunião.

### **3) Você acha que sua instituição possui a infraestrutura necessária para reuniões online?**

Mais ou menos, só podemos receber chamadas, não as fazer e isso pode limitar o que queremos fazer.

### **4) Qual foi o *feedback* dos seus alunos sobre a sessão COIL? Você acha que eles estariam interessados em participar de novas sessões?**

Sim, eles definitivamente fariam. Eles acharam uma experiência bastante enriquecedora.

### **5) Como você avalia a interação entre os alunos durante a sessão COIL?**

Excelente.

### **6) Você acha que sua instituição apoiaria uma disciplina online, ou parte dela, em parceria com a UFES usando a COIL? Em caso afirmativo, quais seriam as etapas necessárias para projetar esse curso?**

Não tenho certeza se uma disciplina, mas possivelmente sessões avulsas em parceria com a UFES. Teríamos que planejar com bastante tempo para obter permissão das autoridades da universidade e acordar com nossa equipe do Departamento.

### **7) Você acha que o envolvimento dos seus alunos com professores de inglês em pré-serviço no Brasil contribuiria com a visão deles sobre o ensino de Inglês como língua estrangeira?**

Se eles se encontrassem com certa regularidade, tenho certeza que sim. Acredito que discussões sobre Metodologia certamente melhorariam suas visões e práticas – e provavelmente as nossas [ambas as Professoras] também.

**8) Quais componentes de sua disciplina podem ser melhorados a partir do contato com colegas de outro país?**

Nossas oficinas reflexivas, a prática do inglês, Metodologia e o Estágio.

**9) Você acha que o envolvimento internacional na sua Disciplina pode levar beneficiar os seus alunos?**

Claro! É uma ótima oportunidade para abrir seus horizontes e torná-los mais tolerantes, críticos e reflexivos.

## **Apêndice C – Notas do diário de campo**

### **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira**

(1) No ensino e aprendizagem de L2, o ambiente ao qual o aluno tem acesso e no qual ele se envolve é cheio de demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e convites, capacitações e restrições

(2) A COIL apresenta muitos benefícios para uso/prática/aprendizagem de L2. Ela fornece recursos linguísticos e contexto autênticos para o uso da linguagem e proporciona aos participantes mais interação, central no uso/prática/aprendizagem de L2.

(3) A COIL pode desenvolver a competência linguística devido à sua forma multimodal (materiais de áudio, vídeo e multimídia). Ela também tem potencial para desenvolver o comportamento autônomo dos participantes e proporcionou aos participantes mais interação.

(4) Compartilhamento de tela, imagens, música, opções de bate-papo, chamada por áudio e outros recursos do software utilizado.

### **Falas durante a sessão COIL (25/10/2018)**

(1) “Próximo domingo, dependendo do resultado da eleição, é muito provável que tudo no Brasil, incluindo a educação, será privatizado. Estamos muito tristes e preocupados, porque sabemos que a educação de qualidade e gratuita está ameaçada. No caso específico do inglês, só aqueles com condições financeiras poderão pagar para aprender o idioma e ter algum nível de proficiência. Pegando o texto que lemos como exemplo que fala sobre o que aconteceu com o Chile após a ditadura e as privatizações... o que pode acontecer no Brasil no futuro...” (professora brasileira).

(2) “Nós temos um presidente de direita [Piñera] que está aplicando os princípios da extrema direita. Por exemplo, dois políticos [chilenos] que visitaram Bolsonaro afirmaram apoiá-lo e admirá-lo em seus discursos. Eu acho que estamos no mesmo barco” (professora chilena).

- (3) “Eu acho que nós temos que nos unir pensar em novas ideias para impedir que isso aconteça [ameaça à educação] ou para ter certeza que os futuros professores percebam que a mudança está em suas mãos. Temos que educar nossos alunos a serem críticos e bons cidadão... isso é nossa responsabilidade” (professora chilena).
- (4) “Os contextos educacionais nunca são neutros, daí a importância de explorar e refletir sobre os pressupostos subjacentes à nossa prática” (professora chilena).
- (5) “Quando pensamos em inglês, não acreditamos que os falantes nativos sejam os donos da língua. Nós brasileiros também somos donos da língua e nossa cultura tem uma importância grande nesse processo” (professora brasileira).
- (6) “O problema aqui é que Inglês é ensinado em Espanhol e é basicamente gramática. Então, os alunos não veem necessidade de falar inglês. A ênfase é aprender as regras gramaticais e praticá-las por meio de exercícios estruturais. De modo geral, essa realidade está em desacordo com o currículo nacional oficial. Na teoria, deveria se priorizar a abordagem comunicativa, e somente a comunicação. Também na teoria, quando os alunos terminam o ensino médio, eles deveriam apresentar pelo menos o nível B2 de proficiência, já que tiveram 800 horas, ou mais, de aulas de inglês” (professora chilena).
- (7) “Não tentamos imitar o sotaque americano ou britânico” (professora brasileira).
- (8) “Somos um país com população de aproximadamente 17 milhões de habitantes com uma cultura mais homogênea do que a brasileira” (professora chilena).
- (9) A educação crítica se preocupa com o ensino de habilidades que capacitarão cidadãos e estudantes a se tornarem sensíveis às políticas de representações de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe e outras diferenças culturais.
- (10) “Português e o Espanhol (Portunhol) são duas línguas com proximidade de elementos linguísticos” (professora brasileira).
- (11) “A maioria dos estudantes chegam à universidade com uma proficiência ruim em inglês por causa do ensino deficiente na educação básica” (professora brasileira).
- (12) “Nós estamos preparando planos de aula para habilidades diferentes. Na comunicação oral, especificamente, estamos pensando em atividades que os estudantes possam fazer em dupla, pois se você tem 47 alunos, por exemplo, como fazer que todos pratiquem a comunicação oral em sala de aula? É muito difícil, ao

menos que eles trabalhem em dupla. E isso é um grande desafio: pensar em atividades que eles possam fazer em dupla ou grupo... muitas vezes, temos grupos heterogêneos. Ao contrário do Chile, o Brasil aprovou a lei que faz o inglês obrigatório somente ano passado. Até ano passado, era possível ter qualquer língua estrangeira nas escolas. Na sala de aula, as crianças têm o nível de proficiência em inglês muito diferente. Às vezes, níveis completamente diferentes. Talvez isso mude daqui há dez anos, porque agora o inglês é obrigatório. No contexto atual, a realidade é que temos grupos bem heterogêneos” (professora brasileira).

(13) As parcerias Sul-Sul podem promover formas sustentáveis de desenvolvimento humano, da solidariedade política e modos de resistência, ao invés de produzir relações desiguais de poder.

### **Global x local**

(1) A globalização, como uma prioridade institucional e centrada no aluno, visa ensinar os alunos a pensar de maneiras diferenciadas sobre seus próprios contextos globais de múltiplas camadas e mudanças e reconhecer o valor e a viabilidade de visões de mundo diferentes das suas.

### **Inglês**

(1) A influência do idioma inglês como meio de comunicação na pesquisa tem sido dominante por um longo período de tempo. Além disso, nos últimos 20 anos, a tendência no ensino superior tem sido o ensino de inglês, como uma alternativa para o ensino na língua materna.

(2) Cada vez mais, a educação oferecida no idioma inglês é considerada o equivalente à internacionalização, o que resulta em um foco decrescente em outras línguas estrangeiras.

(3) A hegemonia do inglês afeta o uso de idiomas locais na IeC. Por exemplo, as disciplinas agora estão sendo ministradas em inglês para estudantes locais. O inglês é ainda usado como língua franca para estudantes de programas de mobilidade, atividades de pesquisa de universidades e para receber acadêmicos estrangeiros.

### **Interculturalidade**

- (1) Para se comunicar, usuários de línguas não precisam apenas de habilidades e conhecimentos gramaticais, mas também de conhecimentos sociais sobre como e quando usar as expressões adequadamente.
- (2) A COIL pode contribuir para o desenvolvimento do letramento digital e das competências/habilidades interculturais dos professores em pré-serviço.

### **Mediação**

- (1) A tecnologia e o inglês são ferramentas de mediação para a aprendizagem na COIL, por meio de um processo dialógico.

### **Protestos no Chile**

As anotações a seguir foram feitas a partir dos comentários da reunião de grupo de pesquisa em 25 de outubro de 2019. A professora brasileira, orientadora deste trabalho, levantou a questão dos protestos no Chile quando era discutida a visão crítica sobre internacionalização por ter experiência pessoal com o país, já que seu marido é chileno. Ela teceu alguns comentários baseados na realidade social da família de seu marido.

- (1) Chile é um país marcadamente neoliberal desde as reformas implantadas de forma autoritária pela ditadura de Pinochet. O Chile enfrenta críticas a um modelo econômico em que o acesso à saúde e à educação é praticamente privado, com elevada desigualdade social e alta do preço dos serviços básicos.
- (2) Há um descontentamento da população chilena com os abusos do modelo neoliberal que prevaleceu no país, com benefício de apenas uns poucos às custas da maioria.
- (3) A sociedade chilena é muito dividida. Mesmo as pessoas das classes mesmo favorecidas apoiam o governo conservador de Piñera, mesmo fenômeno de conservadorismo no Brasil com a eleição de Bolsonaro. Há também grupos de católicos e evangélicos conservadores fortes e atuantes no Chile, que pendem para um apoio ao período ditatorial.

## **Tecnologia**

(1) As tecnologias simplesmente adicionaram novas modalidades e canais de comunicação e multiplicaram as maneiras pelas quais eles podem ser combinados à medida que nos engajamos na criação de significado. Elas podem facilitar ou favorecer diferentes tipos de criação de significado e trabalho identitário, mas também podem restringi-los através do design das próprias ferramentas e do acesso diferenciado aos meios de produção e recepção desses significados.

(2) Usar a tecnologia e se apropriar do conhecimento disponível em rede de forma crítica e consciente.

## **Socioculturalidade**

(1) A aprendizagem é socialmente situada, com a compreensão emergindo da participação social. A compreensão individual evolui da interação humana. À medida que as relações nessa interação são posicionadas em momentos e lugares específicos, o aprendizado se situa social e historicamente.

## Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)  
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr.(a) \_\_\_\_\_ foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Internacionalização e Tecnologia: Possibilidades e Limitações da COIL”, sob a responsabilidade de Carlos Alberto Hildeblando Júnior.

### JUSTIFICATIVA

No Brasil, as instituições de ensino superior (IES) enfrentam o desafio de educar estudantes com limitados recursos financeiros que podem ter impacto no acesso à educação e à experiência de qualidade. Dado o ambiente globalizado, esse desafio implica na oportunidade de os estudantes participarem de alguma forma de troca acadêmica ou de internacionalização enquanto estiverem na universidade. Hoje, com o uso da tecnologia, é possível oferecer a possibilidade de aprendizado colaborativo por meio da mobilidade virtual conhecida como COIL – no inglês *Collaborative Online International Learning* – para aqueles alunos que não podem viajar, seja por limitação financeira ou da instituição da qual faz parte.

Uma maneira de viabilizar a COIL é por meio do acesso a recursos já disponíveis na instituição tal como internet, espaço físico, recursos tecnológicos, livros didáticos, rede de universidades afiliadas e estudantes receptivos a desenvolver sua competência intercultural e aumentar seu escopo global de conhecimento.

### OBJETIVOS

- Analisar a experiência de ensino colaborativo entre duas instituições de diferentes países e línguas, respectivamente Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Alberto Hurtado (UAH) no Chile;
- Analisar a implementação da experiência com a COIL dentro da realidade estrutural da UFES;

- Analisar o potencial da COIL ser utilizado como ferramenta de mobilidade acadêmica/ internacionalização virtual a partir da pilotagem realizada;
- Analisar as limitações da COIL a partir dessa pilotagem a ser realizada.

## **PROCEDIMENTOS**

A sua participação dar-se-á por meio de diálogos/interações com participantes estrangeiros sobre suas possíveis experiências interculturais. Inicialmente, haverá um momento voltado à apresentação de todos os participantes a fim da introdução do grupo com duração de 1 (uma) hora. Posteriormente, você participará de 4 (quatro) encontros *online* síncronos com todos os participantes envolvidos. Nesses encontros *online* síncronos, que durarão 1 (uma) hora cada, você participará de atividades como: leitura/discussão de textos/notícias; assistir a vídeos; observação/análise imagens/memes. Todas as atividades mencionadas serão afins do tema maior cultura (diferenças, semelhanças, curiosidades e experiências interculturais).

Haverá, também, o desenvolvimento de atividades complementares em grupos/pares sobre questões culturais tais como religião, família, crenças, valores culturais, comportamento, entre outros, a partir do meio de comunicação a ser decidido pelos participantes (por exemplo, e-mail, Facebook, *WhatsApp*, *Skype*, *Google Hangouts*, entre outros). Essas atividades complementares serão semelhantes às dos encontros *online* síncronos não havendo tempo preestabelecido, portanto, serão desenvolvidas de acordo com a disponibilidade de cada participante. O último encontro será dedicado à consolidação e reflexão coletiva.

## **DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA**

A pesquisa ocorrerá na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) ao longo de 4 (quatro) semanas, sendo que haverá 1 (um) encontro *online* por semana com todos os participantes e as atividades complementares serão realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes.

## **RISCOS E DESCONFORTOS**

Uma vez que o participante trabalhará conjuntamente com outros participantes de diferentes culturas, línguas e nacionalidades, pode haver desconforto na comunicação/interação devido a hábitos culturais distintos. A fim de minimizar tais possíveis desconfortos, o pesquisador se disponibilizará, durante todo o

desenvolvimento da pesquisa, para mediação/auxílio de problemas de interação e/ou de comunicação, inclusive nas atividades complementares.

### **BENEFÍCIOS**

Desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das questões globais culturais cruzadas, da autoconsciência cultural (própria e do outro), do conhecimento de estruturas de visão de mundo cultural, da empatia, da comunicação verbal e não verbal, da curiosidade e da abertura em relação ao desconhecido, além da preparação para lidar com pessoas de diferentes línguas, culturas, religiões, crenças, raças e etnias.

### **GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO**

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

### **GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE**

Os pesquisadores se comprometem a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

### **GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO**

Caso o participante precise imprimir documentos ou tenha quaisquer outras despesas para participar da pesquisa, ele será ressarcido ao comprovar os gastos.

### **GARANTIA DE INDENIZAÇÃO**

Há garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. De acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

### **ESCLARECIMENTO E DÚVIDAS**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisador Carlos Alberto Hildeblando Júnior pelo e-mail carloshildeblando@hotmail.com. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá acionar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29.075-910, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN. Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo.

Também declaro ter recebido uma das vias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada por mim e pelo pesquisador principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas. Além disso, declaro que estou ciente de que as informações prestadas por mim serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

---

Local, Data

---

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “Internacionalização e Tecnologia: Possibilidades e Limitações da COIL”, eu, Carlos Alberto Hildeblando Júnior, declaro ter cumprido as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

---

Local, Data

---

Pesquisador

---

Local, Data

---

Orientadora