

## Learning in cyberspace: the case of MOOC

Jhamille Roberts Tyler<sup>1</sup>Kyria Rebeca Finardi<sup>2</sup>**Resumo**

O estudo reflete sobre o papel do inglês no aprendizado on-line por meio de cursos abertos e dirigidos a um público amplo (*Massive Online Open Courses* ou MOOC na abreviação em inglês e doravante) no atual cenário de pandemia Covid-19, com imposição de isolamento social como forma de contenção e que obrigou a migração de algumas atividades para o ciberespaço. Para tanto, o estudo se baseia no levantamento feito por Tyler (2016) para analisar o número de MOOC disponíveis por área e por idioma, usando uma metodologia mista, com dados quantitativos que incluem o número de MOOC por área de estudo e por idioma, e com dados qualitativos que incluem a análise das possibilidades e limitações dos MOOC em relação ao idioma e à área. A revisão de literatura inclui estudos feitos no grupo de pesquisa das autoras e que abordam o papel do inglês (por exemplo FINARDI; TYLER, 2015, FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) e da tecnologia (por exemplo MENDES; FINARDI, 2020, CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020, LEÃO; FINARDI, 2021) no ensino superior em geral e no processo de internacionalização em particular (por exemplo TAQUINI; FINARDI, 2021, GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019). Os resultados do estudo mostram uma predominância de MOOC em inglês (83%) e na área de Negócios e Gestão.

**Palavras chaves:** MOOC. Inglês. Tecnologia. Educação. Internacionalização.

**Abstract**

The study reflects on the role of English in online learning through Massive Online Open Courses (MOOC) in the current pandemic scenario of Covid-19 with the imposition of social isolation as a form of containment and that forced the migration of some activities to the cyberspace. To this end, the study analyzes the number of MOOC available by area and by language reported in Tyler (2016), using a mixed methodology, with quantitative data that includes the number of MOOC

---

<sup>1</sup> Mestre e doutoranda no programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ORCID: 0000-0003-1621-1032, E-mail: jhamille.tyler@gmail.com

<sup>2</sup> Bolsista de produtividade Cnpq, professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) nos programas de pós-graduação em Educação (PPGE) e pós-graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ORCID: 0000-0001-7983-2165. E-mail: kyria.finardi@gmail.com

by area of study and by language, and with qualitative data that includes the analysis of possibilities and limitations of MOOC in relation to language and area. The literature review includes studies carried out in the research group to which the authors belong that address the role of English (for example FINARDI; TYLER, 2015, FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) and technology (for example MENDES; FINARDI, 2020, CÔ; AMORIM; FINARDI, 2020, LEÃO; FINARDI, 2021) in higher education in general and in the internationalization process in particular (for example TAQUINI; FINARDI, 2021, GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019). The results of the study show a predominance of MOOC in English (83%) in the area of Business and Management.

**Keywords:** MOOC. English; Technology. Education. Internationalization.

## Introdução

A construção do conhecimento por meio de processos de ensino e aprendizado em diferentes contextos e frente a diferentes desafios faz parte da humanidade desde sua constituição. No contexto educacional, esses processos estão relacionados aos objetivos e necessidades de transformação da humanidade e da sociedade e envolvem diversos aspectos da vida comum como escolaridade, cultura, economia, religião e mais recentemente, questões de economia, política e saúde pública face à pandemia do Covid-19.

Este dossiê objetiva reunir conhecimentos a partir de reflexões sistematizadas sobre aspectos relacionados ao ensinar e aprender em diferentes contextos de escolaridade em seus diversos níveis da educação formal, desde a educação infantil até a educação superior, assim como em contextos emergentes como o terceiro espaço, entendido aqui como o ciberespaço – uma infraestrutura que se constitui de recursos tecnológicos, de informações, e dos próprios indivíduos que dele se utilizam como espaço de socialização e de aprendizagens.

Neste estudo, nos debruçamos sobre os processos de aprendizado no contexto do ensino superior em geral, focando mais especificamente no papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e da língua inglesa no atual contexto mundial de internacionalização do ensino superior (IES). Considerando, por um lado, a quebra de barreiras físicas

e temporais proporcionadas pelas TIC que permitiram amplas trocas entre universidades no mundo todo, e por outro lado, a barreira física real imposta pela necessidade de isolamento social como prevenção à pandemia no atual cenário mundial face à crise Covid-19, que obrigou vários governos e instituições a suspenderem atividades e aulas presenciais migrando para espaços virtuais, este estudo reflete sobre o papel dos cursos on-line abertos e dirigidos a um público amplo (*Massive Open Online Courses* ou MOOC na abreviação em inglês e doravante) nesse contexto.

Abordamos aqui os MOOC sob a perspectiva de terceiro espaço, lembrando que, conforme esclarece Oldenburg (1999), o primeiro e o segundo espaços, do lar e do trabalho respectivamente, não formam, somados, o terceiro espaço (da igreja, da cidade, do ciberespaço). Mais, o terceiro espaço também não pode ser entendido nem como a soma dos dois espaços anteriores nem como a sobreposição de um espaço sobre o outro. Antes, o terceiro espaço é entendido aqui como as experiências pessoais e sociais dos indivíduos que acessam o ciberespaço (BHABHA, 1990).

Olhamos o ciberespaço dos MOOC compreendendo as inter-relações estabelecidas nesse terceiro espaço de socialização e de aprendizagens não como como espaços de somente de diálogo mas também de tensão, no caso deste estudo, refletida nas línguas de acesso a esses MOOC. Assim como no caso dos dois outros espaços, o terceiro espaço se sustenta de tensões que marcam a distribuição de poder nas inter-relações de indivíduos e grupos que o acessam (BHABHA, 1990) e que aqui são vistas pelas lentes das línguas ofertadas nesses cursos. Esse espaço comporta uma diversidade de saberes, tecnologias, contextos e línguas que, dependendo do capital (linguístico, cultural, social) de cada indivíduo, terão mais ou menos potencial para esse aprendizado mais ou menos compartilhado e mais ou menos sem fronteiras.

A globalização e a era da informação levaram a muitas mudanças sociais, políticas e econômicas, incluindo o rápido fluxo de bens, serviços

e informações através de fronteiras. A tecnologia digital surgiu como a infraestrutura do ciberespaço (LÉVY, 1999): um novo espaço social, de comunicação e de transações – também um novo espaço de troca de informação e de construção de conhecimento – que promoveu e foi promovido pela globalização. Esta, por sua vez, promoveu o processo de internacionalização da educação superior (FINARDI; PORCINO, 2014b, FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2019) entendida como a integração de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global no propósito ou função do ensino superior (KNIGHT, 2003).

Segundo Finardi, Guimarães e Mendes (2020), existe uma estreita relação entre os conceitos de internacionalização e globalização, sendo que, a internacionalização está mudando o mundo do ensino superior e a globalização está mudando o mundo da internacionalização. Uma vez que ambos os processos afetam a maneira como vemos fronteiras e aprendemos por entre elas, a internacionalização se tornou um aspecto relevante da vida das pessoas, sendo tanto uma consequência como um agente da globalização. Importante notar que a globalização e as fronteiras têm sido também afetadas pelo atual contexto mundial de pandemia, discutido mais adiante.

No caso do Brasil, a desigualdade entre os diferentes sistemas de ensino superior em relação à internacionalização e o desequilíbrio entre a atração e o envio de estudantes em mobilidade acadêmica (LIMA; MARANHÃO, 2009), nos caracteriza como tendo um processo de IES passivo e reativo, ainda que, segundo Finardi e Guimarães (2020), a interrupção da mobilidade acadêmica física ocasionada pela pandemia tenha trazido oportunidades de inclusão na forma de mobilidade virtual para o Sul Global. Entendemos que a tecnologia, especialmente por meio da internet, pode promover o desaparecimento de fronteiras e barreiras promovendo um processo de internacionalização mais ativo e sustentável, contudo, para tanto, precisamos considerar fatores como o uso de idiomas e o acesso a tecnologias, que subjazem às relações de poder inerentes a esses processos e que são tensionadas no terceiro

espaço do ciberespaço, aqui entendidos como a oferta de MOOC. Eis a motivação deste estudo, qual seja, discutir essa relação no âmbito da oferta de MOOC por área e por língua.

No atual cenário de crise mundial de pandemia do Covid-19 que nos levou ao isolamento social como forma de contenção da pandemia, impondo, assim, barreiras físicas ao deslocamento geográfico em geral e à mobilidade acadêmica especificamente, pensamos ser relevante considerar o desafio que várias instituições de ensino superior no mundo todo estão tendo que enfrentar no sentido de migrar parte de suas atividades para o contexto on-line, muitas vezes sem a preparação docente, linguística e estrutural para tanto. Nesse sentido, este estudo considera algumas dessas barreiras no que concerne a oferta de MOOC por idioma e por área do conhecimento.

Considerando que o processo de internacionalização no Brasil é passivo (LIMA; MARANHÃO, 2009, AMORIM; FINARDI, 2021) e que a maior parte dos brasileiros não tem proficiência em inglês<sup>3</sup>, pensamos que a oferta de MOOC em determinadas áreas e/ou idiomas pode ampliar ou restringir o acesso à informação e educação on-line. Assim, nosso objetivo principal é refletir sobre o papel do inglês e da tecnologia no processo de internacionalização do ensino superior no contexto atual de pandemia, analisando o idioma e área de oferta de MOOC. Entendemos que essa análise é especialmente relevante no contexto atual de internacionalização do ensino superior, por um lado, e de pandemia, por outro, que impõe restrições à mobilidade acadêmica internacional em razão da necessidade de medidas de isolamento social e migração de atividades docentes e acadêmicas para o contexto virtual como medida de contenção da pandemia. Essas medidas de contenção à pandemia, por sua vez, obrigam muitas universidades a migrar parte de suas ações para o contexto on-line, entendido aqui como um terceiro espaço (ciberespaço)

---

<sup>3</sup><https://www.terra.com.br/noticias/dino/95-da-populacao-brasileira-nao-fala-ingles,9f848f68ed451de99742216570b7ccf9gc7gj8du.html>

sem, no entanto, considerar o preparo da comunidade acadêmica para as interações nesse espaço em razão da língua de acesso, por exemplo. Assim, no que segue, nos propomos a analisar o papel do inglês na oferta de MOOC no atual contexto mundial de isolamento social e aprendizagens em espaços virtuais.

## 1. Revisão de Literatura

As novas tecnologias de informação e comunicação (doravante NTIC) possibilitaram um fluxo de informação mais barato e rápido, além de novas possibilidades de interação nessa nova comunidade global onde nem todos têm status de cidadão em virtude de restrições no acesso às NTIC criadas por brechas sociais e digitais. Os MOOC oferecidos, principalmente em inglês, por muitas universidades renomadas mundialmente, estão entre as novas maneiras de produzir, compartilhar e acessar informações e conhecimentos trazidos pelas NTIC. Na atual sociedade da informação, tanto o inglês como língua internacional (FINARDI, 2014) quanto o letramento digital são veículos de acesso à informação e inclusão social, e também de formação de capital social (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013), entendido como o benefício que um indivíduo pode ter ou trazer para si ou sua comunidade por meio de sua atuação em redes.

Segundo Lévy (1999), devemos repensar o papel do conhecimento/informação/ comunicação na sociedade atual que é também virtual. O advento da internet nos colocou frente a uma realidade virtual que muitas vezes é tão presente no cotidiano que já não se distingue do não virtual. A 'cultura agorista' e/ou 'cultura apressada' (BAUMAN, 2011), retrata a maneira como vivemos na sociedade pós-moderna: com a constante renegociação do significado do tempo. Embora essas transformações tenham ocorrido recentemente, nas últimas décadas, o ritmo de aprendizado também se acelerou dramaticamente, exigindo que professores e alunos descontinuassem os modelos

educacionais convencionais, agindo de acordo com as necessidades pós-modernas desse novo ambiente social. Essa reprogramação do ensino-aprendizado nunca foi tão súbita quanto no atual cenário de isolamento social e ensino-aprendizado virtual imposto pela pandemia de Covid-19.

Nesse cenário, o ciberespaço (LÉVY, 1999) cria uma rede cultural onipresente e interconectada, onde informações e conhecimentos podem ser compartilhados mais ou menos sem barreiras. Dizemos “mais ou menos” porque, dependendo do capital social e linguístico que um indivíduo possua, ele terá mais ou menos condição de acessar e compartilhar conteúdos nesse terceiro espaço do ciberespaço. Ainda que o conceito de ‘inteligência coletiva’ apague as linhas que dividem usuários ativos e passivos, é importante notar que nem todos os indivíduos terão o mesmo tipo de acesso nesse ciberespaço.

A chegada da internet 2.0<sup>4</sup> prenuncia uma nova fase de interações e aprendizado no século XXI (FINARDI; PORCINO, 2014b). Redes sociais, *blogs*, *wikis*, *smartphones* e seus aplicativos agora podem ser usados em contextos acadêmicos e escolares como importantes recursos pedagógicos. O hipertexto mudou a maneira como processamos informações, escrevemos e lemos. Todas essas mudanças na sociedade e nas formas de comunicação e produção de conhecimento não chegaram às escolas e às universidades com a mesma velocidade que chegaram às casas. Entretanto, o atual cenário de isolamento social obrigou muitos indivíduos a migrarem suas atividades acadêmicas e escolares para o contexto virtual, ainda que nem todos tenham sido preparados para isso.

Segundo Finardi, Prebianca e Momm (2013), a autonomia é uma característica da educação pós-moderna, sendo que a web 2.0 também nos proporcionou novas oportunidades para desenvolver a autonomia e a construção colaborativa de conhecimentos, transformando assim os paradigmas de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, tanto o inglês quanto a internet são ferramentas essenciais de inclusão e sobrevivência

---

<sup>4</sup> Enquanto a internet ou web 1.0 era estática e unidirecional, a web 2.0 permite que usuários não só tenham acesso aos conteúdos mas possam participar também da produção e socialização desses conteúdos on-line.



no mundo globalizado pós-moderno em que vivemos. Os falantes de inglês com acesso à internet têm acesso a uma infinidade de informações on-line, tornando-os assim cada vez mais socialmente incluídos como cidadãos da aldeia global (que também é virtual). Para Warschauer (2003), o uso de línguas estrangeiras promove o desenvolvimento humano e social de uma comunidade, assim como o uso da tecnologia. A internet dá acesso a discursos que circulam internacionalmente no mundo globalizado e são transmitidos principalmente on-line e em inglês.

Em um mundo no qual o inglês tem a função de idioma internacional e as informações são transmitidas em grande escala nesse idioma na internet, a falta de letramento digital e de domínio da língua inglesa podem excluir as pessoas do conhecimento de várias maneiras. Na visão de Bourdieu (1986), o capital equivale a trabalho acumulado (BATURAY, 2015), geralmente alcançado ao longo do tempo, através dos esforços de seu proprietário, e pode ter várias formas: econômico, cultural e social. O capital cultural pode ser obtido por meio da participação em sistemas educacionais e consiste no desenvolvimento de competência cultural e linguística, que por sua vez influenciam o relacionamento dos indivíduos com os professores e com a sociedade em geral. Esse capital cultural emerge de três formas: capital cultural incorporado (qualidades culturais de um indivíduo, como a linguagem, aprendidas ao longo do tempo de outras pessoas na sociedade), capital cultural objetivado (propriedade de objetos que são peças de cultura, como obras de arte) e capital cultural institucionalizado (qualificações concedidas ao indivíduo por uma instituição, como um diploma universitário). Sendo uma competência, o capital cultural incorporado também poderia incluir habilidades em tecnologia da informação (letramento digital), dando a esses indivíduos que têm letramento digital, certa vantagem na sociedade. A visão de capital social de Bourdieu se relaciona ao conjunto de recursos reais ou potenciais que estão vinculados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de familiaridade e reconhecimento (BATURAY, 2015).



Uma vez que os relacionamentos podem ser alavancados na transformação do capital social em capital econômico, o capital social pode ser considerado como tendo um papel importante na contribuição para o desenvolvimento de países, instituições e pessoas. A internet se coloca, nesse contexto, como um terceiro espaço e meio natural para o desenvolvimento de laços sociais, diminuindo o custo da interação social, conseqüentemente promovendo um crescimento do capital social (WARSCHAUER, 2003). Nesse cenário, o letramento digital e o domínio da língua inglesa podem ser vistos como ferramentas para promover o capital cultural e social no ciberespaço. Da mesma forma, pensamos que os MOOC podem ser usados de maneira a ampliar esses recursos e capitais nesse espaço.

### **1.1 MOOC**

Os MOOC são uma inovação tecnológica relativamente recente e visam oferecer educação de qualidade, quase sempre de forma gratuita, a um grande número de indivíduos (DE CONTI, 2013). Plataformas de MOOC populares como Coursera e edX fizeram parceria com universidades de renome mundial, oferecendo uma extensa variedade de cursos com componentes assíncronos e interativos, gratuitos para qualquer pessoa com conexão à internet. Esses recursos apresentam os MOOC como equalizadores com potencial de oferecer acesso à educação de qualidade a uma ampla gama de países, culturas e contextos socioeconômicos, oferecendo novas oportunidades para populações de países em desenvolvimento com oportunidades educacionais atualmente limitadas, reunindo alunos e professores em um ambiente educacional único. Os alunos progridem nos MOOC assistindo a palestras pré-gravadas, concluindo tarefas e interagindo entre si e com a equipe do curso através dos fóruns de discussão do MOOC. A educação a distância (EaD) não é novidade, mas o novo formato oferecido pelos MOOC se concentra em um público aberto, e não em um específico, como é o caso

da oferta da EaD. O desafio dos MOOC é oferecer cursos de forma ampla e para qualquer público em uma plataforma aberta.

Os MOOC apareceram pela primeira vez em 2008, trazidos por Stephen Downes e George Siemens (ADMIRAAL; HUISMAN; PILLI, 2015). Mas foi em 2011, quando mais de 160.000 pessoas se inscreveram em um curso à distância gratuito oferecido pelos professores Sebastian Thrun e Peter Norvig que os MOOC se expandiram (Udacity<sup>5</sup> e Udemy<sup>6</sup>). Em seguida, outras universidades nos EUA e na Europa trouxeram plataformas como Coursera<sup>7</sup>, EdX<sup>8</sup>, Futurelearn<sup>9</sup> e Iversity<sup>10</sup>.

Os MOOC se caracterizam por serem oferecidos em larga escala, de forma aberta e gratuita, on-line e de forma participativa e distribuída. Diferentemente do ambiente tradicional de sala de aula, não há limite para o número de alunos em um determinado horário e curso. O lucro não é o principal objetivo da maioria das plataformas MOOC, e segundo alguns autores (por exemplo TYLER, 2016), os MOOC foram criados como estratégia de internacionalização do ensino superior bem como estratégia de *branding* e classificação das universidades que oferecem esses cursos como universidades de excelência.

Os MOOC são abertos no sentido de que se pode ter acesso a todo o conteúdo do curso, e o trabalho gerado por professores e alunos é compartilhado e disponível publicamente – o aprendizado é aprimorado pela participação e colaboração voluntária, tanto na criação quanto no compartilhamento de informações pessoais: contribuições e recursos educacionais de alta qualidade podem ser acessados gratuitamente por qualquer pessoa na rede. Esses cursos são baseados no aprendizado interativo pela internet, sem restrições de fronteiras geográficas, proporcionando assim aos alunos a flexibilidade de obterem créditos enquanto concluem convenientemente tarefas e avaliações on-line, com

---

<sup>5</sup> <https://www.udacity.com/>

<sup>6</sup> <https://www.udemy.com/>

<sup>7</sup> <https://www.coursera.org/>

<sup>8</sup> <https://www.edx.org/>

<sup>9</sup> <https://www.futurelearn.com/>

<sup>10</sup> <https://iversity.org/>

interação em tempo real. Entretanto, e apesar de não sofrerem barreiras geográficas, os MOOC sofrem restrições em virtude do idioma no qual são ofertados – voltaremos a essa questão mais adiante.

A primeira fase dos MOOC, denominada cMOOC (GIMENEZ, 2013), usou uma abordagem conectivista de ‘aprendizagem por pares’, na qual a maioria das atividades acontecia em um ambiente social de aprendizagem, por meio de interações entre alunos, materiais do curso e facilitadores. Atualmente, a maioria dos MOOC é baseada em conteúdo - xMOOC - diferente da premissa conectivista inicial dos MOOC; os cursos são ministrados por meio de palestras em vídeo, com menos interação, e são disponibilizadas em plataformas de gerenciamento de instituições ou acadêmicos individuais.

Com base nessa breve análise dos MOOC, é discutível o fato de que a oferta desse tipo de cursos abertos on-line e o acesso horizontalizado à educação tenham afetado todas as partes do mundo de maneira igual. Como veremos neste artigo, considerando a língua (e em menor medida a área de conhecimento) em que os MOOC são oferecidos, pode-se dizer que os MOOC podem afetar mais a educação em alguns locais do que em outros. Para analisar como os MOOC podem ser relevantes para a educação em um contexto específico, o presente estudo analisa o papel da língua inglesa e dos MOOC no Brasil. Mais especificamente, o presente estudo analisa o potencial dos MOOC no atual contexto de isolamento social e atividades acadêmicas no ambiente virtual em virtude da pandemia e no cenário de falta de proficiência em inglês da população em geral bem como da falta de preparação para migração de atividades acadêmicas para o ambiente virtual no Brasil.

## **1.2. O papel do inglês no Brasil**

Segundo Finardi (2014), a falta de políticas linguísticas para o ensino de qualidade de inglês na educação pública e básica brasileira cria uma brecha social onde apenas os que têm situação financeira favorável

podem pagar cursos de inglês em institutos privados. De acordo com Gimenez (2013), apenas 5% dos brasileiros são fluentes em inglês. No ano de 2020, a pesquisa feita pela empresa *Education First* revela que o Brasil ocupa atualmente o 59º lugar entre 100 países<sup>11</sup> no *ranking* global de proficiência em inglês. No entanto, a visão dos brasileiros do inglês como língua internacional, promovida pela globalização e pela Copa do Mundo de 2014, pode ser comprovada pelo número de escolas particulares que oferecem aulas de inglês no Brasil.

De acordo com Finardi e Archanjo (2018), as políticas de internacionalização reveladas em programas como o Ciência sem Fronteiras (CsF), o Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês) e o Idiomas sem Fronteiras (IsF), mostram que o inglês tem um *status* diferente das outras línguas estrangeiras/adicionais (L2) no Brasil. Os investimentos no ensino de inglês superam os investimentos em todas as outras L2 em programas de internacionalização.

Finardi, Santos e Guimarães (2016) afirmam que as L2 em geral e o inglês em particular são imprescindíveis para o processo de internacionalização do ensino superior (IES). Considerando, por um lado, o papel do inglês no processo de IES e por outro, o nível de proficiência em inglês dos brasileiros, o potencial dos MOOC para ampliar o acesso à educação on-line e a IES pode ser mais ou menos limitado em virtude do idioma de acesso a conteúdos on-line. Nesse sentido e no que segue, apresentamos a metodologia usada neste estudo para analisar o papel do inglês na oferta de MOOC por área do conhecimento.

## 2. Metodologia

Como colocado anteriormente, o principal objetivo deste estudo<sup>12</sup> é analisar o número de MOOC disponíveis por área do conhecimento e por idioma de acesso com base no levantamento feito por Tyler (2016) usando

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.ef.com/epi>

<sup>12</sup> Parte deste estudo foi publicada em inglês como Finardi e Tyler (2015).

um design de metodologia misto, em que dados quantitativos incluem o número de MOOC disponíveis on-line por área e por idioma, e dados qualitativos incluem uma análise de possibilidades e limitações dos MOOC encontradas em relação ao idioma e à área do conhecimento. Para tanto, foi feito um levantamento na internet por área e por idioma nas principais bases de MOOC. A seguir, os resultados quantitativos serão apresentados antes dos resultados qualitativos e da discussão.

### 3. Resultados

Após consulta em sites que agregam informações sobre MOOC em todo o mundo (CLASS CENTRAL, 2015), foram encontrados mais de 2800 cursos, 2326 (83%) dos quais são ofertados apenas em inglês. A predominância das universidades de língua inglesa que oferecem MOOC pode ser vista no *ranking* das 20 melhores universidades do mundo, fornecidas anualmente pelo Instituto Universitário de Shanghai Jiao Tong, conforme relatado em Graddol (2006). Esse *ranking* mostra que aproximadamente dois terços das 100 melhores universidades do mundo estão localizadas em países de língua inglesa, enquanto as outras implementaram cursos em língua inglesa em seus currículos. O acordo do Processo de Bolonha, assinado em 1999, envolveu 45 países em 2006 com o objetivo de padronizar o ensino universitário na Europa a fim de permitir mobilidade acadêmica entre uma instituição de um país e outra de outro país. A fim de facilitar o trânsito entre instituições de ensino superior, muitas adotaram a abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio do inglês (*English Medium Instruction* ou EMI na abreviação e doravante) (por exemplo TAQUINI; FINARDI; AMORIM, 2017, TAQUINI; FINARDI, 2021), com o objetivo de facilitar uma maior circulação de estudantes e fortalecer o processo de internacionalização de instituições. Assim, o inglês e o EMI foram adotados tanto em atividades presenciais quanto virtuais, como os MOOC, e como estratégia de internacionalização. No entanto, e conforme sugerido pela análise das políticas linguísticas no Brasil (FINARDI, 2014), a maior parte dos

brasileiros não domina esse idioma, tornando o acesso às informações on-line e à educação on-line por meio de MOOC mais difícil e limitado.

Motivada pela falta de proficiência em inglês dos brasileiros, Tyler (2016) construiu uma matriz de adaptação de MOOC em inglês para falantes de outros idiomas usando critérios ergonômicos, linguísticos e pedagógicos. A matriz proposta por Tyler (2016) avalia 40 itens dentre esses 3 critérios a fim de auxiliar professores na adaptação de MOOC para falantes de outras línguas além do inglês.

A análise qualitativa dos MOOC sugere que a maioria dos cursos são ofertados na área de Negócios e Gestão, seguida por Ciências. Os MOOC oferecidos em português parecem seguir o mesmo padrão por área e estão muito abaixo da oferta em inglês, perdendo para outros idiomas como espanhol, chinês, árabe, alemão, russo, turco e japonês. Considerando que o português é a quinta língua mais falada no mundo, em número de falantes nativos, a oferta de MOOC em português não deveria ficar atrás da oferta de MOOC em turco, alemão e japonês, por exemplo. A seguir, a distribuição dos MOOC encontrados por idioma e área é mostrada na Tabela 1.

Tabela 1 – MOOC e língua inglesa

MOOC em inglês – 2336					
Ciência da Computação	Medicina e Saúde	Matemática	Gestão e Negócios	Ciências Humanas	Engenharia
6	224	91	324	231	115
Ciência	Educação e Ensino	Ciências Sociais	Arte e Design	Programação	-
315	265	260	138	151	-
MOOC em chinês – 105					
Ciência da Computação	Medicina e Saúde	Matemática	Gestão e Negócios	Ciências Humanas	Engenharia
20	10	3	5	14	12
Ciência	Educação e Ensino	Ciências Sociais	Arte e Design	Programação	-
12	0	11	7	11	-

MOOC em árabe – 79					
Ciência da Computação	Medicina e Saúde	Matemática	Gestão e Negócios	Ciências Humanas	Engenharia
5	18	0	19	9	6
Ciência	Educação e Ensino	Ciências Sociais	Arte e Design	Programação	-
4	6	11	6	5	-
MOOC em alemão – 41					
Ciência da Computação	Medicina e Saúde	Matemática	Gestão e Negócios	Ciências Humanas	Engenharia
6	2	3	9	2	0
Ciência	Educação e Ensino	Ciências Sociais	Arte e Design	Programação	-
3	3	2	1	10	-
MOOC em russo – 23					
Ciência da Computação	Medicina e Saúde	Matemática	Gestão e Negócios	Ciências Humanas	Engenharia
0	0	2	3	1	0
Ciência	Educação e Ensino	Ciências Sociais	Arte e Design	Programação	-
5	0	11	0	1	-

Fonte: Finardi e Tyler (2015)

#### 4. Discussão

Como colocado anteriormente, neste estudo refletimos sobre o aprendizado no ciberespaço por meio de MOOC analisando o papel da língua inglesa no atual contexto mundial de internacionalização do ensino superior (IES). Uma das motivações do estudo foi a observação da quebra de barreiras físicas e temporais proporcionadas pelas TIC que permitiram amplas trocas entre universidades no mundo todo, ao mesmo passo em que vemos uma barreira física real se impor pela necessidade de isolamento social como prevenção à pandemia de Covid-19 que obrigou vários governos e instituições a suspenderem atividades e aulas presenciais migrando para espaços virtuais.



Na reflexão feita por Có, Amorim e Finardi (2020) sobre o ensino/aprendizado de línguas em contextos virtuais a partir do relato de experiências vividas por 64 professores de línguas durante a pandemia, entendemos que a migração para contextos online ou híbridos é uma realidade sem volta. Considerando que o digital é ‘novo normal’ (CASTELLS, 2020), sendo que nesse novo mundo digital ainda temos barreiras físicas de acesso à tecnologia e ao capital social propiciado pelo uso delas em redes sociais e espaços acadêmicos (WARSCHAUER, 2003), este estudo traz à tona mais uma variável que afeta o acesso à informação online (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) e à educação online na forma de MOOC (FINARDI; TYLER, 2015), qual seja, o idioma de acesso a esse espaço. Nesse sentido, tensionamos esse terceiro espaço virtual como sendo altamente restritivo em virtude do idioma no qual os MOOC estão disponíveis. Nessa vila global e virtual que o mundo se tornou depois da pandemia, nem todos têm *status* de cidadãos digitalmente incluídos, falantes do idioma global como usuários/cidadãos do ciberespaço.

Os resultados deste estudo mostraram que a maioria dos MOOC (83%) estão disponíveis apenas em inglês, corroborando sugestão de Finardi, Prebianca e Momm (2013) de que algum conhecimento desse idioma e letramento digital são necessários para acessar conteúdos online. A análise qualitativa dos MOOC mostrou que a oferta desses cursos fora da área de Administração e Gestão e em português é ainda muito limitada, mesmo quando comparada com outros idiomas como espanhol, chinês, árabe, alemão, russo, turco e japonês. Assim, a análise do estudo mostra a necessidade de ampliar as áreas e línguas de acesso a MOOC.

## **5. Considerações finais**

Este estudo teve como objetivo refletir sobre o papel do inglês e da tecnologia na internacionalização da educação em geral e no Brasil em particular. Com esse objetivo, o estudo analisou o número de MOOC disponível por área e por idioma usando uma metodologia mista. Dados

quantitativos mostraram que o número de MOOC por idioma e área está concentrado em inglês (83%) e nas áreas de Administração e Gestão. Os resultados do estudo sugerem que os MOOC representam uma ferramenta relevante para socializar a educação e impulsionar o desenvolvimento social, promovendo a internacionalização da educação, mas que o conhecimento da língua inglesa é necessário para ter acesso à maioria dos benefícios fornecidos pelo MOOC em países como o Brasil.

Considerando a falta de proficiência em inglês dos brasileiros e os resultados deste estudo, pensamos que se faz necessário ampliar os espaços de aprendizado no ciberespaço. Além disso, tendo em vista que o processo de internacionalização brasileiro é ainda passivo e atualmente afetado consideravelmente pelo atual contexto de isolamento social em virtude da pandemia que obrigou a migração de atividades acadêmicas para o contexto on-line do ciberespaço de forma súbita, sem que acadêmicos tivessem oportunidade de se preparar adequadamente, inclusive linguisticamente, para esse novo cenário, concluimos que a utilização da matriz de adaptação de MOOC em inglês para falantes de outros idiomas proposta por Tyler (2016) e a ampliação da oferta de MOOC para outros idiomas além do inglês e para outras áreas além da de Administração e Gestão são medidas urgentes. Para além dessas medidas urgentes, entendemos que o ensino-aprendizado de inglês e de outras línguas estrangeiras seja estimulado como forma de ampliação desse terceiro espaço virtual de aprendizado compartilhado.

## Referências

ADMIRAAL, W.; HUISMAN, B.; PILLI, O. Assessment in Massive Open Online Courses. **The Electronic Journal of e-Learning**, v. 13, issue 4, 2015. p. 207-216.

AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Uma matriz de (auto) avaliação da internacionalização do ensino superior no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 78, 2020.

BATURAY, M. An Overview of the World of MOOCs. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 174, Ankara: Elsevier, 2015. p. 427-433.

BHABHA, H. The Third Space: interview with Homi Bhabha. *In*: RUTHERFORD, Jonathan. **Identity: community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 222-237.

BAUMAN, Z. **Liquid Modern Challenges to Education**. Lecture. Padova: Coimbra Group Annual Conference, maio 2011.

BOURDIEU, P. The Forms of Capital. *In*: **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**, John Richardson, Ed. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258.

CASTELLS, Manuel. O digital é o novo normal. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal?fbclid=IwAR1iTxx5DuuOwpo4CFM3a6IeCsfk5GLOZ6CpGxbL6gjZSaicpLLvIOHng>. Acesso em julho de 2020.

CLASS CENTRAL. Disponível em: <https://www.class-central.com/languages>. Acesso em maio de 2015.

CO, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, Kyria Rebeca. ENSINO DE LÍNGUAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS COM TECNOLOGIA EM AMBIENTES VIRTUAIS. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, p. 112-140, 2020.

DE CONTI, D. MOOCs: Alternativa ao Capitalismo Rápido ou seu Subproduto? *In*: Roxane Rojo. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo:

FINARDI, K. The Slaughter of Kachru's Five Sacred Cows in Brazil: Affordances of the Use of English as an International Language. **Studies in English Language Teaching**. v. 2, n° 4, 2014.

FINARDI, K.; ARCHANJO, R. Washback effects of the Science without Borders, English without Borders and Language without Borders programs in Brazilian language policies and rights. *In*: **Language policy and language acquisition planning**. Springer, Cham, 2018. p. 173-185.

FINARDI, K.; GUIMARÃES, F.; MENDES, A. Pensando la internacionalización (crítica) de la enseñanza superior brasileña. **Revista Internacional de Educação Superior**, 6, 2020. p. 1-23.

FINARDI, K.; ORTIZ, R. Globalization, Internationalization and Education: What is the connection? *In*: **IJAEDU - International Journal of Advances in Education**, vol. I, issue 1, 2015. p. 18-25.

FINARDI, K.; SANTOS, J.; GUIMARÃES, F. A Relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. **Interfaces**, v. 16, 2016. p. 233-255.

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

FINARDI, K.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. **Revista Cadernos do IL**, v. 46. 2013. p. 193-208.

FINARDI, K.; PORCINO, M. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, nº 66, Florianópolis, 2014a. p. 769-281.

\_\_\_\_\_. Globalization and Internationalization in ELT: Methodology, Technoogy and Language Policy at a Crossword in Brazil. *In: Proceedings of ICERI2014 Conference*, Seville, 2014b. p. 79-84.

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

GRADDOL, D. **English Next**: Why global English may mean the end of “English as a foreign language”. The English Company (UK) Ltd. British Council. pp.132. 2006. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. *In: C. Nicolaides, K. A. Silva, R. Tílio, C. H. Rocha (Orgs.). Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, p. 199-218.

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

KNIGHT, J. Updated definition of internationalization. **International Higher Education**, n. 33, 2003.

LEÃO, R.; FINARDI, K. R. Digital Technologies in L2 teaching and learning in Brazil. **Education and Linguistics Research**, v. 7 p. 14-34, 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

MENDES, A. R.; FINARDI, K. R. Integrating digital Technologies in Brazilian English Language Teaching Education through Blended Learning. **Educação em Revista** (Online), 2020, p. 1-16.

OLDENBURG, R. **The Great Good Place**. New York: Marlow & Company, 1999.

TAQUINI, R.; FINARDI, K.R. English as a Medium of Instruction in Brazil: evidence from UFES. **Studies in English Language Teaching**, vol. 9, n.1, p. 34-56, 2021.

TAQUINI, R.; FINARDI, K.R.; AMORIM, G. English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities. **Education and Linguistics Research**, v.3, p. 35-53, 2017.

TYLER, J. **Inglês, Tecnologia e Internacionalização da Educação Superior: Evidências e Reflexões a Partir da Análise de MOOCS**. 84p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

WARSCHAUER, M. Social Capital and Access. **Universal Access in the Information Society**, v.2., n.4, 2003. p. 315-330.