


Artigo**Affordances da formação de professores de línguas na era digital****Affordances of language teacher training in the digital era****Affordances de la formación de profesores de lenguas en la era digital****Kyria Rebeca Finardi¹, Carlos Alberto Hildeblando Junior², Felipe Furtado Guimarães³**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES, Brasil

Resumo

O objetivo deste estudo é refletir sobre *affordances* na formação de professores de línguas adicionais (L2) na era digital. Com esse objetivo, algumas intervenções pedagógicas foram realizadas na disciplina de “Estágio Supervisionado” do curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade federal do Sudeste brasileiro, a fim de ilustrar e embasar essa reflexão por meio de dados empíricos das percepções de professores de inglês em formação. O arcabouço teórico se baseia na noção de *affordance* em relação aos efeitos da globalização com suas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na formação de professores de L2 na era digital, com a ampliação da interculturalidade por meio de abordagens híbridas como a CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), COIL (*Collaborative Online International Learning*) e Intercompreensão. Os dados foram gerados por meio de observação participante e entrevistas com os professores formadores e em formação, e incluem: 1) discussões de textos sobre ensino de idiomas, interculturalidade e uso de tecnologias na educação; 2) reuniões virtuais em formato COIL, com professores em formação, matriculados na disciplina de estágio supervisionado na universidade no Brasil e na Universidade Alberto Hurtado, no Chile; 3) sessões de reflexão; e 4) entrevistas com os participantes. A análise sugere que as TICs e abordagens como a CLIL, COIL e Intercompreensão propiciam *affordances* para uma prática mais inclusiva (alcançando pessoas desfavorecidas financeiramente por meio da internet);

¹ Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) nos programas de pós-graduação em Educação (PPGE) e pós-graduação em Linguística (PPGEL), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória, Brasil.

ORCID: 0000-0001-7983-2165

E-mail: kyria.finardi@gmail.com

² Mestre no programa de pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3378-8784>

E-mail: carloshildeblando@hotmail.com

³ Doutorando no programa de pós-graduação em Linguística (PPGEL) na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6184-3691>

E-mail: felipeguim@hotmail.com

multilíngue (por meio da inclusão de outras línguas além do inglês); e intercultural, permitindo contato e aprendizado entre culturas e línguas diferentes.

Abstract

The objective of this study is to discuss affordances in foreign language (L2) teacher education in the digital age. With that aim, some pedagogical interventions were carried out in the course of "Supervised Internship" within the context of the Undergraduate Degree in English Language Teaching, at a federal university in the Southeast of Brazil in order to obtain empirical data concerning the perceptions of pre-service English teachers. The theoretical framework is based on the concept of *affordance*, in relation to the effects of globalization (and its Information and Communication Technologies - ICTs) on the education of language teachers in the digital age, considering aspects of interculturality, through hybrid approaches such as CLIL (Content and Language Integrated Learning), COIL (Collaborative Online International Learning) and the Intercomprehension approach. Data were obtained through participant observation and interviews with educators and pre-service teachers, and include: 1) discussion of texts about language teaching, interculturality and the use of technologies in education; 2) virtual meetings in COIL format with pre-service teachers enrolled in the course of "Supervised Internship" at a Brazilian university and at Alberto Hurtado University (AHU) in Chile; 3) discussion/reflection sessions; 4) interviews with participants. The analysis suggests that ICTs and approaches such as CLIL, COIL and Intercomprehension promote affordances for inclusive practices (for financially disadvantaged people, with the use of internet); multilingual practices (including other languages besides English); and intercultural practices, promoting contact and learning among different cultures and languages.

Resumen

El objetivo de este estudio es discutir las posibilidades en la educación de profesores de lenguas extranjeras (L2) en la era digital. Con ese objetivo, se llevaron a cabo algunas intervenciones pedagógicas en la asignatura de "Práctica Supervisada" de la carrera de Licenciatura en Inglés en una universidad federal en el sudeste de Brasil, con el fin de obtener datos empíricos sobre las percepciones de profesores de inglés en pre-servicio. El marco teórico se basa en el concepto de *affordance*, en relación con los efectos de la globalización (y sus Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC) en la educación de los profesores de idiomas en la era digital, considerando aspectos de la interculturalidad, a través de enfoques híbridos como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), COIL (*Collaborative Online International Learning*) e de Intercomprensión. Los datos se obtuvieron a través de la observación participante y entrevistas con educadores y profesores en pre-servicio e incluyen: 1) discusión de textos sobre enseñanza de idiomas, interculturalidad y el uso de tecnologías en educación; 2) reuniones virtuales en formato COIL con maestros de pre-servicio inscritos en la carrera de la universidad brasileña y en la Universidad Alberto Hurtado (AHU) en Chile; 3) sesiones de discusión / reflexión; 4) entrevistas con los participantes. El análisis sugiere que las TIC y los enfoques como CLIL, COIL e Intercomprensión promueven posibilidades de prácticas inclusivas (para las personas con desventajas financieras, con el uso de internet); prácticas multilingües (incluidos otros idiomas además del inglés); y prácticas interculturales, promoviendo el contacto y el aprendizaje entre diferentes culturas e idiomas.

Palavras-chave: Educação intercultural, Tecnologia da informação e da comunicação, Línguas estrangeiras modernas, formação de professores.

Keywords: Cross cultural training, Information technology, Second language instruction, Teacher education.

Palabras clave: Educación intercultural, Tecnología de información y comunicación, Idiomas extranjeros, Formación de profesores de idiomas.

1. Introdução

Os espaços criados pelo encontro entre diferentes culturas e línguas contribuem para a visibilidade/valorização de diversidades e minorias, desconstruindo relações de poder e preconceitos “naturalizados”, promovendo *affordances* para o aprendizado intercultural. Considerando essa proposição, pretendemos refletir sobre alguns desafios para a formação de professores de línguas adicionais⁴ (L2) na era digital. Com esse objetivo (e no que está apresentado a seguir), revisamos algumas questões relacionadas às *affordances* na formação de professores de L2 na era digital.

1.1. *Affordance*

Sob uma perspectiva ecológica, Gibson (1979) definiu o termo *affordance*⁵ como aquilo que o ambiente oferece ao animal e ao indivíduo, quer seja para beneficiar ou prejudicar. Embora o termo “ecologia” se refira principalmente a uma disciplina científica que considera as relações de um organismo com todos os outros organismos, as pesquisas em Ciências Sociais têm adotado a noção expandida da Ecologia, para entender as relações dinâmicas entre o aprendiz e o mundo, seja no nível macro (cultura, história e economia) ou no nível micro (interações, objetos físicos ou diálogos). Os estudos apoiados por essa perspectiva investigam as influências dinâmicas e mútuas entre o aprendiz e os contextos por meio de recursos semióticos e materiais.

Nesse sentido, *affordance* representa o potencial de uma ação ocorrer entre um agente e um ambiente, no qual a linguagem é parte dele, com ênfase em contextos concretos e em condições e circunstâncias ecológicas específicas. Esse “potencial de ação” é uma relação existencial entre um agente e um ambiente. Por exemplo, uma pedra ao lado do rio pode ser utilizada como uma espécie de banco/assento, bem como uma de menor tamanho pode ser usada como uma arma de defesa.

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

Portanto, Van Lier explica que “*affordances* não são neutras ou objetivas [...] e só se tornam *affordances* quando são observadas (ou seja, notadas) e usadas para ação” (2004, p. 112, tradução nossa). O indivíduo (agente) está imerso em um ambiente cheio de significados potenciais, que se tornam

⁴ Usamos o termo “língua adicional” (L2) aqui para nos referirmos a qualquer língua exceto a materna (L1).

⁵ Neste artigo é utilizado como sendo “oportunidades/potenciais/possibilidades de ação, propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significado.” (EL KADRI, 2018, p. 101). Paiva (2010) propõe a tradução do termo para “propiciamento”, mas acreditamos que ele não dá conta de explicar toda sua natureza. Por isso, optamos por adotar o termo em inglês.

disponíveis à medida que ele age e interage dentro e com este ambiente (mundo físico e social).

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

Gibson (1979) iniciou uma discussão sobre se a percepção é direta ou condicionada por experiências ou culturas anteriores, portanto, indireta. Assim, as *affordances* podem ser imediatas ou mediadas, através das interações e negociações dinâmicas entre o aprendiz e os artefatos materiais/simbólicos ou ferramentas culturais (VYGOTSKY, 1987). Para Van Lier (2008), a percepção direta é mais verdadeira em se tratando de animais, enquanto os objetos e os seres humanos parecem ser mais mediados.

Por isso, Van Lier (2008) defende que a agência deve ser entendida como um modo de representar contextualmente o mundo e que é sempre mediada por fatores sociais, interacionais, culturais, institucionais, entre outros fatores contextuais. É importante ressaltar que, para Van Lier (2008), uma característica central da agência é a conscientização da responsabilidade pelas ações de alguém em relação ao meio ambiente, incluindo outras pessoas afetadas. Ele enfatiza, portanto, que a agência é sempre um evento social, pois é socialmente motivada e interpretada, resultando em um processo de interação contínua entre esforços individuais, recursos disponíveis e fatores socioculturais.

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

1.2. *Globalização e Tecnologias*

A globalização, com o apoio da internet, fez aumentar o acesso à informação e ao conhecimento (APPADURAI, 2000) naquilo que Warschauer (2003) denomina “a nova ordem econômica global”, na qual as tecnologias de informação e comunicação (TICs) representam uma nova forma de ação e de interação com o mundo ao nosso redor (FINARDI; PORCINO, 2014). A internet aumentou o acesso à informação, assim como as redes sociais ampliaram as oportunidades para os cidadãos se expressarem, como se pôde constatar nas manifestações nas ruas, organizadas via Facebook em 2013 no Brasil, em favor do movimento “passe livre”, sendo expandidas para outras questões, incluindo o problema de representação política (FINARDI; PORCINO, 2016).

Um estudo conduzido por Castro, Hildeblando Junior e Finardi (2019) sobre as possibilidades das mídias sociais mais usadas (principalmente Facebook, YouTube, WhatsApp e Instagram) para o ensino e aprendizado de inglês como segunda língua (ou língua estrangeira) indicou um crescimento significativo no número de usuários de mídias sociais entre 2017 e 2018, com 11 novos usuários a cada segundo, em escala global.

Nesse contexto de novos usuários de mídias sociais a cada segundo, Monte Mór (2012) destaca o foco na multimodalidade como uma das grandes mudanças na sociedade e como um efeito do uso da tecnologia, no qual línguas e significados são construídos em diferentes meios, modelos e *affordances*. Nessa epistemologia digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), uma reflexão é necessária para sair de um modelo de disciplinas escolares tradicionalmente baseadas em conteúdos, em direção a novas epistemologias e pedagogias. As TICs (em geral) e a internet (em particular) ampliaram o acesso à informação (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) e à educação online (FINARDI; TYLER, 2015), de forma que, para garantir que essa ampliação do acesso se transforme em ampliação do conhecimento intercultural, novas abordagens são necessárias para mediar diferentes culturas e línguas.

Apesar das possibilidades discutidas acima, na aldeia global e na sociedade líquida (BAUMAN, 2005) que o mundo se tornou com o uso de TICs, nem todos podem ser cidadãos e nem todos os cidadãos podem partilhar direitos iguais. Isso se deve, em parte, ao fato de que as TICs não estão normalizadas uma vez que uma grande parcela da população mundial ainda não tem acesso às TICs, nem às línguas necessárias para o desenvolvimento de conhecimento intercultural e para o acesso à informação disponível online, em especial a língua inglesa, num meio (a internet) no qual se estima que pelo menos 80% da informação circule em inglês. Dessa forma, o “lado invisível das linhas abissais” fica marginalizado pela falta de recursos tecnológicos e linguísticos, resultando numa separação linguística (FINARDI, 2014) e digital (RADA, 2004), ou num “abismo digital” (WARSCHAUER, 2004).

Segundo Warschauer (2003, 2004), existem dois tipos de acesso à tecnologia. O acesso restrito engloba os recursos tecnológicos em si, enquanto que o acesso amplo representa o uso crítico desses recursos, levando à formação de capital social, um conceito introduzido por Pierre Bourdieu (PORTES, 2000) para se referir ao valor simbólico que uma rede social pode propiciar a um indivíduo ou a uma comunidade. O capital social também pode ser entendido como uma cooperação benéfica e mútua (PORTES, 2000), desenvolvida em redes sociais interpessoais (WARSCHAUER, 2003).

Possuir um acesso mais amplo às tecnologias e redes pode atrair indivíduos para práticas digitais, familiarizando-os com valores contemporâneos como a colaboração, de forma a exercer uma cidadania mais ativa e intercultural. Nesse sentido, a colaboração, de acordo com Linn e Eylon (2011, p. 219), é definida como “ocorrendo quando dois ou mais indivíduos estão engajados em uma atividade de aprendizagem”. Os autores (2011) argumentam que, para que a colaboração seja bem-sucedida, os participantes devem se comunicar uns com os outros, buscar *feedback* mútuo e abordar conjuntamente um problema, situação, desafio ou dilema. Assim, o capital social e sua *affordance* de benefícios próprios ou para a comunidade (como

consequência de atividades em redes sociais), pode ser otimizado pelo acesso e uso crítico das TICs.

Todavia, esforços para ampliar o acesso a TICs podem não ser suficientes para garantir o desenvolvimento educacional e intercultural. Como demonstrado por Finardi e Tyler (2015), na análise de MOOCs (*Massive Open Online Courses*) disponíveis (por área de estudo e por idioma), para que seja garantido um acesso mais amplo às TICs, com a formação de capital social e o desenvolvimento de conhecimento intercultural, está faltando um elemento nessa equação – a língua. Enquanto Finardi, Prebianca e Momm (2013) indicam que um conhecimento mínimo de inglês e o letramento digital são necessários para acessar a informação online, Finardi e Tyler (2015) contribuem com essa hipótese, mostrando que 83% dos MOOCs estão disponíveis em inglês, sugerindo que o acesso à educação online também está limitado pela língua que o indivíduo domina, pelo seu letramento digital e pelas ferramentas online que ele possui.

Em relação à educação linguística, as TICs na forma de tecnologias digitais podem “empoderar” e propiciar *affordances* para novas práticas multilíngues e multimodais de (pelo menos) duas formas: 1) ao serem usadas para fazer as mesmas coisas que costumávamos fazer sem as tecnologias, como no caso de cursos online para ensinar e aprender idiomas (por exemplo, FINARDI; LEÃO; AMORIM, 2016), mas de formas diferentes (por exemplo, FINARDI; PREBIANCA; SCHMITT, 2016); e 2) ao serem usadas para fazer coisas que não poderíamos fazer sem o uso de tecnologias (como é o caso de intercâmbios virtuais no formato COIL, descritos mais adiantes). Essas visões sobre línguas e sobre o uso da tecnologia, nesses encontros virtuais com o “outro” requerem uma reflexão sobre o papel dos professores de L2 na era digital ou, usando a terminologia de Monte Mór (2009), uma revisão da educação linguística, a qual representa um dos objetivos do presente estudo.

1.3. Interculturalidade

Uma maneira de pensar a interculturalidade seria por meio da “epistemologia da incompletude”, na qual nós nos tornamos conscientes da nossa “incompletude cultural” antes de tentar nossa emancipação para uma apreciação cultural dos direitos humanos (SANTOS, 2006). Como seres incompletos, ainda em construção (FREIRE, 2011), devemos buscar a alteridade respeitando (em lugar de negligenciado ou minimizando) as diferenças (FLEURI, 2003). Ativar esse modo de pensar é desafiador, especialmente num contexto de intolerância às diferenças que ocorre atualmente no Brasil, como consequência de uma polarização política criada por apoiadores e opositores de uma agenda neoliberal do atual governo de direita.

Conforme discutido previamente neste estudo, a globalização contemporânea promoveu um aumento nos fluxos de pessoas, mercadorias e informações, com consequências diversas nas sociedades, incluindo o campo da educação (em geral) e do ensino superior (em particular), sob a forma de um processo de internacionalização, o qual atua tanto como agente quanto como consequência da globalização (AMORIM; FINARDI, 2017).

No que diz respeito ao fluxo de pessoas, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu a Organização Internacional para a Migração

(OIM)⁶ em 1951, para promover a cooperação internacional em questões migratórias, por meio da discussão de soluções práticas para os problemas migratórios, de forma a prover assistência humanitária aos migrantes (incluindo refugiados e pessoas deslocadas internamente em seus países de origem). Dados da ONU⁷ indicam que em 2018 havia 258 milhões de migrantes em nível internacional. Uma visão geral⁸ da população internacional de migrantes indica: 150,3 milhões de trabalhadores migrantes; 124,8 milhões de mulheres; 36,1 milhões de crianças; 25,4 milhões de refugiados registrados; e 4,8 milhões de estudantes internacionais. Esse movimento impressionante de pessoas converteu as sociedades contemporâneas em espaços de super-diversidade (VERTOVEC, 2007).

A super-diversidade é uma característica das sociedades modernas, definida pela “diversificação da diversidade” (VERTOVEC, 2007). Essa diversidade é causada por fatores múltiplos, incluindo (mas não se limitando a): países de origem; línguas; fluxos migratórios; condição legal de migração; gênero e idade. A população de migrantes pode ser classificada (por exemplo) considerando categorias como: trabalhador; estudante; cônjuges e membros da família; solicitantes de asilo; refugiados; migrantes irregulares, ilegais ou não-documentados; novos cidadãos.

Tal diversidade impõe grandes desafios para as sociedades (especialmente na oferta de serviços públicos, incluindo a educação; por exemplo, RAMOS, 2013) e para a pesquisa acadêmica em áreas como Antropologia, Sociologia, Direito e Linguística (GUIMARÃES; FINARDI, 2018), por exemplo. Além disso, o contato crescente entre diferentes culturas e línguas pode resultar em novas formas de: desigualdade e preconceito; segregação; experiências de contato intercultural; “cosmopolitanismo” e “creolização”; transnacionalismo e integração; conexão entre pesquisa e formulação de políticas; inovação metodológica (VERTOVEC, 2007).

1.4. Abordagens CLIL, Intercompreensão e COIL

De maneira a lidar com a diversidade do mundo contemporâneo, expressada por meio do contato intercultural entre pessoas (em geral) e entre instituições de ensino superior (IES) no caso da internacionalização, Finardi (2019) e Hildeblando Junior e Finardi (2018) sugerem o uso das abordagens COIL (*Collaborative Online International Learning*) e de Intercompreensão (AI) para incluir mais pessoas (e línguas) em encontros virtuais interculturais. Ortiz e Finardi (2015), num estudo sobre encontros interculturais entre refugiados e imigrantes em Genebra, afirmam que a abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) apresenta-se com uma alternativa relevante para desenvolver a educação intercultural e linguística de imigrantes e refugiados, apoiada pelo uso de TICs no formato de redes sociais como Facebook e WhatsApp. Tendo em vista as *affordances* dessas abordagens para a atuação e formação de professores de L2 na era digital, elas serão brevemente revisadas no que segue.

⁶ Mais informações em: <https://www.iom.int/>

⁷ Mais informações em: <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/migration/index.html>

⁸ Mais informações em: <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/migration/index.html>

1.4.1. CLIL

A abordagem de ensino-aprendizado integrada de conteúdo e língua (CLIL na abreviação em inglês e doravante) é uma abordagem com dupla finalidade de ensinar um conteúdo qualquer por meio de uma língua veicular (que pode ser uma língua adicional) e vice-versa. Resultados de Ortiz e Finardi (2015) do uso dessa abordagem para incluir socialmente imigrantes e refugiados sugerem que a abordagem CLIL promove espaços para educação intercultural, por meio do contato e da negociação entre diferentes culturas, conteúdos e línguas. Além disso, os autores concluem que quando essa abordagem é usada com o apoio de redes sociais digitais como o Facebook e WhatsApp, a integração e o acolhimento dessas populações (de imigrantes e refugiados) é maximizado/ampliado.

1.4.2. Intercompreensão

A abordagem de Intercompreensão (AI) pode ser vista como um modo de comunicação, no qual cada pessoa usa sua língua e tenta compreender (sem grande esforço ou estudo prévio) a língua dos outros envolvidos na situação comunicativa. De acordo com Finardi (2017), a AI pode ser usada para contrabalancear o uso hegemônico do inglês no Brasil, promovendo o multilinguismo e o ensino de outras línguas românicas nas escolas (em particular, francês, espanhol e italiano), as quais foram afetadas por reformas educacionais recentes que tornaram a oferta de inglês obrigatória na educação básica brasileira. Além disso, Hildeblando Junior e Finardi (2018) sugerem o uso da AI em abordagens COIL, descritas a seguir, para expandir a gama de idiomas disponíveis nos encontros virtuais.

1.4.3. Abordagem COIL

A abordagem de ensino colaborativa online internacional (COIL na abreviação em inglês e doravante) não se refere a um tipo específico de tecnologia ou abordagem (RUBIN; GUTH, 2015; CEO-DIFRANCESCO; BENDER-SLACK, 2016), mas sim a uma proposta de ensino/aprendizagem para comunicação/colaboração com parceiros internacionais, por meio de tecnologias digitais (mais especificamente, a internet), para desenvolver uma percepção intercultural, em ambientes de aprendizado multiculturais e compartilhados (RUBIN; GUTH, 2015).

A abordagem COIL é usada para conectar estudantes em dois (ou mais) países/contextos diferentes, do ponto de vista linguístico e cultural, de forma a desenvolver um currículo mútuo e co-ofertar um curso, ou mesmo um módulo de uma atividade pedagógica. Assim, os estudantes participam de trabalho colaborativo em ambientes online compartilhados, sob a supervisão de tutores (de cada cultura em interação). Lewis e O'Dowd (2016) afirmam que a abordagem COIL pode ser uma ferramenta relevante para desenvolver habilidades interculturais e de L2, uma vez que comunicar-se em duas (ou mais) línguas é considerada uma das competências necessárias para participação plena nessa abordagem.

2. Método

O objetivo deste estudo é refletir sobre *affordances* da formação de professores de L2 na era digital. Com esse objetivo, algumas intervenções pedagógicas foram realizadas com duas turmas da disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade federal do Sudeste nos semestres 2018/2 e 2019/1 para gerar dados para este estudo.

A primeira intervenção ocorreu na forma de uma sessão COIL com duração de cerca de uma hora e meia, realizada com 10 estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado I no Brasil e 4 estudantes matriculados na mesma disciplina/curso da Universidade Alberto Hurtado (UAH), no Chile. O objetivo da sessão COIL foi refletir sobre possibilidades e desafios da formação de professores de inglês no Brasil e no Chile.

Como preparação para a sessão online, os estudantes brasileiros tiveram que ler um artigo⁹ sobre formação de professores de inglês no Chile e, ao mesmo tempo, os estudantes chilenos tiveram que ler um artigo¹⁰ sobre formação de professores de inglês no Brasil. As três perguntas que guiaram a discussão foram: 1) quais são os três maiores desafios que afetam o ensino e aprendizado de inglês como língua estrangeira, no Brasil/Chile? 2) qual o papel da tecnologia nas atuais práticas de ensino/aprendizagem? 3) como os professores de inglês como língua estrangeira podem se preparar para lidar com a complexidade dos atuais contextos globais e locais?

Uma discussão foi realizada após o encontro virtual, na forma de uma sessão coletiva de reflexão com estudantes brasileiros para colher impressões sobre a colaboração online. Nessa fase da pesquisa, o professor responsável pela turma registrou dados por meio de notas e observação participante.

A segunda intervenção ocorreu na mesma disciplina, mas com a turma de 2019-1 e incluiu a leitura dos mesmos artigos citados anteriormente além da resposta a um questionário com seis perguntas por 13 alunos (professores em formação). As respostas ao questionário foram transcritas e submetidas a uma análise usando o *software* N-Vivo Pro 11. O tratamento de dados incluiu a funcionalidade “função de contagem de frequência de palavras”, usada para gerar tabelas com os elementos mais recorrentes nas respostas do questionário, dentro de cinco categorias: prática docente; tecnologias e comunicação; contextos; agentes e línguas.

2.1. Participantes

No semestre 2018/2, a disciplina de Estágio Supervisionado I na universidade brasileira teve 17 estudantes (professores de inglês em formação) matriculados, ainda que somente 10 deles tenham participado da sessão COIL, usada para gerar dados para este estudo. No semestre 2019/1 tivemos 13

⁹ ABRAHAMS, Mary Jane; RÍOS, Pablo Silva. What happens with English in Chile? Challenges in teacher preparation. In: KAMHI-STEIN, Lía D.; MAGGIOLI, Gabriel Díaz; OLIVEIRA, Luciana C. De (Eds.). **English language teaching in South America: Policy, preparation and practice**. Bristol: Multilingual Matters, 2017, p.109-122.

¹⁰ MENDES, Ana Rachel Macedo; FINARDI, Kyria Rebeca. Linguistic education under revision: Globalization and EFL teacher education in Brazil. **Education and Linguistics Research**, v. 4, n. 1, p. 45-64, 2018.

estudantes matriculados nessa disciplina sendo que todos responderam ao questionário. Além de incluir as visões dos estudantes (professores em formação) matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I da universidade brasileira, os dados deste estudo foram triangulados com as percepções de três professores formadores, responsáveis por essa disciplina, durante os semestres 2018/2 e 2019/1, os quais são autores desta pesquisa.

2.2. *Intervenções pedagógicas*

A primeira intervenção pedagógica foi realizada na turma de Estágio Supervisionado em 2018/2 e incluiu: 1) discussão de textos sobre ensino de idiomas, interculturalidade e uso de tecnologia na educação; 2) uma reunião online em formato COIL com professores em formação, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I no Brasil e no Chile; 3) uma sessão de reflexão. Os dados foram coletados por meio de observação participante durante as aulas e entrevistas com os participantes. A segunda intervenção pedagógica foi realizada com a turma de 2019/1 e incluiu a leitura e discussão de textos usados na primeira intervenção, seguida de um questionário respondido pelos alunos.

2.3. *Perguntas de Pesquisa*

A principal pergunta de pesquisa é: quais são as *affordances* da formação de professores de L2 na era digital? Essa pergunta foi subdividida em seis outras para facilitar a análise, que são:

- 1) como nossos sistemas educacionais estão mudando no contexto atual de globalização e migração em massa, ao redor do planeta?
- 2) como os educadores estão reagindo à mobilidade constante e às mudanças nas relações e identidades nas nossas sociedades altamente complexas?
- 3) como podemos atravessar fronteiras culturais e (ao mesmo tempo) promover o entendimento mútuo e valores críticos na sala de aula?
- 4) como ficará a educação linguística e a docência depois que a normalização das TICs, entendida aqui como o acesso amplo das TICs, for plenamente alcançada?
- 5) como essa imersão digital transforma os modos e ambientes nos quais a comunicação intercultural e o aprendizado acontecem?
- 6) como as tecnologias podem abrir novos caminhos para melhorar a comunicação intercultural e o ensino, aprendizado e uso das línguas?

2.4. *Análise dos Dados*

Os nomes dos participantes foram omitidos para proteger suas identidades. Os dados das observações participantes das aulas, da sessão COIL, das sessões de reflexão e dos questionários foram transcritos e as respostas ao questionário foram analisadas com o *software* N-Vivo Pro 11. A análise dos dados apresenta, primeiro, os resultados individuais, e depois parte para a triangulação dos dados, de maneira a responder às perguntas de pesquisa.

3. Resultados e Discussão

3.1. Observação Participante

Durante a sessão de reflexão coletiva, os participantes brasileiros questionaram o fato de o ensino de inglês no Chile ser mais tradicional, priorizando a forma (gramática) em detrimento do conteúdo em habilidades comunicativas. Além disso, os participantes questionaram o modelo de “falante nativo” no Chile, tendo em vista que o governo chileno convida assistentes internacionais (principalmente do Norte Global, falantes nativos de inglês dos EUA ou Reino Unido) para treinar os professores de inglês chilenos a ensinar (e falar) inglês. Segundo relatos da sessão COIL, alguns estudantes chilenos (futuros professores de inglês) são enviados para países anglofalantes para “melhorar” sua proficiência em inglês, de forma a se tornarem “melhores professores”.

Depois de ler um texto¹¹ sobre o ensino de inglês no Brasil e sobre o papel dos falantes nativos no ensino de inglês naquele país, os participantes (professores de inglês em pré-serviço no Brasil e no Chile) disseram que no Brasil o ensino de inglês parece ser mais crítico do que no Chile, tendo em vista que professores não estão preocupados em atingir o nível de proficiência de um “nativo”, e tendem a pensar sobre o ensino de inglês em termos de conteúdos (por exemplo, usando a abordagem CLIL para ensinar conteúdos críticos por meio do inglês). No Chile, ao contrário, existe uma grande preocupação com o nível de proficiência atingido até porque os professores em pré-serviço precisam demonstrar que têm proficiência alta (C1 segundo o Quadro Comum Europeu) para poderem receber o diploma.

Em relação aos materiais usados no ensino-aprendizado de inglês no Brasil e no Chile, os participantes apontaram que no Chile os livros didáticos são importados e não incluem contextos locais, enquanto que no Brasil a maioria dos livros é submetida a uma análise (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD) sendo que os professores em pré-serviço no Brasil são incentivados durante a disciplina de Estágio Supervisionado a criarem seus próprios materiais.

A comparação entre a formação docente nesses dois contextos foi possibilitada pela intervenção pedagógica, na forma de leitura dos textos seguida de reflexão durante a sessão COIL, apresentando *affordances* das TICs e da ampliação do contato intercultural na formação de professores de L2 na era digital.

3.2. Sessão COIL

No contexto da internacionalização do ensino superior, o ensino de conteúdos por meio do inglês (*English Medium Instruction – EMI*) tem aumentado resultando na diminuição da oferta de cursos em outros idiomas adicionais e na ameaça a alguns idiomas nacionais (TAQUINI; FINARDI;

¹¹ FINARDI, Kyria Rebeca. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil: Affordances of the use of English as an international language. **Studies in English Language Teaching**, v. 2, n. 4, p. 401-411, 2014. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v39i2.30529>.

AMORIM, 2017). Nesse sentido, propomos que a COIL é uma abordagem que pode auxiliar professores em formação no entendimento de outras culturas e línguas, especialmente quando usada em conjunto com a abordagem AI.

O encontro COIL, realizado durante a primeira intervenção pedagógica, foi pensado entre participantes do Chile e do Brasil, por dois motivos. O primeiro se relaciona ao fato de termos mais países do Sul Global nesses intercâmbios acadêmicos, aumentando assim o espaço de trocas para lá das linhas abissais de Boaventura de Sousa Santos (2011); e o segundo motivo se relaciona aos idiomas nativos (L1) dos participantes desses dois países – Português brasileiro e Espanhol. Apesar da expectativa de que em algum momento os participantes da sessão COIL usassem suas L1 ou ainda o “portunhol” (uma mistura de português com espanhol) num formato de AI, isso não ocorreu porque os participantes optaram pelo uso de inglês como língua franca (JENKINS, 2015), visto que todos os participantes tinham fluência em inglês.

3.3. Sessões de Reflexão

Os dados da sessão de reflexão foram coletados por meio de observação participante feita pelos três professores formadores responsáveis pela disciplina no Brasil, durante as discussões realizadas em sala. Uma das reflexões estava relacionada à escolha do país (Chile) para a sessão COIL e, como relatado acima, a discussão girou em torno de países do Sul Global que têm representatividade nas atividades de intercâmbio e mobilidade acadêmica. Os professores formadores explicaram que a ideia era promover mais cooperação acadêmica do tipo Sul-Sul com outros idiomas (além do inglês) na sessão COIL. Considerando a proximidade geográfica entre Brasil e Chile e a proximidade linguística entre o português e o espanhol, os professores formadores viam muitas *affordances* nesses encontros COIL possibilitando a abertura de espaços para reflexão e o uso da AI, a qual (como explicado anteriormente) não aconteceu durante a sessão COIL.

Apesar da AI não ter acontecido durante a sessão de COIL, pudemos observar várias *affordances* da abordagem COIL na formação de professores para a era digital na forma de uma ampliação da interculturalidade e reflexão sobre a formação de professores de inglês no atual contexto nesses dois países. Além disso, a sessão COIL possibilitou uma reflexão sobre o papel das línguas em geral e do inglês em particular na formação e informação de professores na era digital.

3.4. Questionário

Nesta seção apresentamos primeiro os resultados da análise feita pelo *software* N-Vivo Pro 11 seguida de discussão das perguntas ao questionário, com vistas a responder às perguntas de pesquisa. Os números entre parênteses indicam a frequência de repetição das palavras.

A análise das 20 palavras mais frequentes usando o *software* N-Vivo Pro 11 (excluindo palavras recorrentes como pronomes, preposições, artigos, conjunções e conectivos) destaca a importância do trabalho do professor como incentivo para produção do conhecimento, materializada em palavras como: ensino (1); educação (14); professores (15); e conhecimento (18). Além disso,

vemos as *affordances* da tecnologia para comunicação e disseminação do conhecimento, como indicado em palavras como: tecnologia (2); tecnologias (6); acesso (9); comunicação (11); internet (13); e social (19). A *affordance* do contexto de ensino pode ser vista nas palavras: aula (7); sala de aula (8); mundo (10); comunicação (11); internet (13); educação (14); e interação (17). As palavras também destacam o papel dos agentes no processo de ensino, aprendizado e uso de línguas, materializado em palavras como: estudantes (12); professores (15); e social (19).

Pergunta 1

Em relação à pergunta 1 (*Como nossos sistemas educacionais estão mudando no contexto atual de globalização e migração em massa, ao redor do planeta?*), as 10 palavras foram: ensino, língua, globalização, movimentos, inglês, migratório, mundo, educacional, tecnologias e culturas. A recorrência dessas palavras pode indicar que, dentro do atual cenário globalizado, a tecnologia é uma aliada no ensino/uso/apropriação de L2 e no desenvolvimento das habilidades interculturais necessárias para uma efetiva participação nesse contexto.

Em relação à análise qualitativa das respostas da Pergunta 1 nota-se que a maioria dos participantes pensa que as mudanças trazidas pela globalização promovem *affordances* concretizadas em novas formas de acesso e de produção do conhecimento, por meio do uso de novas abordagens (em especial o uso de tecnologias digitais) para ensinar e aprender línguas, de forma a permitir o desenvolvimento de conhecimento intercultural e capital social. Os participantes também afirmaram que o inglês como língua franca tem um papel importante na expansão propiciada pela globalização e suas tecnologias digitais.

Em relação às mudanças na educação em geral, os participantes indicaram que essas mudanças atingem a sociedade antes de afetar os contextos educacionais ainda que no contexto de formação de professores de L2 na era digital os participantes tenham sugerido *affordances* na inclusão de mais línguas e abordagens (como a COIL, CLIL e AI) e culturas para combater a hegemonia do inglês (e do Norte Global) na educação, “dando voz” às minorias marginalizadas.

Pergunta 2

Em relação à pergunta 2 (*Como os educadores estão reagindo à mobilidade constante e às mudanças nas relações e identidades nas nossas sociedades altamente complexas?*), as 10 palavras foram: ensino, professores, educadores, sala de aula, aula, processo, identidades, estudantes, culturas e educação. Pode-se notar que essas palavras demonstram que a figura do professor e a educação, aliadas à tecnologia, são essenciais para o desenvolvimento do olhar crítico dos alunos e da sensibilidade/respeito a diferentes identidades culturais.

Em relação às *affordances*, os participantes disseram que os professores estão lentamente incorporando tecnologias digitais e noções de interculturalidade e de multiletramentos em suas aulas, e isso tende a afetar a educação em geral. Os participantes disseram que a maioria dos educadores veem as redes sociais e tecnologias digitais como plataformas para entretenimento, mas essa realidade está lentamente sendo alterada, com a

incorporação dessas ferramentas nas práticas e intervenções pedagógicas, tais como aquelas usadas neste estudo. Em relação à formação dos professores de L2 na era digital, os participantes afirmaram que a reflexão e a preparação de materiais baseados em abordagens com a CLIL permitem a inclusão de temas diversos (orientação sexual, formação de identidade, ética, diversidade cultural) que, combinados com o uso de tecnologias digitais (tais como a internet), podem promover várias *affordances* para o aprendizado intercultural na era digital.

Pergunta 3

Em relação à Pergunta 3 (*Como podemos atravessar fronteiras culturais e [ao mesmo tempo] promover o entendimento mútuo e valores críticos na sala de aula?*), as 10 palavras foram: ensino, estudantes, fronteiras, linguagens, tecnologias, letramento, culturas, sala de aula, aula, entendimento. Pode-se inferir, a partir dessas palavras, que a tecnologia é uma ferramenta que pode auxiliar na desconstrução de entendimentos preconcebidos a respeito de culturas diferentes, a partir do exame de várias perspectivas e visões de mundo de forma crítica acerca de um mesmo tema, através da superação de fronteiras físicas. Nesse sentido, a tecnologia pode auxiliar no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das questões globais culturais cruzadas e da autoconsciência cultural (própria e do Outro).

A análise das respostas à Pergunta 3 sugere que os participantes estão conscientes de que os professores de L2 devem desenvolver conhecimento intercultural por meio da língua, em lugar de apenas ensinar a “língua pela língua”. Além disso, eles afirmam que as políticas e programas públicos (tais como o “Inglés abre Puertas” no Chile e o Idiomas sem Fronteiras no Brasil) podem ser usados tanto para confirmar hegemonias (no caso do “Inglés abre Puertas”) quanto para “empoderar” identidades (no caso do Idiomas sem Fronteiras). Sobre a identidade de professores de inglês em formação no Brasil e no Chile as autoras Archanjo, Barahona e Finardi e (2019) chegaram à conclusão semelhante sobre o papel do inglês na formação de identidades de professores.

Além disso, os participantes afirmaram que o desenvolvimento de multi-letramentos, além de outros tipos de letramento (linguístico, visual, não-verbal, crítico e digital), pode representar *affordances* relevantes e importantes para atravessar fronteiras, promovendo a educação intercultural e a sensibilidade em relação ao outro, com a possibilidade de expandir essa educação com o apoio de tecnologias digitais (em geral) e da internet (em particular).

Outra questão que surgiu nessa pergunta foi o reconhecimento de que dois terços da comunidade que fala inglês no mundo é formada por falantes não-nativos daquela língua. Assim, o papel dos falantes nativos é diminuído e o papel de diferentes culturas se torna primordial, abrindo espaços para diálogos entre fronteiras, com o apoio e as *affordances* das TICs e o uso de várias línguas.

Pergunta 4

Em relação à Pergunta 4 (*Como ficará a educação linguística e a docência depois que a normalização das TICs for plenamente alcançada?*), as 10 palavras mais frequentes foram: acesso, ensino, educação, estudante,

tecnologias, TICs, informação, língua, uso, aulas. A partir da recorrência dessas palavras é possível inferir que, para um uso efetivo de todas as ferramentas/possibilidades que as tecnologias oferecem, não é necessário somente acesso amplo, mas também uma educação (ensino) informada sobre como usar/apropriar-se de todos esses recursos. Assim, mesmo que a normalização das TICs seja alcançada, a educação linguística e a docência continuarão fundamentais na mediação desse processo entre conhecimento e acesso.

A análise das respostas à Pergunta 4 sugere que a educação linguística pode representar uma *affordance*, promovendo o uso pleno (e crítico) das tecnologias digitais, quando a normalização das TICs for plenamente realizada e uma visão mais democrática e relevante da educação (que permita a formação de capital social) for atingida.

Pergunta 5

Em relação à Pergunta 5 (*Como essa imersão digital transforma os modos e ambientes nos quais a comunicação intercultural e o aprendizado acontecem?*), as 10 palavras mais frequentes foram: digital, ensino, acesso, estudante, mundo, tecnologia, aula, imersão, interação, sala de aula. A frequência dessas palavras pode indicar que um ambiente culturalmente diversificado pode se tornar global e localmente relevante, promovendo a conscientização intercultural. O ensino-aprendizagem, mediado pela tecnologia, possibilita o desenvolvimento da competência intercultural que inclui componentes cognitivos e afetivos. O componente cognitivo concentra-se no conhecimento e na consciência cultural, enquanto o componente afetivo aborda a sensibilidade cultural e a valorização da diversidade.

A análise das respostas à Pergunta 5 sugere que os modos e ambientes nos quais a comunicação (e educação) intercultural acontece tem várias *affordances* que podem ser transformados de diversas formas, combinando aulas presenciais com ferramentas virtuais, em abordagens híbridas que lidem com o ensino de cultura e língua, em contextos locais e globais. Além disso, os participantes sugeriram que a normalização de TICs, promovendo a transformação na comunicação intercultural e na educação linguística, pode auxiliar no questionamento de posições e relações ideológicas que foram “naturalizadas” por meio de discursos hegemônicos e não-críticos.

Pergunta 6

Em relação à Pergunta 6 (*Como as tecnologias podem abrir novos caminhos para melhorar a comunicação intercultural e o ensino, aprendizado e uso das línguas?*), as 10 palavras mais frequentes foram: tecnologia, estudantes, comunicação, culturas, estudantes, conhecimento, ensino, ambiente, aula, experiências. Essas palavras podem indicar que as tecnologias trouxeram novas alternativas relevantes e de baixo custo para o ensino-aprendizagem de L2 e para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e dos multiletramentos. No atual mundo globalizado, as ocasiões em que é necessário trabalhar, conviver e negociar com pessoas de outras culturas estão aumentando e, por isso, a sala de aula pode ser o ambiente que proporciona experiências interculturais e a conscientização das habilidades necessárias para se relacionar nesse contexto.

A análise das respostas à Pergunta 5 sugere *affordances* das TICs para diminuir a distância entre educadores e aprendizes (e entre diferentes culturas) com a normalização de TICs, melhorando a comunicação intercultural (e o ensino, aprendizado e uso de línguas) e promovendo acesso mais amplo a diferentes discursos, materiais, línguas, usuários (das línguas) e culturas.

Além disso, os participantes indicaram outra *affordance* das TICs: pessoas desfavorecidas (financeiramente) podem ter oportunidade e “voz” nesse novo cenário, propiciadas pela internet aumentando acesso à mobilidade virtual (por meio da COIL, por exemplo) para pessoas que têm limitação no acesso a deslocamentos geográficos.

4. Conclusão

Este estudo teve como objetivo refletir sobre as *affordances* da formação de professores de L2 na era digital. Com esse objetivo foram realizadas intervenções pedagógicas na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade federal do sudeste do Brasil.

Os dados foram gerados por meio de intervenções nas aulas no formato de observações participantes e entrevistas e incluem: 1) a discussão de textos sobre ensino de idiomas, interculturalidade e o uso de TICs na educação; 2) reuniões online em formato COIL, com professores em formação na universidade no Brasil e no mesmo curso de uma universidade no Chile; 3) sessões de reflexão com os professores em formação no Brasil; e 4) entrevistas com os participantes.

Em geral, os resultados do estudo sugerem que a formação de professores está mudando como resultado da globalização (e o deslocamento de pessoas) e da interconectividade virtual, propiciada pelas TICs. Além disso, os dados sugerem que as *affordances* das TICs e de abordagens como a CLIL, COIL e de intercompreensão na formação de professores de L2 na era digital vão na direção de uma educação mais inclusiva (alcançando pessoas desfavorecidas financeiramente por meio da internet); mais multilíngue (por meio da inclusão de outras línguas além do inglês); e mais intercultural, permitindo o contato e o aprendizado entre culturas e línguas diferentes.

Referências

ABRAHAMS, Mary Jane; RÍOS, Pablo Silva. What happens with English in Chile? Challenges in teacher preparation. In: KAMHI-STEIN, Lía D.; MAGGIOLI, Gabriel Díaz; OLIVEIRA, Luciana C. De (Eds.). **English language teaching in South America: Policy, preparation and practice**. Bristol: Multilingual Matters, 2017, p.109-122.

AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: Evidência de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. **Revista Avaliação**, v. 22, n. 3, p. 614–632, 2017.

APPADURAI, Arjun. Grass roots globalization and the research imagination. **Public Culture**, v. 12, n. 1, p. 1-19, 2000. <https://doi.org/10.1215/08992363-12-1-1>

ARCHANJO, Renata; BARAHONA, Malba; FINARDI, Kyria Rebeca. Identity of foreign language pre-service teachers to speakers of other languages: Insights from Brazil and

Chile. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 1, n. 21, p. 62-75, 2019.
doi.org/10.14483/22487085.14086

BAUMAN, Zygmunt. **Liquid life**. Cambridge: Polity Press, 2005.

CASTRO, Ana Laura Silva de; HILDEBLANDO JÚNIOR, Carlos Alberto; FINARDI, Kyria Rebeca. Teachers and students online but disconnected. **INTED 2019 Proceedings**, p. 420-427, 2019. dx.doi.org/10.21125/inted.2019.0186

CEO-DIFRANCESCO, Diane; BENDER-SLACK, Delane. Collaborative online international learning: Students and professors making global connections. In: MOELLER, Aleidine J. (Org.). **Fostering connections, empowering communities, celebrating the world**. Richmond: Terry, 2016, p. 147-174.

EL KADRI, Atef. **Affordances percebidas do teletandem na/para formação de professores de língua inglesa**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

FINARDI, Kyria Rebeca. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil: Affordances of the use of English as an international language. **Studies in English Language Teaching**, v. 2, n. 4, p. 401-411, 2014.
<https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v39i2.30529>.

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

FINARDI, Kyria Rebeca. English as a global language in Brazil: A local contribution. In: GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões. (Orgs.). **English as a Lingua Franca in teacher education: A Brazilian perspective**. 1. ed. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2018, p. 71-86.

FINARDI, Kyria Rebeca. Internationalization and multilingualism in Brazil: Possibilities of Content and language integrated learning and intercomprehension approaches. **International Journal of Educational and Pedagogical Sciences**, v. 13, n. 5, p. 655-659, 2019.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e metodologia no ensino de Inglês: Impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 239-282, 2014. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2014n66p239>

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAUJO, Julio Cesar Rosa; LEFFA, Vilson Jose. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de língua: O que temos de aprender**. São Paulo: Editora Brasileira Comercial, 2016, p. 99-115.

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

FINARDI, Kyria Rebeca; LEÃO, Roberta Gomes; AMORIM, Gabriel Brito. Mobile assisted language learning: Affordances and limitations of Duolingo. **Education and Linguistics Research**, v. 2, n. 2, p. 48-65, 2016.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele Vergine Vieira; MOMM, Christiane Fabíola. Tecnologia na educação: O caso da Internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do IL**, n. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele Vergine Vieira; SCHMITT, Jeovani. English distance learning: Possibilities and limitations of MEO for the flipped classroom. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 181-208, 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca. Interculturalidade, Internacionalização e Intercompreensão: qual a relação? **Revista Ilha do Desterro**, v. 71, n. 3, p. 15-37, 2018.

HILDEBLANDO JÚNIOR, Carlos Alberto; FINARDI, Kyria Rebeca. Internationalization and virtual collaboration: Insights from COIL experiences. **Ensino em Foco**, v. 1, n. 2, p. 19-33, 2018.

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

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: Changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEWIS, Tim; O'DOWD, Robert. Introduction to online intercultural exchange and this volume. In: O'DOWD, Robert; LEWIS, Tim (Orgs.). **Online intercultural exchange**: Policy, pedagogy, practice. Nova York: Routledge, 2016, p. 3-20.

LINN, M. C.; EYLON, B.-S. **Science learning and instruction**: Taking advantage of technology to promote knowledge integration. Nova York: Routledge, 2011.

MENDES, Ana Rachel Macedo; FINARDI, Kyria Rebeca. Linguistic education under revision: Globalization and EFL teacher education in Brazil. **Education and Linguistics Research**, v. 4, n. 1, p. 45-64, 2018.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: Expanding views. In: GONÇALVES, Gláucia Renate; ALMEIDA, Sandra Regina Goulart; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009, p. 177-189.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Linguagem tecnológica e educação. Em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). **Ensino de língua**: Das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012, p. 181-190.

ORTIZ, Ramón Andrés; FINARDI, Kyria Rebeca. Social inclusion and CLIL: Evidence from La Roseraie. In: International Conference on Education, Research and Innovation 2015, Sevilha. **Iceri2015 Proceedings**. Madri: Iated. v. 1. p. 7660-7666, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: Histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p.151-161.

PORTES, Alejandro. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 33, p. 133-158, 2000.

RADA, Juan. Oportunidades e riscos das novas tecnologias para a educação. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias: Esperanças ou incertezas?**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 109-119.

RAMOS, Natália. Interculturalidade(s) e mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas. In: PINA, Helena; MARTINS, Felisbela; FERREIRA, Cármen (Orgs.). **The overarching issues of the European space: Strategies for spatial (re)planning based on innovation, sustainability and change**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013, p. 343-360.

RUBIN, Jon; GUTH, Sarah. Collaborative online international learning: An emerging format for internationalizing curricula. In: MOORE, Alexandra Schultheis; SIMON, Sunka. (Orgs.). **Globally networked teaching in the humanities: Theories and practice**. Nova York/Londres: Routledge, 2015, p. 15-27.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologías del sur. **Utopía y praxis latinoamericana**, v. 16, n. 54, p. 17-39, 2011.

TAQUINI, Reninni; FINARDI, Kyria Rebeca; AMORIM, Gabriel Brito. English as a medium of instruction at Turkish State Universities. **Education and Linguistics Research**, v. 3, n. 2, p. 35-53, 2017.

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

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

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARSCHAUER, Mark. Social capital and access. **Universal access in the information society**, v. 2, n. 4, p. 315-330, 2003. <https://doi.org/10.1007/s10209-002-0040-8>

WARSCHAUER, Mark. **Technology and social inclusion**: Rethinking the digital divide. Cambridge: MIT Press, 2004.

Agradecimentos

Este estudo foi financiado parcialmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) e desenvolvido no contexto do Núcleo de Estudos em Relações Internacionais da Universidade Federal do Espírito Santo (NERI-UFES).

Contribuição dos autores

O Autor 1 foi responsável pela concepção da pesquisa e pela coleta e análise dos dados tendo contribuído no texto principalmente nas seções de método e análise.

O Autor 2 contribuiu com a revisão de literatura de *affordance* e COIL, e na análise de respostas ao questionário utilizado nesta pesquisa, usando um *software* de análise de dados qualitativos.

O Autor 3 contribuiu com a revisão de literatura na área de educação intercultural e migrações; e na análise de respostas ao questionário utilizado nesta pesquisa, usando um *software* de análise de dados qualitativos.

Enviado em: 29/setembro/2019

Aprovado em: 27/novembro/2019