

Discutindo Assimetria de Poder no Contexto de Telecolaboração com Vistas a Promover Atitudes Relacionadas à Competência Interlectual

Massimo VERZELLA*

Vivian Nádía Ribeiro DE MORAES CARUZZO**

Tamiris DESTRO COSTA***

* Doutor em Língua e Literatura Inglesa pela Universidade de Chieti-Pescara (2004) e Doutor em Retórica, Produção Escrita e Cultura pela North Dakota State University (2016). Professor Titular e Coordenador dos cursos de Produção Escrita na Penn State Erie, the Behrend College. Contato: muv56@psu.edu.

** Mestra (2018) e Doutoranda (2019-2023) em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAr). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/FCLAr. Contato: vivian.moraes@unesp.br.

*** Mestra (2017) e Doutoranda (2018-2022) em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAr). Contato: tamiris.destro@unesp.br.

Resumo:

A internacionalização em casa pode beneficiar todos os tipos de alunos e seu valor se tornou mais evidente no longo período após a pandemia de Covid-19. Este artigo relata uma iniciativa de virtual exchange: estudantes de inglês como língua estrangeira no Brasil e alunos de redação em inglês nos Estados Unidos envolvidos em um projeto de telecolaboração internacional. Nosso objetivo foi entender se os alunos que participam de projetos de telecolaboração desenvolvem atitudes que levam à competência intercultural, uma vez que são abordadas questões relacionadas à assimetria de poder entre falantes nativos e não nativos de inglês. Para determinar se os dois grupos de alunos desenvolveram atitudes de tolerância, respeito e curiosidade por outras culturas, bem como atitudes de confiança mútua, pedimos que respondessem a um questionário ao final do projeto. Os resultados mostram que a telecolaboração estimulou o interesse dos alunos por outras culturas, um primeiro passo crucial para a aquisição da competência intercultural. Os alunos colaboraram de forma eficaz porque os dois grupos confiaram na competência linguística um do outro. Nosso estudo confirma que a telecolaboração é uma das iniciativas mais sólidas pedagogicamente na esfera da internacionalização em casa. Mais instrutores devem preparar os alunos para se comunicarem e colaborarem efetivamente em equipes interculturais por meio desse tipo de aprendizagem experiencial.

Palavras-chave:

Internacionalização em casa. Competência intercultural. Telecolaboração.

Discutindo Assimetria de Poder no Contexto de Telecolaboração com Vistas a Promover Atitudes Relacionadas à Competência Interlectual

Massimo Verzella; Vivian Nádia Ribeiro De Moraes Caruzzo; Tamiris Destro Costa

INTRODUÇÃO

Internacionalização é “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global em um propósito, são funções ou entrega da educação de nível superior” (KNIGHT, 2003, p. 2). Rumbley, Altbach e Reisberg (2012, p. 6) identificam as principais manifestações da internacionalização no número crescente da mobilidade entre estudantes e acadêmicos em contextos internacionais, o crescente interesse em preparar os alunos para o sucesso em um mundo interconectado, a consolidação do inglês como língua franca para ensino superior, o aumento da comercialização da educação internacional e o crescimento da oferta educacional transfronteiriça (proliferação de instituições irmãs, *campi* filiais e arranjos colaborativos; crescimento do ensino a distância). No que diz respeito aos fundamentos que impulsionam a internacionalização, podemos distinguir quatro grupos: sociocultural, político, acadêmico e econômico. Conforme relata Knight (2012), pesquisas mundiais conduzidas pela *International Association of Universities* em 2003, 2005 e 2009 mostram que, para os chefes das instituições, a principal justificativa (para 2005 e 2009) era a promoção da competência intercultural e o interesse por questões internacionais.

Em um esforço para entender como os administradores e estudiosos interculturais dos EUA compreendem o conceito de competência intercultural, Deardorff (2006, 2009) conduziu um estudo que mostra como os participantes foram capazes de chegar a um consenso sobre 22 elementos essenciais da competência intercultural. Deardorff organizou esses elementos em um modelo de pirâmide que inclui quatro estágios. O estágio 1 apresenta as atitudes como um ponto de partida fundamental. Os indivíduos precisam apreciar os valores de respeito por outras culturas, abertura para aprendizagem intercultural, curiosidade e descoberta. Uma vez que essas atitudes são adquiridas, os indivíduos podem passar para o estágio 2: a aquisição de conhecimentos e habilidades enquanto amadurecem a autoconsciência cultural e a consciência sociolinguística. O estágio 3 inclui quatro resultados internos desejados: adaptabilidade, flexibilidade, visão etnorrelativa e empatia. Esses resultados internos levam ao estágio 4: o resultado externo de “comportar-se e comunicar-se de forma eficaz e adequada (com base em seu conhecimento, habilidades e atitudes interculturais) para atingir seus objetivos em algum grau” (DEARDORFF, 2006, p. 254).

O modelo de Deardorff se sobrepõe parcialmente ao modelo influente de Byram (1997), que inclui cinco componentes interdependentes: atitudes, conhecimento, habilidades de descoberta e interação, e habilidades de interpretação e relacionamento. Na visão de Byram, a interação desses quatro componentes leva à consciência cultural crítica, o quinto componente. Embora existam muitas outras conceituações de competência intercultural, vários modelos enfatizam a importância das atitudes. O falante interculturalmente competente é muitas vezes construído como uma pessoa que pode transformar um encontro intercultural em um relacionamento, mostrando um compromisso com a compreensão de uma cultura desconhecida, ao mesmo tempo em que convida o “estranho” para sua própria cultura.

Considerando a importância da internacionalização da educação de nível superior como movimento de promoção da competência intercultural, o presente artigo relata um projeto realizado

por um professor de uma universidade americana e duas professoras estagiárias de uma universidade brasileira. Alunos de ambas as instituições se envolveram em um projeto de telecolaboração no qual trabalharam como autores e revisores. Nosso objetivo é ilustrar como os alunos que participam de projetos de telecolaboração desenvolvem atitudes que os ajudarão a desenvolver gradualmente sua competência intercultural e a capacidade de colaborar com pessoas de diferentes origens. Para atingir nosso objetivo pedagógico, concordamos que tínhamos que lidar com questões de assimetria de poder entre falantes nativos de inglês e falantes não nativos. Estes últimos costumam ser implicitamente posicionados como alunos que não podem ensinar nada aos falantes nativos e cujo papel é imitar os modelos de fala e escrita típicos do inglês nativo.

Nosso projeto é um exemplo de como operacionalizar a internacionalização em casa, uma estrutura de iniciativas de ensino e aprendizagem que é discutida na primeira seção deste artigo. A seção dois apresenta uma visão geral da *virtual exchange* transnacional antes de ilustrar nosso próprio projeto de telecolaboração. As seções três e quatro apresentaram e discutem nossas descobertas. A conclusão oferece nossas considerações finais sobre a aquisição de atitudes de competência intercultural por meio da telecolaboração.

INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

As instituições de ensino superior que valorizam a competência intercultural realizam esforços de internacionalização que incluem vários tipos de programas de mobilidade e intercâmbio. Esses programas implicam: no recrutamento de professores e alunos internacionais, na exportação de sistemas acadêmicos que podem incluir a entrega de programas além-fronteiras e na internacionalização do currículo. O termo normalmente usado para designar todas as formas de educação além-fronteiras (mobilidade de pessoas, projetos, programas e provedores) é *internacionalização*. Em contraste, o termo *internacionalização em casa* designa intervenções orientadas ao currículo destinadas a envolver os alunos em atividades que desenvolvam compreensão global e habilidades interculturais. Existem muitas definições de internacionalização em casa: as mais antigas são muito amplas (CROWTHER *et al.*, 2001). Autores mais recentes tendem a ser mais específicos. Beelen e Jones (2015, p. 69) definem internacionalização em casa como a “integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes de aprendizagem domésticos”.

Tradicionalmente, a ênfase tem sido na internacionalização e, em particular, na mobilidade estudantil, mas a década 2010-2019 testemunhou uma mudança na ideia de internacionalização abrangente, discutida longamente por Hudzik (2011, 2015). As perspectivas internacionais e comparativas, de acordo com Hudzik, devem ser “permeadas” em todo o ensino, pesquisa e missões de serviço do ensino superior. A internacionalização não pode ser simplesmente um componente desejável do ensino superior. Em vez disso, deve moldar o *ethos* institucional das universidades mundiais (HUDZIK, 2011, p. 6). De maneira tradicional, a mobilidade era o componente mais divulgado e atraente da política e prática de internacionalização, mas a situação começou a mudar nos últimos dez anos (DE WIT; HUNTER, 2015) e a pandemia Covid-19 estimulou novas reflexões sobre o valor da internacionalização em casa.

Presumindo que as viagens internacionais possam ser restauradas em sua plenitude, os programas de mobilidade ainda atrairão um número muito pequeno de estudantes que podem pagar os custos desses programas. Uma pesquisa da *Open Door* publicada em 2017 (IIE, 2017) revelou que apenas cerca de dez por cento de todos os alunos de graduação dos Estados Unidos estudarão no exterior ao se formar. Outros fatores que podem desencorajar os alunos a passar tempo em universidades parceiras são as exigências de visto mais rígidas e a disponibilidade (e expansão do papel) do ensino a distância (ALTBACH; KNIGHT, 2007). Quando comparada aos programas de mobilidade, a internacionalização

em casa é uma abordagem mais equitativa para a internacionalização que pode beneficiar todos os tipos de alunos (DE WIT *et al.*, 2015). A pesquisa mostra que as atividades de internacionalização em casa podem estimular o desenvolvimento de competências interculturais dos alunos tanto quanto - senão mais do que - estudos tradicionais ou viagens ao exterior (SORIA; TROISI, 2014). Por esse motivo, não há razão para considerar a internacionalização em casa como a irmã pobre dos programas de mobilidade. Como Whitsed e Green (2016, p. 288), acreditamos que a internacionalização “deve ser para todos os alunos em todos os níveis e em todas as disciplinas”. É hora de ir além da mera retórica para encontrar mais formas de operacionalizar a internacionalização no ensino e na aprendizagem (OTTIENO, 2020).

O principal componente da internacionalização em casa é a internacionalização do currículo, o que significa incorporar “uma dimensão internacional e intercultural na preparação, entrega e resultados de um programa de estudos” (LEASK, 2009, p. 209) para ajudar os alunos a desenvolver perspectivas internacionais e interculturais como profissionais globais. Guimarães *et al.* (2019) recentemente consultaram o *Google Scholar* para identificar padrões no uso da “internacionalização em casa” ou “*internationalization at home*” ou “ensino superior” ou “*higher education*” nos últimos dez anos. Eles encontraram um aumento significativo nas publicações sobre o assunto tanto em inglês quanto em português. Entre os programas internacionalização em casa mais renomados estão o *Collaborative Online International Learning* ou COIL desenvolvido na *State University of New York* (RUBIN, 2016), o *Trans-Atlantic and Pacific Project* ou TAPP (MAYLATH; VANDEPITTE; MOUSTEN, 2008; MOUSTEN *et al.*, 2010) e *UNICollaboration* (O'DOWD, 2018). Esses programas contam com o desenvolvimento gradual de redes complexas de professores que conectam classes parceiras geograficamente distantes para a implementação de vários tipos de colaboração entre equipes virtuais interculturais.

VIRTUAL EXCHANGE E TELECOLABORAÇÃO

Ao longo dos anos, o desenvolvimento de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem promovido novas formas de interação para grupos translocais de alunos e equipes virtuais interculturais. Para professores de inglês, que enfatizam os aspectos culturais da aquisição da língua e da competência comunicativa, o uso crescente das TIC teve um grande impacto no planejamento e na prática do programa. No entanto, os professores devem sempre integrar a tecnologia na sala de aula com uma mentalidade crítica. Embora os aplicativos de telecomunicações e plataformas para colaboração como o *Google Docs* possam ser muito úteis na sala de aula, é importante considerar que, para sua aplicação bem-sucedida em cursos de idiomas, os educadores precisam refletir sobre seus recursos e limitações para que as tecnologias possam ser integradas de forma coerente com os objetivos de professores e alunos (SALOMÃO, 2017). Os educadores também precisam estar cientes de que a tecnologia e o aprendizado *online* não são culturalmente neutros (REEDER *et al.*, 2004). A maioria das tecnologias da Web 2.0 usadas na telecolaboração (redes sociais, *wikis*, *blogs* e *software* de videoconferência) foi criada em contextos ocidentais e reflete os valores das culturas ocidentais (GUTH; HELM, 2010).

Dois termos usados para descrever projetos internacionais que vinculam cursos universitários em dois (ou mais) países diferentes são *virtual exchange* e telecolaboração. No ensino de línguas estrangeiras, a telecolaboração designa um projeto no qual grupos de alunos de diferentes locais e contextos culturais se envolvem em trocas interculturais por meio de interações *online* em ambientes educacionais (DOOLY, 2008). Guth e Helm definem telecolaboração como “intercâmbio intercultural baseado na Internet entre pessoas de diferentes origens culturais ou nacionais, estabelecido em um contexto institucional com o objetivo de desenvolver habilidades de linguagem e competência comunicativa intercultural (conforme definido por Byram, 1997) por meio de tarefas estruturadas” (GUTH; HELM, 2010, p. 14). Como Helm

(2013) ilustra, os principais resultados de aprendizagem incluem o desenvolvimento de habilidades de linguagem, competência comunicativa intercultural, letramento digital e competências relacionadas ao trabalho, como tradução e comunicação profissional. Seguindo o modelo de competência intercultural de Byram (1997), Belz (2003) convincentemente argumenta que o falante intercultural rejeita todas as formas de preconceito, respeita as diferentes crenças e tradições culturais, e mostra curiosidade e abertura para outras culturas.

Embora os significados de telecolaboração e *virtual exchange* se sobreponham na teoria e na prática, o último é frequentemente usado como um termo guarda-chuva para projetos internacionais conduzidos remotamente. De acordo com O'Dowd (2018, p. 1), *virtual exchange* deve ser usado para “referir-se ao envolvimento de grupos de alunos em interações interculturais online e projetos de colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas como uma parte integrada de seus programas educacionais”.

Em 2016, na *Second Conference on Telecollaboration in Higher Education* na *Trinity College* em Dublin, foi lançada a *UNICollaboration - Cross-disciplinary Organisation for Telecollaboration and Virtual Exchange*. Segundo O'Dowd (2018), a escolha do nome da organização reconhece o número considerável de estudos que utilizaram o termo *telecolaboração* para se referir a projetos internacionais que vinculam cursos em dois ou mais países diferentes. Ao mesmo tempo, o nome da organização contribuiu para o estabelecimento de *virtual exchange* como um termo abrangente. *Virtual exchange* inclui projetos que seguem diferentes modelos e abordagens de colaboração internacional, tanto dentro quanto fora do campo da educação de línguas estrangeiras, por exemplo, e-tandem, teletandem, COIL e telecolaboração.

Durante o desenvolvimento do projeto ilustrado neste artigo, os participantes nos Estados Unidos – professor e alunos – se referiam ao termo como uma prática de *virtual exchange*, enquanto no Brasil as duas professoras e sua supervisora usaram o termo *telecolaboração*. O uso de ambos os termos por instrutores e participantes mostra que seus significados ainda tendem a se sobrepor. No entanto, a divergência na utilização dos termos pelos dois grupos não representou um problema nas etapas de planejamento, execução e avaliação do projeto.

A extensa literatura sobre projetos de telecolaboração conduzidos por instrutores filiados ao TAPP (MOUSTEN *et al.*, 2018; ARNÓ; VERZELLA; MAYLATH, 2021) mostra que os alunos envolvidos nesses projetos não aprendem simplesmente habilidades. Em vez disso, desenvolvem atitudes de curiosidade pela diferença e uma capacidade de se ajustar aos outros recorrendo à mediação linguística. Por meio de intercâmbio e colaboração, os alunos apreciam a importância de usar uma ampla gama de recursos comunicativos para acomodar o público em contextos de interação translocais e mediados por computador.

Nosso Projeto de Telecolaboração

A parceria para a realização do projeto foi firmada por um professor de redação em inglês da *Penn State Erie, The Behrend College* (doravante Behrend) e duas alunas de doutorado e professoras estagiárias da Universidade Estadual Paulista (doravante UNESP) durante o segundo semestre de 2019. Dois cursos de redação em inglês na Behrend e um no Brasil foram envolvidos em um projeto internacional concebido como uma telecolaboração.

Para evitar o estabelecimento de relações desiguais e assimétricas e diminuir a posição de poder dos falantes nativos (HELM; GUTH; FARRAH, 2012), as duas instituições e os dois grupos de alunos envolvidos no projeto colaborativo foram apresentados como parceiros simétricos em trocas mútuas. Nunca apresentamos a escrita produzida por alunos nos Estados Unidos como um modelo para os alunos no Brasil e nunca postulamos o inglês americano idiomático como a língua a ser usada nas escritas produzidas

pelos alunos no Brasil. Em outras palavras, os alunos nos Estados Unidos não foram apresentados como especialistas em línguas com autoridade, cujo papel principal era treinar ou tutorar os alunos brasileiros. Seguindo o convite de Helm, Guth e Farrah (2012, p. 118) para evitar posicionar falantes não nativos apenas como aprendizes de línguas, enfatizamos sua experiência como usuários do inglês como língua franca (ILF). Concordamos com Canagarajah (2007) que falantes de ILF nunca devem ser redutivamente considerados como incompetentes. Eles certamente podem desenvolver sua proficiência ainda mais, mas isso também é verdadeiro para falantes nativos, que sempre podem desenvolver sua proficiência em inglês (especialmente inglês escrito) e sua compreensão de comunicação em ILF.

O presente estudo baseia-se em críticas à ideia do falante nativo como provedor ideal de normas (COOK, 1999; SEIDLHOFER, 2001; JENKINS, 2006; VERZELLA 2017; 2019) e à ideologia do falante nativo (RAMPTON, 1990; KRAMSCH, 1997; CANAGARAJAH, 2007; PENNYCOOK, 2007) para apresentar a interação falada ou escrita em uma língua franca como uma situação comunicativa que requer que todos os tipos de falantes ajustem seu uso da linguagem e estratégias retóricas para negociar a construção de significado. Em muitas situações de contato, “é um dever ético do locutor proficiente abraçar práticas de comunicação hospitaleiras que façam novatos, estrangeiros e leigos se sentirem bem-vindos e respeitados em um novo ambiente social” (VERZELLA, 2019, p. 10).

Grupos de Alunos, Atividades e Objetivos: UNESP

Grupos

Dois grupos da UNESP participaram de nosso projeto de telecolaboração. Ambas as turmas eram compostas por graduandos em Letras e matriculados no curso de Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa.

- O Grupo 1, ministrado por Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo, foi formado por 39 alunos do terceiro ano que frequentavam as aulas pela manhã.
- O Grupo 2, ministrado por Tamiris Destro Costa, era composto por 21 alunos do terceiro ano e 2 alunos do primeiro ano que frequentavam as aulas noturnas.

As atividades

Primeiro, os alunos da UNESP tiveram que responder a um vídeo criado por seus parceiros Behrend usando o *VoiceThread*, uma apresentação de *slides* colaborativa multimídia que contém imagens, documentos, vídeo e narração. Em segundo lugar, os alunos da UNESP foram designados aleatoriamente para redigir uma resenha ou uma explicação e compartilhar seus textos com seus parceiros Behrend usando o *Google Docs*. Na sequência, eles tinham que oferecer *feedback* sobre os textos (uma resenha ou uma explicação) redigidos por seus parceiros da Behrend para avaliar sua legibilidade para um público global. Finalmente, eles tiveram que preencher um questionário de pós-aprendizagem para refletir sobre o projeto.

As metas

O que caracterizou nosso projeto como telecolaboração é a diversidade de objetivos de aprendizagem para os cursos envolvidos nas duas universidades (O'DOWD, 2018). Enquanto esperávamos que todos os alunos adquirissem atitudes de abertura e curiosidade por outras culturas, os objetivos adicionais dos alunos da UNESP eram desenvolver competência na língua estrangeira e

competência comunicativa intercultural. Os instrutores no Brasil asseguraram a seus alunos que o fato de não serem falantes nativos do inglês não representaria obstáculos para a conclusão bem-sucedida de seus projetos, desde que estivessem sempre atentos a como as diferenças culturais e sociais (no entendimento da polidez, por exemplo) pode causar problemas de comunicação e mal-entendidos. Além disso, os instrutores convidaram seus alunos a se considerarem usuários experientes do ILF.

Grupos, Atividades e Objetivos dos Alunos: Behrend Grupos

Dois grupos de alunos participaram de nosso projeto de telecolaboração:

- 24 alunos do primeiro ano matriculados em Redação em Inglês (*English Composition*), uma disciplina sobre redação do primeiro ano. Esses alunos estavam se formando em uma variedade de cursos, desde administração até engenharia.
- 24 alunos do terceiro ou quarto ano matriculados em Redação na Profissão Técnica (*Writing in the Technical Profession*), uma disciplina avançada sobre redação para alunos de cursos na área de Exatas. A maioria desses alunos era formada em engenharia. Ambos os cursos foram ministrados por Massimo Verzella.

As atividades

Os alunos da Behrend tiveram que realizar as mesmas atividades atribuídas aos alunos da UNESP: criar e compartilhar um *VoiceThread*, desenvolver e compartilhar análises e explicações, oferecer *feedback* sobre textos compostos por seus parceiros de projeto e preencher o questionário final.

As metas

O principal objetivo dos alunos da Behrend era desenvolver uma atitude de curiosidade por outras culturas e tradições retóricas. Um objetivo relacionado era explorar como falantes não nativos usam ILF na comunicação falada e escrita. O instrutor frequentemente refletia sobre o conceito de acomodação com seus alunos para convidá-los a considerar como alcançar o entendimento mútuo com usuários emergentes de inglês. Em geral, os estudantes americanos não têm muitas oportunidades de se comunicar com falantes de outras línguas. Por esse motivo, nem sempre estão preparados para ajustar o uso do inglês ao interagir, na fala ou na escrita, com pessoas de diversas origens linguísticas. Pesquisas atuais sobre ILF (PITZL, 2005; COGO; DEWEY, 2006; MEIERKORD, 2006; COGO, 2009; KAUR, 2009; HOUSE, 2010; MAURANEN, 2012; COGO; HOUSE, 2018) mostram que falantes não nativos podem recorrer a muitas estratégias pragmáticas para acomodar os interlocutores. Falantes nativos precisam ser apresentados a essas estratégias de forma mais explícita para evitar a idiomaticidade unilateral (SEIDLHOFER, 2002, 2009), um tipo de falha de comunicação que ocorre quando um falante adota totalmente as normas do falante nativo em situações de contato que exigem acomodação linguística e o uso de ILF.

Organização da Telecolaboração

Esta seção relata como organizamos a parceria *online* entre os dois grupos de alunos da Behrend e os dois grupos da UNESP. A parceria foi realizada durante o segundo semestre de 2019 (entre setembro e novembro). Foi organizada nas seguintes fases:

- 3 de setembro: Os alunos da Behrend formaram pares com alunos da UNESP.

- 3 a 10 de setembro: Alunos e instrutores em ambas as universidades discutiram como desenvolver apresentações no *VoiceThread*.
- 10 de setembro: Os alunos em Behrend completaram *VoiceThreads* e os compartilharam com seus parceiros de projeto designados na UNESP.
- 10 a 15 de setembro: Alunos da UNESP adicionaram comentários aos *VoiceThreads* desenvolvidos por alunos da Behrend e desenvolveram seus próprios *VoiceThreads*.
- 16 de setembro: Alunos da UNESP compartilharam seus textos (resenhas e explicações) com alunos da Behrend usando o *Google Docs*.
- 17 e 19 de setembro: Alunos da Behrend deram *feedback* sobre os textos compartilhados por seus parceiros de projeto na UNESP.
- 3 de outubro: os alunos da Behrend compartilharam seus textos (resenhas e explicações) com seus parceiros de projeto na UNESP.
- 8 de outubro: Alunos da UNESP opinaram sobre os textos compartilhados pelos alunos da Behrend.
- 15 de outubro: Os instrutores de ambas as universidades pediram aos alunos que respondessem a um questionário sobre o projeto de telecolaboração e moderaram as discussões finais da aula.

Os alunos foram convidados a se socializar assistindo às apresentações *VoiceThread* criadas por seus parceiros de projeto e adicionando comentários a essas apresentações. Alguns alunos foram além desse requisito básico e trocaram números de telefone para usar o *WhatsApp*. Os alunos também foram convidados a colaborar com seus parceiros de projeto usando uma combinação de ferramentas síncronas (função de mensagem instantânea do *Google Docs*) e assíncronas (a ferramenta de comentários no *Google Docs* e *emails*).

Atividade 1: As Apresentações de *VoiceThread*

Antes de concluir as tarefas de escrita que lhes são atribuídas, os participantes da telecolaboração precisam se socializar e estabelecer confiança na relação (JARVENPAA; LEIDNER, 1999; JOHNSON; CULLEN, 2002; ZAKARIA; AMELINCKZ; WILEMON, 2004). Por esse motivo, pedimos a todos os alunos que desenvolvessem uma apresentação *VoiceThread* para se apresentar e compartilhar informações sobre suas comunidades. As apresentações de dois minutos deveriam incluir fotos acompanhadas de comentários de áudio, mas também vídeos curtos e caixas de texto para adicionar informações sobre fotos ou vídeos. Os *VoiceThreads* tiveram que ser compartilhados com os parceiros do projeto e todos os instrutores com permissão para visualizar e comentar, de forma a estimular interações sustentadas.

Atividade 2: As Tarefas Escritas e as Revisões por Pares

Os alunos da Behrend matriculados no curso de redação do primeiro ano e seus parceiros da UNESP tiveram que desenvolver uma resenha escrita sobre um tema de sua escolha; um filme, por exemplo, mas também um álbum de música, um restaurante, um videogame, um produto de consumo e assim por diante. Esse gênero foi atribuído porque as resenhas tendem a ser idiomáticas e a conter muitas referências culturais que podem estimular conversas entre pares. Imaginamos que os alunos precisariam de esclarecimentos para melhor apreciar a escrita de seus colegas. Para abordar a problemática da assimetria de poder que pode ser observada quando falantes nativos e não nativos são envolvidos na

telecolaboração (TRAIN, 2006), solicitamos aos alunos da UNESP que desenvolvessem suas resenhas sobre temas relacionados à vida no Brasil. Dessa forma, eles poderiam afirmar seu papel de especialistas.

Ambos os grupos de alunos também desenvolveram explicações de conceitos técnicos. Enquanto os alunos da Behrend escreveram explicações sobre tópicos relacionados principalmente a diferentes campos da engenharia, por exemplo, moldagem por injeção de plástico, componentes de turbocompressores encontrados em automóveis, elementos de gestão da cadeia de suprimentos e assim por diante, os alunos da UNESP desenvolveram explicações sobre tópicos relacionados à Linguística, por exemplo, sotaques e preconceito, fonética e fonologia, teoria da tradução, variação linguística no Brasil, língua transfronteiriça e assim por diante. Mais uma vez, os alunos da UNESP puderam se apresentar como especialistas em disciplinas da área da Linguística.

Além de produzir textos, todos os alunos tiveram que fornecer *feedback* sobre as apresentações no *VoiceThread*, resenhas e explicações técnicas de seus parceiros no projeto. Isso significa que todos os alunos que participaram da telecolaboração assumiram duas funções: eles atuaram como autores e revisores. Eles não apenas tiveram que refletir cuidadosamente sobre como criar textos para leitores de diferentes origens culturais e linguísticas, mas também sobre como fornecer *feedback* construtivo e útil aos seus parceiros de projeto.

O Questionário e Nossas Questões de Pesquisa

Nossa investigação assumiu a forma de um estudo de caso exploratório. Um caso é definido na literatura como *bounded stance*, no sentido de um contexto limitado (STAKE, 1988), que investiga fenômenos dentro dos contextos da vida real em que ocorrem (YIN, 1984). Neste estudo, o contexto foi a colaboração entre dois grupos de alunos matriculados em dois cursos diferentes oferecidos em duas universidades diferentes. A abordagem de estudo de caso foi adotada dada a natureza necessariamente exploratória da pesquisa.

Nosso instrumento de coleta de dados foi um questionário preenchido pelos alunos ao final do projeto. Criamos um único questionário, ainda que algumas perguntas tiveram que ser reformuladas, a depender do grupo de alunos. Por exemplo, alunos da UNESP responderam à pergunta: “*Does the fact of your partner being a native speaker of English influence your trust on their feedback?*” (“O fato de seu(sua) parceiro(a) ser falante nativo(a) de inglês influencia sua confiança em seu *feedback*?”) Claramente, a pergunta foi modificada para os alunos da Behrend, perguntando se eles confiavam no *feedback* recebido de falantes não nativos. O questionário era composto por 26 questões diretamente relacionadas ao projeto de telecolaboração. Incluímos uma mistura de questões de múltipla escolha (20) e questões abertas (6). Para nove das questões de múltipla escolha, pedimos aos alunos que justificassem suas respostas.

As principais perguntas que fizemos aos alunos foram usadas para testar hipóteses. As questões sobre atitudes, por exemplo, foram formuladas para dar sustentação às afirmações de que alunos que participam de projetos de telecolaboração desenvolvem atitudes de abertura e curiosidade por outras culturas. As perguntas sobre questões de confiança entre os dois grupos de alunos foram baseadas no pressuposto de que os falantes não nativos confiariam no *feedback* dos falantes nativos com poucas ou nenhuma objeção em comparação com o caso contrário. No entanto, algumas de nossas perguntas também foram embasadas por descobertas que surgiram durante a telecolaboração, conforme refletimos sobre diferentes aspectos do projeto com nossos alunos. Não formulamos todas as questões *a priori*, antes de iniciar o projeto. Criamos novas questões ou revisamos a formulação das questões antigas com base em nossas observações e discussões.

Tendo em vista que nosso estudo foca nas atitudes dos alunos, concordamos com Robson e McCartan (2011, p. 248) que questionários podem ser um instrumento de pesquisa válido, pois “fornecem uma abordagem relativamente simples e direta para o estudo de atitudes, valores, crenças e motivações”. Concordamos também com Barcelos (2001, p. 78) que “Eles são menos ameaçadores que observações, são úteis se o pesquisador tem recursos limitados e pouco tempo”. Como nossa pesquisa foi desenvolvida no contexto de cursos de curta duração, para os quais os alunos deveriam realizar outras atividades além daquelas diretamente relacionadas ao nosso estudo, o questionário foi a escolha mais adequada para o propósito de nossa coleta de dados.

Além disso, Vieira-Abrahão (2006, p. 222) enfatiza o uso de questionários em estudos contextuais como uma ferramenta importante, pois os questionários “permitem o mapeamento de percepções e crenças dos envolvidos no processo”.

Nossa primeira questão de pesquisa (QP1) foi: A telecolaboração ajudará os alunos a desenvolver atitudes relacionadas à competência intercultural?

As outras questões de pesquisa enfocaram as problemáticas em relação à confiança e à assimetria de poder entre falantes nativos e não nativos de inglês:

A QP2 foi: Os alunos confiarão no *feedback* oferecido por seus parceiros no exterior?

A QP3 foi: Os alunos confiarão no *feedback* da gramática recebido pelos parceiros, em vez dos instrutores?

A QP4 foi: Ao oferecerem *feedback*, os alunos levarão em consideração se seus parceiros são falantes nativos ou não nativos de inglês?

RESULTADOS

QP1

Quando questionados se o projeto de telecolaboração contribuiu para estimular sua curiosidade por outras culturas (alternativas: sim/não/um pouco), 73,5% dos alunos da Behrend e 88,1% dos alunos da UNESP responderam “sim”. Os alunos também foram questionados se a telecolaboração os ajudou a respeitar e valorizar diferentes culturas (alternativas: sim/não). Os percentuais de respostas afirmativas foram, respectivamente, 87,7% para os alunos da Behrend e 92,7% para os alunos da UNESP. A resposta à QP1 é que nosso projeto de telecolaboração ajudou os alunos a desenvolver o interesse por outras culturas, ao mesmo tempo que os ajudou a valorizar diferentes tradições e costumes sociais.

QP2

Outra questão feita a todos os alunos envolvidos na telecolaboração foi como eles avaliaram o *feedback* de seus parceiros sobre suas resenhas ou explicações (escala de 4 pontos, variando de “ruim” a “excelente”). A maioria dos alunos da UNESP, 57,5%, classificou o *feedback* como “excelente”; 28,8% classificaram como “bom”. Isso significa que 86,3% dos alunos consideraram os comentários sobre seus textos úteis e relevantes. Os alunos da Behrend ficaram um pouco mais em dúvida sobre as sugestões que receberam dos colegas: o *feedback* foi “excelente” para 44,9% dos alunos e “bom” para 34,7% para um total de 79,6% dos alunos que expressaram satisfação com a ajuda recebida por seus pares. A resposta ao RQ2 é que a grande maioria dos estudantes brasileiros e americanos confia no *feedback* oferecido por seus parceiros de projeto.

QP3

Uma questão mais específica perguntou a todos os alunos se eles confiavam no *feedback* gramatical oferecido por seus parceiros de projeto (desta vez, usamos as alternativas sim/não/em partes). 50% dos alunos da Behrend responderam “sim” e 39,6% responderam “parcialmente”. Apenas 10,5% responderam “não”. Nesse caso, a diferença com as respostas oferecidas pelos alunos da UNESP foi mais significativa, pois 78,8% deles responderam “sim”, 15,4% responderam “parcialmente” e 5,8% responderam “não”. A resposta ao PQ3 precisa ser mais cautelosa. É seguro dizer que os alunos da UNESP confiaram no *feedback* sobre gramática recebido por seus parceiros do projeto. Os alunos da Behrend geralmente confiavam no *feedback* sobre a gramática, mas tinham mais reservas em certas sugestões. O instrutor americano lembra que vários alunos pediram que ele lesse um ou dois comentários adicionados aos seus textos para avaliar seu valor e precisão.

QP4

Quando perguntaram aos estudantes da Behrend se o seu *feedback* era influenciado pelo fato de os textos serem escritos por falantes não nativos (escala de 4 pontos com opções “totalmente”, “muito”, “um pouco” e “de jeito nenhum”), apenas 10,2% responderam “muito”. A maioria dos estudantes, 51%, selecionou “de jeito nenhum”, o que mostra como os falantes não nativos não eram vistos como usuários incompetentes do inglês que necessitam, por assim dizer, de um tratamento especial. As respostas oferecidas pelos estudantes da UNESP mostram uma diferença significativa entre os dois grupos em termos de atitude. Exatamente metade dos estudantes da UNESP respondeu “muito”: Foram muito influenciados pelo fato de os seus parceiros serem falantes nativos de inglês. A opção “um pouco” foi selecionada por 34,6% dos estudantes, que foram parcialmente influenciados.

A resposta ao QP4 é que, em comparação com os alunos da Behrend, que não pareciam ter sido significativamente influenciados pelo fato de estarem oferecendo *feedback* a falantes não nativos de inglês, os alunos da UNESP não podiam deixar de lado o pensamento de que estavam oferecendo *feedback* para usuários experientes de inglês. Essa era claramente uma situação estranha para os alunos da UNESP; uma situação que causou certa ansiedade porque, mesmo no final de um projeto em que seu papel como especialistas em ILF era enfatizado, eles ainda tendiam a se ver como aprendizes e falantes com deficiências no inglês.

DISCUSSÃO

Os resultados mostram que a telecolaboração ajudou os alunos a apreciar os valores de respeito por outras culturas, abertura à aprendizagem intercultural, curiosidade e descoberta. Este renovado interesse pela diferença e diversidade representa um primeiro passo crucial para a aquisição de competência intercultural (BYRAM, 1997; DEARDORFF, 2006; 2009).

O fato de os estudantes brasileiros parecerem mais curiosos sobre a cultura e as tradições americanas pode ser atribuído a dois fatores. Em primeiro lugar, é preciso considerar que todos os alunos da UNESP estavam se formando em Letras, enquanto a metade dos alunos da Behrend, os 24 matriculados em “Redação na Profissão Técnica”, estavam se formando em diversas áreas da engenharia. É seguro supor que alguns desses 24 alunos se ressentiram de ter que fazer (o curso é obrigatório, não opcional) um curso de redação no final de sua jornada acadêmica, em um momento em que prefeririam se concentrar em disciplinas mais relacionadas à engenharia. Por esse motivo, esse grupo relativamente

pequeno de alunos pode ter tido problemas com motivação e a falta de entusiasmo ao concluir as tarefas relacionadas ao projeto.

Em segundo lugar, os alunos da UNESP já estavam familiarizados com muitos aspectos da cultura norte-americana – graças à internet, videogames, mídia social, filmes, programas de TV e música –; por isso, seu interesse repousava em bases sólidas. Em contraste, alguns dos alunos da Behrend nem tinham certeza sobre o idioma que as pessoas falam no Brasil. Para muitos, o projeto de telecolaboração marcou o primeiro ‘encontro’ com a cultura brasileira. Considerando que desenvolver interesse por uma cultura diferente leva tempo, o fato de 73,5% dos alunos da Behrend afirmarem desenvolver interesse pela cultura brasileira deve ser visto como um sinal de sua disposição em abraçar uma atitude cosmopolita de valorização das diferenças.

Os resultados também mostram que os alunos participantes colaboraram de forma eficaz, porque os dois grupos confiaram na competência comunicativa um do outro, embora em graus diferentes. Esse é um ponto importante porque seria de se esperar que falantes nativos não confiassem no *feedback* de falantes não nativos, mas nossos resultados contam uma história diferente. Os falantes nativos geralmente confiavam no *feedback* oferecido em seus artigos, mesmo que parecessem mais cautelosos com sugestões gramaticais. A participação em um projeto internacional ajudou os falantes nativos a entender que os falantes não nativos de inglês devem ser vistos como usuários competentes do inglês como língua franca, em vez de falantes deficientes do inglês americano (COOK, 1999; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; DIMOVA, 2017). Eles também entenderam que existem estratégias que podem ser usadas para reparar possíveis rupturas e alcançar a inteligibilidade em situações comunicativas interculturais (CANAGARAJAH, 2014).

Por sua vez, os alunos da UNESP pareciam ver os falantes nativos quase como figuras de autoridade quando o assunto é gramática. Essa descoberta era esperada considerando como os livros didáticos e diferentes tipos de recursos de aprendizagem ainda apresentam o inglês nativo como a única variedade de inglês que vale a pena ser estudada. Projetos de telecolaboração, como o relatado neste artigo, devem contribuir para desafiar a ideologia do falante nativo (HOLLIDAY, 2006), que continua a definir metas inatingíveis para alunos de línguas (COOK, 1999), enquanto envia aos falantes nativos a mensagem errada de que não precisam fazer um esforço para acomodar falantes emergentes de inglês.

É importante ressaltar que o fato de que os alunos da UNESP não puderem deixar de ver seus parceiros nos Estados Unidos como especialistas da língua inglesa não significa que os dois grupos de alunos estabeleceram relações assimétricas nas quais falantes nativos assumem o controle da colaboração (TRAIN, 2006). Como nunca apresentamos o inglês americano idiomático como o modelo a seguir para os alunos de inglês, os dois grupos de alunos aceitaram e até elogiaram a desenvoltura criativa no uso de recursos linguísticos. Não podemos afirmar que a assimetria de poder foi completamente eliminada, considerando que a ideologia do falante nativo é particularmente difícil de desmitificar (PAVLENKO, 2003; KIM, 2011). No entanto, notamos que os alunos brasileiros ficaram mais confiantes em seu domínio do ILF, enquanto os alunos americanos pareciam genuinamente apreciar como seus parceiros de projeto foram capazes de ajustar o uso da linguagem e negociar o significado (tanto em suas apresentações *VoiceThread* quanto em suas trocas escritas) usando diversas estratégias pragmáticas diferentes.

Enquanto os alunos da UNESP perceberam como a aprendizagem experiencial pode ser importante para o desenvolvimento de sua proficiência em inglês, eles também se sentiram consolados com os elogios recebidos por seus parceiros de projeto, que apreciaram todos os esforços feitos para acomodá-los. Por exemplo, os alunos da Behrend apreciaram como seus parceiros ofereceram informações essenciais para entender aspectos da cultura brasileira, como traduziram muitas palavras em português (incluindo nomes próprios) para o inglês e usaram expressões idiomáticas típicas do inglês americano para estabelecer

conexões. Os alunos da Behrend também entenderam como sua proficiência em inglês lhes dá grande poder em situações de contato (HELM; GUTH; FARRAH, 2012), mas também grandes responsabilidades: a responsabilidade de ajustar o uso do idioma para acomodar usuários emergentes de inglês e fazê-los sentirem-se bem-vindos, respeitados e valorizados em contextos profissionais e não profissionais.

CONCLUSÃO

Nossos resultados mostram que a telecolaboração é uma das iniciativas mais sólidas pedagogicamente na esfera de internacionalização em casa. Todos os objetivos de aprendizagem estabelecidos antes do projeto foram alcançados pelos instrutores, que também puderam testemunhar o quão envolventes os projetos de telecolaboração podem ser para os alunos. Nossas descobertas não apenas refletem e confirmam o valor das descobertas relatadas em estudos semelhantes conduzidos por membros da UNICollaboration (O'DOWD, 2018), TAPP (MOUSTEN *et al.*, 2018) e redes COIL (TARAS *et al.*, 2013; SCHULTHEIS; SIMON, 2015; RUBIN, 2016), bem como outros pesquisadores (HYETT *et al.*, 2018; DE HEI *et al.* 2020), eles também fornecem suporte convincente para demandas recentes para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla sobre programas de internacionalização (HUDZIK, 2015; PROCTOR; RUMBLEY, 2018). Muitos professores de ensino superior tendem a ver os programas de mobilidade como o único tipo de internacionalização que vale a pena investir, deixando de considerar, portanto, o quão insustentáveis esses programas podem ser, especialmente no longo período após uma pandemia. Todos os alunos precisam ter acesso à aprendizagem experiencial e a oportunidade de interagir com colegas de diferentes culturas. Todos os alunos precisam de uma chance de desenvolver sua competência intercultural e sua habilidade de se comunicar com eficácia e sensibilidade em inglês, se o objetivo do ensino superior for formar cidadãos globais e profissionais com sensibilidade cultural.

Nossos resultados claramente sugerem que os projetos de telecolaboração podem ajudar os alunos a desenvolver atitudes que constituem o ponto de partida para a aquisição de competência intercultural: curiosidade e respeito por outras culturas; abertura à aprendizagem intercultural; tolerância para ambiguidade e incerteza; e aceitação e valorização do novo, do desconhecido (BYRAM, 1997; DEARDORFF 2006, 2009). Nossos alunos pareceram mudar de atitudes defensivas e falta de interesse por culturas desconhecidas para um desejo agudo de aprender mais sobre as diferentes tradições. Eles demonstraram um interesse genuíno nas histórias compartilhadas por seus parceiros no exterior. Além disso, nossos alunos amadureceram a compreensão da comunicação como um processo de mediação que exige sensibilidade e disposição para ajustar constantemente o uso de recursos linguísticos. Todos os usuários de inglês precisam adquirir estratégias pragmáticas que facilitem a compreensão mútua nas interações entre falantes de diferentes línguas.

Entendemos que nosso trabalho apresenta limitações relacionadas ao número de alunos envolvidos, o que não nos permite generalizar nossos resultados sobre a aquisição de atitudes que levem à competência intercultural. É importante ter em mente que mudar atitudes em relação ao estrangeiro e desenvolver a competência intercultural é um processo complexo e multifacetado que resulta da exposição, experiência e reflexão (STIER, 2006). Para realizar um estudo mais abrangente e longitudinal, precisaríamos de mais dados de nossos alunos a respeito de sua formação, tempo passado no exterior, experiências anteriores e interesses. Além disso, precisaríamos desenvolver uma colaboração de longo prazo entre os dois grupos de alunos para investigar como eles gradualmente desenvolvem sua capacidade de se comunicar de forma eficiente e sua compreensão e apreciação das culturas um do outro.

Mas mesmo com essas limitações, nossa pesquisa mostra que os alunos podem desenvolver atitudes que levem à aquisição de competência intercultural. Um caminho claro para atingir esse objetivo

é por meio de oportunidades de aprendizagem experiencial no mundo real, como aquelas proporcionadas por projetos de telecolaboração. Mais instrutores devem refletir sobre o valor desses projetos enquanto tentam explorar maneiras de ajustá-los à missão e aos valores abraçados por suas instituições e programas, por um lado, e suas necessidades disciplinares, objetivos de aprendizagem e filosofia de ensino, por outro. A telecolaboração pode conectar vários tipos de aulas em uma variedade de disciplinas. Os alunos das ciências da saúde terão que interagir com pacientes de diferentes origens. Ou, para dar outro exemplo, os estudantes de *marketing* certamente se beneficiariam em colaborar com colegas de um ou mais países no exterior para entender como as estratégias retóricas de persuasão devem ser ajustadas a públicos diversos.

Para concluir, nosso estudo confirma que os alunos envolvidos na telecolaboração não aprendem apenas habilidades. Em vez disso, eles desenvolvem atitudes de curiosidade pelas diferenças e uma capacidade de acomodar os outros que os ajudarão a desenvolver sua competência intercultural. Por sua vez, a aquisição de competência intercultural ajudará os alunos a se desenvolverem como profissionais que possam atender às demandas e aos desafios colocados por um mundo interconectado, diverso e em rápida mudança.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

ARNÓ, E.; VERZELLA, M.; MAYLATH, B. Engineers taking a stance on technical communication: Peer review of oral presentations via the Trans-Atlantic & Pacific Project. *IEEE Transactions of Technical Communication*, forthcoming, v. 64, n. 1, p. 66-83, Mar. 2021.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (ed.). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*. Dordrecht: Springer, 2015. p. 67-80.

BELZ, J. A. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p. 68-99, 2003.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1997.

CANAGARAJAH, A. S. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *TESOL Journal*, v. 5, n. 4, 767-785, 2014.

CANAGARAJAH, A. S. Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition. *Modern Language Journal*, v. 91, p. 923-939, 2007.

COGO, A. Accommodating difference in ILF conversations: A study of pragmatic strategies. In: MAURANEN, A.; RANTA, E. (ed.), *English as a lingua franca: Studies and findings*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars, 2009. p. 254-270.

COGO, A.; DEWEY, M. Efficiency in ILF communication: From pragmatic motives to lexico-grammatical innovation. In: MAURANEN, A.; METSÄ-KETELÄ, M. (ed.). *Nordic Journal of English Studies – English as a lingua franca: Special issue*, v. 5, n. 2, p. 59-93, 2006.

- COGO, A.; HOUSE, J. The pragmatics of ELF. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (ed.). *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. New York, NY: Routledge, 2018. p. 210-223.
- COOK, V. J. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.
- CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. *Internationalisation at home: A position paper*. Amsterdam: EAIE, 2001.
- DE HEI, M.; TABACARU, C.; SJOER, E.; RIPPE, R.; WALENKAMP, J. Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, v. 24, n. 2, p. 190-211, 2020.
- DE WIT, H.; HUNTER, F. Trends, issues and challenges in the internationalisation of higher education. In: MCGRATH, S.; GU, Q. (ed.). *Routledge handbook of international education and development*. Abingdon: Routledge, 2015. p. 340-358.
- DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. *Internationalisation of higher education*. Brussels: European Parliament. 2015.
- DEARDORFF, D. K. (ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.
- DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006.
- DIMOVA, I. English as an international language: Speakers' attitudes and their implications for teaching practices. In: SLAVOVA, E. et al. (ed.). *New paradigms in English studies: Language, linguistics, literature and culture in higher education*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press, 2017. p. 67-81.
- DOOLY, M. *Telecollaborative language learning*. Bern: Peter Lang, 2008.
- GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. M.; RODRIGUES, L. M.; DOS SANTOS PAIVA, R. S.; FINARDI, K. R. Internationalization at Home, COIL and Intercomprehension. *SFU Educational Review*, v. 12, n. 3, p. 90-109, 2019.
- GUTH, S.; HELM, F. Introduction. In: GUTH, S. F. HELM, S. (ed.). *Telecollaboration 2.0: Language, literacy and intercultural learning in the 21st century*. Bern: Peter Lang, 2010. p. 69-106.
- HELM, F. A dialogic model for telecollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, v. 6, n. 2, p. 28-48, 2013.
- HELM, F.; GUTH, S.; FARRAH, M. Promoting dialogue or hegemonic practice? Power issues in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 16, n. 2, p. 103-127, 2012.
- HOLLIDAY, A. Native-speakerism. *English Language Teaching Journal*, v. 60, n. 4, p. 385-387, 2006.
- HOUSE, J. The pragmatics of English as a lingua franca. In: TROSBORG, A. (ed.) *Handbook of Pragmatics*, v. 7, p. 363-387, 2010.
- HUDZIK, J. *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington, DC: NAFSA, 2011.

- HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success*. New York: Routledge, 2015.
- HYETT, N.; LEE, K. M.; KNEVEL, R.; FORTUNE, T.; YAU, M. K.; BORKOVIC, S. Trialing virtual intercultural learning with Australian and Hong Kong allied health students to improve cultural competency. *Journal of Studies in International Education*, v. 23, n. 3, p. 389-406, 2018.
- IIE. Institute of International Education. *Open Doors 2017: Executive summary*. New York: IIE, 2017. Disponível em: <https://www.iie.org/Why-IIE/Announcements/2017/11/2017-11-13-Open-Doors-2017-Executive-Summary>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- JARVENPAA, S. L.; LEIDNER, D. E. Communication and trust in global virtual teams. *Organization Science*, v. 10, p. 791-815, 1999.
- JENKINS, J. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, v. 40, p. 157-181, 2006.
- JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, v. 44, p. 281-315, 2011.
- JOHNSON, J. L.; CULLEN, J. B. Trust in cross-cultural relationships. In: CANNON, M. J.; NEWMAN, K. L. (ed.) *The Blackwell handbook of cross-cultural management*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2002.
- KAUR, J. Pre-empting problems of understanding in English as a lingua franca. In: MAURANEN, A.; RANTA, E. (ed.) *English as a Lingua Franca: Studies and findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009. p. 107-125.
- KIM, H. K. Native speakerism affecting nonnative English teachers' identity formation: A critical perspective. *English Teaching*, v. 66, n. 4, p. 53-71, 2011.
- KNIGHT, J. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In: DEARDORFF, D. K.; DE WIT, H.; HEYL, J. D., ADAMS, T. *The SAGE handbook of international education*. Thousand Oaks: Sage, 2012. p. 27-42.
- KNIGHT, J. Updated definition of internationalization. *International Higher Education*, v. 33, p. 2-3, 2003.
- KRAMSCH, C. Guest column: The privilege of the nonnative speaker. *Publications of the Modern Language Association of America*, v. 112, n. 3, p. 359-369, 1997.
- LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009.
- MAURANEN, A. *Exploring ILF*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- MAYLATH, B.; VANDEPITTE, S.; MOUSTEN, B. Growing grassroots partnerships: Trans-Atlantic collaboration between American instructors and students of technical writing and European instructors and students of translation. In: STARKE-MEYERRING, D.; WILSON, M. (ed.). *Designing globally networked learning environments: Visionary partnerships, policies, and pedagogies*. Rotterdam, Netherlands: Sense, 2008. p. 52-66.

- MEIERKORD, C. Lingua franca communication: Past and present. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 177, n. 1, p. 9-30, 2006.
- MOUSTEN, B.; MAYLATH, B.; VANDEPITTE, S.; HUMBLEY, J. Learning localization through trans-Atlantic collaboration: Bridging the gap between professions. *IEEE-Transactions on Professional Communication*, v. 53, p. 401-411, 2010.
- MOUSTEN, B.; VANDEPITTE, S.; ARNÓ, E.; MAYLATH, B. *Multilingual writing and pedagogical cooperation in virtual learning environments*. Hershey, PA: IGI Global, 2018.
- O'DOWD, R. From Telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual exchange*, v. 1, p. 1-23, 2018.
- OTIENO, D. Evidence-based virtual exchange models in higher education. In: KEENGWE, J. (ed.). *Handbook of research on innovations in non-traditional educational practices*. Hershey, Pennsylvania, 2020. p. 311-326.
- PAVLENKO, A. "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity & Education*, v. 2, n. 4, p. 251-268, 2003.
- PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. London, UK: Routledge, 2007.
- PITZL, M.-L. *Non-understanding in English as a lingua franca*: Examples from a business context. Vienna English Working Papers, v. 14, n. 2, p. 50-71, 2005.
- PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. E. (ed.). *The future agenda for internationalization in higher education: Next generation insights into research, policy, and practice*. New York: Routledge, 2018.
- RAMPTON, M. B. H. Displacing the "native speaker": Expertise, affiliation and inheritance. *ELT Journal*, v. 44, p. 338-343, 1990.
- REEDER, K.; MACFADYEN, L.; ROCHE, J.; CHASE, M. Negotiating cultures in cyberspace: Participation patterns and problematics. *Language Learning & Technology*, v. 8, n. 2, p. 88-105, 2004.
- ROBSON, C.; MCCARTAN, K. Surveys and Questionnaires. In: ROBSON, C.; MCCARTAN, K. *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings*. West Sussex: Wiley, 2011. p. 243-283.
- RUBIN, J. The collaborative online international learning network. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (ed.). *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. Routledge, 2016. p. 263-272.
- RUMBLEY, L. E.; ALTBACH, P.G.; REISBERG, L. Internationalization within the Higher Education context. In: DEARDORFF, D. K.; DE WIT, H.; HEYL, J. D.; ADAMS, T. *The Sage handbook of international education*. Thousand Oaks: Sage, 2012. p. 3-26.
- SALOMÃO, A. C. B. Telecolaboração: algumas experiências no ensino e aprendizagem de línguas e na formação de professores. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. *Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Pontes, 2017. p. 37-60.
- SCHULTHEIS MOORE, A.; SIMON, S. *Globally networked teaching in the humanities*. New York: Routledge, 2015.

- SEIDLHOFER, B. Accommodation and the idiom principle in English as a Lingua Franca. *Intercultural Pragmatics*, v. 6, n. 2, p. 195-215, 2009.
- SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.
- SEIDLHOFER, B. Habeas corpus and divide et impera: 'Global English' and applied linguistics. In: SPELMAN MILLER, K.; THOMPSON, P. (ed.). *Unity and diversity in language use*. London: Continuum, 2002. p. 198-217.
- SORIA, K. M.; TROISI, J. Internationalization at home alternatives to study abroad: Implications for students' development of global, international, and intercultural competencies. *Journal of Studies in International Education*, v. 18, n. 3, p. 261-280, 2014.
- STAKE, R. Case study methods in educational research: Seeking sweet water. In: JAEGER, R. M. (ed.), *Complementary methods for research in education*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1988. p. 253-278.
- STIER, J. Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, v. 11, n. 1, p. 1-12, 2006.
- TARAS, V.; BRYLA, P.; CAPRAR, D. V.; ORDENANA, X.; ROTTIG, D.; BODE, A.; HUANG, V. Z. A global classroom? Evaluating the effectiveness of global virtual collaboration as a teaching tool in management education. *Academy of Management Learning and Education*, v. 12, n. 3, p. 414-435, 2013.
- TRAIN, R. A critical look at technologies and ideologies in internet-mediated intercultural foreign language education. In: BELZ, J. A.; THORNE, S. L. (ed.). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Thomson Heinle, p. 247-284, 2006.
- VERZELLA, M. An ethical rationale for the teaching of English as a Lingua Franca in professional and technical communication courses. *Connexions: International Professional Communication Journal*, v. 5, n. 1, p. 1-29, 2017.
- VERZELLA, M. Hospitable Writing: Accommodating emergent users of English by means of intralingual translation. *Linguistics and Education*, v. 56, p. 1-12, 2020.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.
- WHITSED, C.; GREEN, W. Lessons from Star Trek: engaging academic staff in the internationalisation of the curriculum. *International Journal for Academic Development*, v. 21, n. 4, p. 286-298, 2016.
- YIN, R. K. *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills: Sage, 1984.
- ZAKARIA, N.; AMELINCKZ, A.; WILEMON, D. Working together apart? Building a knowledge sharing culture for global virtual teams. *Creativity and Innovation Management*, v. 13, p. 15-29, 2004.