



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

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

ELISA PRADO CÓ

AFFORDANCES DA COIL PARA PROMOVER
INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE INGLÊS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA
ENTRE UFES E UNIVERSIDADE DE COVENTRY



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

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

Elisa Prado Có

AFFORDANCES DA COIL PARA PROMOVER
INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE INGLÊS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA ENTRE
UFES E UNIVERSIDADE DE COVENTRY

Vitória/ES

2021

ELISA PRADO CÓ

***AFFORDANCES DA COIL PARA PROMOVER INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS:***

Análise de uma experiência entre UFES e universidade de Coventry

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, na linha de pesquisa de Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kyria Rebeca Finardi

Vitória – ES
2021

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Kyria Rebeca Finardi, por ter me inspirado desde a graduação a trilhar o caminho da pesquisa.

Às professoras Ana Sevilla-Pavón e Tânia Delboni por terem aceitado compor esta banca e por trazerem contribuições relevantes ao meu trabalho.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, por todo o apoio, carinho, e pela amizade que foi construída ao longo deste trajeto.

À minha família, que desde sempre me apoiou e me incentivou para que eu construísse uma vida acadêmica.

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as *affordances* percebidas por alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I da UFES, professores de inglês em pré-serviço do curso de Letras-Inglês, sobre o uso da abordagem de ensino colaborativo online internacional – COIL - como estratégia de Internacionalização em Casa – IaH - e de formação de professores de inglês, em uma intervenção COIL realizada nessa disciplina em parceria com alunos de uma disciplina equivalente da Universidade de Coventry, na Inglaterra. Os dados foram produzidos a partir do planejamento, implementação e análise da intervenção COIL feita na disciplina de Estágio Supervisionado I, incluindo os seguintes instrumentos: observação participante da pesquisadora, os portfólios desenvolvidos pelos alunos da UFES ao final da disciplina, a aplicação de um questionário para captar as percepções dos alunos acerca da experiência COIL e uma sessão de reflexão coletiva realizada por meio de uma roda de conversa com os alunos envolvidos. O arcabouço teórico inclui o conceito de *affordances* (VAN LIER, 2004) ancorada na Teoria Crítica, das Epistemologias do Sul e da teoria pós-colonial/decolonial (por exemplo SANTOS, 2007, 2009, ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1989, QUIJANO, 2005). Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (YIN, 2001) com análise de cunho qualitativo. Os resultados da análise sugerem que a intervenção COIL possibilitou aos alunos uma reflexão crítica e decolonial bem como uma experiência inédita de internacionalização, de forma totalmente virtual, possibilitando novas perspectivas para o ensino-aprendizado de língua inglesa, como também para o uso de novas tecnologias digitais, mostrando-se como uma possibilidade para promover internacionalização em casa na formação de professores para o atual contexto mundial.

Palavras-chave: *COIL, affordances, formação de professores, Internacionalização em Casa*

ABSTRACT:

The aim of this research study was to analyze the affordances perceived by students of the discipline Supervised Internship of the Federal University of Espírito Santo (UFES), pre-service teachers, about the use of the Collaborative Online International Learning (COIL) as a strategy of Internationalization at Home – IaH – and teacher formation. A COIL intervention was launched during this discipline in partnership with the students of a similar discipline from Coventry University, in England. The data were produced based on the design and implementation and analysis of a COIL project, including the following instruments: participant observation, the portfolios developed by students during the discipline, a questionnaire about the students' perceptions on the COIL project and a focus group. The theoretical background includes the concept of affordances (VAN LIER, 2004), linked to the concepts of Epistemologies of the South and in post-colonial and decolonial theories (for example SANTOS, 2007, 2009, ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1989, QUIJANO, 2005). This research study can be characterized as a case study (YIN, 2001) with a qualitative analysis. The results of the analysis suggest that the COIL intervention enabled a critical and decolonial reflection to the students as well as a new and unique international experience, completely virtual. This experience revealed new perspectives for the teaching and learning of English and for the uses of digital technologies. It is a possibility to promote internationalization at home and teacher formation to a global context.

Key Words: *COIL*, affordances, teacher formation, Internationalization at Home

LISTA DE ABREVIACÕES

- CGE – *Centre for Global Engagement*
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BRaVE – *Brazilian Virtual Exchange*
- COIL – *Collaborative Online International Learning*
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CLIL – *Content and Language Integrated Learning*
- CsF – Ciências sem Fronteiras
- DNC – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EARTE – Ensino-aprendizagem remoto temporário e emergencial
- EMI – *English Medium of Instruction*
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAUBAI – Associação Brasileira de Educação Internacional
- GLE – *Global Learning Experience*
- IaH – *Internationalization at Home*
- IES – Instituição de Ensino Superior
- ILE – Inglês como língua estrangeira
- ILF – Inglês como língua franca
- L1 – língua materna
- L2 – língua adicional
- MOOC – *Massive Open Online Course*
- NIBM – *National Institute of Business Management*
- OIL – *Online International Learning*
- OIE – *Online Intercultural Exchange*
- PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
- PCI – Projeto colaborativo Internacional
- SCP – *Soliya Connect Program*
- SUNY – *State University of New York*
- TBLT – *Task-Based Language Learning and Teaching*
- TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UC – Universidade de Coventry
- UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
- UNESP – Universidade Estadual Paulista

VE – *Virtual Exchange*

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Definições de <i>Affordances</i>	8
QUADRO 2. Modelos tradicionais e modelo dialógico de telecolaboração	17
QUADRO 3. Atividades no contexto de telecolaboração	20
QUADRO 4. <i>Affordances</i> percebidas e demandas da COIL (HILDEBLANDO, 2019)	25
QUADRO 5. Design COIL (UFES/COVENTRY)	35
QUADRO 6. <i>Affordances</i> percebidas	39

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Atividade de TBLT desenvolvida de forma colaborativa	47
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Nacionalidade dos participantes	33
---	----

SUMÁRIO

1. Introdução	1
2. Justificativa	6
3. Objetivos	7
4. Referencial teórico	
4.1 <i>Affordances</i>	8
4.2 Internacionalização Crítica e Epistemologias do Sul	10
5. Revisão de Literatura	
5.1 Internacionalização em Casa (IaH)	13
5.2 Modelos de telecolaboração ou Virtual Exchange	14
5.2.1 <i>Virtual Exchange</i> : Algumas iniciativas voltadas para o ensino-aprendizado de línguas adicionais e perspectivas decoloniais	14
5.3 COIL	18
5.3.1 COIL: desenvolvimento e iniciativas de liderança	21
5.3.2 Iniciativas de VE no Brasil	23
5.3.3 COIL na UFES: Hildeblando, 2019	25
5.4 Formação de professores de inglês para a tecnologia	27
5.5 Formação de professores de inglês e o papel da língua inglesa	30
6. Metodologia	
6.1 Geração de dados	32
6.2 Participantes	33
6.3 Planejamento COIL	34
6.4 Instrumentos de geração de dados e procedimentos	35
7. Resultados e discussão	
7.1 Análise de conteúdo	38
7.2 Quais as <i>affordances</i> da COIL para formação de professores?	39
7.3 Quais as <i>affordances</i> da COIL para promover Internacionalização em casa (IaH)? ..	50
8. Discussão	57
9. Considerações Finais	59
10. REFERÊNCIAS	61
11. APÊNDICES	
11.1 APÊNDICE 1 – Parecer substanciado CEP	72
11.2 APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	73
11.3 APÊNDICE 3 – Questionário aplicado aos participantes.....	76
11.4 APÊNDICE 4 – Respostas ao questionário	77
11.5 APÊNDICE 5 – Gravação da entrevista em grupo focal.....	78
12. ANEXOS	
12.1 ANEXO 1 : Portfólios	79

1. INTRODUÇÃO

As mudanças trazidas pela globalização também influenciaram o ensino superior, intensificando a mobilidade de ideias e pessoas desse setor (WHITAKER, 2004) no sentido de repensar o currículo e as práticas educacionais especialmente no tocante ao processo de internacionalização do ensino superior, frequentemente definido como “o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e resultados (...) no ensino superior (KNIGHT, 2008, p.48, tradução nossa)¹. Tal definição é bastante ampla, englobando diferentes perspectivas acerca de internacionalização, mas ao mesmo tempo é limitada por não englobar toda a complexidade do tema, não refletindo sobre quais seriam os possíveis impactos desse processo. Assim, preferimos adotar a definição do Parlamento Europeu citada abaixo por entender que ela reflete a necessidade de se pensar a internacionalização do ensino superior de forma mais intencional enfatizando-a não como um objetivo em si, mas sim, como um meio para se alcançar ou melhorar a qualidade do ensino, da extensão e da pesquisa realizada na universidade a fim de contribuir mais significativamente para a sociedade:

Internacionalização do ensino superior é o processo **intencional** de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e retornos do ensino superior, de forma a melhorar a qualidade da educação e pesquisa para todos os alunos e servidores, **e contribuir de forma significativa para a sociedade** (PARLAMENTO EUROPEU, 2015, p. 281, tradução e grifos nossos)²

A internacionalização do ensino superior é um processo que está diretamente ligado ao desenvolvimento da instituição e do país e como tal, é promovido institucionalmente, tornando-se um critério essencial para legitimar a qualidade de uma instituição de ensino superior (IES) ao promover a competência intercultural para melhorar a qualidade do ensino, pesquisa e extensão como um todo (KNIGHT, 2004). É importante ressaltar que, por “qualidade de uma instituição de ensino superior” (mencionado acima), refiro-me aos diversos benefícios que a internacionalização do ensino superior pode proporcionar, como por exemplo, “sustentar e expandir a ciência por meio de trocas acadêmicas dinâmicas” (JIBEEN; KHAN, p. 197, 2015).

¹ No original: “the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education (...)” (KNIGHT, 2008, p. 48).

² No original: “Internationalization of higher education is the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society”. (PARLAMENTO EUROPEU, 2015, p. 281).

Além disso, a internacionalização pode representar uma forma de expandir o potencial das tecnologias digitais ampliando o acesso ao ensino superior a diferentes públicos (EDMONDS, 2012). Além dos benefícios para a instituição, há também benefícios diretos para os alunos. A internacionalização tem o potencial de formar estudantes internacional e culturalmente conscientes, capazes de compreender as conexões entre o seu e diferentes contextos locais em relação ao contexto global (VAINILO-MATTILA, 2009), desenvolvendo características como a competência em uma língua estrangeira/adicional (L2³), flexibilidade, tolerância e respeito (HAYDEN; THOMSPSON; WILLIAMS, 2003; CHAN; DIMMOCK, 2008).

Instituições de Ensino Superior (IES) ao redor do mundo passaram a adotar estratégias para internacionalizar seus currículos e suas práticas, como por exemplo, a adoção de uma língua estrangeira (geralmente o inglês) como língua de instrução, o que tem se popularizado como *English Medium Instruction* (EMI) (por exemplo TAQUINI; FINARDI; AMORIM, 2017, TAQUINI; FINARDI, 2021), realização de parcerias com diferentes instituições (por exemplo MOROSINI, 2011, FINARDI *et al.*, 2020), e a mobilidade acadêmica (DE WIT, 2011) ou virtual por meio de abordagens como a COIL (do inglês *Collaborative Online International Learning*) (FINARDI; GUIMARÃES, 2020).

Em relação à mobilidade acadêmica, importante notar que apesar de muitos equacionarem a mobilidade acadêmica física ao conceito de internacionalização, essa visão é equivocada e segundo Knight (2011) trata-se de um mito ou uma concepção equivocada, segundo De Wit (2017). Apesar disso, muitas IES ainda viam a mobilidade acadêmica como sendo um sinônimo de internacionalização, pelo menos antes da interrupção de viagens internacionais como resultado da pandemia do Covid19 ⁴que teve como consequência o aumento da mobilidade virtual (FINARDI; GUIMARÃES, 2020).

Dentre as estratégias de internacionalização citadas, a mobilidade acadêmica, principalmente antes da pandemia do Covid19, era altamente estimulada se consolidando como uma das principais e mais “visíveis” estratégias de internacionalização (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009). Porém, tal estratégia apresenta algumas limitações dado o seu alto custo financeiro e para o meio ambiente em razão das pegadas de carbono associadas

³ Entendemos que há diferenças entre os termos segunda língua, língua estrangeira e língua adicional, mas para os efeitos desta dissertação, esses termos serão representados pela abreviação L2 e usados como sinônimos, a menos que expressamente informado.

⁴ É importante ressaltar que o isolamento devido à pandemia do Covid19 iniciou-se em março de 2020, levando diversas instituições de ensino a buscar o ensino remoto emergencial, como foi o caso da UFES.

às viagens internacionais e mais recentemente, impossibilidade de realização em virtude da necessidade de isolamento social imposto pela pandemia, tornando-a uma estratégia excludente, e que contempla apenas uma pequena parcela da comunidade acadêmica privilegiada que pode arcar com esses custos.

Outros problemas relacionados à mobilidade acadêmica estão ligados ao caráter colonial dessa estratégia, como revelado por Chiappa e Finardi (2021) na análise dos dois maiores programas de mobilidade acadêmica do Brasil e do Chile, o Ciência sem Fronteiras (CsF) e o Becas Chile, respectivamente. Em outra análise, Finardi, Mendes e Silva (no prelo), buscaram pistas das tensões entre solidariedade e competição presentes nos processos de internacionalização das IES no Brasil na última década (2011-2021), analisando os dois maiores programas de mobilidade acadêmica brasileiros, quais sejam, o programa PEC-G de mobilidade para o Brasil e o programa CsF de mobilidade para fora do Brasil. A análise de Finardi, Mendes e Silva (no prelo) sugere que os processos de internacionalização do ensino superior no Brasil ainda pendem mais para a competição do que para a solidariedade e revelam uma tendência colonizada uma vez que enviamos muito mais alunos, geralmente para o Norte Global, do que recebemos, geralmente do Sul Global.

A colonialidade da mobilidade acadêmica pode ser vista não apenas nas direções, mas também nos fluxos já que enviamos muito mais acadêmicos do que recebemos, o que ainda nos caracteriza como tendo uma internacionalização passiva (LIMA; MARANHÃO, 2009) que imita modelos do Norte Global⁵ (FINARDI; GUIMARÃES, 2017). Segundo Finardi e Guimarães (2020) e Guimarães, Finardi e Amorim (2021), a interrupção da mobilidade acadêmica física causada pela pandemia do Covid19 trouxe muitos desafios, mas também oportunidades para IES do Sul Global⁶. No caso da UFES, os autores citam que a mobilidade física foi substituída pela mobilidade virtual no formato COIL ampliando o número de parceiros, línguas e possibilidades para toda a comunidade acadêmica.

Tendo em vista as relações desiguais e coloniais promovidas pela internacionalização (por exemplo VAVRUS; PEKOL, 2015, CHIAPPA; FINARDI, 2021), principalmente em relação à mobilidade acadêmica, é importante notar que apesar da internacionalização trazer benefícios para as IES, ela também pode intensificar o desequilíbrio entre os parceiros (por

⁵ A ideia de Sul e Norte Global, nesta pesquisa, e de acordo com Chishol (2009), “as noções de Norte e Sul tornaram-se uma metáfora para ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos, Primeiro e Terceiro mundos, doadores e receptores de ajuda internacional” (CHISOL,2009 p.9)

⁶ Ainda que a ideia de Sul Global nos remeta à ideia de um sul geográfico, nesta pesquisa, e de acordo com Santos (2009), o conceito é geopolítico e ligado à metáfora da condição humana causada pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado.

exemplo FINARDI *et al.*, 2020) reforçando a hegemonia dos países do Norte Global (SANTOS, 2007) e da visão da internacionalização como estratégia de competição (FINARDI; MENDES; SILVA, no prelo) e de sobrevivência no mercado neoliberal, buscando financiamento de seus sistemas de ensino superior por meio da recepção de mensalidades de alunos estrangeiros, geralmente vindos do Sul Global. Assim, a internacionalização, se não for pensada de forma crítica (por exemplo FINARDI, 2019, CHIAPPA; FINARDI, 2021) e intencional, pode representar uma forma de financiar universidades do Norte Global às custas de universidades do Sul Global aumentando ainda mais as desigualdades entre elas.

Diante do cenário descrito, a internacionalização em casa – IaH (do inglês *Internationalization at Home*, e doravante), entendida como um processo que visa propiciar o desenvolvimento de competências interculturais e internacionais a toda a comunidade acadêmica sem que os envolvidos tenham que deixar suas IES de origem (CROWTHER *et al.*, 2001), surge como uma possibilidade mais inclusiva para a internacionalização do ensino superior, e vem ganhando cada vez mais aceitação no meio acadêmico (BEELEN; JONES, 2015). Além disso, vale lembrar que IaH é uma forma de beneficiar-se dos avanços da tecnologia, que torna possível a colaboração em contextos de ensino-aprendizado de forma remota (WIMPENNY; ORSINI- JONES, 2019, HILDEBLANDO; FINARDI, 2020, HILDEBLANDO JUNIOR, 2019) o que se tornou particularmente relevante durante o cenário atual de pandemia.

Diversas são as formas de internacionalização em casa adotadas em IES de todo o mundo (BEELEN, 2011, BEELEN; LEASK, 2011). Entretanto, vários são os obstáculos que dificultam o processo de implantação de um modelo de IaH, como por exemplo, a falta de envolvimento de pessoal acadêmico (sejam professores e/ou gestores) e/ou a falta de conhecimento ou maestria necessários para implementar uma dimensão intercultural no currículo de ensino superior (BEELEN, 2011).

Pensando em possibilidades e estratégias para implementação da IaH, a abordagem de aprendizado colaborativo internacional ou COIL pode ser vista como uma alternativa relevante, especialmente para IES do Sul Global (HILDEBLANDO JUNIOR, 2019). A abordagem COIL refere-se a experiências interculturais e geralmente curriculares por meio de trocas virtuais entre acadêmicos de universidades geograficamente distantes. A COIL visa desenvolver competências interculturais e letramento digital, entendido aqui como a habilidade de (re)construir sentidos através de conteúdos multimodais, bem como a capacidade de localizar, filtrar e avaliar as informações online, além de trabalharem juntos em tópicos do próprio currículo. Diante da “exclusividade” da mobilidade acadêmica física, por um lado, e por outro

lado, a necessidade de desenvolver o letramento digital num cenário pós pandemia bem como a necessidade de IaH permitindo a inclusão de mais alunos e parceiros por meio da abordagem COIL, este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar as *affordances*⁷ percebidas por professores de inglês em pré-serviço, sobre o uso da abordagem COIL realizada durante uma intervenção pedagógica na disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Letras-Inglês, em parceria com alunos da Universidade de Coventry, na Inglaterra. Adotamos aqui o conceito de *affordances* de Van Lier (2004) que será descrito no referencial teórico.

⁷ O conceito de *affordances* encontra respaldo em Gibson (1986) e refere-se a tudo aquilo que um ambiente pode oferecer a um indivíduo, referindo-se a ambos ambiente e indivíduo em uma relação de complementaridade. Este conceito será expandido e melhor explicado posteriormente, neste trabalho.

2. JUSTIFICATIVA

A formação de professores é uma das áreas potencialmente mais afetadas por experiências virtuais como prática acadêmica a fim de preparar futuros professores para os desafios da educação contemporânea (DOOLY; SADLER, 2013, 2016; DOOLY; O'DOWD, 2018). No caso específico de professores de línguas, Có, Amorim e Finardi (2020) , Amorim, Có e Finardi (2021) e Sevilla-Pavón e Finardi (2021), mostraram como a pandemia alterou a forma de ensinar e aprender idiomas. Entretanto e apesar das evidências da necessidade de formação específica para o uso de tecnologias digitais na formação de professores, estudos como o de Helm (2018) no contexto global e Fadini (2016) no nacional/local, mostram que a formação de professores ainda está muito aquém do esperado para o contexto atual e futuro sendo necessário investir na formação de professores para as mediações da língua e da tecnologia a fim de possibilitar o desenvolvimento de competências linguísticas, interculturais e digitais.

Outras questões importantes na formação de professores é o devido preparo para lidar com resolução de conflitos e temas controversos, salientando a necessidade de incluir esses tópicos na formação de professores (O'DOWD, 2013). Desta forma, esta pesquisa visa refletir sobre e contribuir para a educação de cidadãos globais (GUIMARÃES; FINARDI, 2021) e para a formação de professores de inglês, focando no desenvolvimento das competências linguísticas, interculturais e digitais por meio da participação em um projeto COIL que tem como objetivo promover a IaH.

3. OBJETIVOS

O objetivo principal deste projeto de pesquisa é analisar as *affordances* percebidas por alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo, professores em pré-serviço, sobre uma intervenção COIL realizada como uma estratégia de IaH.

De modo específico, pretende-se analisar as *affordances* da COIL para formação de professores de inglês, assim como para promover Internacionalização em Casa (IaH).

Para tanto, as seguintes perguntas orientaram essa pesquisa:

- a) Quais as *affordances* da COIL para a formação de professores de inglês?
- b) Quais as *affordances* da COIL para promover a Internacionalização em Casa (IaH)?

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 AFFORDANCES

O conceito de *affordances* encontra respaldo em Gibson (1986) e se refere a tudo aquilo que um ambiente pode fornecer a um indivíduo, seja para o bem ou para o mal. O termo também se refere tanto ao ambiente quanto ao indivíduo, em uma relação de complementaridade. Apesar desse conceito ter surgido nos estudos da ecologia, as ciências sociais têm adotado essa noção 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)” (HILDEBLANDO JUNIOR, 2019). Paiva (2011) defende que a própria natureza das *affordances* sugere que elas sejam melhor percebidas dentro de práticas sociais.

Posteriormente, Van Lier (2000, 2004, 2008) e Paiva (2011) expandiram o conceito de *affordance*, trazendo-o para a Linguística Aplicada. Van Lier (2000, 2004) reúne diversas definições de *affordances*, sistematizadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Definições de *Affordances*

Autores	Definição
Varela, Thompson e Rosch (1991, p. 2003)	<i>affordances</i> consistem nas oportunidades de interação que os elementos de um ambiente possuem em relação às capacidades sensório-motoras de determinado indivíduo.” ⁸ (tradução nossa)
Shotter e Newson (1982, p. 34)	<i>affordances</i> são entendidas como: “demandas e exigências, convites e recusas, permissões e restrições”. ⁹ (tradução nossa)
Neisser (1987, p. 21)	“ <i>Affordances</i> são relações de

⁸ No original: *affordances* consist in the opportunities for interaction that things in the environment possess relative to sensoriomotor capacities of the animal. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 2003)

⁹ No original: Demands and requirements, opportunities and limitations, rejections and invitations, enablements and constraints. (SHOTTER; NEWSON, 1982, p. 34)

	possibilidade entre animais e seus ambientes”. ¹⁰ (tradução nossa)
Forrester (1999, p. 88)	A noção de <i>affordances</i> no contexto de linguagens é entendida como “(...), previsões e consequências perceptíveis de fazer determinado enunciado a qualquer momento.” ¹¹ (tradução nossa)

Fonte: adaptado de Paiva (2011) com base em Van Lier (2000, 2004)

Baseando-se nas definições acima, Van Lier (2004) ressalta as noções mais importantes, como relações, possibilidades, oportunidades e interação, e complementa a noção de *affordances* afirmando que elas são “ações em potencial que emergem à medida que interagimos com o mundo físico e social”¹² (tradução nossa, p. 92). Para exemplificar, o supracitado autor, ainda no contexto de aquisição/aprendizado de línguas, menciona as diferentes *affordances* que um aprendiz pode perceber, imerso em um evento linguístico, dependendo de suas habilidades e aspirações: as *affordances* diretas, que referem-se a aspectos prosódicos da língua, como a entonação, e tonicidade, e também as *affordances* indiretas, que são de natureza social e cognitiva, como por exemplo, a familiaridade com aspectos culturais da língua, padrões conversacionais ou situacionais.

¹⁰ No original: Affordances are relations of possibility between animals and their environments. (NEISSER, 1987, p. 21)

¹¹ No original: predictions and perceived consequences of making this (and not that) utterance at any given time. (FORRESTER, 1999, p. 88)

¹² No original: “(...) it is action in potential, and it emerges as we interact with the physical and social world” (VAN LIER, 2004, p.92)

4.2 INTERNACIONALIZAÇÃO CRÍTICA E EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Nesta pesquisa abordaremos o conceito de internacionalização desde uma perspectiva crítica baseada nas Epistemologias do Sul (SANTOS, 2007) e em teorias pós-coloniais (por exemplo ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1989) e Decoloniais (por exemplo QUIJANO, 2005, CHIAPPA; FINARDI, 2021, LEAL; MORAES, 2018). Essa abordagem se justifica ao considerarmos que mais de três quartos da população mundial atual teve sua produção cultural e intelectual influenciada pela experiência do colonialismo, ou seja, desenvolveram-se em um contexto histórico de dominação e colonialidade, delineando-se sob os moldes do eurocentrismo.

Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1989) usam o termo pós-colonialismo para referir-se à cultura afetada pelo processo imperial, desde o momento da colonização até os dias atuais, uma vez que o colonialismo persiste mesmo depois do final da colonização. Desde uma perspectiva decolonial, entendemos que o pensamento moderno ocidental teve sua origem na conquista colonial da América, que introduziu um novo sistema-mundo e de poder, que tem como um de seus eixos fundamentais a classificação da sociedade a partir de uma ideia de raça. Este sistema de poder, que teve origem colonial, “provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido” (QUIJANO, 2005, p.2) conferindo, assim, uma “colonialidade” do poder hegemônico atual. Assim, após a independência das colônias, o colonialismo continuou, segundo Quijano (2005), como forma de colonialidade do poder, do ser e do saber. A ideia de raça foi uma maneira de legitimar as relações de dominação entre europeus e não europeus. Dessa forma, a expansão do colonialismo europeu contribuiu para intensificar uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, assim como para naturalizar discursos hegemônicos que invisibilizam os conhecimentos produzidos fora desse centro.

Em relação à naturalização desse discurso no contexto do ensino superior e segundo Chiappa e Finardi (2021), a perspectiva decolonial entende que a internacionalização do ensino superior tem sido tratada e vista como uma estratégia prioritária para a inclusão da universidade em diálogos globais na atual sociedade do conhecimento sendo retratado como um processo intrinsecamente benéfico para a universidade melhorando sua qualidade e garantindo a circulação do conhecimento produzido nela. Entretanto, essa visão cor-de-rosa do processo de internacionalização tem que ser questionado uma vez que esconde vários problemas relacionados ao seu legado colonial, tal como a manutenção das assimetrias de poder entre nações, universidades, conhecimentos, povos e pessoas.

De fato, Leal e Moraes (2018) sugerem uma aproximação entre o campo epistemológico decolonial para análise da internacionalização do ensino superior. As autoras evidenciam que já existe, mesmo que incipiente, um debate científico sobre as formas coloniais e neocoloniais presentes no contexto do ensino superior, e concluem que esta perspectiva epistemológica pode “viabilizar a ampliação do horizonte epistemológico em que o campo está imerso, suscitando o surgimento de novas formas de enxergar os problemas evidenciados, sobretudo aqueles comuns às sociedades que tiveram a experiência da colonização ocidental” (LEAL; MORAES, 2018, p. 18)

Em se tratando das Epistemologias do Sul, Santos (2007) vê o mundo moderno como sendo retratado por linhas imaginárias e abissais que dividem o mundo em Norte e Sul Global. Nessa divisão, as ideias dominantes (consideradas úteis, inteligíveis e visíveis) estão do lado de cá da linha e são oriundas do Norte Global, excluindo e invisibilizando os pensamentos oriundos do Sul Global (os ditos inúteis, inteligíveis e invisíveis) encontrados do lado de lá da linha: “A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (SANTOS, 2007, p. 24), ou seja, todo aquele pensamento do lado de cá da linha invisibiliza o conhecimento encontrada do lado de lá da linha.

Desta forma, Santos (2009) dentre outros teóricos críticos, discute como a experiência colonial trouxe uma dominação epistemológica que contribuiu para homogeneizar e legitimar uma visão etnocêntrica do conhecimento e das práticas sociais do mundo, levando à “supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados” (p.13). Diante desta realidade, Santos (2009) propõe o conceito de Epistemologias do Sul, como uma forma de superar esta dominação epistemológica etnocêntrica: “As Epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (p.13).

A este diálogo horizontal entre conhecimentos, Santos (2007) denomina “ecologia dos saberes”, ecologia que envolve o reconhecimento da “pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia” (p.44), desafiando esta injustiça epistemológica, essa monocultura de saberes.

De acordo com Santos (2016), a Europa ainda vive sob um pensamento abissal, que apresenta dificuldades em aprender ou reconhecer “histórias, práticas, saberes e soluções para além da história e das teorias, alegadamente universais, produzidas no ocidente” (p.24), em particular, aqueles conhecimentos produzidos no Sul Global. Diante deste pensamento, Santos

(2016) propõe a construção de uma nova visão da Europa, rompendo com esse paradigma de superioridade e vitalidade, valorizando os conhecimentos do Sul e reconhecendo que “o futuro não será ditado ao mundo pela Europa como foi no passado” (p. 35).

Sabe-se que a “prosperidade da Europa foi construída com a transferência de riqueza do Sul Global, primeiro das colônias e posteriormente com as lógicas neocoloniais” (p.41), e até hoje, no âmbito da internacionalização do ensino superior, são os países do Norte Global que se beneficiam dos países do Sul Global (VAVRUS; PEKOL, 2015) para financiar seus sistemas de ensino superior, continuando a intensificar e reproduzir uma visão de mundo eurocêntrica que vê a educação como uma commodity pelo prisma neoliberal.

A fim de refletir sobre a internacionalização em contextos do Norte e do Sul Global, Finardi et al. (2020) analisaram o processo de internacionalização de uma universidade do Sul Global (UFES) e outra do Norte Global (FAU) concluindo que há ainda muita desigualdade e reprodução de legados coloniais nesse processo nesses contextos. A fim de oferecer algumas alternativas para uma internacionalização mais crítica no Brasil, Finardi, Guimarães e Mendes (2019) sugerem o uso da abordagem de aprendizado colaborativo internacional COIL que segundo Guimarães e Finardi (2021) pode representar um Terceiro Espaço¹³ para o desenvolvimento de uma educação de cidadania global.

Acreditamos que uma intervenção COIL realizada em uma parceria entre uma universidade do Sul Global e outra do Norte Global pode proporcionar esse aprendizado mútuo enriquecedor, de forma mais equilibrada entre Norte/Sul Global (por exemplo FINARDI *et al.*, 2020), além de promover a decolonização do currículo, por apresentar “múltiplos pontos de vista e oportunidades para perspectivas pós nacionais”¹⁴ (WIMPENNY; ORSINI-JONES, 2019, p.15)

¹³ O conceito de Terceiro Espaço foi cunhado por Babha (1994) e refere-se à espaços virtuais (síncronos ou assíncronos) em que indivíduos de diferentes contextos conseguem interagir, mediados por diferentes sistemas de valores, crenças e normas internalizadas, resultando em um novo modelo de negociação de sentidos e representação.

¹⁴ No original: (...) by presenting multiple viewpoints and opportunities for post-national perspectives” (WIMPENNY; ORSINI-JONES, 2019, p. 15)

5. REVISÃO DE LITERATURA

5.1 INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA (IaH)

Como colocado na introdução deste trabalho, a ideia de internacionalização ainda é dominada pela noção tradicional de mobilidade acadêmica internacional (DE WIT, 2011), que é vista como uma das estratégias mais “visíveis” de internacionalização (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009). Entretanto, a mobilidade acadêmica para o exterior apresenta algumas limitações, no que diz respeito ao seu alto custo e à falta de proficiência linguística dos alunos, não contemplando, dessa forma, a comunidade acadêmica como um todo, atingindo somente uma pequena parcela de alunos privilegiados que tem condições de viajar e investir na educação linguística (GUIMARÃES *et al.*, 2019).

Pensando na internacionalização de forma mais inclusiva e abrangente, a Internacionalização em Casa (IaH) surge como uma alternativa relevante. Beleen e Jones (2015) definem IaH como sendo a incorporação das dimensões internacionais e interculturais a um currículo (seja ele formal ou informal), de forma a alcançar todos os estudantes, em ambientes que vão além dos ambientes formais de aprendizagem. A IaH também visa promover o desenvolvimento de competência intercultural e internacional¹⁵ nos alunos, sem que para isso eles tenham que deixar suas IES de origem se engajando em algum tipo de mobilidade acadêmica internacional (CROWTHER *et al.*, 2001). Dentre as possíveis atividades para IaH, considera-se: incorporar as dimensões interculturais, internacionais e globais ao currículo, assim como aos métodos de ensino-aprendizado (LEASK, 2015), promover a interação com grupos étnicos locais, receber estudantes e professores estrangeiros, entre outros (GUIMARÃES *et al.*, 2019).

A IaH é também uma forma de se beneficiar das novas tecnologias de informação e comunicação (WIMPENNY; ORSINI-JONES, 2019), levando ao surgimento de iniciativas COIL com grande potencial para promover uma internacionalização mais inclusiva e crítica (FINARDI; GUIMARÃES, 2020, HILDEBLANDO JUNIOR, 2019).

¹⁵ A competência internacional está associada às habilidades adquiridas ao envolver-se com atividades interculturais (habilidades relacionadas com criatividade, rede de contatos, e interesse em aprender coisas novas), assim como a reflexão sobre as próprias experiências culturais (CROWTHER, *et al.*, 2000; GARAM, 2012)

5.2 MODELOS DE TELECOLABORAÇÃO OU *VIRTUAL EXCHANGES*

A recente expansão da internet possibilitou que professores de idiomas implementassem a telecolaboração, que pode ser definida como “(...) trocas interculturais online entre alunos de turmas de língua estrangeira de locais geográficos distantes”¹⁶ (HELM; GUTH, 2016, p.1, tradução nossa). Projetos de telecolaboração vão além do desenvolvimento linguístico, visando incluir o desenvolvimento de competência intercultural (BYRAM, 1997) e letramentos digitais (GUTH; HELM, 2010).

A telecolaboração recebeu muitas denominações¹⁷, entre elas podemos destacar: *Telecollaboration in Foreign Language Learning* (WARSCHAUER, 1996), trocas interculturais online - do inglês *Online Intercultural Exchange*, OIE - (O'DOWD, 2007), Ensino de línguas estrangeiras mediado pela internet - do inglês *internet-mediated intercultural foreign language education*, ICFLE - (BELZ; THORNE, 2006), e também, para além do ensino-aprendizado de línguas adicionais, COIL (RUBIN; GUTH, 2015) - desenvolvido na Universidade do Estado de Nova Iorque, o Centro COIL da SUNY - ou Mobilidade Virtual (LEWIS; O'DOWD, 2016). Apesar das diferentes denominações, todos possuem como objetivo comum promover um maior entendimento e sensibilidade intercultural dos alunos, ao se comunicarem com pessoas de diferentes partes do mundo.

5.2.1 *VIRTUAL EXCHANGE*: ALGUMAS INICIATIVAS VOLTADAS PARA O ENSINO-APRENDIZADO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

A seguir, apresentamos algumas iniciativas de VE que se assemelham a este trabalho, por trazerem uma perspectiva decolonial fomentando relações entre Sul e Norte Global, e abordando temas culturais e até mesmo controversos, que visam tirar os participantes da zona de conforto aumentando a consciência intercultural.

Um projeto considerado pioneiro em VE é o projeto “Cultura”¹⁸, desenvolvido em 1997, no Instituto de Tecnologia de Massachussetts por Furstenberg, que na época trabalhava

¹⁶ No original: “(...) online intercultural exchange between classes of foreign language students in geographically distant locations” (HELM; GUTH, 2016, p.1)

¹⁷ É importante ressaltar que a mobilidade virtual acontece quando um estudante cursa disciplinas de forma virtual de outra instituição de ensino superior. O intercambio virtual, por outro lado, e como o próprio nome sugere, está relacionado a ideia de troca, de dialogo intercultural, de compartilhamento e de colaboração. O COIL é uma abordagem específica de Intercâmbio Virtual.

¹⁸ Site do projeto *Cultura*: <https://cultura.mit.edu/what-is-cultura>

com tecnologias interativas e desenvolvia recursos multimídia para o ensino-aprendizado de língua francesa. O projeto “Cultura” foi criado para promover uma troca virtual entre alunos franceses e americanos.

Este projeto foi pioneiro em intercâmbios virtuais (do inglês, *Virtual Exchange*, ou VE e doravante) online voltados para o ensino-aprendizado de línguas e se destaca pela sua abordagem pedagógica inovadora que é marcada pela utilização de uma grande variedade de materiais, que de acordo com Furstenberb e English (2016), são adequados às novas pedagogias emergentes, como a construtivista e a abordagem centrada no aluno (LEVY, 2007).

A principal premissa do projeto “Cultura” era de tornar a cultura um componente central no ensino-aprendizado de línguas, além da necessidade de se desenvolver competência intercultural nos estudantes, ajudando-os a compreender de forma mais profunda e abrangente os valores, comportamentos e crenças que perpassam suas interações.

O projeto “Cultura” ficou conhecido por sua abordagem denominada *Comparative Contrastive Approach*, que combina dois aspectos principais: primeiramente os estudantes analisam materiais similares de sua própria cultura e da cultura do outro. Posteriormente, os estudantes compartilham suas descobertas e pontos de vista sobre a cultura do outro por meio de fóruns online assíncronos. Por exemplo, os alunos inicialmente participam de um fórum denominado “Fórum sobre paradoxos e contradições”¹⁹, na qual os participantes são encorajados a buscar contradições inerentes a diversos materiais e posts do fórum a fim de levantar hipóteses para explorar conjuntamente. Os fóruns do projeto “Cultura” contribuem para gerar um senso de parceria e comunidade (FURTENBERG; ENGLISH, 2016). Outra atividade desenvolvida, por exemplo, é a troca de imagens ou vídeos ou a discussão sobre tópicos do interesse dos próprios participantes, por meio do denominado *Coffee Break Forum*, ou então por meio de videoconferências.

Devido à sua metodologia bastante consistente e bem estruturada, com os passos definidos, outras instituições ao redor do mundo puderam replicar e adaptar esse modelo. Muitos projetos interculturais e de telecolaboração surgiram desde então no mundo, e pode-se destacar a associação UNICollaboration²⁰, que surgiu na Europa em 2016, reunindo professores e pesquisadores de destaque neste campo. Esta organização foi pensada a partir da necessidade de desenvolver nos alunos as habilidades do século XXI, tais como: tolerância, empatia, pensamento crítico, competência intercultural, competência em língua adicional e letramentos

¹⁹ Do original: *Forum on Paradoxes and Contradictions* (Furstenberg, English, 2016)

²⁰ Site oficial do UNICollaboration: <https://www.unicollaboration.org/>

digitais. A UNICollaboration é uma organização interdisciplinar para telecolaboração e intercâmbios virtuais no ensino superior e tem como objetivo 1) promover o desenvolvimento e integração de prática e pesquisa em telecolaboração e intercâmbios virtuais abrangendo todas as disciplinas e áreas do conhecimento no ensino superior e 2) engajar os participantes para que a telecolaboração e intercâmbios virtuais se tornem atividades a nível institucional. Assim como o SUNY COIL é uma das organizações mais relevantes de telecolaboração no ensino superior nos Estados Unidos, a UNICollaboration é uma das mais relevantes na Europa.

Pensando em iniciativas de VE voltadas para o ensino-aprendizado de línguas, vale mencionar o projeto reportado por Porto e Byram (2015), que se assemelha a este trabalho por trazer uma perspectiva decolonial. O projeto descrito em Porto e Byram foi realizado como parte de uma rede de projetos nas Américas, Europa e Ásia. Estes projetos pareavam grupos de estudantes de dois ou três países para discutir determinados assuntos de impacto social. Os estudantes envolvidos cursavam língua inglesa em nível superior na Argentina, ou em Espanhol na Grã-Bretanha.

O objetivo principal deste projeto foi de combinar o ensino-aprendizado de línguas com o desenvolvimento de consciência cidadã. Para tanto, os participantes teriam de desenvolver tarefas colaborativamente sobre um assunto social e de interesse comum.

O projeto se deu durante 16 semanas, entre setembro e dezembro de 2013 e o tema principal escolhido foi a violação dos direitos humanos no contexto do regime ditatorial na Argentina.

O projeto teve quatro estágios: 1) introdutório, 2) tomada de consciência, 3) diálogo e 4) cidadania²¹.

O estágio introdutório teve como objetivo suscitar a curiosidade dos participantes sobre o tema proposto por meio de pesquisa sobre o tema por ambos os grupos. Foi realizada o levantamento e a leitura de documentos, entrevistas, vídeos, revistas, jornais, além de outras fontes. Neste estágio eles ainda não realizaram interações.

No segundo estágio os participantes analisaram representações midiáticas do tema com algumas perguntas pré-estabelecidas para guiar suas análises. Durante o terceiro estágio, os participantes foram encorajados a interagir com o outro grupo, compartilhando suas análises e comparando suas percepções sobre os dados. Esta interação foi realizada de maneira síncrona por videoconferência, e eles foram instruídos a utilizar ambos o inglês e o espanhol de forma

²¹ Do original: “introductory, awareness-raising, dialogue and citizenship” (PORTO; BYRAM, 2015)

alternada. Os participantes também tiveram de desenvolver uma atividade de forma colaborativa, produzindo um panfleto ou cartaz sobre o tema.

No quarto e último estágio, devido a restrições institucionais da instituição britânica, apenas os alunos argentinos participaram. Eles tiveram de implementar ações nas comunidades locais e escrever relatórios sobre essa experiência na língua que estavam aprendendo. Exemplos de ação na comunidade foram: conversas com a família, amigos e entrevistas na vizinhança, oferecer uma palestra e expor pôsteres na universidade local, viajar 100km para trabalhar com professores em pré-serviço em uma IES sobre como abordar este período histórico (regime ditatorial) com alunos do ensino básico, ou entrevistar um idoso de 95 anos cujo filho desapareceu durante o período da ditadura.

Segundo os autores, os resultados foram satisfatórios, pois mostram que é possível para os professores mudar o foco de suas aulas, trazendo uma dimensão cidadã a elas. Os resultados mostraram, também, que os participantes desenvolveram um senso de responsabilidade e comprometimento com relação ao outro, além de uma identificação com suas comunidades locais e transnacionais.

Outro projeto VE relevante e que se assemelha ao deste trabalho é o desenvolvido pelo Soliya Connect Program (SCP) que visa promover o desenvolvimento e competência intercultural e de letramentos digitais, como por exemplo, a habilidade para realizar interação síncrona em vídeo, utilizar texto e áudio de forma simultânea, além do desenvolvimento de pensamento crítico para questionar assunções, relações de poder, representações, e desenvolver a flexibilidade (HELM, 2013).

O SCP propõe um modelo dialógico de telecolaboração, que se diferencia de modelos tradicionais de diversas maneiras, demonstradas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Modelos tradicionais e modelo dialógico de telecolaboração

Modelos “tradicionais” de telecolaboração	Modelo dialógico de telecolaboração
A interação é geralmente dada em grupos menores (duas ou três pessoas)	Interação em grupos com 6 pessoas ou mais.
Participantes interagem sem a presença de um professor ou facilitador	As discussões são conduzidas por um professor ou facilitador
Participantes deveriam se sentir confortáveis durante a comunicação	As discussões devem tirar os participantes de suas zonas de conforto
Tópicos “seguros”. Temas controversos são evitados.	Tópicos controversos e visões de mundo são explicitados.
Os participantes deveriam ser “educados” e “politicamente corretos”	Ser educado e politicamente correto são vistos como uma “barreira” ao diálogo
É aceitável não concordar, mas conflitos são evitados	Conflitos são vistos como construtivos e podem levar à transformação.

Fonte: adaptado de Helm (2013)

O SCP usa um formato de videoconferência com disposição dos participantes em círculo, caracterizando, assim, um diálogo horizontal. As atividades passam por uma progressão que vai de conhecer o outro, até definir desafios globais.

O projeto descrito em Helm (2013), trata de um projeto de telecolaboração de nove semanas, em que a maior parte dos participantes eram de cursos superiores que variavam de ciências políticas, relações internacionais, mídia, e programas de língua inglesa. O SCP não foi desenvolvido como um programa de ensino-aprendizado de línguas, mas vem sendo adotado por diversos cursos avançados de inglês em instituições na Europa e no Oriente Médio.

O tema do então projeto foi a relação das sociedades ocidentais com sociedades majoritariamente muçulmanas, assim como a situação da Palestina e Israel. Buscou-se parear facilitadores do “mundo ocidental” com os do “mundo árabe”, para conduzir as discussões.

Os resultados sugerem que projetos deste tipo apresentam potencial para desenvolver relações significativas, para ajudar os participantes a compreender melhor questões globais que são importantes para eles, motivando alunos a aprender mais sobre as relações do ocidente com as sociedades muçulmanas, para aprender a não generalizar e aumentar a consciência sobre as representações impostas pela mídia e como tais estereótipos podem levar à formação de preconceitos.

5.3 COIL

A COIL é uma forma de intercâmbio virtual caracterizada pelo compartilhamento de currículos e foi cunhada pelo professor Jon Rubin, da Universidade do Estado de Nova Iorque.

A COIL pode ser vista como uma estratégia para IaH, por permitir considerar as necessidades locais ao mesmo tempo em que conecta acadêmicos em um contexto global (GUIMARÃES *et al.*, 2019). Trata-se de uma abordagem de ensino-aprendizado que proporciona a alunos e professores a oportunidade de se comunicar de forma direta e imediata com seus parceiros remotamente (RUBIN, 2016) de forma a beneficiar-se dos avanços recentes da tecnologia (WIMPENNY; ORSINI-JONES, 2019, HILDEBLANDO JUNIOR, 2019).

A abordagem COIL normalmente envolve o desenvolvimento de tarefas ou projetos por professores ou servidores de diferentes instituições em diferentes países, permitindo que alunos de diferentes partes do mundo interajam de forma síncrona e assíncrona para aprender conjuntamente e de forma colaborativa (WIMPENNY; ORSINI-JONES, 2019).

Dentre as diversas vantagens da COIL, pode-se mencionar o desenvolvimento de habilidades como solução de problemas, gestão de tempo, a conscientização das necessidades

do outro e a pluralização do conhecimento (WIMPENNY; KNOWLES; RAMSEY, SPECULAND 2018).

As atividades de COIL podem ser realizadas de forma síncrona²² ou assíncrona²³. Como atividades síncronas podemos mencionar conversas, seminários e debates em que todos os participantes possam contribuir em tempo real. Como atividades assíncronas, temos como exemplo debates em fóruns, ou compartilhamento de gravações em vídeo (WIMPENNY; ORSINI-JONES, 2019). As atividades assíncronas são normalmente utilizadas quando existe uma grande diferença de fuso-horário entre as duas instituições, dificultando as atividades síncronas.

O'Dowd e Ware (2009) exploram a maneira como as atividades são desenvolvidas em contexto de telecolaboração. De acordo com os autores, tais atividades envolvem diferentes interações linguísticas e culturais, e por isso possuem grande potencial para gerar negociações de sentido e oportunidades de explorar diferentes perspectivas culturais. Os autores, baseando-se em 40 diferentes relatos disponíveis na literatura sobre intercâmbios virtuais, sintetizaram a variedades de tarefas e atividades encontradas em 12 categorias gerais. Posteriormente, estas atividades foram categorizadas em 3 categorias principais, de acordo com o tipo de interação promovida por elas. A primeira categoria é denominada pelos autores de atividades de trocas de informação²⁴, que consiste na troca de informações pessoais entre os participantes (biografias breves, aspectos de suas escolas, cidades, culturas locais). Tais atividades podem funcionar como uma introdução para os dois grupos que ainda não estão familiarizados. A segunda categoria de atividades é denominada atividades de comparação e análise²⁵ e demandam que os participantes, além de trocar informações, deem um passo adiante para fazer comparações e/ou análises críticas destas informações. A terceira e última categoria é denominada atividades colaborativas²⁶ e requerem que além de trocar e comparar informações, os alunos produzam algo em colaboração, produzindo na forma de escrita, ou apresentação, por exemplo. As categorias e exemplos de atividades encontradas pelos autores na literatura estão exemplificadas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Atividades no contexto de telecolaboração

²² Comunicação síncrona consiste no uso de instrumentos de comunicação (seja audio, textos, vídeo) de forma simultânea e contínua.

²³ Diferente da comunicação síncrona, a comunicação assíncrona é estática e não ocorre de forma simultânea, como por exemplo: fóruns de discussão em plataformas de estudos, ou em blogs, e-mail.

²⁴ Do original: *information exchange tasks*

²⁵ Do original: *comparison and analysis tasks*

²⁶ Do original: *collaborative tasks*

Atividade	Descrição	Exemplos
(1) Atividades de trocas de informação		
Criação de “Autobiografias Culturais”	Os participantes se apresentam e apresentam suas culturas locais por meio de autobiografias que podem ser escritas ou utilizar outros meios visuais.	Wilden (2007)
Realização de entrevistas virtuais	Os participantes entrevistam seus colegas sobre temas culturais e preparam algum tipo de apresentação ou relatório sobre o que foi aprendido	O’Dowd, (2006)
Participar de discussões informais	Os participantes discutem sobre algumas perguntas gerais pré-estabelecidas, ou sobre algum produto cultural pertencente à nacionalidade dos participantes (trecho de música ou filme).	Vinagre (2005); Lee (2006)
Compartilhar histórias/lendas locais	Os grupos realizam uma pesquisa para depois compartilharem contos, histórias ou lendas sobre eventos ou fenômenos locais	Warschauer (1995)
(2) Atividades de comparação e análise		
Comparação paralela de textos	Os grupos comparam e analisam excertos de literatura de ambas as culturas, baseados em um tema comum	Muller-Hartmann (2000); Belz (2002)
Comparação de questionários	Os grupos completam um questionário e comparam suas respostas às do outro grupo	Fürstenberg et al (2001) O’Dowd (2003)
Análise de produtos culturais	Produtos culturais de ambos os grupos (filmes, excertos de literatura, objetos) são trazidos, analisados e discutidos.	O’Dowd (2003); Meskill e Ranglova (2000); Liaw (2006)
Tradução	Os participantes de um grupo traduzem textos de sua L1 para uma L2. Sem ver o texto original, os participantes do outro grupo ajudam a corrigir ou melhorar a tradução.	Ware e Perez Canado (2007)
(3) Atividades Colaborativas		
Colaboração na elaboração de um documento	Os dois grupos trabalham juntos para produzir um documento, seja ele escrito, ou	Belz (2007); Zaehner, Fauverge e Wong (2000)

	com a utilização de recursos visuais e digitais	
Transformação de gêneros textuais	Alunos de um grupo ajudam alunos do outro grupo a reescrever um texto em um gênero diferente, em sua L2.	O'Rourke (2007); Ware e Perez Canado (2007)
Completar as lacunas	Participantes de ambos os grupos compartilham e comparam informações para preencher uma atividade de "completar as lacunas"	Pellettieri (2000)
Traduções/ adaptações culturais	Participantes de ambos os grupos trabalham juntos para produzir uma adaptação ou tradução apropriada de algum produto cultural.	Ware e O'Dowd (2008)

Fonte: adaptado de O'Dowd e Ware (2009)

Kumagai e Lybson (2009) discutem a necessidade de os acadêmicos envolvidos no projeto COIL estarem capacitados para planejar o ensino-aprendizado virtual, e para auxiliar os alunos nas interações virtuais, proporcionando-lhes os recursos adequados, para que de fato reflitam sobre seus preconceitos, pressupostos e privilégios, desenvolvendo, assim, a competência intercultural.

5.3.1 COIL: DESENVOLVIMENTO E INICIATIVAS DE LIDERANÇA

A abordagem COIL foi idealizada e cunhada pelo professor de Vídeo e Mídias, Jon Rubin, da Universidade do Estado de Nova York (SUNY), nos Estados Unidos. Em 2002, Rubin realizou seu primeiro curso de vídeo, em colaboração com alunos e instrutores da European Humanities University em Minks, Bielorrússia. Durante este curso, os alunos da SUNY coproduziram vídeos com alunos de Belarus. Essa experiência inspirou o professor Rubin a desenvolver o conceito de COIL e criar um centro para que estas trocas virtuais e internacionais pudessem ser desenvolvidas e reportadas.

Em 2006 foi inaugurado o SUNY COIL Center – o Centro COIL da Universidade do Estado de Nova York – que vem trabalhando para promover e profissionalizar as práticas do COIL e intercâmbios virtuais. Jon Rubin foi diretor do SUNY COIL Center de 2006 a 2017. O Centro COIL da SUNY oferece uma rede de apoio, materiais e até mesmo *workshops* para orientar as IES ao redor do mundo que pretendam desenvolver projetos COIL, e conta, atualmente com mais de 100 IES parceiras, sendo três delas, no Brasil (A Universidade de São

Paulo, Universidade Federal de Pernambuco e a Universidade Federal Fluminense). Rubin também criou e atua há mais de 10 anos no COIL Consulting²⁷, outra rede de contatos e de apoio para as iniciativas COIL ao redor do mundo. Mais recentemente, em 2020, criou o COIL Connect²⁸, um diretório público de instituições de ensino superior envolvidas em intercâmbios virtuais, para facilitar as parcerias acadêmicas.

De acordo com Rubin (2017), algumas das instituições de liderança em implementar e institucionalizar o COIL são: SUNY Ulster Community College, Stone Ridge em Nova Iorque, Universidade de Washington-Bothell, Universidade de Ciências Aplicadas de Amsterdam (AUAS), Universidade DePaul, Chicago, Illinois, Universidade de Kansai, Osaka, Japão. No que segue, o projeto *Online International Learning* (OIL) da Universidade de Coventry, na Inglaterra, que foi a instituição parceira da UFES neste trabalho, será apresentado.

Universidade de Coventry, Inglaterra

A Universidade de Coventry tem a internacionalização como uma de suas pautas mais importantes e visíveis. De acordo com o plano estratégico da universidade (Coventry University Teaching, Learning and Assessment Strategy 2011-15), a universidade compromete-se em formar estudantes globais, com conhecimento e entendimento de diferentes culturas, línguas e crenças, para gerar uma contribuição positiva a um mundo multicultural e interconectado (COVENTRY UNIVERSITY, 2011). De forma mais específica, a universidade possui um plano estratégico de internacionalização (COVENTRY UNIVERSITY GROUP INTERNATIONAL STRATEGY, 2014), que estabeleceu algumas metas, a serem atingidas até o início de 2020:

- 1) Todos os alunos devem ser preparados para o mercado de trabalho mundial
- 2) Todos os alunos teriam uma experiência internacional
- 3) Todos os cursos teriam iniciativas de internacionalização
- 4) Todos os alunos e servidores teriam a oportunidade de adquirir competência intercultural

As iniciativas COIL começaram a aparecer na Universidade de Coventry no final dos anos 2000 e início de 2010, graças às iniciativas de alguns docentes, motivados a experimentar

²⁷ <http://www.coilconsult.com/> Acesso em: 24/01/2022

²⁸ <https://coilconnect.org/who> Acesso em: 24/01/2022

as tecnologias disponíveis e fazendo uso dos contatos internacionais, o que possibilitou atividades nas quais os alunos pudessem se engajar em ambos: “em casa” e na universidade parceira (NIXON; DENNEN; RAWAL, 2021). Atualmente, a COIL é considerada uma importante estratégia da universidade para promover internacionalização em casa (IaH), e conta com mais de 3000 estudantes, envolvidos em 89 projetos, em colaboração com outras 90 instituições em 47 países diferentes. Em 2010 foi criado o Centro de Engajamento Global (Centre for Global Engagement – CGE), com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento do COIL e demais projetos de internacionalização.

É importante destacar o apoio institucional para a implementação das atividades COIL na Universidade de Coventry. Ainda de acordo com Nixon, Dennen e Rawal (2021), a universidade adota uma abordagem flexível de implementação do COIL, permitindo, assim a liberdade de criatividade para aqueles envolvidos. Um exemplo de projeto, que se destacou pela criatividade, foi uma performance simultânea de Shakespeare, entre alunos de Coventry e alunos finlandeses. Este projeto ganhou o prêmio *Reimagine Education Awards*²⁹, de 2018, na categoria de ensino híbrido.

O esquema de mobilidade virtual de Coventry University é denominado OIL: Online International Learning³⁰. Os projetos “OIL” são considerados bastante flexíveis, versáteis e inclusivos, com relação às experiências de aprendizado proporcionadas aos alunos, que visam sempre facilitar o desenvolvimento de competência intercultural (VILLAR-ONRUBIA; RAJPAL (2016). Estes projetos são geralmente incorporados ao currículo, e é um dos requisitos destes projetos que seja incluído um componente reflexivo (como um trabalho escrito ou participação em grupo focal) para que os alunos consigam tornar explícitos o seu aprendizado como resultado de encontros interculturais.

5.3.2 INICIATIVAS DE VE NO BRASIL

No Brasil, várias iniciativas de intercâmbios virtuais no ensino superior vêm sendo realizadas desde o advento e popularização da internet. Em 2006, por exemplo, destaca-se o Projeto *Teletandem*³¹, criado pela UNESP (Universidade Estadual Paulista). Este projeto tinha como objetivo parear estudantes brasileiros com estudantes estrangeiros para praticarem uma

²⁹ *Global Education Awards* é uma conferência global e também uma competição, voltada para a inovação da educação superior. Mais informações em: <https://www.reimagine-education.com/> Acesso em: 08/09/2021

³⁰ Mais informações em: <http://onlineinternationallearning.org/> Acesso em 15/10/2021

³¹ Mais informações em: <http://www.teletandembrasil.org/> Acesso em: 12/09/2021

língua adicional, e para que os estudantes estrangeiros praticassem a língua portuguesa, de forma colaborativa.

Desde 2012, o Centro Paula Souza – FATEC Americana, também vem se destacando com seus projetos colaborativos internacionais (PCIs, assim chamados pela instituição).

Diante de tais iniciativas, surge, em 2017, o programa BRaVe (*Brazilian Virtual Exchange*), criado pela FAUBAI com o objetivo de “fomentar uma modalidade de aprendizagem colaborativa online que promova o contato intercultural e o intercâmbio de ideias ao conectar os alunos de graduação ou pós-graduação brasileiros com estudantes de diferentes instituições de ensino superior do mundo” (SALOMÃO, 2020, p. 154), e atualmente, as seguintes instituições desenvolvem este programa: A Unesp (Universidade Estadual Paulista), o Centro Paulo Souza e a UFPE (Universidade Federal de Pernambuco).

Diferentemente do Teletandem Brasil, o programa BRaVe não tem como principal foco a aprendizagem de línguas adicionais, mas sim, o “estabelecimento de contato intercultural e o intercâmbio de ideias ao conectar os alunos com estudantes de diferentes instituições de ensino superior do mundo” (SALOMÃO, 2020, p. 155), ou seja, o programa tem uma proposta semelhante ao COIL.

Para a implantação deste programa nas instituições supracitadas, foram realizados treinamentos e palestras em parceria com o centro COIL da SUNY, e em 2018 e 2019 foram surgindo as primeiras parcerias (Centro COIL, GLE da De Paul), com apresentações online do programa para o corpo docente e oferta de cursos online para os professores.

Em 2020, a FAUBAI realizou uma série de webinars³² sobre o tema Intercâmbios Virtuais e sobre o programa BRaVe, que reuniu representantes e gestores do programa nas instituições brasileiras, assim como representantes internacionais de instituições que são referência na implementação e realização de intercâmbios virtuais.

Nesses webinars, um dos aspectos que foi fortemente abordado pelos representantes brasileiros, foi a importância do apoio institucional, como aliados na implantação e incentivo de programas deste tipo. Ressalta-se, também, a importância de promover treinamentos para os professores, incentivar a participação em conferências sobre intercâmbios virtuais (como a IVEC³³), assim como estabelecer redes de contatos com instituições que já realizam intercâmbios virtuais, como o Centro SUNY.

³² Acesso aos vídeos de seminário: <https://FAUBAI.org.br/pt-br/webinarios-FAUBAI-brave-sobre-intercambios-virtuais/> Acesso em 13/09

³³ Site oficial: <https://iveconference.org/> Acesso em 13/09

5.3.3 COIL NA UFES: HILDEBLANDO, 2019

O trabalho de Hildeblando (2019) também representa uma iniciativa de VE voltada para o ensino-aprendizado de línguas e formação de professores, e com uma perspectiva decolonial, assim como neste trabalho.

No semestre 2018/2, foi realizado, na UFES, um projeto COIL semelhante ao explorado neste trabalho, realizado na disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Letras Inglês, em parceria com a Universidade Alberto Hurtado, no Chile, na turma de Estágio Supervisionado II, do curso de Pedagogia do Inglês como parte de uma dissertação de mestrado (HILDEBLANDO, 2019). A escolha desta IES está relacionada a um dos objetivos da pesquisa que era refletir sobre o uso da COIL para “fomentar uma internacionalização mais crítica fortalecendo relações Sul-Sul” (HILDEBLANDO, 2019, p.51). O autor descreve algumas das limitações encontradas durante este projeto, tais como a falta de infraestrutura, problemas técnicos envolvendo a tecnologia, e até mesmo problemas de fuso-horário e diferenças no calendário acadêmico. Durante as sessões, os alunos discutiram textos (que deveriam ser lidos previamente) que traziam temas como internacionalização, competência intercultural e incorporação de tecnologias na educação. Como resultado, o quadro a seguir resume as *affordances* e as demandas da COIL, percebidas pelo autor:

Quadro 4: *Affordances* percebidas e demandas da COIL (HILDEBLANDO, 2019)

<i>Affordances</i> percebidas	Demandas/exigências/oportunidades/limitações
<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores de inglês no Brasil e no Chile - Permite o uso/prática/aprendizagem de L2 - Favorece relações Sul-Sul - Fomenta pensamentos críticos/reflexivos - Permite reflexão e escolha da língua de instrução - Promove a mobilidade estudantil – internacionalização em casa - Desenvolve o letramento digital e competências/habilidades interculturais - Permite ressignificar o papel das Professoras 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento de acordo com o calendário acadêmico - Tecnologia compatível - Suporte institucional apropriado

Fonte: HILDEBLANDO, 2019

Com relação à prática e desenvolvimento de L2, o autor afirma que a COIL “pode desenvolver a competência linguística devido à sua forma multimodal (materiais de áudio, vídeo e multimídia)” (p. 63), já que o uso de diversas modalidades de materiais pode ajudar a reter a atenção dos alunos, e fazê-los se sentirem mais envolvidos no processo, já que muitos

recursos de videoconferência são interativos. Além disso, a COIL também “proporcionou aos participantes mais interação, central no uso/prática/aprendizagem de L2” (p.63), o que pode colaborar no processo de aquisição de vocabulário e gramática em L2, já que os participantes têm a oportunidade de interagir com falantes proficientes por meio de uma língua franca, e, desta forma, perceber as diferenças.

Um outro dado encontrado nesta pesquisa foi o fato de que a maioria dos estudantes envolvidos nunca havia participado de qualquer tipo de mobilidade acadêmica internacional, seja ela física ou virtual, mostrando, assim, o potencial da COIL para promover IaH, uma forma acessível e inclusiva de internacionalização.

5.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA A TECNOLOGIA

A globalização afetou diversos setores da sociedade, principalmente no que tange as comunicações, a mobilidade, e sobretudo a educação. As formas de pensar e os processos cognitivos vem sendo moldados à medida que as fronteiras geográficas e temporais vem sendo cada vez mais diminuídas, e à medida que o acesso à informação vem sendo mais democratizado. Este constante fluxo de informações é viabilizado graças ao progresso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), que segundo Lévy (2008, p. 161):

(...) transformam o conceito de conhecimento. O adquirir de competências torna-se um processo contínuo e múltiplo, em suas fontes, em suas vias de acesso, em suas formas. Um autêntico universo oceânico de informações alimenta o fluxo incessante de construções possíveis de novos saberes.

A importância do uso das tecnologias é constantemente destacada pela imprensa, publicações acadêmicas ou corporativas. A título de exemplo vale citar Wellings e Levine (2009) (apud PAIVA, 2013, p. 5), que citam diversos benefícios da tecnologia:

(...) a tecnologia amplia o acesso a educação, às comunidades virtuais e aos especialistas; encoraja a inclusão; apoia o desenvolvimento do aprendiz; engaja os aprendizes na aprendizagem e na criação de conteúdo; possibilita inovações metodológicas; facilita a instrução diferenciada; e amplia o período diário para aprendizagem.

Com relação aos documentos oficiais vigentes que regem a educação brasileira, no que diz respeito a formação de professores, é a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 18 de fevereiro de 2002 que determinou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) para a formação de professores da educação básica. De forma mais específica, em se tratando do uso de tecnologias, é o Art. 2º, inciso VI que prevê “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002).

De acordo com Paiva (2013), as universidades brasileiras ainda não atendem à legislação sobre formação de professores, já que “o que vemos são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão” (p.6).

Considerando a importância do uso das tecnologias descrito acima, pode-se dizer que a demanda para o uso das TICs no contexto educacional é cada vez maior, seja em cursos presenciais, ou em cursos e disciplinas mediados pelo computador (PAIVA, 2013), fazendo-se necessário considerar a incorporação deste componente na formação de professores de línguas.

Apesar do reconhecimento da importância das TICs, e seu amplo uso no cotidiano, no que tange o contexto educacional brasileiro, elas ainda são pouco exploradas pelos professores e ainda existe muita resistência ao seu uso, principalmente pela falta de preparo do docente, como ressaltado por Teixeira e Finardi (2013) e Finardi e Porcino (2014).

Diante deste cenário, alguns autores vêm demonstrando sua preocupação com a formação de professores, no que diz respeito à incorporação das TICs. De acordo com Kay (2006), o contexto de formação de professores é um espaço natural para começar esta integração da tecnologia na educação. O autor apresenta diversas estratégias que vem sendo utilizadas (as mais mencionadas em 68 trabalhos acadêmicos) para incorporar o ensino de tecnologias aos cursos de formação de professores, entre elas: 1) a integração das tecnologias em todas as disciplinas do curso – de forma que os professores em pré-serviço aprendam com os recursos tecnológicos, e não apenas sobre eles – 2) a utilização de recursos multimídia – estratégia que envolve incluir no currículo disciplinas online, o uso de vídeos ou portfólios eletrônicos – 3) o investimento e foco na formação do corpo docente dos cursos de formação de professores, de forma que o corpo docente motive os professores em pré-serviço a utilizar as tecnologias; 4) a criação de uma única disciplina ou curso para ensinar especificamente sobre os recursos; 5) a abordagem de demonstração (*modelling*), que juntamente com a estratégia da integração consiste em demonstrar aos professores em pré-serviço exemplos concretos de como a tecnologia pode ser usada em sala de aula; 6) a colaboração é uma estratégia que consiste na parceria entre universidades, escolas públicas, demais instituições de ensino superior para desenvolver comunidades de prática, que visam a troca de conhecimentos, repositórios de materiais, ideias, e a ajuda mútua. O projeto COIL analisado neste trabalho pode ser um exemplo da estratégia de colaboração e do desenvolvimento de uma comunidade de prática; 7) a estratégia de aplicação prática (*Field-Based*) da tecnologia, propõe a criação e produção de aulas (ou planos de aula) com a utilização de tecnologias pelos professores em pré-seviço; 8) Oferecer workshops aos professores em pré-serviço, para abordar assuntos específicos relacionados a tecnologia; 9) Melhoria do acesso aos recursos tecnológicos, assim como assistência técnica apropriada; 10) Mentoria de professores: a ideia desta estratégia é que o professor em pré-serviço seja mentorado, guiado por um professor em termos de pedagogia e experiências reais. Em contrapartida, o professor em pré-serviço deveria dar suporte ao professor mentor em termos de tecnologia.

Além das estratégias apresentadas, Arruda (2013) advoga sobre a importância de promover discussões crítico-reflexivas acerca do uso das tecnologias pelos professores. De acordo com Arruda (2013):

não se trata de resolver os problemas quanto à formação de professores inserindo disciplinas específicas, mas de discussões mais complexas que partam da relação entre as tecnologias antigas e novas e conteúdos necessários à formação docente em uma sociedade cujos alunos (e professores) convivem rodeados por mídias digitais que transformam suas relações sociais, culturais e econômicas (P. 237)

Em se tratando da formação de professores de língua inglesa, Fadini (2016) traz em sua pesquisa crenças de professores em pré-serviço da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) sobre o uso das TICs no ensino de inglês. De acordo com a autora, o uso crítico das tecnologias ainda parece ser colocado em segundo plano, enquanto seu uso instrumental e utilitário está sendo priorizado. Apesar de os participantes de sua pesquisa mostrarem-se familiarizados com os recursos tecnológicos, a autora argumenta que “a simples familiaridade com as tecnologias e a motivação para o seu uso na educação não garante, por si só, uma incorporação crítica das tecnologias no processo de ensino/aprendizagem de línguas” (FADINI, 2016, p. 92), corroborando com Arruda (2013) a ideia de que é necessário ampliar os espaços de reflexão e aprofundar as discussões sobre o uso das tecnologias no ensino.

Outra conclusão da pesquisa de Fadini (2016) foi o fato de que o curso de Letras-Inglês não abordou de forma satisfatória e crítica a incorporação da tecnologia em metodologias de ensino, já que os participantes de sua pesquisa não mencionaram esta capacitação durante o curso, sugerindo, assim, que o uso das tecnologias seja considerado periférico, ao invés de essencial.

Apesar deste cenário, é importante colocar que ainda há, durante o curso (como por exemplo, na disciplina de Estágio Supervisionado I), espaços para prática e para discussões, de forma a ajudar estes professores em pré-serviço a compreender melhor esta incorporação das tecnologias no contexto de ensino.

5.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA

A globalização e os avanços tecnológicos contribuíram com a expansão da língua inglesa, trazendo, desta forma, a necessidade de se revisar o conceito de língua estrangeira, como também de conceituar as novas territorialidades do inglês.

El Kadri (2010) traz algumas características da língua inglesa que a difere de demais línguas, dado o seu posicionamento no cenário atual:

1) as alterações sofridas pela língua conforme é apropriada por diferentes usuários; 2) sua forte vinculação com o desenvolvimento econômico, 3) o fato de que 80% das interações em língua inglesa no mundo ocorrem entre falantes não nativos; 4) a quantidade de pessoas que a utiliza para os mais variados domínios; 5) a possibilidade de inserção global pelo domínio desta língua; 6) a grande quantidade de pessoas que desejam adquirir esta língua pelos benefícios que ela traz; 7) as mudanças no sentido de “propriedade” da língua; 8) sua dissociação dos EUA e Inglaterra e 9) a possibilidade de atendimento às necessidades globais e locais pelo uso desta língua. (p. 65)

Desta forma, a utilização de termos como “inglês como língua estrangeira” (ILE e doravante) passa a ser problematizado, pois é um termo que concebe o inglês de acordo com o modelo centralizador e normativo do falante nativo, pertencente a países hegemônicos como Estados Unidos e Inglaterra, e que acabam estigmatizando o falante não-nativo.

Como consequência de seu uso internacional e de suas novas territorialidades, e do fato de que apenas um a cada quatro falantes de inglês, no mundo é um falante nativo (CRYSTAL, 2003), a língua inglesa assume, então, o papel de língua internacional no Brasil (FINARDI, 2014) franca no mundo (JENKINS, 2015).

O termo “inglês como língua franca” (ILF e doravante) surge como uma forma de se referir à toda comunicação em língua inglesa entre falantes de diferentes línguas maternas (SEIDLHOFER, 2011), e traz consigo o distanciamento do falante nativo como norma. É importante ressaltar que o ILF se refere ao uso da língua, e que, portanto, não deve ser considerado uma variedade, não pode ser formalmente definido (SEIDLHOFER, 2011; BERNS, 2011; JORDÃO, 2014), dado o caráter dinâmico das interações em diferentes contextos.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC e doravante) traz como foco a função social e política do inglês, indo além do que dizia documentos anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Matriz de referência do ENEM) que concebiam a língua inglesa como sendo apenas uma língua estrangeira moderna, e passa a reconhecer a língua inglesa como língua franca, legitimando os diferentes usos da língua, por diferentes falantes,

rompendo com noções de pertencimento da língua a um território e valorizando seus usos em contextos locais.

Estas mudanças de perspectiva da língua inglesa trazem implicações para o ensino-aprendizado de língua inglesa, sobretudo para a formação de professores de inglês. É necessário pensar na formação do professor quanto ao papel atual da língua inglesa, já que o ILF questiona algumas noções do ILE.

O ensino-aprendizado de ILF tende a ser prescritivo, por estar normalmente associado a variantes hegemônicas (por exemplo, inglês americano, inglês britânico) e, conseqüentemente à uma gramática normativa, que reforçam o modelo do falante nativo.

De acordo com El Kadri (2010), as seguintes questões deveriam ser contempladas no currículo dos cursos de formação inicial de professores:

(...) o estudo/ exposição às diferentes variedades do inglês, o reconhecimento da diversidade de variedades do Inglês que resultaram da expansão global da língua, a reflexão sobre questões de identidade e de propriedade do inglês, a discussão sobre processos avaliativos que levam em conta produções divergentes das normas de falantes nativos, a natureza intercultural do uso do inglês, a problematização do modelo do falante nativo e questões de inteligibilidade (...) (p. 67)

A mesma autora, em sua pesquisa sobre o currículo de um curso de Letras Inglês, conclui que apesar de haver iniciativas para abordar esta questão, estas são isoladas, não havendo um posicionamento geral do curso para problematizar o caráter atual da língua inglesa.

Autores como Dewey (2014) e Llurda (2014) argumentam sobre a necessidade de desenvolver a consciência dos professores com relação a ILF, para que desta forma eles consigam perceber as diferentes possibilidades de uso da língua, para que possam pensar em novos materiais, em diferentes formas de abordar o conteúdo, e em avaliações.

Por não ter o caráter prescritivo da ILF, e por não ser uma variante do inglês, mas sim, refere-se aos diferentes usos da língua, o ensino-aprendizado de ILF concede ao professor o poder de controle de suas práticas docentes (BAYYURT, 2014; LLURDA, 2014), aumentando, assim, as possibilidades. Para isso é necessário que o professor tenha consciência do papel atual da língua inglesa e esteja preparado para refletir sobre ela, de forma constante.

6. METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso (YIN, 2001) de cunho qualitativo (CRESWELL, 2012), que teve como objetivo principal analisar as *affordances* percebidas por alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo, professores em pré-serviço, sobre uma intervenção COIL realizada como uma estratégia de IaH entre a UFES e a Universidade de Coventry na Inglaterra. De forma mais específica, esta pesquisa buscou analisar as *affordances* da COIL para promover Internacionalização em Casa (IaH) e formação de professores de inglês.

De acordo com Yin (2001, p. 32), um estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Yin (2001) ainda enfatiza que esta é a estratégia mais escolhida para responder a questões do tipo “como” e “por que”, em um contexto no qual o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados. Desta forma, os estudos de caso não buscam uma generalização de seus resultados, mas sim, um estudo e interpretação aprofundados daquele determinado fenômeno, por meio de uma “ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2001, p. 27).

6.1 GERAÇÃO DE DADOS

O procedimento metodológico usado para a geração de dados foi o planejamento, implementação e análise de uma intervenção COIL feita na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Letras Inglês da UFES, ofertado pela professora orientadora desta pesquisa e supervisora da atuação desta autora que participou da disciplina na condição de tutora do projeto COIL como parte de seu Estágio Docência, requisito do curso de mestrado do PPGE/UFES. A participação da autora levou em conta as necessidades do Estágio Docência e da disciplina de Estágio Supervisionado bem como os objetivos desta pesquisa, com o intuito de gerar os dados relativos à observação das *affordances* percebidas pelos alunos da disciplina (professores em pré-serviço), uma vez tendo recebido a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Apêndice 1), para a realização desta pesquisa.

A intervenção COIL pareou os alunos da UFES com alunos da Universidade de Coventry (UC) por meio de uma parceria entre UFES-UC sob a supervisão da professora supervisora da disciplina de Estágio I e orientadora deste trabalho, na UFES com o apoio de outra professora da Universidade de Coventry, UC. O projeto também contou com a

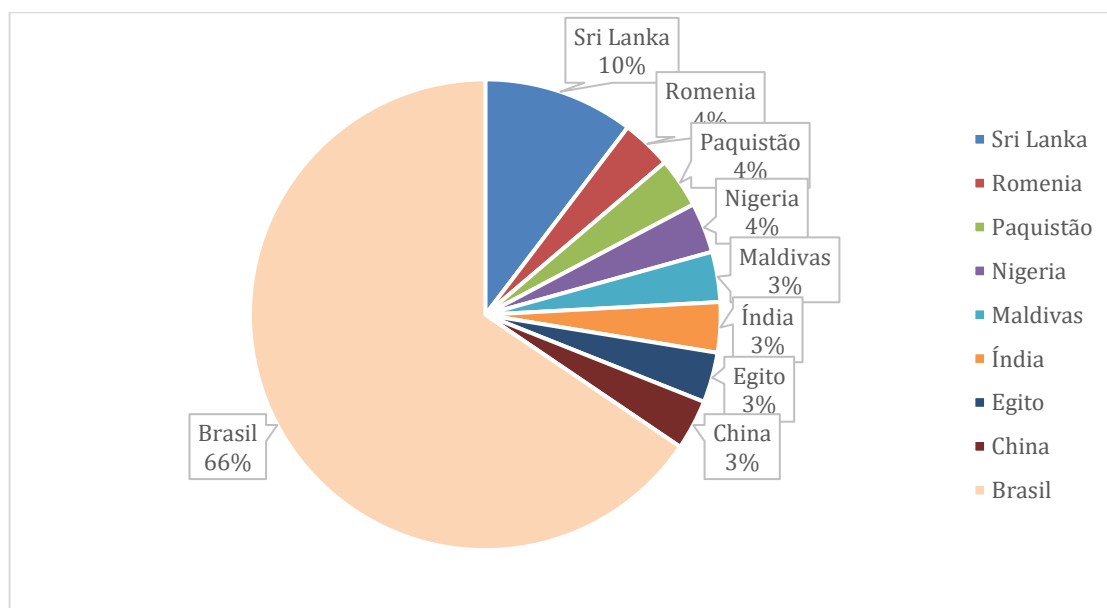
colaboração de um professor do *National Institute of Business Management (School of Language)* (NIBM), do Sri Lanka já que alguns alunos desse curso participaram de alguns dos encontros virtuais.

É importante ressaltar que as sessões COIL ocorreram durante um semestre especial da UFES (equivalente à 2020/2), que funcionou no formato EARTE (Ensino-aprendizagem remoto temporário e emergencial), em virtude da pandemia do COVID-19. Devido à dificuldade de encontrar escolas de ensino básico para realizar as atividades práticas da disciplina de Estágio Supervisionado, as sessões COIL funcionaram como uma parte integrante da carga horária prática desta disciplina já que os alunos brasileiros realizaram trocas sobre a prática docente com professores de inglês da UC e NIBM. O formato EARTE facilitou a implementação do projeto COIL uma vez que os alunos da UFES já estavam ambientados com o modelo de ensino remoto e online.

6.2 PARTICIPANTES

O projeto COIL aconteceu entre janeiro e maio de 2021, contou com a participação de 29 participantes de ensino superior, em diferentes países, sendo: 19 participantes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 7 da Universidade de Coventry (UC) e 3 participantes do National Institute of Business Management (NIBM). Ao todo 9 nacionalidades diferentes foram contempladas, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1: Nacionalidade dos participantes



Fonte: da autora

Destes 29 participantes, a maior parte (76%) possuía menos de 40 anos e era do gênero feminino (79%). O nível de proficiência auto-declarado por esses participantes mostra que o nível da maioria era avançado (93%) sendo que 20 participantes (74%) já havia ensinado inglês em diferentes contextos como escolas regulares de ensino básico ou cursos livres de inglês. Dos 9 restantes, 1 afirmou nunca ter tido nenhuma experiência docente e os demais não responderam. Vale ressaltar que os participantes da UFES são professores de inglês em pré-serviço sendo que os da UC e da NIBM são professores em formação continuada (nível mestrado).

6.3 PLANEJAMENTO COIL

A intervenção COIL objeto desta pesquisa estava inserida no projeto intitulado “Affordances of COIL (Collaborative Online International Learning) for Internationalisation at Home (IaH) for English Language Teacher Education during the Covid-19 Pandemic”, e foi coordenado pela professora orientadora desta pesquisa (PPGE-UFES) em parceria com outra professora da Universidade de Coventry. Este projeto teve como propósito promover a Internacionalização em Casa (BEELEN; JONES, 2015), como uma forma de internacionalização mais inclusiva durante o período da pandemia do Covid-19. Este projeto também teve como objetivo proporcionar aos alunos, em seus contextos locais, a oportunidade de interagir e fazer parte de uma comunidade global para discutir questões relacionadas ao ensino-aprendizado de língua inglesa, por meio da participação em um MOOC ³⁴(Massive Open Online Course) que constitui uma comunidade global de professores de inglês em formação inicial e continuada.

O conteúdo abordado nas sessões COIL síncronas foi integrado ao conteúdo do MOOC *Understanding Language* oferecido pela plataforma FutureLearn da Universidade de Southampton com duração de quatro semanas. Os conteúdos do MOOC com conceitos-chave sobre ensino-aprendizado de inglês foram abordados por meio da discussão de diferentes artigos, vídeos de professores e fóruns de discussão tanto no formato síncrono quanto no formato assíncrono.

³⁴ MOOC: Massive Open Online Course, é um curso oferecido por diferentes instituições de ensino ou empresas, online e gratuitamente, com o propósito de contemplar um grande número de participantes.

Durante as sessões COIL, diferentes plataformas digitais foram utilizadas para facilitar a dinâmica e o compartilhamento de ideias e informações, como foi esquematizado no quadro a seguir:

Quadro 5: Design COIL (UFES/COVENTRY)

Instituição	Professores	Conteúdos abordados	Sessões	Plataformas digitais	Atividades
Coventry University	1 professora 1 palestrante	Task-Based Language Learning and Teaching	Sessões de 1 hora síncrona por semana durante 5 semanas	Zoom Padlet Socrative Quiz Kahoot	Icebreaker – atividades para os participantes se conhecerem e compartilharem um pouco de sua cultura. Workshops Breakout Rooms – possibilidade da plataforma Zoom de separar os participantes em diferentes salas. Compartilhamento das reflexões na plataforma Padlet Atividades do MOOC
NIBM	1 palestrante	Content and Language Integrated Learning (CLIL)	Atividades assíncronas no MOOC		
UFES	1 professor 3 tutores	Ensino-aprendizado online e competência comunicativa intercultural Global Englishes			

Fonte: da autora

6.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E PROCEDIMENTOS

Termos de Consentimento

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa, parecer número 4.454.19 (Apêndice 1), e os participantes assinaram digitalmente o termo de consentimento (Apêndice 2)

Portfólios

Os alunos da Disciplina de Estágio Supervisionado I da UFES tinham que elaborar um portfólio individual ao longo do semestre para documentar suas experiências (sobre as sessões COIL e sobre a disciplina de Estágio Supervisionado I) e refletir sobre elas (JACOBSON *et al.*, 1999). As entradas nos portfólios eram feitas após cada encontro síncrono do COIL e da

Disciplina de Estágio e foram usados para analisar as *affordances* da COIL para o desenvolvimento de competência intercultural segundo a percepção dos alunos brasileiros. Um total de 21 portfólios foram produzidos (ANEXO I). Os nomes dos alunos foram omitidos, e substituídos por números a fim de proteger suas identidades, assim sendo: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21.

Questionário

Um questionário (Apêndice 3) foi aplicado aos alunos da UFES após a experiência COIL para analisar as percepções acerca do uso das tecnologias digitais nas aulas de inglês e a importância de contemplar as tecnologias digitais para sua formação. Vinte e um alunos responderam ao questionário (Apêndice 4). Os nomes dos participantes foram omitidos, e correspondem aos mesmos participantes dos portfólios, citados acima.

Entrevista Grupo Focal

Após o final da intervenção COIL, foi realizada uma entrevista coletiva no formato de roda de conversa virtual com a turma da UFES por meio da plataforma Zoom a fim de aprofundar a análise das percepções dos alunos. A entrevista foi gravada e o link da gravação está disponível sendo seu conteúdo disponibilizado mediante solicitação (Apêndice 4).

A entrevista no grupo focal também funciona como uma ferramenta de avaliação direta da competência intercultural, como uma forma de elicitar performances autênticas (BYRAM, 1997), ou como uma forma de complementar, enriquecer os resultados preliminares de ferramentas indiretas (exemplo: questionários) (FANTINI, 2006, STRAFFON, 2003).

Observação participante

A autora participou do projeto COIL tendo registrado suas observações para posterior análise.

Os instrumentos utilizados foram avaliados segundo uma abordagem mista de ferramentas diretas e indiretas (SINICROPE; NORRIS; WATANABE, 2007), que muitos autores vêm utilizando para obter uma avaliação mais abrangente da competência intercultural.

Os dados foram submetidos às técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2004) procurando as *affordances* percebidas pelos alunos da UFES.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Segundo Bardin (2016), análise de conteúdo consiste em um conjunto de “técnicas de análise das comunicações” (p. 37), ou seja, em diferentes instrumentos de cunho metodológico, marcados por “uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (p. 37), isto é, que se aplicam a discursos bastante diversificados. Os dados podem ser verbais, não verbais ou textuais, como por exemplo cartas, questionários, entrevistas, palestras, livros, discursos, pinturas, linguagem corporal, entre outros.

A análise do material coletado preza pelo rigor metodológico, sistematizado por Bardin (2016) em três fases: pré-análise; exploração do material, categorização ou codificação; tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Durante a pré-análise, é realizada a leitura flutuante. Tomamos como instrumentos da leitura flutuante: a) os questionários respondidos pelos alunos de estágio; b) os portfólios produzidos pelos alunos de estágio e c) as gravações com as entrevistas no formato grupo focal. Continuando a pré-análise, chega-se à elaboração dos indicadores, que permitiu um recorte do texto em unidades de categorização. Procurei identificar nos textos os pontos em comum e divergências, de forma a contemplar os objetivos da pesquisa. Um dos indicadores que utilizei, por exemplo, foi a repetição de algumas palavras, ou então comentários semelhantes a respeito de uma determinada experiência.

Dando continuidade à análise de conteúdo, a exploração do material foi feita, etapa esta que tem a finalidade a categorização e codificação no estudo, sempre orientado pelos objetivos de pesquisa e pelo referencial teórico que informa a pesquisa. A codificação, segundo Holsti (1969) consiste em transformar os dados brutos, de forma sistemática, em unidades que permitam uma descrição das características do conteúdo. Os dados foram categorizados de acordo com as perguntas de pesquisa e com cada instrumento de geração de dados.

Após a categorização do material, seguiu-se para a última etapa: o tratamento dos resultados. Nesta etapa, após uma síntese e seleção dos resultados, partiu-se para a interpretação e inferências, ou seja, a busca por significação das mensagens, na qual realizou-se uma análise reflexiva e crítica, à luz do referencial teórico e objetivos de pesquisa.

O quadro a seguir mostra uma síntese das *affordances* percebidas, divididas nas seguintes categorias: a) *affordances* da COIL para formação de professores; b) *affordances* da COIL para internacionalização em casa.

Quadro 6: *affordances* percebidas

	Instrumento de geração de dados	<i>Affordances</i> percebidas
<i>affordances</i> da COIL para formação de professores	Questionários	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de competência digital - Desenvolvimento de competência linguística em uma língua adicional
	Portfólios	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de competência digital - Possibilidade de elaborar materiais de forma colaborativa
	Grupo Focal	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância das TICs - Entender a dinâmica de funcionamento de uma aula online
<i>affordances</i> da COIL para internacionalização em casa	Questionários	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de estudar com pessoas de diferentes países sem sair de sua IES
	Portfólios	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de estudar com pessoas de diferentes países sem sair de sua IES - Desenvolvimento de competência linguística em uma língua adicional
	Grupo Focal	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de competência intercultural

Fonte: da autora

A seguir, a análise dos materiais é apresentada seguindo a ordem e as categorias apresentadas no Quadro 6.

7.2 AFFORDANCES DA COIL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Análise dos questionários

Desenvolvimento de competência digital

Uma das *affordances* percebidas nas respostas ao questionário, referente à formação de professores, foi o desenvolvimento de competência digital, e a exposição à novos recursos

digitais. Percebe-se nas repostas ao questionário que todos os participantes reconhecem a importância das tecnologias digitais, e concordam que elas devem ser utilizadas como apoio pedagógico no ensino-aprendizado de inglês. Palavras como ‘indispensáveis’, ‘aliada’, ‘inovadoras’ e ‘eficazes’ foram utilizadas por alguns dos participantes para descrever o uso das tecnologias digitais nas aulas de inglês. Alguns participantes destacaram que o uso de tecnologias digitais nas aulas de inglês expande as possibilidades de recursos disponíveis, contribuindo para auxiliar e diversificar as práticas, como evidenciado nas seguintes respostas:

“(…)As tecnologias abrem oportunidades para que mais pessoas possam participar de ambientes educativos”. (P1)

“(…) nos permitem trabalhar com mais *resources* e isso é incrível porque expande nossas possibilidades” (P3)

“(…) (tecnologias digitais) possuem muitas alternativas diferentes para incluirmos na prática pedagógica” (P6)

Além de reconhecerem a importância das tecnologias digitais, a maioria dos participantes (16 de 21) declaram que se sentem preparados, como alunos para usufruir destes recursos digitais. Alguns creditam a situação de ensino emergencial da UFES (EARTE) proporcionada pela pandemia pelos seus conhecimentos e experiências com estas tecnologias digitais, porém alguns participantes manifestaram sua falta de preparo para utilizar tecnologias digitais enquanto professores:

‘Como aluna me sinto preparada devido a experiência com uso de tecnologias no aprendizado durante EARTE, mas como professora sinto um despreparo’. (P8).

‘No momento, sim. Mas quando começamos a usar esses recursos no ensino emergencial eu não me sentia nada preparada’. (P9)

‘Sim, como uso bastante no dia a dia, acabei me adaptando bastante’. (P14)

Ainda sobre a falta de preparo para utilizar tecnologias digitais enquanto professores, muitos participantes (16 de 21) alegaram que essa inclusão de tecnologias digitais no ensino/aprendizado de inglês não foi satisfatoriamente abordada durante a graduação em Letras Inglês, assim como foi colocado por Fadini (2016). Muitos relataram que até o início da

pandemia este assunto não era muito abordado, ou era abordado de forma superficial, mas que a situação proporcionada pela pandemia contribuiu para alterar este cenário:

‘até o início da pandemia esse assunto não havia sido acordado o suficiente durante a minha graduação.’ (P6)

‘nunca foi o foco do curso abordar esse tópico. Acredito que discutimos isso mais no contexto da pandemia’. (P9)

‘muito no final por conta do momento em que foi muito necessário’ (P7)

‘Durante o tempo em que a faculdade era presencial, não. Agora que temos que utilizar obrigatoriamente a tecnologia para a graduação, acho que está até demais. Em nenhum momento da graduação teve um balanceamento, ou utilizamos de menos ou demais’ (P12)

Houve, no entanto, uma participante que em sua resposta, reconheceu que este assunto foi empregado durante a graduação, em diversas situações, como por exemplo: ‘Durante o curso houve muitas oportunidades de usar tecnologia em organizações de planos de aula por exemplo’. A participante menciona a utilização vídeos e textos online, além de e-mail e documentos compartilhados.

A mesma participante defende, também, em uma de suas respostas, que o uso de tecnologias digitais nas aulas de inglês pode promover uma ‘alfabetização digital’, que segundo a participante, trata-se de ‘uma habilidade que permite aos estudantes saber utilizar uma ferramenta tecnológica ao seu favor (...) como por exemplo conseguir redigir um e-mail ou utilizar uma ferramenta de buscas e avaliar as informações que conseguir delas na sua vida prática’. A fala desta participante corrobora as ideias de Paiva (2013), que propõe que se os professores têm o domínio destas ferramentas, eles estarão preparados para empoderar seus alunos para agirem e interagirem em uma sociedade digital.

Muitos recursos digitais foram utilizados durante o módulo COIL e durante as aulas de Estágio Supervisionado I. Dos recursos utilizados, destaca-se, nas respostas, o uso da ferramenta Padlet, um site que permite que os alunos compartilhem suas ideias e que todos conseguem visualizar em tempo real. Muitos participantes afirmaram que nunca haviam utilizado o Padlet antes do COIL, e demonstraram-se surpreendidos com esta ferramenta, dispostos a utilizá-la futuramente em suas aulas.

‘eu gostei muito do Padlet e pretendo utilizá-lo porque é uma forma divertida e diferente para explorarmos distantes as aulas’ (P6)

‘O Padlet foi uma ferramenta que gostei muito de usar, pois facilita a esquematização das ideias e a possibilita a visualização das diferentes opiniões de cada grupo.’ (P8)

‘não havia usado o Padlet ainda, e achei uma ideia muito boa para os alunos anotarem pontos chave durante as atividades em grupo/dupla’ (P9)

‘O Padlet foi novo para mim e eu gostei também, acho que posso usar futuramente’ (P10)

‘O Padlet será uma das ferramentas que irei utilizar futuramente com meus alunos’ (P17)

Desta forma, nas respostas ao questionário foi possível perceber que o módulo COIL, ao expor os professores em pré-serviço a novas ferramentas tecnológicas também contribuiu para o desenvolvimento de competências digitais, já que estes professores, além de aprenderem sobre novas ferramentas, puderam utilizá-las na prática, pensar criticamente sobre elas, para que as utilizem futuramente enquanto professores.

Desenvolvimento da competência linguística em uma língua adicional

Outra *affordance* percebida nas respostas ao questionário foi promover o desenvolvimento da competência linguística, em uma língua adicional, no caso, a língua inglesa, assim como foi colocado por Hildeblando (2019). Muitos alunos relataram que durante as sessões COIL sentiram-se desconfortáveis em relação ao uso de língua inglesa, por ser, para muitos, a primeira vez conversando com alunos estrangeiros, ou por ser a primeira vez ouvindo uma variante diferente do inglês, que os alunos brasileiros não estão acostumados. Como evidenciado nas falas a seguir:

‘Um pouco desconfortável. Eu não tenho confiança para conversar em inglês, e esta é a primeira vez que eu estou conversando com estrangeiros’ (P 1)

‘um pouco de medo por talvez falar algo errado ou não ser entendido.’ (P4)

‘Falar com nativos às vezes me deixa desconfortável’ (P5)

‘Leva um tempo para esquecer dos fatores linguísticos e demonstrar um pouco de personalidade com o uso da segunda língua’ (P7)

Apesar da dificuldade demonstrada, os alunos também afirmaram que com o tempo foi possível melhorar este cenário, e adquirir mais confiança para se comunicar em língua inglesa:

‘No começo me senti com vergonha, mas quando pude ver que os alunos estrangeiros conseguiam compreender o que eu falava consegui me sentir confortável ao usar a língua inglesa.’ (P8)

‘eu acabei ganhando um pouco mais de confiança e não fiquei com tanto receio de falar com os outros.’ (P9)

‘Não muito bem no início, pelo fato de não ter tanta fluência, mas depois me senti mais à vontade.’ (P16)

Estas falas demonstram o potencial de experiências como COIL para ajudar os alunos a desenvolver competência linguística em uma L2, já que muitos afirmaram que conseguiram superar suas dificuldades (nervosismo, falta de confiança) e se acostumar com as diferenças e tornar-se mais confortáveis com a L2.

Análise dos portfólios

O caráter “teórico” do curso de Letras Inglês

Durante a leitura dos portfólios foi possível observar que há o seguinte consenso entre os alunos: eles não se sentem preparados para o uso de tecnologias digitais em sala de aula, alegando que este assunto quase não foi contemplado durante a graduação em Letras Inglês,

curso que foi descrito pelos alunos como “muito teórico, pouco instrumental”, como evidenciado nas falas a seguir:

“O curso poderia ser mais objetivo e prático, como disse o colega, mais instrumental (...) Aprender também a fazer, não apenas teoria, mas priorizar também a prática.” (P2)

“ao analisar a influência da graduação na minha vida profissional, eu sinto que faltou um pouco mais ser abordado o ensino de técnicas e métodos concretos para conduzir uma sala de aula ‘na vida real’”. (P4)

“minha graduação não me forneceu nenhuma base neste tópico (ensino online), o que era uma realidade que ninguém esperava. Nós até aprendemos sobre alguns recursos digitais, mas muitas didática e dinâmicas não foram discutidas antes (do COIL)”³⁵ (P.5) (Tradução nossa)

“Especialmente em Letras Inglês, na UFES, devemos parar de demonizar as metodologias de ensino, assim como parar de considerá-las menos importantes, simplesmente porque elas muitas vezes estão relacionadas à educação tradicional. Grande defesa à educação crítica e pós-crítica, muita militância, e aprender a ensinar inglês de forma efetiva não foi abordado de forma satisfatória. O ensino de inglês não foi suficientemente sistematizado.”³⁶ (P1)

Estes dados vão ao encontro dos dados colocados por Fadini (2016). A autora constata que os professores em formação, do curso de Letras Inglês da UFES, de forma geral não tiveram em sua formação, uma incorporação da tecnologia e sentem-se despreparados para lidar com tal. É interessante pensar que mesmo após alguns anos, estes dados não mudaram, e a percepção dos alunos é muito semelhante, e os dados ainda sugerem que o uso das tecnologias é colocado em segundo plano.

³⁵ Do original: “My graduation course did not give me any background in the subject, which was a reality nobody was expecting. We saw how to use some resources online in our graduation but mostly didactic and dynamics were not discussed before”

³⁶ Do original: “Specially in Letras/Inglês UFES, we should stop demonizing teaching methodologies and deeming them less important just because they have more to do with traditional education. Too much advocacy for critical and post-critical education, too much “militância”, not enough teaching on how to teach English effectively. Not enough systematization of teaching”

Promover o desenvolvimento de competência digital

Diante do cenário explicitado nas falas anteriores, e das experiências proporcionadas pelo COIL, pude inferir que uma das *affordances* da COIL percebidas por estes alunos foi a exposição a tecnologias digitais, que levam ao desenvolvimento de competência digital para a sala de aula de língua inglesa. Além de terem utilizado tais recursos na prática, durante as sessões COIL, os alunos também puderam discutir e refletir sobre o uso destes recursos, ultrapassando seu uso instrumental, e partindo para um uso crítico:

“Eu certamente vou usar estas ferramentas digitais em minhas aulas quando tiver oportunidade. É bom usar a tecnologia a nosso favor” (P3)³⁷

“Desde que eu comecei no COIL e no MOOC, eu aprendi a usar várias novas ferramentas para nos ajudar em nossas práticas docentes, como o Kahoot, Padlet e muitos outros”³⁸(P7)

“Eu já havia usado o Kahoot (...), mas a maioria dos recursos (utilizados no COIL) foram novos para mim”³⁹(P8)

“Devemos parar de continuar usando os recursos digitais para fazer as mesmas práticas antigas, que não engajam de fato os alunos, e tornar essas práticas para de fato faze-los aprender e criar um significado”⁴⁰(P10)

“foi muito importante para me dar novos direcionamentos e ideias para eu poder implementá-las nos meus futuros planos de aula” (P4)

³⁷ Do original “certainly when I can have the opportunity to use these and other tools in my classes I will use them. It is great to have the technology by our side”

³⁸ Do original: “Since I began the COIL project and MOOC I have learned a lot of new resources to help us in our teaching practices, such as Kahoot, padlet and many others”.

³⁹ Do original: “I had already used Kahoot before (and I really like it, as well as my students), but most of the others were new for me. I had already been using MOOC as well”

⁴⁰ Do original: “We cannot keep using digital tools to make the same old things which many of them would not engage students and make them really learn and create a meaning”

De acordo com as falas evidenciadas nos portfólios, a participação neste projeto COIL ajudou a preencher esta lacuna identificada no curso de Letras Inglês, da falta de atividades mais práticas e instrumentais, além da falta de exposição às novas tecnologias de informação e comunicação. Desta forma, estes dados confirmam o pensamento de Paiva (2013) e Arruda (2013) sobre a importância de se promover reflexões acerca das tecnologias e incluí-las na formação de professores, para que assim possam incorporá-las em suas práticas futuras.

Possibilidade de elaborar materiais de forma colaborativa

O COIL foi além dos encontros síncronos. Foi solicitado que os alunos, em seus respectivos grupos, elaborassem materiais utilizando as abordagens apresentadas e discutidas nas sessões: TBLT⁴¹ e CLIL⁴². Muitos participantes relataram problemas com relação a esta atividade devido à falta de direcionamento e instruções, e também devido à dificuldade de se comunicar com os colegas de outros países, como relatado nas falas:

“A única dificuldade foi durante o trabalho em grupo, para a preparação da atividade de TBLT. Nenhum dos membros do grupo teve iniciativa de contatar os outros (...) eu tive que procurá-los. (...) Além disso, nenhum deles sugeriu nenhuma ideia (...)”⁴³ (Tradução nossa) (P8)

No entanto, alguns grupos conseguiram realizar a atividade e, juntos e remotamente, elaboraram um plano de aula e apresentaram este plano de aula na sessão seguinte. A participante 14 descreve a experiência em seu portfólio como sendo positiva:

“Foi muito bom trabalhamos juntos para produzir uma atividade de TBLT, pois pudemos interagir e trocar ideias”⁴⁴(P14) (Tradução nossa)

⁴¹ TBLT: Task -Based Language Learning, uma abordagem de ensino-aprendizado de línguas adicionais baseado em tarefas e centrada no aluno, que se originou da abordagem comunicativa.

⁴² CLIL: Content Language Integrated Learning: é uma abordagem de ensino-aprendizado de línguas, na qual uma língua adicional é utilizada para o aprendizado de ambos língua e conteúdo (COYLE; HOOD; MARSH, 2010)

⁴³ Do original: The only difficulty I have faced was during the group work for the presentation of a task-based activity. None of the members of my group had the initiative to contact the others(...). I had to hunt them all down and do it. Also, they didn't come up with ideas (...)

⁴⁴ Do original: It was really good to work together to make a tblt task because we could interact and exchange ideas.

A imagem a seguir mostra parte da apresentação de um dos grupos, composto por duas estudantes da UFES (P14 e P21, anexado em seus portfólios) e uma aluna da Universidade de Coventry:

Figura 1: Atividade de TBLT desenvolvida de forma colaborativa

Task - group 2

Aims of the task:

- Business Students - Sri Lanka or India
- Level A2 - pre-intermediate
- Focus on communication - speaking and writing
- Induction plan for students of sales and marketing to check their background knowledge (schemata) about various brands and how well they can describe it.

amazon

Pre-task: When you look at these famous brands, what comes to your mind?

Task: Make pairs and write at least three sentences about each brand, then present your sentences to the class.

Google

Esta atividade desenvolvida de forma colaborativa exemplifica a estratégia de colaboração, conforme apresentada por Kay (2006), e ilustra o desenvolvimento de uma comunidade de prática, na qual duas alunas de diferentes IES puderam trocar ideias e experiências para produzir juntas uma atividade e compartilhar com o restante do grupo.

Análise do grupo focal

No grupo focal, os participantes puderam comentar sobre suas impressões antes e após o projeto numa sessão de reflexão no formato de roda de conversa virtual. Observa-se que antes de participar do projeto COIL, nem todos os participantes acreditavam que o ensino online de inglês poderia engajar os alunos, e muitos participantes não se sentiam seguros com relação ao uso da tecnologia para ensinar. Após o projeto, estes dados mudaram. Muitos dos participantes que anteriormente não acreditavam no potencial engajador do ensino online, ou então sentiam-se inseguros com o uso da tecnologia para ensinar, mudaram de ideia. Para exemplificar, a professora brasileira, da UFES, comenta durante a conversa:

“Não poderia dizer que eu era resistente ao ensino online, mas honestamente eu não achava que seria possível, pelo menos não na UFES. E este semestre (após o COIL), eu percebi que é possível sim”. (tradução nossa)⁴⁵

Esta quebra de paradigma com relação ao ensino online e ao uso de tecnologias revela mais uma *affordance* da COIL para a formação de professores, que é o **reconhecimento da importância das TICs**. Uma vez reconhecida a importância das tecnologias no contexto educacional, pode-se inferir que os professores buscarão usá-las em suas práticas futuras (PAIVA, 2013; ARRUDA; 2013)

Alguns participantes também comentaram sobre suas preocupações ao início do projeto, em relação ao novo:

“Eu estava um pouco preocupada no início deste projeto, eu estava, ah meu deus, será que eu vou conseguir fazer tudo que eles querem?”⁴⁶ (P8) (tradução nossa)

“Eu estava um pouco preocupado porque nós estaríamos conversando com estudantes de diferentes lugares, diferentes partes do mundo, então isso me deixou um pouco ansioso, (...)”

⁴⁵ Do original: “I cannot say that I had resistance to online teaching, but, honestly, I didn’t think it would be possible, at least at UFES. And this semester, I realized that it is”

⁴⁶ Do original “I was a little worried when I was joining this project, I was like, oh my god, will I be able to do everything they want from me?”

não saber o que vai acontecer ao meu redor (...) isso me deixou mais ansioso”⁴⁷ (P20) (tradução nossa)

O mesmo participante acima também afirma ter conseguido superar essa ansiedade, graças a dinâmicas das sessões COIL, na qual os alunos discutiam e expunham suas ideias em BreakOut Rooms, ou seja, em grupos separados e fechados, para depois expor para o grupo todo, como evidenciado na fala a seguir:

“Eu relaxei a um certo ponto, quando fomos àqueles... grupos no Zoom (BreakOut Rooms), em que havia apenas algumas pessoas, foi melhor.”⁴⁸(tradução nossa) (P20)

Os participantes também discutiram, sobre os desafios e limitações que um professor pode encontrar no contexto de aulas online, revelando, desta forma, mais uma *affordance*: **entender a dinâmica de funcionamento de uma aula online.**

Eles citaram, por exemplo, a situação em que o aluno não participa ou não liga a câmera, e puderam refletir sobre alternativas para tentar solucionar este tipo de problema, que tem sido bastante recorrente durante a pandemia, e que aconteceu durante as sessões COIL. Desta forma, os alunos puderam refletir sobre sua própria participação, enquanto alunos, e como isso os fazem pensar sobre o que esperam de seus futuros alunos.

Outro desafio que foi colocado, foi sobre as instruções dadas durante as sessões COIL, de acordo com os participantes, as instruções deveriam ter sido mais claras. A professora da Universidade de Coventry explicou que online, apesar de parecer que estamos falando em tempo real, há um pequeno atraso, portanto, é muito importante que o professor saiba equilibrar a velocidade da fala, já que não é a mesma da comunicação normal.

⁴⁷ Do original: “I was a little bit worried because we would be talking to students from different places, from different parts of the world, so this made me a bit anxious, (...), not knowing about what is gonna happen around me, (...) made me more anxious”

⁴⁸ “Do original: “I relaxed at a certain stage, when we went to those... groups on Zoom, and there were only a few people there, it was better”

7.3 QUAIS AS *AFFORDANCES* DA COIL PARA PROMOVER INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA (IAH)?

Análise dos questionários

Estudar com pessoas de diferentes países sem precisar sair de sua IES

Uma das *affordances* percebidas na COIL para promover a Internacionalização em Casa (IaH) foi a facilidade de estudar com pessoas de diferentes países sem precisar sair de sua IES de origem. alguns participantes alegaram nunca ter tido contato com alunos estrangeiros antes da experiência COIL. A experiência COIL, ao promover esta interação entre alunos de diferentes países, em uma língua adicional (no caso, língua inglesa) mostra seu potencial para desenvolver nos alunos a competência Comunicativa Intercultural. Nos relatos dos participantes do questionário, alguns descrevem esta interação como sendo enriquecedora e interessante, por ter proporcionado uma troca de ideias com alunos estrangeiros e entender mais sobre o papel da língua inglesa e do professor de inglês em outros países. Muito interessante, também, o fato de todos estarem vivendo, devido à pandemia, uma situação semelhante, em diferentes países e continentes, como evidenciada nas falas a seguir:

‘A troca de ideias é fluída, os debates são bons e todos contribuem com o seu conhecimento. Pra mim está sendo muito bom ouvir os relatos de várias pessoas de diferentes culturas de como estão sendo essas mudanças de aulas presenciais para as aulas online’ (P1)

‘Nos dá a oportunidade de saber um pouco mais sobre como é a experiência de ensinar em outros países’ (P2)

‘Bastante interessante e enriquecedor’. (P7)

‘A experiência foi muito enriquecedora, pois tivemos contato com diferentes experiências de ensino de inglês’. (P8)

‘saber o ponto de vista de cada um deles, ver como eles interpretam a linguagem, foi uma troca única’ (P15)

Por outro lado, alguns participantes alegaram que as interações foram ‘forçadas’, seja porque as instruções não foram muito claras, ou seja pela ansiedade causada pelo ambiente virtual ou pela falta de proficiência em língua inglesa. Alguns também mencionaram que o tempo das sessões COIL, ou o tempo durante as discussões nas BreakOut Rooms não foi suficiente.

‘Embaraçosa e forçada’ (P18)

‘Forçado. As instruções nem sempre são claras e ficamos perdidos nos BORs (breakout rooms). Além disso, nem todo mundo parece se sentir confortável para se expor em inglês’.
(P3)

‘nos breakout rooms que eu participei não houve muita interação dos alunos estrangeiros (P6)

‘Achei interessante, gostaria de ter mais tempo’ (P12)

‘Muito boa, apesar do pouco tempo disponível nas aulas’ (P16)

‘A troca de ideias foi difícil, talvez por conta da ansiedade em conversar com alguém que veríamos por tão pouco tempo, pelo medo de falar inglês’ (P20)

Análise dos Portfólios

Possibilidade de estudar com pessoas de diferentes países sem precisar sair de sua IES

Assim como nos questionários, os participantes também evidenciaram em seus portfólios que a COIL possibilitou estudar com alunos e professores de diferentes países sem precisar sair da sua IES de origem, representando, assim uma opção acessível para promover a internacionalização da universidade. Vale lembrar que a mobilidade virtual tem crescido nos últimos anos como uma estratégia de internacionalização em casa (CROWTHER *et al.*, 2001). Percebi, nas falas, que foi uma experiência única, e a primeira vez que aqueles alunos

participavam de uma atividade deste modelo – online e com colaboração internacional. Além disso, os alunos reconhecem os benefícios desta experiência, ambos pessoais e acadêmicos:

“Só de pensar que da minha sala de estar eu posso conversar com pessoas de diferentes locais do mundo é surreal. O intercambio virtual que acontece entre nós é algo enriquecedor, pois por meio de simples conversas, conseguimos descobrir e aumentar nosso conhecimento sobre qualquer cultura relacionada a pessoa que estamos conversando. Além deste enriquecimento enquanto pessoa, nós estamos conversando com outros professores, nós podemos aprender e trocar experiências relativas ao desenvolvimento de planos de aula e práticas na sala de aula e trocar dicas e informações”⁴⁹. (P1) (Tradução nossa)

“Eu acredito que a oportunidade de participar do COIL me trouxe experiências superinteressantes que eu nunca havia vivenciado antes. A troca de informações e de conhecimentos foi uma ótima oportunidade para experimentar a telecomunicação e socialização internacional” (P4)

“COIL foi uma oportunidade que eu gostaria de ter tido em todos os semestres do curso. Foi a primeira vez desde o início do curso que foi possível trabalhar em um projeto de internacionalização”⁵⁰(P15) (tradução nossa)

“A experiência foi maravilhosa. Talvez se não fosse pelo projeto COIL eu nunca teria conhecido alguém de Chipre, por exemplo. Na verdade, ainda temos contato e praticamos a língua e trocamos informações culturais”⁵¹(P18)

As falas a seguir revelam que o COIL teve êxito em ser uma alternativa acessível para a mobilidade acadêmica e, para tanto, a internacionalização da universidade:

⁴⁹ Do original: “Just to think that from my living room I can talk to different people from different locations in the world is surreal. The virtual exchange that can happen between us is something enriching because through simple conversations we can discover and improve our knowledge about any culture that relates to the person we are talking to. In addition to this enrichment as a person s we are talking to other teachers, we can learn and exchange experiences in relation to the development of planning and practice within the classroom and exchange tips and information”

⁵⁰ Do original: “COIL was an opportunity that I would like to have during all semesters. This was the first time since I started the course that it was possible to work on an internationalization project”.

⁵¹ Do original: “The experience was amazing. Maybe if it were not for the COIL project, I would never meet and talk with someone from Cyprus, for example, like I did. Actually, I still have her contact, so we can manage to practice language and exchange cultural information, etc”

“COIL foi uma experiência maravilhosa para mim já que, talvez eu não teria as condições financeiras para estudar em Coventry ou estudar em uma universidade como esta (Coventry) agora, e também porque tivemos muitos países juntos, perto de nós”⁵² (P10) (Tradução nossa)

“(…) mesmo que eu não tenha os meios necessários para a mobilidade, é possível realizar estes encontros pela internet, por meio de projetos como o COIL”.⁵³ (P14) (tradução nossa)

“eu não teria como ir até Coventry para estudar, e agora, após a pandemia e com a tecnologia, nós podemos fazer o que fazemos agora, participando de um projeto incrível chamado COIL, aprendendo inglês e sobre ensino-aprendizado de inglês”⁵⁴(P19)

Promover o pensamento crítico-reflexivo sobre o papel e uso da língua inglesa

Foi adotado, neste projeto a visão do inglês como língua franca (SEIDLHOFER, 2011) e internacional (FINARDI, 2014), já que os participantes são provenientes de diferentes países, e o idioma que todos tinham em comum era o inglês. Percebeu-se nas falas dos alunos, assim como na participação durante as sessões, que eles expressaram um pensamento crítico com relação ao papel e uso do inglês, assim como nas políticas linguísticas que envolvem o ensino de língua inglesa em seus respectivos países.

Este assunto foi amplamente abordado durante o MOOC, e após, discutido de forma síncrona durante as sessões COIL. A professora brasileira, da UFES, também ministrou uma palestra sobre o tema para aprofundar ainda mais o conhecimento e a reflexão. Os alunos reconhecem a importância do inglês e o veem como sendo empoderador, por permitir experiências como o COIL:

⁵² Do original: “COIL was an amazing experience for me because maybe I would not have financial conditions to go to Coventry or study in a University like that right now, and also because we had many countries together next to ourselves.

⁵³ Do original: “even if I do not have the financial means of mobility it is possible to hold these meetings over the internet, through projects such as COIL”

⁵⁴ Do original: “I would not be able to go to Coventry to study, and now, after the pandemic and with technology we are able to do what we are doing now, participating in an amazing project called COIL, learning English and also improving our language teaching.

“Este empoderamento aconteceu no projeto COIL, quando estávamos em contato com pessoas de outros países, lidando com suas realidades distintas e expondo as nossas (...), mas esta porta só foi aberta por meio da língua inglesa (...)”⁵⁵ (P7) (tradução nossa)

“É incrível como que a língua inglesa conecta pessoas em uma variedade de formas que nem podemos imaginar”⁵⁶(P19) (tradução nossa)

Percebi, também, que a experiência de ter sido exposto a diferentes variantes da língua inglesa, foi positiva, pois fomentou novas discussões e reflexões sobre o inglês como língua franca, e sobre como o inglês é visto em diferentes países. De acordo com os relatos de um dos alunos:

“Nosso grupo discutiu sobre como estamos usando o inglês ao redor do mundo, como uma consequência da pandemia. Também falamos sobre como em países como Sri Lanka e Índia, o inglês britânico é considerado “o melhor”, enquanto no Brasil, tendemos a preferir o inglês Americano, talvez devido à proximidade com os Estados Unidos”⁵⁷ (P21) (tradução nossa)

Além disso, percebeu-se durante as sessões COIL, que houve um esforço muito grande para não utilizar termos como “língua nativa” - usava-se L1- ou “língua estrangeira” – usava-se L2 ou “línguas adicionais” (JORDÃO, 2014). Essa mudança na terminologia contribuiu para romper com a noção de posse da língua inglesa por falantes nativos (FINARDI, 2014), ajudando os alunos a superar ideias como erros de interferência, já que não precisariam mais colocar o falante nativo como um critério para julgar seu nível de proficiência. Desta forma, estar exposto a diferentes variantes do inglês, os tornou mais abertos e mais confiantes da própria proficiência em língua inglesa, revelando, assim uma outra *affordance*:

O desenvolvimento de competência linguística em uma língua adicional

⁵⁵ Do original: “This empower happened in the COIL project, when we were in contact with people of others countries dealing with distinct realities and expose our own for them in order to debate how life change in this time, but this door was only open through English language (...)”

⁵⁶ Do original: “It’s amazing to see how the English language connects people in a variety of ways we can’t even imagine”

⁵⁷ Do original: “Our group discussed how we are using more English around the world as a consequence of the pandemic. We also talked about how in Sri Lanka and India, British English is considered the “best” whereas in Brazil people tend to prefer American English, maybe because of proximity with the U.S”

De acordo com alguns relatos, aqueles que inicialmente se sentiam inseguros ou tímidos com relação à língua inglesa, passaram a se sentir mais seguros, após vivenciarem que não existe uma “variante perfeita” como é muitas vezes determinado por livros e cursos livres de idiomas, e que não é necessário se envergonhar do próprio sotaque. Apesar de alguns relatarem uma certa dificuldade no início da experiência, todos reconhecem que esta dificuldade foi superada, e que foi importante para melhorarem sua proficiência linguística em língua inglesa, já que, durante o curso de Letras Inglês, na UFES, os alunos normalmente não têm a oportunidade de comunicar-se em inglês com pessoas de outros países:

“Como não tenho fluência na fala do Inglês, já fico receoso e preciso escolher cuidadosamente o que dizer, ou seja, já fico com um receio em me manifestar. Mas aos poucos vejo que são pessoas como eu, debatendo sobre problemas comuns e acabei ficando mais à vontade para participar” (P2)

“A prática do COIL foi interessante pelo fato de que tivemos oportunidades de ‘testar’ nossa proficiência linguística, falar e ouvir outros falantes de inglês como segunda língua”⁵⁸ (P11) (tradução nossa).

Análise do grupo focal

Desenvolvimento da competência intercultural dos participantes

Como foi abordado na revisão de literatura, de acordo com Crowther *et al.* (2001), a Internacionalização em Casa busca promover o desenvolvimento de competência intercultural e internacional nos alunos, sem que eles precisem deixar suas IES de origem e também se engajando em algum tipo de atividade acadêmica internacional.

Durante o grupo focal, os participantes discutiram sobre suas impressões e seu interesse em aprender sobre diferentes culturas, valores, crenças e tradições ao redor do mundo. Constatou-se que antes de participar do projeto COIL, dez dos participantes apresentavam interesse moderado neste assunto, e um participante não tinha nenhum interesse. Após o projeto

⁵⁸ Do original: The practice on COIL was interesting due to the fact we had opportunities to “test” our proficiency in Language, speaking and listening other speakers of English as Second Language

COIL estes números mudaram. O número de participantes com interesse moderado em questões interculturais desceu para oito, e não havia mais participantes com nenhum interesse neste assunto.

Os participantes também apontaram que se sentem mais confiantes para colaborar online com pessoas de outros países e contextos, após a participação no COIL.

Desta forma, percebe-se que os alunos se tornaram mais abertos e tolerantes a novas ideias e visões de mundo, caracterizando, assim, o desenvolvimento de competência intercultural.

Os participantes também discutiram sobre os diferentes perfis de alunos ao redor do mundo, com relação à participação no contexto online, e os motivos para alguns alunos serem mais introvertidos ou extrovertido (seja devido a questões culturais, ou então linguísticas). Foi colocado que alguns alunos tendem a enfrentar uma maior pressão psicológica neste tipo de atividade colaborativa com participantes de diferentes países, e que estes alunos normalmente vêm de lugares bastante específicos. Existe, também um estereótipo sobre alunos brasileiros serem mais extrovertidos que os demais. Porém, durante o projeto, os alunos demonstraram-se ser mais introvertidos, provavelmente devido às inseguranças iniciais, à dificuldade linguística e por estarem no contexto online.

Uma das limitações apresentadas foi o fato de que a quantidade de alunos brasileiros em relação ao demais era desproporcional, o que dificultou a troca intercultural, já que muitas das vezes, alunos brasileiros discutiam apenas com alunos brasileiros, como foi colocado pelo participante a seguir:

“Eu acho que uma das coisas que me afetaram... que eu acho que deveríamos melhorar no projeto (...) porque quando eu vim pra esse projeto, eu tinha a sensação de que eu iria interagir com pessoas de outros países, vários indianos, sri lankas, tudo isso, mas majoritariamente, quando estamos nos breakout rooms, nós apenas conversamos entre nós, brasileiros (...) temos pouca participação de pessoas de outros países, foi o que senti falta neste projeto”.⁵⁹ (tradução nossa)

⁵⁹ Do original: “I think that one of the things that affected me (...) that I think we should improve in the project is this, because when I came to the project I had, like, the feeling that I would be interacting with people from other countries, a lot of Indians, Sri Lankans, all of that, but mostly, when we are in the breakout rooms, we only talk among ourselves, Brazilians (...) we have a few participations of people from other countries (...) that’s what I missed in the project.

8. DISCUSSÃO

Após a análise dos resultados, é possível constatar que a experiência COIL foi inédita para todos os alunos de Estágio Supervisionado I. Alguns dos participantes tiveram na COIL a primeira oportunidade para interagir em língua inglesa com outros alunos estrangeiros, compartilhando, assim, diferentes experiências. Da mesma forma, também constatamos que todos os participantes concordam que o curso de Letras Inglês possui o caráter “teórico” e “pouco instrumental”, de forma que estes alunos não se sentem preparados para lidar com uma sala de aula real e nem com as novas tecnologias de informação e comunicação, corroborando com a pesquisa de Fadini (2016), que captou a mesma percepção dos alunos.

Apenas 3 participantes sentem-se confortáveis com o uso de tais recursos, mas alegam terem aprendido fora da UFES, em cursos de formação continuada ou até mesmo durante a experiência profissional. Diante deste cenário, e após analisar as impressões dos alunos sobre a experiência COIL, pode-se inferir que tal experiência ajudou a suprir esta falha encontrada no curso, já que os alunos puderam experimentar atividades práticas, que envolviam o uso de novos recursos digitais, e não apenas ler e discutir sobre eles. Desta forma, a intervenção COIL mostra seu potencial para promover a formação de professores.

No que diz respeito ao pensamento crítico e sobre o papel da língua inglesa, pode-se perceber que a COIL criou um ambiente propício, para que este tópico fosse abordado de forma apropriada e não ameaçadora às identidades dos alunos (ARCHANJO; BARAHONA; FINARDI, 2018). Ao discutir sobre o uso, papel e ensino da língua inglesa com pessoas de diferentes nacionalidades e realidades, pode-se romper uma visão, antes homogeneizadora e dominadora do inglês, partindo para uma visão de empoderamento e inclusão, já que, inicialmente, alguns alunos relataram que se sentiam inseguros com relação à própria proficiência linguística, e à própria variação (falante brasileiro), e após a experiência, passaram a aceitar e legitimar sua variação da língua inglesa.

Concordamos com Llorca (2014) e Dewey (2014) sobre a importância de se desenvolver a consciência de professores com relação ao ILF e sobre as diferentes possibilidades do inglês ao redor do mundo, já que isso pode impactar suas práticas docentes no futuro, desde a escolha de materiais didáticos que não cultivem uma visão imperialista do inglês, até mesmo a ter uma postura mais sensível e solícita com relação à produção oral dos alunos.

A intervenção COIL também representou uma parceria acadêmica entre uma IES do Sul Global (UFES) e do Norte Global (Coventry University), parceria essa, marcada pela

colaboração e por um diálogo horizontal de ideias e perspectivas, caracterizando, assim uma ecologia de saberes, conforme proposto por Santos (2007). Essa ecologia de saberes também contribui para a superação de uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, e da naturalização deste discurso opressor de poder.

A COIL mostrou-se uma forma de se beneficiar dos recursos tecnológicos disponíveis para promover uma internacionalização mais crítica do ensino superior, contribuindo para romper com a realidade vigente, de que os países do Norte Global se beneficiam dos países do Sul Global para financiar seus sistemas de ensino superior (VAVRUS; PEKOL, 2015), intensificando e reproduzindo uma visão de mundo eurocêntrica.

Vê-se, portanto, que a COIL mostra seu potencial para intensificar as relações Sul-Norte Global, contribuindo, desta forma, para valorizar as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2009).

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi analisar as *affordances* percebidas por alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo, professores em pré-serviço, sobre uma intervenção COIL realizada como uma estratégia de IaH. De modo específico, este trabalho buscou analisar as *affordances* da COIL para formação de professores, assim como para promover Internacionalização em Casa (IaH).

A análise identificou que a COIL mostrou seu potencial para promover Internacionalização em Casa, já que permitiu que os alunos estudassem, de forma acessível e sem sair de casa, com estudantes de outras nacionalidades.

A COIL também permitiu que os alunos desenvolvessem sua competência linguística em língua estrangeira, além de promover o pensamento crítico-reflexivo sobre o papel da língua inglesa. Com relação à formação de professores, as seguintes *affordances* foram encontradas: possibilidade de desenvolver competência linguística em língua adicional, já que a experiência proporcionou uma situação real de uso da língua; possibilidade de desenvolver a competência digital, uma vez que os alunos foram expostos a novas tecnologias digitais, e a possibilidade de elaborar materiais de forma colaborativa, desenvolvendo uma comunidade de prática, conforme proposto por Kay (2006).

Uma das limitações desta pesquisa está relacionado ao fato de nem todos os alunos terem acesso ao equipamento ou à rede de internet adequados o que pode dificultar possíveis intervenções COIL no futuro. Isso impossibilitou também que alguns participassem ativamente, com suas câmeras e microfones ligados, ou então que pudessem interagir em tempo real com todas as plataformas utilizadas (por exemplo, o Padlet, ou as próprias salas separadas do Zoom – BreakOut Rooms). Outra limitação encontrada foi a falta de participação proposital de alguns estudantes, tanto nos BreakOut Rooms, quanto na sala com os demais participantes e professores, mesmo que tivessem acesso ao equipamento adequado. Desta forma, sugerimos, como pesquisa futura, investigar o motivo que leva a não-participação dos estudantes em contexto de estudos remotos, assim como estratégias e medidas para contornar esta situação. Sugerimos também que seja investigado quais as estratégias atuais dos cursos de formação de professores para incorporar as TICs, e se a telecolaboração e o desenvolvimento de comunidades de prática tem sido uma estratégia recorrente.

Por fim, concluímos que a COIL representa grande potencial para a formação de professores, por promover o desenvolvimento de interculturalidade, competências digitais e linguísticas, e por desenvolver comunidades de prática. Além disso, a COIL também mostrou

seu potencial para promover a IaH, oferecendo assim, uma alternativa acessível e inclusiva de internacionalização, principalmente para as universidades do Sul Global, promovendo uma internacionalização mais ativa, crítica e decolonial, rompendo com uma perspectiva epistemológica eurocêntrica, e abrindo espaço para formas e fontes de conhecimento diversos.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P., REISBERG, L., RUMBLEY, L. **Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution**. UNESCO 2009 *In: World Conference on Higher Education*, Paris, 2009.
- AMORIM, G. B., CÓ, E. P., FINARDI, K. R. Percepções de alunos sobre os impactos da pandemia na educação: foco no aprendizado de inglês. **Revista Prâksis**, 3, 4–31. 2021
- ARRUDA, E.P. **Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente**. Educação (Porto Alegre), v. 36, n.2, p. 232-239, 2013
- ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G., TIFFIN, H. **The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures**. London: Routledge, 1991
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BAYURT, Y. Elf7 Interview: getting started with ELF. 2014. Disponível em: <https://elfpron.wordpress.com/2014/09/21/elf7-interview-getting-started-with-elf/> Acesso em 13 jan. 2022
- BEELEN J., JONES, E. **Redefining ‘internationalization at home’**. University World News, 2015.
- BEELEN J., JONES, E. Internationalisation at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. In *Globalisation and Internationalisation of Higher Education*. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, 2011
- 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, p. 67-80, 2015
- BEELEN, J., LEASK, B. **Internationalisation at home on the move**, 2011
- BELZ, J., THORNE, S. **Internet-mediated intercultural foreign language education**. Thomson Heinle. 2006
- BELZ, J. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. **Language Learning and Technology**, 6(1), 60–81, 2002
- BELZ, J. The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In R. O’Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange* (pp. 127– 166). Clevedon, UK: **Multilingual Matters**, 2007
- BENNETT, M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), **Education for the intercultural experience** (2nd ed., pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press. 1993

BERNS, M. Entrevista - English as a lingua franca: a conversation with Margie Berns. In: GIMENEZ, T., CALVO, L.C.S., EL KADRI, M.S. (Ed.) **Inglês como lingual franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

BHABHA, H. K. **The location of culture**. London: Routledge. 1994

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001

BYRAM, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, UK: **Multilingual Matters**, 1997

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CHAN, W. DIMMOCK, C. The Internationalization of Universities: Globalist, Internationalist and Translocalist Models. **Journal of Research in International Education** 7(2):184-204, 2008

CHIAPPA, R., FINARDI, K. Coloniality Prints in Internationalization of Higher Education: The Case of Brazilian and Chilean International Scholarships. **Scholarship of Teaching and Learning in the South**, v.5, n.1, p.25-45, 2021

CÓ, E., AMORIM, G., FINARDI, K. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologia em ambientes virtuais. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, p. 112-140, 2020.

COVENTRY UNIVERSITY GROUP. **International Strategy 2020**, 2014

COVENTRY UNIVERSITY. **Teaching, Learning and Assessment Strategy 2011– 15**, 2011

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

CROWTHER, P., JORRIS, M., OTTEN, M., NILSSON, B., TEEKENS, H., WACHTER, B. **Internationalisation at home: A position paper**. Amsterdam: **EAIE**. 2001

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2nd edition. Cambridge University Press, 2003

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. **International Higher Education**, 64, 6-7, 2011

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, p. 9-12, 2017

DE WIT, H. Global: Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions: International Higher Education, Summer 2011, Number 64. In: **Understanding higher education internationalization**. Brill Sense, 2017

DEARDORFF, D. K. Assessing intercultural competence. **New Directions for Institutional Research**, 2011

DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, 10(3), 241-266, 2006

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization; an interconnected perspective. **International Journey of Applied Linguistics**, Oslo, v. 17, n.3, p. 32-352, 2007

DOOLY, M., O'DOWD, R. **Telecollaboration in the foreign language classroom: a review of its origins and its application to language teaching practice**. In DOOLY, M., O'DOWD, R. (Eds), (pp. 11-34), 2018

DOOLY, M., SADLER, R. Becoming little scientists: Technologically-enhanced project-based language learning; **Language Learning & Technology**, Vol. 20(1), pp. 54-78, 2016

DOOLY, M., SADLER, R. Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education; **ReCALL**; Cambridge University Press; Vol. 25; pp. 4-29, 2013

EDMONDS, L. J. What Internationalization should really be about? **University Affairs Magazine**. Ottawa, 2012

EL KADRI, M. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, Londrina. v.10, n.2, p.64-91, jul/dez. 2010

PARLAMENTO EUROPEU. **Internationalisation of higher education: A study by Hans de Wit, Fiona Hunter, Eva Egron-Polak and Laura Howard**, 2015

FADINI, K. A. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: Os Papéis da Língua e da Tecnologia**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016

FANTINI, A. E. Exploring and assessing intercultural competence. **Center for Social Development, Global Service Institute**, Washington, 2006

FINARDI, K. 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**. Vol. 2. No 4, 2014

FINARDI, K. 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, 2019.

FINARDI, K. BUZATO, M. RECUERO, R. CAIADO, R. OLIVEIRA, R. ARAGÃO, R. LOPES, R. CAVALARI, S. SILVA, V. Uma rodada de perguntas com os membros do Grupo de Trabalho Linguagem e Tecnologias (ANPOLL). **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, p. 1-31, 2020.

FINARDI, K. GUIMARÃES, F. MENDES, A. Reflecting on Brazilian higher education (critical) internationalization. **Revista Internacional de Educação Superior**, v.6, p.1–23, 2019.

FINARDI, K. GUIMARÃES, F. Internationalization and the Covid-19 Pandemic: Challenges and Opportunities for the Global South. **Journal of Education, Teaching and Social Studies**, v. 2, p. 1-15, 2020.

FINARDI, K., GUIMARÃES, 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., MENDES, A., DA SILVA, K. Tensões e Direções das Internacionalizações no Brasil: entre a Competição e a Solidariedade. **Revista Education Policy Analysis Archives – EPAA/AAPE**, no prelo.

FINARDI, K., PORCINO, M., O Papel do Inglês na Formação e na Internacionalização da Educação no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 109-134, 2015.

FINARDI, K. SEMBIANTE, S., AMORIM, G., VERONEZ, T. **Internationalization in two loci of enunciation: the South and the Global North**. ETD. DA CRÍTICA À INTERNACIONALIZAÇÃO A UMA INTERNACIONALIZAÇÃO CRÍTICA. In: Kyria Finardi; Rogério Tilio; Vladia Borges; Adriana Dellagnelo; Etelvo Ramos. (Org.). **Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada**. 1ed.Campinas: Pontes, v. 1, p. 33-51, 2019

FORRESTER, M. Conversation and Instruction within an apprenticeship: Affordances for Learning, in P. Ainley and H. Rainbird (eds), **Apprenticeship: Towards a New Paradigm of Learning**. London: Kogan Page, pp. 86-97, 1999 **Forum for International Research in Education**; Vol. 2; pp. 5-21. University of Minnesota; Twin Cities, 2015

FURSTENBERG, G., ENGLISH, K. Cultura Revisited. **Language Learning and Technology**. v.20; n.2, p. 172-178, 2016

FURSTENBERG, G., LEWET, S., ENGLISH, K., MAILLET, K. Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura project. **Language Learning & Technology**, 5(1), 55– 102, 2001

GIBSON, J.J. **The Ecological Approach to Visual Perception**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986

GREGERSE-HERMANS, J. To ask or not to ask; That is the question: A framework to understand the processes change in higher education institutions to include intercultural competence in its learning outcomes and academic environment. *In*: BEELEN, J; DE WIT, H. (eds.). Internationalisation revisited: new dimensions in the internationalisation of higher education; **Centre for applied research on economics and management (CAREM)**, 2012

GUDYKUNST, W.B. **Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management (AUM) perspective**. In R. L. Wiseman, and J. Koester (Eds.), *Intercultural communication theory* (pp. 33-71). Newbury Park, CA: Sage. 1993

GUIMARAES, F., MENDES, A., RODRIGUES, L., PAIVA, R., FINARDI, K. Internationalization At Home, Coil and Intercomprehension: for More Inclusive Activities in the Global South. **Simon Fraser University Educational Review**, v. 12, n. 3, p. 90–109, 2019.

GUIMARAES, F., MENDES, A., RODRIGUES, L., 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.

GUIMARAES, F. F; FINARDI, K.; AMORIM, G. (2021). From Pandemic to Paradigm Shift: Recalibrating Brazil's relationships with the Global North. **EAIE Forum Magazine**, p.28-29, 2021

GUIMARAES, F., FINARDI, K. Global citizenship education (GCE) in internationalisation: COIL as alternative Thirdspace. **Globalisation, Societies and Education**, v. 19, p. 1-17, 2021.

GUTH, S., HELM, F. Introduction. In GUTH, S., HELM F (Eds), **Telecollaboration 2.0: language, literacy and intercultural learning in the 21st century** p. 13-35, 2010.

HAYDEN, MC., THOMPSON, J., WILLIAMS, G. Student perceptions of international education: A comparison by course of study undertaken; **Journal of Research in International Education**, vol 2, pp. 205-232, 2008

HELM, F. A Dialogic Model for Telecollaboration. **Bellaterra Journal of Teaching&Learning Language& Literature**, 2013

HELM, F. **Emerging Identities in Virtual Exchange**; Research-publishing.net; Voillans, France. 2018

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, p. 241-254, 2016.

HILDEBLANDO JUNIOR, C. A. **Affordances da COIL: Análise de uma experiência entre UFES e UAH.** 2019. 156 f; Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

HILDEBLANDO JUNIOR, C. A., FINARDI, K. Telecolaboração e internacionalização do ensino superior: reflexões a partir da pandemia covid-19. **Revista intercâmbio**, v. 45, p. 254-278, 2020.

HOLSTI, O.R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities.** Addison – Wesley, 1969

JACOBSON, W., SCHLEICHER, D.; MAUREEN, B. Portfolio assessment of intercultural competence. **International Journal of Intercultural Relations**, 1999

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**. v.2, n.3, p. 49-85, 2015

JIBEEN, T; KHAN, M, A. Internationalization of Higher Education: Potential Benefits and Costs. **International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)**. Vol. 4. Pp. 196-199, Laore, 2015

JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, v.14, n.1, p.13-40, 2014

KAY, R. Evaluating Strategies Used to Incorporate Technology into Preservice Education: A Review of the Literature. **Journal of Research on Technology in Education**. v.38, n.4, 2006

KNIGHT, J. Five myths about internationalization. **International higher education**, n. 62, 2011.

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

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

KUMAGAI A., K. LYPSON, M. L. Beyond cultural competence: critical consciousness, social justice, and multicultural education. **Academic Medicine**, 84 (6) 782-7, 2009

LEAL, F., MORAES, M, C. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas = Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 1, p. 97, 2018.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum.** New York: Routledge, 2015

LEE, L. A study of native and nonnative speakers feedback and responses in Spanish-American networked collaborative interaction. In BELZ, J., THORNE, S (Eds.), **Internet-mediated intercultural foreign language education** (pp. 147–176). Boston: Heinle & Heinle, 2006

LEVY, M. Culture, culture learning and technologies: Towards a pedagogical framework. **Language Learning and Technology**. v.11, n.2, p. 104-127, 2007

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do Pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: 34, 2008

LEWIS, T., O'DOWD, R. Introduction to OIE and this volume. In O'DOWD, R., LEWIS, T. (Eds), **Online intercultural exchange: policy, pedagogy, Practice** (pp. 3-20). Routledge. 2016

LIAW, M. L. E-learning and the development of intercultural competence. **Language Learning & Technology**, 10(3), 49–64, 2006

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

LLURDA, E. Awareness, empowerment and overcoming (self)imposed limitations among English language teachers. Apresentação oral na 7th International Conference of English as a Lingua Franca, Atenas, Grécia, 04 set. 2014.

MESKILL, C., RANGLOVA, K. Sociocollaborative language learning in Bulgaria. In WARSCHAUER, M., KERN, R (Eds.), **Network-based language teaching: Concepts and practice**. (pp. 20–40). Cambridge: Cambridge University Press, 2000

MOELLER, A.K., NUGENT, K. Building intercultural competence in the language classroom. **Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education**. 161, 2014

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011.

MULLER-HARTMANN, A. The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. **Language Learning & Technology**, 4(2), 129–147, 2000

NEISSER, U. From Direct Perception to Conceptual Structure, In: U. Neisser (ed.), **Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual Factors in Categorization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987

NIXON, P.G., DENNEN, V.P., RAWAL, R. Reshaping International Teaching and Learning in Higher Education; **Universities in the Information Age**; Routledge, New York, London, 2021

O'DOWD, R., WARE, P. Critical issues in telecollaborative task design; **Computer Assisted Language Learning**, 22:2, 173-188, 2009

O'DOWD, R. Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers, **Clevedon: Multilingual Matters**, 2007

- O'DOWD, R. **Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence**. Langenscheidt, 2006
- O'DOWD, R. The competences of the telecollaborative teacher; **The Language Learning Journal**, 2013
- O'DOWD, R. Understanding the 'other side': Intercultural learning in a Spanish English e-mail exchange. **Language Learning & Technology**, 7(2), 118–144, 2003
- O'ROURKE, B. Models of telecollaboration (1): eTandem. In R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange* (pp. 41–61). Clevedon, UK: **Multilingual Matters**, 2007
- ORSINI-JONES, M., CERVERO, A., FINARDI, K. Digital Critical literacy development and intercultural awareness raising 'in' action, 'on' action and 'for' action in ELT. Trabalho apresentado no evento: **Teaching Culturally And Linguistically Diverse International Students In Open And/Or Online Learning Environments**, Ontario, Canada, 2021
- PAIVA, V. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A., DANIEL, F. G., KANEKO-MARQUES, S. M., SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: Novos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 209-230, 2013
- PAIVA, V. Affordances for language learning beyond the classroom. In: BENSON, P., REINDERS, H. **Beyond the language classroom**, p. 59-71, 2011
- PELLETTIERI, J. Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence. In: WARSCHAUER, M., KERN, R. (Eds.), **Network-based language teaching: Concepts and practice** (pp. 59–86). Cambridge: Cambridge University Press, 2000
- PORTO, M., BYRAM, M. A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in higher education. **Language, Culture and Curriculum**, v.28, n.3, p. 226-242, 2015
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 201–246, 2005
- RUBEN, B. D. Assessing communication competency for intercultural adaptation. **Group and Organization Studies**, 1, 334-354, 1976
- RUBIN, J. Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions: An Evolutionary Overview with exemplars. **Internationalization of Higher Education – Policy and Practice**, 2017
- RUBIN, J. The collaborative online international learning network. In: O'DOWD, R., LEWIS, T. (Eds.). **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice**. Nova York: Routledge, p. 263-272, 2016

- 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, p. 15-27, 2015
- SALOMÃO, A, C. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. **Revista Estudos Linguísticos**. v.49, n.1, 2020
- 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, 2007
- SANTOS, B. S. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias ano 18**, nº 43, set/dez, 24-56, 2016
- SANTOS, B. S., MENESES, M. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. **Coimbra: Edições Almedina**. SA, p. 9–19, 2009
- SEIDLHOFER, B. Understanding English as a Lingua Franca. **International Journal of Applied Linguistics**. v. 22, n.1, 2011
- SEVILLA-PAVÓN, A., FINARDI, K. Pandemic Language Teaching: Insights from Brazilian and International Teachers on the Pivot to Emergency Remote Instruction. **Journal of Language and Education**, 7(4), 127-138, 2021. Disponível em: <https://jle.hse.ru/article/view/11676>. Acesso em 25 jan 2022
- SHOTTER, J., NEWSON, J. An Ecological Approach to Cognitive Development: Implicate Orders, joint Action and Intentionality, in G. Butterworth and P. Light (eds), **Social Cognition: Studies in the Development of Understanding**. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- SINICROPE, C., NORRIS, J., WATANABE, Y. Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research and practice (technical report for the foreign language program evaluation project). **Second Language Studies**, University of Hawaii at Manoa, n 26, p. 1-58, 2007.
- STRAFFON, D. A. Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. **International Journal of Intercultural Relations**, 27, 487–501, 2003.
- 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.
- TAQUINI, R., FINARDI, K. English as a Medium of Instruction in Brazil: Evidence from UFES. **Studies in English Language Teaching**, vol. 9, no. 1, p.34-56, 2021.
- TEIXEIRA, D., FINARDI, K. TICs no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na universidade federal do espírito santo. **Revista (Com)Textos Linguísticos**. v.7, n.81, 2013

- VAINILO-MATTILA, A. Internationalizing Curriculum: A new kind of education? **New Directions for Teaching and Learning**, vol. 118, pp. 95-103, 2009
- VAN LIER, L. **Ecological-semiotic Perspectives on Educational Linguistics**, in B. Spolsky, and F. M. Hult (eds.), *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA: Blackwell, p. 596-605, 2008
- VAN LIER, L. From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective, J. Lantolf (ed.), **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- VARELA, F. J., THOMPSON, E., ROSCH, E. **The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience**. Cambridge, MA, MIT Press, 1991.
- VAVRUS, F., PEKOL, A. Critical Internationalization: Moving from Theory to Practice. **FIRE: Forum for International Research in Education**. v.2, p. 5-21, 2015
- VILLAR-ONRUBIA, D., RAJPAL, B. Online international learning: Internationalising the curriculum through virtual mobility at Coventry University. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, 2015
- VINAGRE, M. Fostering language learning via email: An English-Spanish exchange. **Computer Assisted Language Learning**, 18(5), 369–388, 2005
- WARE, P., O'DOWD, R. Peer feedback on language form in telecollaboration. **Language Learning & Technology**, v.12, n.1, p. 43–63, 2008
- WARE, P., PEREZ CANADO, M. Grammar and feedback: Turning to language form in telecollaboration. In R. O'Dowd (Ed.), **Online intercultural exchange** (pp. 107–127). Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007
- WARSCHAUER, M. (Ed.). Telecollaboration in foreign language learning. **University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center**. 1995
- WARSCHAUER, M. Computer-Assisted Language Learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). **Multimedia Language Teaching**. Tóquio: Logos International, 1996.
- WELLING, J., LEVINE, M. H. The digital promise: transforming learning with innovative uses of technology. A white paper on literacy and learning in a new media age. **Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop**, Apple. 2009.
- WHITAKER, A.M. The Internationalization of Higher Education: A US perspective; **Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University; Master of Public and International affairs**. Blacksburg, VA, 2004

WILDEN, E. Voice chats in the intercultural classroom. The ABC's online project. In R. O'DOWD (Ed.), **Online intercultural exchange** (pp. 269–276). Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007

WIMPENNY, K., KNOWLES, R., RAMSEY, C., SPECULAND, J. Disrupting Learning Through a Translocal Art Pedagogy Exchange Project. **The International Journal of Art & Design Education**, 2018.

WIMPENNY, K., ORSINI-JONES, M. Innovation in Collaborative Online International Learning: A Holistic Blend. *In*: BURGOS, D. (ed.). **Radical Solutions & eLearning. Practical Innovations and online Educational Technology: Subtitle of host publication Radical Solutions in Higher Education**. [S. l.]: Springer, 2019.

YIN, R. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

ZAEHNER, C., FAUVERGE, A., WONG, J. Task-based language learning via audiovisual networks: The LEVERAGE project. In WARSCHAUER, M., KERN, R. (Eds.), **Network-based language teaching: Concepts and practice** (pp. 186–203). Cambridge: Cambridge University Press, 2000

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Parecer consubstanciado CEP

Disponível no link:

<https://drive.google.com/file/d/1wOcBI7hY-AqJ1GJsQSJtK5gBFtLZHrqI/view?usp=sharing>

APENDICE 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “Internacionalização, tecnologias digitais e ensino de línguas na construção de uma cidadania glonacal”, sob a responsabilidade de Elisa Prado Có sob a supervisão da professora Kyria Finardi (PPGE/UFES).

JUSTIFICATIVA

No Brasil, ainda é muito comum que a o processo de internacionalização das instituições de ensino superior (IES) seja reduzido à mobilidade acadêmica para o exterior, o que pode não ser uma experiência acessível a todos os alunos, devido a seu alto custo, fazendo com que muitos alunos não sejam contemplados.

Dada a necessidade de se incluir uma dimensão internacional no currículo, considerando também as novas possibilidades trazidas pelos avanços tecnológicos, é possível oferecer experiências internacionais por meio da abordagem de aprendizado colaborativo internacional online conhecida como COIL – no inglês Collaborative Online International Learning – para aqueles alunos que não podem viajar, seja por limitação financeira ou de outra natureza.

OBJETIVOS DA PESQUISA

- Analisar a experiência de ensino colaborativo entre duas instituições de diferentes países e línguas, respectivamente Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no Brasil, e Universidade de Coventry (UC) na Inglaterra.
- Analisar as possibilidades de implementação da COIL dentro da realidade estrutural da UFES.
- Analisar o potencial da COIL para a mobilidade acadêmica virtual e para o processo de internacionalização.
- Analisar as limitações da COIL.

PROCEDIMENTOS E PARTICIPAÇÃO

Sua participação dar-se-á por meio de diálogos/interações com participantes brasileiros e estrangeiros, todos maior de idade, durante as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado I e dos quatro encontros online síncronos do projeto COIL, com duração de 1 (uma) hora, por meio da plataforma de videoconferência Zoom. Durante estes encontros, você participará de atividades como: leitura e discussão de textos (como artigos acadêmicos, notícias), assistir/

analisar vídeos/imagens abordando temas como experiências interculturais, formação de professores em diferentes contextos, tecnologias educacionais e o papel do inglês.

Você também será convidado(a) a responder um questionário online por meio da plataforma Google Forms com 10 perguntas e a participar de uma roda de conversa online e síncrona (no Zoom ou Google Meet) para refletir sobre sua experiência durante o projeto COIL da disciplina de Estágio Supervisionado I com outros colegas da turma. Suas reflexões registradas no relatório/portfólio da disciplina também poderão ser consultadas como parte desta pesquisa.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

Esta pesquisa ocorrerá na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ao longo de 4 (quatro) semanas, sendo que haverá 1 (um) encontro online por semana para as atividades síncronas, e as atividades complementares assíncronas ocorrerão de acordo com a disponibilidade dos participantes. Toda a coleta de dados será online sem encontros físicos ou presenciais.

RISCOS E DESCONFORTOS

Por estar envolvido com pessoas de diferentes culturas, idiomas, de um diferente país e/ou instituição, pode haver desconforto durante a interação com os estrangeiros. De forma a minimizar possíveis desconfortos, a pesquisadora responsável se disponibilizará, durante todo o desenvolvimento da pesquisa para mediação/auxílio de problemas de interação, inclusive nas atividades complementares.

BENEFÍCIOS

Os participantes terão, com esta pesquisa, a chance de desenvolver suas habilidades interculturais, linguísticas e de letramento digital além de refletir sobre a formação de professores e sobre a própria prática docente. Os participantes também terão a experiência de mobilidade acadêmica virtual como parte integrante de sua formação.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

Você não é obrigado a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento sem que haja penalidades e/ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Caso precise imprimir documentos ou tenha quaisquer outras despesas para participar da pesquisa, você 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, entre em contato com a pesquisadora Elisa Prado Có pelo e-mail elisapc21@gmail.com ou pelo telefone (27) 999994238. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, você 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 informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo.

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.

Este documento poderá ser impresso, como comprovante do mesmo. Para baixar este documento em formato DOCX não editável, basta acessar o link:

<https://drive.google.com/file/d/15JZUPru6CarHiCThrhPOTXAZBnAYifB/view?usp=sharing>

APÊNDICE 3 – Questionário aplicado aos participantes**QUESTÕES SOBRE SUA EXPERIÊNCIA COIL****E-mail**

- 1) O que você pensa sobre o uso das tecnologias digitais como apoio pedagógico no ensino-aprendizado de inglês?
- 2) Você se sente preparado seja como aluno ou como professor para utilizar estes recursos nas aulas de inglês?
- 3) Você considera que a inclusão de tecnologias no ensino/aprendizado de inglês foi abordado de forma satisfatória durante a graduação?
- 4) Você já realizou alguma prática pedagógica utilizando tecnologias digitais? Se sim, compartilhe sua experiência.
- 5) Das tecnologias digitais apresentadas/utilizadas durante a abordagem COIL quais delas você mais apreciou? (plataforma de videoconferência, documentos compartilhados, padlet, entre outros) Por quê? Você pretende utilizá-los futuramente em suas práticas?
Comente.
- 6) Você já havia se comunicado com alunos estrangeiros antes? Se sim, conte como foi sua experiência (qual o contexto, em que língua conversaram, etc)
- 7) Como você avalia a troca de ideias com os alunos estrangeiros durante o projeto COIL?
Comente.
- 8) Como você se sentiu em relação ao uso da língua inglesa durante a experiência COIL e as aulas de Estágio?
- 9) Quais foram as experiências que mais te marcaram durante o projeto COIL e as aulas do Estágio?
- 10) Quais foram os maiores desafios durante o projeto COIL/aulas do Estágio?

APÊNDICE 4 – Respostas ao questionário

As respostas ao questionário estão disponíveis em uma planilha gerada pelo próprio Google Forms. A identificação dos participantes foi retirada (sendo identificados apenas por números) para proteger suas identidades. A planilha está disponível no link a seguir:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1xcIYMh9Psp4QD2MGSxVMTqit_9ZjxcbVp0L0IFqTJI/edit?usp=sharing

APÊNDICE 5 – Gravação da entrevista em grupo focal

O link para acessar o áudio do grupo focal será disponibilizado mediante solicitação pelo email: elisapc21@gmail.com.

ANEXOS

ANEXO 1: Portfólios

Os nomes dos participantes foram ocultados dos portfólios. Devido ao volume de páginas, o acesso aos portfólios utilizados será por meio do link a seguir:

<https://drive.google.com/drive/folders/1uPCnbTMXB0yuGRdnDoRpe4Gr69n2GS4S?usp=sharing>