

ISABELLE CASTILHO

PERSPECTIVAS DA TELECOLABORAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA:
Um estudo de caso no curso de Letras, Unesp-Assis

MARÍLIA
2025

ISABELLE CASTILHO

PERSPECTIVAS DA TELECOLABORAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA:

Um estudo de caso no curso de Letras, Unesp-Assis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília.

Área de Conhecimento: Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof^ª. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Bolsista: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

MARÍLIA

2025

C352p

Castilho, Isabelle

Perspectivas da telecolaboração em língua inglesa : um estudo de caso no curso de letras, Unesp-Assis / Isabelle Castilho. -- Marília, 2025

132 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Daniela Nogueira de Moraes Garcia

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Tecnologias. 4. Língua Inglesa. 5. Telecolaboração. I. Título.

ISABELLE CASTILHO

Perspectivas da telecolaboração em língua inglesa:
um estudo de caso no curso de letras, Unesp-Assis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Banca Examinadora

1. Prof(a). Dr(a). Daniela Nogueira De Moraes Garcia
Unesp, Faculdade de Ciências e Letras de Assis
2. Prof(a). Dr(a). José Carlos Miguel
Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
3. Prof(a). Dr(a). Kelly Cristiane Henschel Pobbe De Carvalho
Unesp, Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Marília, 10 de Março de 2025.

AGRADECIMENTOS

Escrever este trabalho acadêmico foi difícil e desafiador. Entre lágrimas e descobertas, tanto pessoais quanto científicas, deixo registrado meu amor por ações telecolaborativas.

Agradeço, primeiramente, ao meu amor, Abner Alexandre Nogueira, que, nos momentos mais duros, me acolheu e me guiou.

Agradeço à minha mãe acadêmica, professora e orientadora, Daniela Garcia, que me abraçou como uma pesquisadora nova e me trouxe à sua área, mostrando como a pesquisa pode ser uma paixão quente e fervorosa de fazer a diferença em um espaço curto de tempo na vida de graduandos.

Agradeço à minha família por toda minha trajetória até aqui, que formou a pessoa que sou hoje.

Agradeço aos membros da banca, Kelly Cristiane Henschel Pobbe De Carvalho e José Carlos Miguel, pelo tempo dedicado para ler e realizar apontamentos essenciais para que esse texto tivesse a melhor versão.

Agradeço, também, ao Kiri, meu gatinho, pelos momentos de alegria e brincadeiras enquanto eu estava triste ou frustrada com a escrita.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão de bolsa de pesquisa (processo 130446/2023-8), por acreditar na minha pesquisa e torná-la possível.

“Nada é novo, mas tudo mudou.”
(António Nóvoa e Yara Alvim, 2022, p.22)

CASTILHO, Isabelle. PERSPECTIVAS DA TELECOLABORAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA: Um estudo de caso no curso de Letras, Unesp-Assis. 2025. 132f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2025.

RESUMO

A pandemia da COVID-19 intensificou a necessidade do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no contexto educacional, levando à reavaliação das práticas pedagógicas com foco na utilização de recursos digitais. As TDICs permitem a superação de barreiras geográficas e temporais a um custo acessível, oferecendo oportunidades para a internacionalização em casa (Salomão; Júnior, 2020) e o enriquecimento das práticas pedagógicas. Nesse cenário, a telecolaboração, colaboração on-line, intercâmbio virtual, termos intercambiáveis, aqui, emergem como uma estratégia viável, utilizando ferramentas de comunicação *online* para conectar estudantes de línguas em diferentes países, visando ao desenvolvimento de projetos colaborativos e ao intercâmbio intercultural (O'Dowd; Ritter, 2006). Nesta pesquisa, estudantes brasileiros e aprendizes de diversas partes do mundo utilizam a língua inglesa como língua franca para discutir temas variados na construção conjunta de conhecimento. O objetivo deste estudo foi investigar o impacto da telecolaboração na formação de professores de língua inglesa, especialmente entre alunos do último ano do curso de Letras da Unesp, campus de Assis. Utilizando-se da metodologia de estudo de caso proposta por Yin (2015), foi possível identificar que os participantes expressaram suas inseguranças mas, também, colocaram em prática seus conhecimentos linguísticos e culturais. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários no *Google* Formulários, do diário reflexivo da pesquisadora e de gravações feitas pelos participantes acerca de suas impressões e aprendizagens ao longo das interações. Este estudo pretende contribuir para o avanço das práticas de ensino nos cursos de graduação em Letras, com vistas a um processo de formação mais integrador e que contemple demandas atuais, minimizando custos e ampliando as perspectivas docentes.

Palavras-chave: Educação; Formação de Professores; Tecnologias; Língua Inglesa; Telecolaboração.

CASTILHO, Isabelle. PERSPECTIVES ON TELECOLLABORATION IN ENGLISH LANGUAGE: A case study in the Language course. 2025. 132 f. Dissertação (Master degree in History) - São Paulo State University (Unesp), School of Philosophy and Sciences, Marília, 2025.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic intensified the need for the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in the educational context, leading to the reassessment of the pedagogical practices focused on the use of digital resources. DICTs allow the overcoming of geographical and time barriers at an affordable cost, offering opportunities for at-home internationalization (Salomão; Júnior, 2020) and pedagogical practices' enrichment. In this scenario, telecollaboration, online collaboration, virtual exchange, interchangeable terms, here, emerge as a viable strategy, using online communication tools to connect language students from different countries, aiming for the development of collaborative projects and intercultural exchange. (O'Dowd; Ritter, 2006). In this research, Brazilian students and learners from all around the world use the English language as lingua franca to discuss several themes on the joint construction of knowledge. The objective of this study was to investigate the impact of telecollaboration on the training of English language teachers, especially among final-year students of the Language and Literature program from Unesp, Assis campus. Using the qualitative case study methodology proposed by Yin (2015), it was possible to identify that participants expressed their insecurities but also put into practice their linguistic and cultural knowledge. Data collection was carried out through questionnaires on *Google Forms*, from the researcher's reflective journal and recordings made by the participants about their impressions and learning throughout the interactions. This study aims to contribute to the advancement of teaching practices in Language and Literature programs, intending to a more integrative education process that contemplates current demands, minimizing costs and expanding teaching perspectives.

Keywords: Education; Learning Teachers; Technology; English language, Telecollaboration.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1- 3 pontos importantes sobre o combate ao novo coronavírus	14
Figura 2- Nove elementos para cidadania digital	23
Figura 3- Mediação Pedagógica na Cultura Digital	27
Figura 4 - Plataformas utilizadas pelo 9º ano do Ensino Fundamental em agosto de 2024	30
Figura 5 - Plataformas utilizadas pelo Ensino Médio em setembro de 2024	30
Figura 6- Acompanhamento de ensino remoto pelo celular	35
Figura 7- Uma visão geral da terminologia usada para se referir a iniciativas de intercâmbio virtual	45
Figura 8- Fluxograma de etapas do BRaVE na Unesp	50
Figura 9- Modelo dos círculos concêntricos	56
Figura 10 - Esquema da Competência Intercultural Comunicativa	60
Figura 11- Esquema simplificado de uma ação telecolaborativa	62
Figura 12 - Sessão prototípica de teletandem	67
Figura 13 - Laboratório do Teletandem	74
Figura 14 - Produto final da interação 1	79
Figura 15- Produto final das interações com a instituição americana	81

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1- Linha do Tempo de Políticas Públicas Federais de Inclusão Digital no Brasil (1989-2024)	20
Quadro 2- O uso do computador e educação- alguns termos recorrentes	36
Quadro 3- Diferenças entre modelos ‘tradicionais’ de telecolaboração e um modelo dialógico	43
Quadro 4- Modalidades de teletandem de acordo com as características do contexto	47
Quadro 5 - Instrumentos de pesquisa	83

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1- Idade dos Participantes Gráfico	75
Gráfico 2- Gênero dos Participantes	75
Gráfico 3 - Antes de entrar no curso, você...	75
Gráfico 4- Em relação às tecnologias utilizadas:	95
Gráfico 5- Quais tecnologias você conhecia	95
Gráfico 5- Quais aspectos você acredita que as interações tenham contribuído:	97

LISTA DE ABREVIATURAS:

Unesp	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IV	Intercâmbio Virtual
TDICs/TICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
LE	Língua Estrangeira
COIL	Collaborative Online International Learning
BRaVE	Brazilian Virtual Exchange
ILF	Inglês como Língua Franca
CIC	Competência Intercultural Comunicativa
TTD	Teletandem
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO:

1 INTRODUÇÃO	11
2 TECNOLOGIA NA SOCIEDADE MODERNA	19
2.1 Impactos e Implicações na Educação	19
2.2 Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeiras	33
3 TELECOLABORAÇÃO: A CONSTRUÇÃO ONLINE E COLETIVA DO CONHECIMENTO	39
3.1 Telecolaboração: Definições e Discussões	40
3.2 Telecolaboração: Termos, Conceitos e Procedimentos	47
3.3 Um Modelo de Telecolaboração: Projeto Teletandem Brasil	63
4 METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO	72
4.1 A natureza da pesquisa	72
4.2 O contexto	73
4.2.1 O curso e o local físico	73
4.2.2 O perfil dos participantes	74
4.2.3 As práticas telecolaborativas	76
4.2.3.1 Instituição britânica	77
4.2.3.2 Instituição americana	79
4.3 A coleta de dados	81
4.4 Procedimentos de análise dos dados	83
5 O ÚLTIMO ANO ENTRE MEDOS E DESCOBERTAS: ANÁLISE DE DADOS	85
5.1 Avaliação da Experiência	85
5.2 Formato e plataformas	90
5.3 Comparação com Teletandem	96
5.4 Prática e Ensino da Língua Inglesa	97
5.5 Fatores psicológicos: ansiedade, nervosismo e timidez de falar em inglês	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS:	108
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO AOS PARTICIPANTES	120
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123
ANEXO A- PLANEJAMENTO DA INSTITUIÇÃO BRITÂNICA	125
ANEXO B- PLANEJAMENTO DA INSTITUIÇÃO AMERICANA	126

1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciar o texto propriamente dito, abro espaço para contextualizar quem eu sou através da minha trajetória. Sou Isabelle Castilho, uma amante da história e da língua inglesa. De história, por conta de História Antiga, em específico as mitologias dos povos antigos, principalmente a grega, impulsionada pela série literária *Percy Jackson & os Olimpianos*, que me levou a procurar ainda mais como a História é escrita e como temos conhecimento sobre esses povos antigos. De língua inglesa, depois de muito esforço para aprender e ter sofrido *bullying* pelos meus colegas do ensino fundamental e médio por não entender a língua, descobri como entender a gramática da língua portuguesa através da inglesa. Também, em 2012, fiz um intercâmbio de um mês para Vancouver no Canadá e pude melhorar minha proficiência e autonomia.

Iniciei minha carreira acadêmica em 2015, quando entrei para o curso de História-Licenciatura na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) de Assis. No primeiro ano, tive as sonhadas disciplinas de História Antiga, mas, infelizmente, me decepcionei um pouco com a forma como foi conduzida. Perdida entre as disciplinas de História do Brasil, a qual eu não gostava, no segundo ano em História, descobri o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores¹, carinhosamente chamado de CLDP, decidi fazer aulas de língua francesa e grego antigo. No segundo semestre do mesmo ano, quis dar aulas de Língua Inglesa. Foi da oportunidade que tive fora da área que tinha escolhido a priori que descobri minha paixão por ensinar a língua.

Estudei muito por fora do meu próprio curso para me aperfeiçoar como professora de língua. Com o tempo, pude guiar os novos instrutores que entravam no projeto me tornando bolsista da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da língua inglesa. Portanto, ajudava os novos instrutores a primeiro se reconhecerem (ou não) como professores, ampliar discussões acerca da língua e das culturas em que esta língua está inserida, e também conversas sobre a prática docente que envolviam desde problemas em sala de aula a criação de materiais didáticos e desenvolvimento de ideias criativas para o prosseguimento das aulas. Na época, o CLDP não contava com um secretário, logo eu também auxilia na burocracia: envio de emails aos convocados, lista de presença, diários de sala, relato das experiências, e a manutenção de todos esses documentos.

¹ O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) é um ambiente de extensão da Unesp, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). Seu objetivo é oferecer cursos de línguas estrangeiras à comunidade externa e interna. Os discentes da graduação em Letras atuam como instrutores nesse contexto, ministrando os cursos de línguas estrangeiras e dando a oportunidade para o desenvolvimento de pesquisa e aperfeiçoando sua formação docente, sob a supervisão dos docentes da universidade, que atuam no projeto. Para maiores informações, consultar: <https://www.assis.Unesp.br/#!/extensao/centro-de-linguas/>

Além disso, paralelamente, conheci o programa Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos². Primeiro participei como interagente, em que pude conversar com discentes de universidades americanas e até mexicana, apesar do meu espanhol não ser meu forte. Foi a partir desses contatos que aprendi sobre não ter medo de errar ou que não existe fala perfeita, que os estereótipos devem sempre serem questionados e aprendi muito sobre diversas culturas (colombiana, peruana, mexicana, entre outras). Depois de um tempo como participante, tomei a função de mediadora. A mediação é uma parte da interação dentro do teletandem em que a figura do professor, que se torna o mediador, conduz a construção de conhecimento intercultural e linguístico com os interagentes. Portanto, passei a cuidar das interações, conversando com os mediadores das universidades parceiras; preparava e guiava as discussões com base no que eles traziam sobre a interação e, assim como no CLDP, também lidava com a burocracia de documentos. Fui bolsista do teletandem também por um semestre, o que ampliou minhas responsabilidades e pude desenvolver ainda mais uma fala diplomática, intermediando ações de teletandem e problemas dentro das interações.

No começo de 2018, no meu quarto e último ano de História, decidi que faria a graduação em Letras assim que me formasse e, em vista disso, entrei como portadora de diploma no curso de Letras-Licenciatura da Unesp-Assis em 2019. Eu já estava em casa, então as dificuldades de uma caloura não me traspassaram durante meu primeiro ano e, desde 2016, não parei em nenhum momento de dar aulas de inglês no CLDP, minha grande paixão e motivação. Entretanto, em 2020, com a pandemia da Covid-19 veio o medo e a paralisação de todas as atividades. Os bolsistas das línguas foram instruídos a criarem cursos *online* e assim aperfeiçoei minha formação, da lousa e giz para o *Google Apresentações* e *Kahoot*³. Uma aula no mundo digital não é e não deve ser igual uma aula presencial. Aprender a adaptar atividades, lidar com o silêncio e câmeras desligadas além do próprio emocional de cada aluno foram tarefas que em pouco tempo tive que aprimorar. Em tempos difíceis, o riso salvava. Sempre acreditei que uma aula não deve ser apenas séria, mas também ter momentos de risadas e diversão. Foi assim que lidava com a chamada de nomes que demoravam a responder. Acendia minha vela aromática, colocava em frente a câmera e dizia “Fulano, você

² “Teletandem é um contexto de aprendizagem de línguas mantido pelo grupo de pesquisa Intercâmbio Virtual e Teletandem (InViTe): Línguas estrangeiras para todos. Nele, por meio da realização de sessões regulares síncronas de interação audiovisual, via aplicativos como o Zoom, aprendizes de línguas da Unesp e aprendizes de língua portuguesa de instituições estrangeiras parceiras realizam encontros semanais para a prática da língua-alvo um do outro. Cada interação tem duração média de 1 hora/aula, dividida para a prática de cada língua. A prática de Teletandem possibilita o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua de forma colaborativa, orientada pelos princípios de autonomia, reciprocidade e igualdade no tempo de prática para cada língua” Informações retirada do <https://www.assis.Unesp.br/#!/extensao/centro-de-linguas/teletandem-brasil/> e <http://www.teletandembrasil.org/>. O projeto será detalhado na seção 3.

³ Kahoot é uma plataforma com jogos com diversos objetivos e disciplinas.

está entre nós?” Todos riam, até o aluno chamado, tornando a aula leve em um contexto pesado.

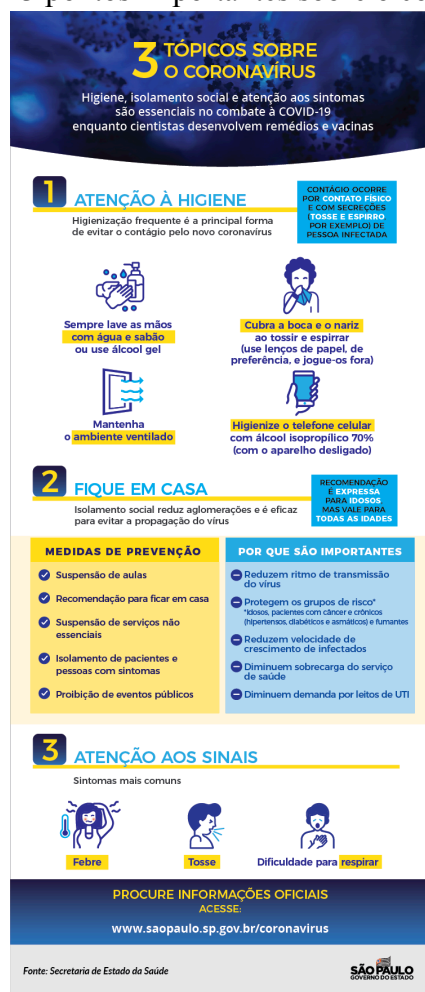
Foi durante o período pandêmico que pude perceber o potencial da Telecolaboração, como a oportunidade de crescer enquanto aprendiz e docente de língua inglesa, com o trabalho de questões da linguística aplicada, como a fala e a escuta, e psicológicas de uma futura docente, ou seja lidar com o nervoso de não saber alguma palavra, a ansiedade de não cometer erros. Isso partiu de duas experiências pessoais, como relatarei ainda nessa seção o porquê da escolha do tema.

É desse caminho que cheguei à Unesp de Marília. Direcionada a estudar sobre a formação docente inicial e a contribuir para a melhora do currículo do curso de Letras da Unesp de Assis, na possibilidade da curricularização das práticas telecolaborativas nas disciplinas de línguas estrangeiras. partindo do princípio de autonomia do aluno em relação a construção do seu conhecimento e da figura do professor alterada para mediador. Além dessa parte acadêmica, em 2023, recebi o diagnóstico de que era autista e refleti como, felizmente ou infelizmente, tive uma carreira acadêmica completa e que agora, nessa dissertação, eu teria o desafio de escrever sem ser de maneira resumida e direta. A professora Daniela Nogueira de Moraes Garcia e o grupo *Intercâmbio Virtual e Teletandem (InViTe): Línguas estrangeiras para todos* foram minha inspiração para dar continuidade a uma trajetória acadêmica, que teve pinceladas na graduação e agora se concretiza nesta dissertação. Pensando nesse aperfeiçoamento da formação docente e de como as tecnologias têm afetado nossas vidas, passo a discorrer sobre o assunto.

As tecnologias, especialmente as digitais, vêm transformando significativamente a sociedade atual, incluindo os processos de ensino e aprendizagem, que se modificaram ao longo do tempo e não são mais os mesmos, principalmente por conta da pandemia da Covid-19. Ela se caracterizou pela disseminação em escala global do vírus SARS-CoV-2 que levava a um quadro clínico desde infecções assintomáticas a crise respiratória grave (Brasil, 2020 apud Cunha; Silva; Silva, 2020). Como forma de evitar mais mortes e proteger os grupos de risco (crianças, idosos, entre outros), o mundo se isolou em suas casas, o trabalho e a educação passaram a ser mediados por tecnologias como o computador e celular. Sair apenas para mercados e farmácia e somente de máscara, já que a forma de transmissão era através da tosse; catarro; contato pessoal próximo, como toque ou aperto de mão ou contato com objetos ou superfícies contaminadas, seguido de contato com a boca, nariz ou olhos. (Espírito Santos, s/d). O álcool 70° se tornou indispensável, pois era o único comprovado que podia matar o vírus.

O estado de São Paulo foi o primeiro a notificar um caso da Covid-19. A partir do dia 15 de março de 2020, o estado adotou medidas protetivas, já citadas antes, pois eram as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Logo as aulas e o comércio não essencial foram suspensos, pessoas e pacientes com os sintomas como febre, tosse e dificuldade para respirar foram isoladas, eventos públicos foram proibidos e a recomendação de ficar em casa. Além disso, junto aos canais televisivos nacionais, iniciou-se uma grande campanha de conscientização, como é possível ver na imagem abaixo:

Figura 1- 3 pontos importantes sobre o combate ao novo coronavírus



Fonte: São Paulo, 2020b.

Na imagem, tem-se as principais ações para o combate à Covid-19, medidas de prevenção e sintomas. O objetivo era conscientizar a população a ficar em casa, evitando o contágio, o superlotamento dos hospitais e mais mortes.

Com a suspensão das aulas por mais de quatro meses (Garcia, 2020), as escolas iniciaram discussões sobre como continuar o ensino nesse contexto. A partir disso, utilizou-se da tecnologia como um caminho para continuar, mesmo com as instabilidades econômica,

política e emocional e o grande número de óbitos. Foi assim que alunos e professores passaram de forma repentina a lidar com plataformas, com meios de comunicação digitais e a falta de equipamento como o celular e computador, a Internet e seu acesso ou não.

A migração obrigatória para o Ensino Emergencial Remoto (ERE)⁴ evidenciou a falta de preparo dos docentes para o uso das tecnologias. De acordo com Có, Amorim e Finardi (2020), os relatos dos professores da rede pública indicaram que a maioria deles adotou uma postura negativa em relação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) e ao uso de novas tecnologias. No entanto, segundo o mesmo estudo, com investimentos em formação e capacitação, muitos desses profissionais passaram a manifestar interesse em continuar utilizando ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas.

Para Kami (2024), houve oposição em relação à utilização de ferramentas digitais em práticas pedagógicas, como: “Guimarães, Hildeblando Júnior, Finardi (2022) relatam que, na instituição em que trabalham, os professores, de maneira geral, não eram a favor do ensino híbrido ou remoto, por essa razão, fizeram um movimento expressivo para o retorno ao ensino [presencial]” (2024, p. 16).

Neste cenário, ao considerar a formação inicial e continuada de docentes, a telecolaboração desponta como uma estratégia inovadora e eficaz no âmbito do ensino superior. A telecolaboração, que consiste em conectar estudantes de diferentes localizações geográficas por meio de ferramentas de comunicação online, permite o desenvolvimento de projetos colaborativos e intercâmbios interculturais atrelados ao currículo acadêmico das universidades envolvidas (Belz, 2001; Helm, 2015; O’Dowd, 2018). Ela facilita a preparação de futuros professores, capacitando-os para o uso das tecnologias digitais e proporcionando-lhes maior segurança no domínio da língua estrangeira. Assim, esse processo oferece a oportunidade de prática das competências linguísticas como a fala, a escrita, a escuta e a leitura, além de promover o desenvolvimento da competência intercultural comunicativa e da literacia digital. Neste trabalho, os termos telecolaboração e intercâmbio virtual (IV) serão entendidos como intercambiáveis e sinônimos.

Ao integrar a telecolaboração nos currículos universitários de formação de professores, é possível proporcionar aos estudantes uma experiência prática e concreta com a língua, permitindo-lhes interagir de maneira autêntica com falantes nativos e não-nativos,

⁴ Guimarães, Hildeblando Júnior, Finardi (2022) destacam a diferença entre Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE) de Educação a Distância. Primeiramente ERE e EARTE serão aqui entendidos como sinônimos, pois condizem com um ensino temporário, emergencial e remoto, sem tempo de planejamento. Enquanto o EAD entende que há um planejamento prévio para as atividades desenvolvidas de maneira remota.

refletir sobre questões culturais e linguísticas, aumentar seu repertório global e se formar como cidadão global (O'Dowd, 2020). Além disso, a interação telecolaborativa, como o próprio nome diz, promove um ambiente de aprendizagem colaborativo que ajuda a superar as inseguranças dos graduandos em relação ao seu uso da língua inglesa, incentivando uma abordagem mais confiante e crítica na utilização das tecnologias digitais na educação.

Dessa forma, a presente pesquisa aborda a temática da telecolaboração no cenário da educação superior, visando ser um contexto colaborativo de aprendizagem em relação à cultura, à língua, à formação docente e por meio e sobre as TDICS, principalmente dentro do curso de Licenciatura em Letras com futuros professores e/ou pesquisadores. Nesse contexto, os participantes desta pesquisa, estudantes do último ano, exercem um papel de aprendizes da língua estrangeira (LE) e, ao mesmo tempo, encontram um espaço de formação inicial enquanto trabalham suas próprias inseguranças e desbravam o universo da docência.

A escolha por este tema foi, igualmente, motivada pela minha experiência pessoal na formação docente, como já retratado, associada à telecolaboração. Durante minha graduação em Letras, vivenciei dois momentos distintos como participante de projetos de telecolaboração. O primeiro ocorreu na disciplina de Língua Inglesa V, em um contexto de ERE, em parceria com uma universidade estadunidense, cujo foco era abordar as diferenças culturais no casamento entre o Brasil e os Estados Unidos. Essa experiência foi crucial para enfrentar minhas inseguranças relacionadas ao futuro exercício da docência na língua inglesa, além de propiciar o desenvolvimento de habilidades no manejo de ferramentas tecnológicas. O segundo momento foi vivenciado na disciplina de Políticas e Organização da Educação Básica, onde tive uma participação como observadora, acompanhando discussões sobre as diferenças educacionais entre Brasil e Estados Unidos, novamente em parceria com uma universidade estadunidense. Essa experiência mais distanciada permitiu-me compreender melhor as dinâmicas organizacionais e pedagógicas envolvidas na telecolaboração.

Ambas as experiências foram enriquecedoras, levando-me a acreditar que a formação de novos docentes em contextos emergentes, como a telecolaboração, pode abrir novas perspectivas no ensino de língua inglesa, além de fornecer uma base sólida para o uso efetivo das tecnologias educacionais.

Sendo assim, para este estudo, será utilizada, como embasamento teórico, uma gama de publicações de Robert O'Dowd(2007, 2015, 2016, 2018) , um dos principais expoentes da área, que tem remodelado e impactado as práticas pedagógicas da telecolaboração. Também, será considerada a obra “Perspectivas Educacionais e Novas Demandas: Contribuições da Telecolaboração” (Garcia, 2020), na qual a autora sintetiza as pesquisas realizadas no Brasil

até o momento, abordando como a pandemia impactou o cenário universitário e como a telecolaboração pode contribuir para a ampliação de horizontes acadêmicos. Além disso, a presente pesquisa se apoia em Michael Byram (2002) no que tange à competência intercultural comunicativa, um conceito chave para a telecolaboração, e, por fim, nos estudos de Ana Salomão (2020a) que discorrem acerca do conceito e das possibilidades de internacionalização em casa.

Sendo assim, estabelecemos os seguintes objetivos para este trabalho: (a) analisar o impacto da prática de telecolaboração, como forma de internacionalização em casa, focando na descrição dos procedimentos que envolvem sua organização e no contexto da colaboração *online* no processo de formação docente; (b) indicar possibilidades e procedimentos para a utilização eficaz das ferramentas digitais e a capacitação dos professores a partir da telecolaboração; e, por fim, (c) refletir sobre a curricularização da telecolaboração dentro do espaço universitário para a formação de professores, principalmente de línguas estrangeiras, a fim de fomentar uma educação mais conectada e intercultural no contexto do ensino superior.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi de estudo de caso (Yin, 2015) quali-quantitativo (Ludke; André, 1986). Esta escolha se deu devido a uma preocupação com a “teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, [assim] o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados” (Godoy, 1995, p. 63), dessa maneira, auxiliando a compreender melhor os impactos das questões interculturais e pedagógicas. Além disso, compreende-se ser relevante trazer alguns aspectos quantitativos da coleta de dados, para auxiliar a condução da pesquisa frente aos objetivos postos. Minayo (2009) discorre acerca de abordagens qualitativas e quantitativas e elucida que:

Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam criar modelos, descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Entre elas há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações (Minayo, 2009, p. 22).

Portanto, observa-se que a abordagem de quantificação poderá agregar resultados complementares à pesquisa qualitativa. Conforme expõe Gatti (2004), as pesquisas quali e quanti não são antagônicas mas se complementam e permitem melhor compreender os fenômenos sob investigação. Para Minayo (2009), existe uma relação fértil e complementar entre as abordagens com vistas à descrição e fundamentação dos fenômenos, enriquecendo o estudo.

Os participantes da pesquisa são 15 alunos do último ano do curso de graduação em Letras na Unesp de Assis, inseridos em práticas telecolaborativas em língua inglesa na disciplina de Língua Inglesa VI com apoio da docente responsável por esta. O curso é de dupla habilitação (Português e uma língua estrangeira escolhida pelo discente), com duração de quatro anos. Como recorte, foram observados, apenas, os participantes no contexto brasileiro. Para esta pesquisa, observamos duas parcerias telecolaborativas, uma com uma universidade estadunidense e outra com uma universidade inglesa. Ambas foram viabilizadas por meio de uma ferramenta de videoconferência, o *Zoom*⁵. Portanto, em ambas as parcerias, a língua inglesa foi utilizada como língua franca, com a realização de encontros síncronos, complementados por atividades assíncronas, as quais serão detalhadas posteriormente. Os conceitos de interação, interagente e outros termos relacionados serão desenvolvidos na seção 3.

Tendo como base o funcionamento de uma prática de experiência de telecolaboração, os instrumentos de coleta foram: um questionário no *Google* Formulários para os participantes, ao término das interações; o diário de campo da pesquisadora sobre os acompanhamentos das interações; e gravações de áudio com o relato produzido pelos alunos sobre a telecolaboração. Assim, a análise dos dados se dará sob as perspectivas descritiva e interpretativa.

Em vista disso, esta dissertação está organizada com a introdução, três seções e considerações finais. Na primeira seção, intitulada “Introdução”, contendo a minha trajetória e observações acerca da pesquisa. Em seguida, na seção 2, “Tecnologia na sociedade moderna”, serão abordados a influência da tecnologia no ensino e o papel das TDICs para o ensino de língua estrangeira. Na seção 3, “Telecolaboração: A construção online e coletiva de conhecimento”, será descrita a própria prática telecolaborativa, de forma teórica. Na quarta seção, intitulada “Metodologia: Estudo de Caso”, será exposta a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados, ou seja, o estudo de caso quali-quantitativo. Na quinta seção, “O último ano entre medos e descobertas: análise dos dados”, serão apresentados e analisados os dados recolhidos para a condução da presente pesquisa. Por fim, a última parte desta dissertação trará as considerações finais acerca da telecolaboração no ambiente universitário.

Sendo assim, na próxima seção, entraremos nas discussões sobre as tecnologias na educação, as TDICs e como as tecnologias estão presentes no ensino de línguas estrangeiras.

⁵ *Zoom Workplace*, comumente conhecido como *Zoom*, é um programa de *software* de videoconferência desenvolvido pela empresa de tecnologias de comunicação *Zoom Video Communications*.

2 TECNOLOGIA NA SOCIEDADE MODERNA

Dentro desta seção, serão trabalhados o conceito de tecnologia, Tecnologias da Informação e Comunicação, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, inclusão digital, cidadania digital e exclusão digital. Além disso, serão explicitados os impactos e implicações na educação e no ensino de línguas estrangeiras.

2.1 Impactos e Implicações na Educação

As tecnologias podem ser definidas como um conjunto de técnicas e métodos que facilitam a vida do ser humano (Fio Cruz, s/d), sendo assim, tão antigas quanto a própria humanidade, como, por exemplo, as ferramentas desenvolvidas na pré-história para controlar o fogo e até mesmo a origem da roda. Belz e Thorne argumentam que

a tecnologia não é neutra; as tecnologias e nosso uso delas são posicionados por sistemas discursivos, culturais, econômicos e geográficos de poder (Van Dijk, 2005; Warschauer, 2003). Nesse sentido, as tecnologias de comunicação global são artefatos culturais que são produzidos por sujeitos situados socio-historicamente e que também os produzem (2006, p. 18, tradução nossa)⁶.

Ou seja, indo ao encontro de Kenski, “tecnologia é poder” (2010, p. 15) e pode ser utilizada como forma de domínio sobre os outros. Ademais, nos dias atuais, a exclusão do acesso a dispositivos tecnológicos como computadores, celulares e à internet pode representar uma limitação significativa ao conhecimento e à informação, considerando que a internet se consolidou como a maior fonte de informação e interação global, fazendo com que aqueles que não tem o seu acesso sejam excluídos das interações virtuais glocais⁷.

As Tecnologias da Informação e Comunicações (TICs)⁸, consideradas tecnologias analógicas, como o livro, o rádio e a televisão, alteraram a interação e o comportamento social, a forma de se compreender a história e a própria sociedade, além de que, conforme Paiva, “o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo” (2015, p. 21).

De acordo com Kenski, “a ampliação e banalização do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social” (2010, p. 21). Ademais, elas se confundem com os próprios períodos

⁶ Original: Technology is not neutral; technologies and our uses of them are positioned by discursive, cultural, economic, and geographical systems of power (Van Dijk 2005; Warschauer 2003). In this sense, global communication technologies are cultural artifacts that are produced by and productive of socio-historically located subjects.

⁷ Glocal é a junção das palavras local e global, significando a presença de uma dimensão local na produção de uma cultura global, que ultrapassa barreiras físicas e geográficas.

⁸ É comum os autores utilizarem TICs e TDICs como termos sinônimos (Nascimento *et al.*, 2021). Entretanto, para essa pesquisa, optamos pelo conceito de TDICs dando ênfase ao digital.

históricos, demonstrando o avanço do ser humano para melhor qualidade de vida e aproveitamento de recursos, como, por exemplo, a Idade da Pedra, do Ferro ou Aeroespacial. As primeiras tecnologias desenvolvidas pelos homens estavam ligadas à sobrevivência, como evidência artefatos encontrados ligados à alimentação (Perles, 2007, p. 4). Depois de sons, gesto e a criação de signos com seus significados advindos do uso social, iniciou as tecnologias para a escrita, como o papel e instrumentos auxiliares:

A combinação dos sons em sequências de diversos comprimentos pode, além de descrever objetos, representar ideias. A possibilidade dos signos gráficos serem representados por unidades de sons menores que as palavras deu nascimento ao conceito de letras. Com elas, o homem formou os alfabetos. Antes que o alfabeto tomasse a forma que o conhecemos atualmente, passou por inúmeras transformações (Perles, 2007, p. 6).

O domínio de recursos da natureza amplia o conhecimento e cria um ciclo de criação de novas tecnologias que proporcionam outras possibilidades tecnológicas (Kenski, 2010, p.21). É assim que a humanidade, a cada época, desenvolve novas formas de comunicação, como o papiro, a prensa por Gutemberg proporcionando o livro, o rádio, a televisão, entre outros, culminando na criação da internet.

O surgimento da Internet no século XX revolucionou a sociedade. Neste momento, inúmeros dispositivos estão interligados com diferentes finalidades, como lazer, trabalho, educação, pesquisa ou mesmo para o desenvolvimento de máquinas e execução de diversas tarefas. Produtos, conhecimento e diversos serviços são disponibilizados de maneira *online* e, além disso, a rapidez de propagação dessas informações facilita a comunicação. Outro âmbito reside na esfera política e pública para inclusão digital que:

Segundo aponta Silva (2020, p. 58), no Brasil a história das políticas públicas destinadas à inclusão digital se confunde com a própria história da internet, sendo que o uso comercial de internet nos anos 90 foi acompanhada por diversas leis e decretos que visavam a expansão da utilização da rede (Costa; Gonçalves Neto, 2023, p. 386).

Baseados em Silva (2020), os autores apresentam um quadro contendo a linha do tempo de políticas públicas federais de inclusão digital no Brasil de 1989 a 2019 com acréscimo da autora até 2024:

Quadro 1- Linha do Tempo de Políticas Públicas Federais de Inclusão Digital no Brasil (1989-2024)

Ano	Política pública
1989	Criação da RNP- Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (Ministério da Ciência e Tecnologia)
1995	Criação do CGI.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil (Portaria Interministerial nº 147/1995)

1997	Proinfo- Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Portaria nº 522/1997 do Ministério da Educação)
2000	Programa de Governo Eletrônico Brasileiro
	Programa Rede Jovem (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação)
2002	Lançamento da publicação “Sociedade da Informação no Brasil- Livro Verde”
	Programa Gesac- Governo Eletrônico/Serviço de Atendimento ao Cidadão (Portaria nº 256/2002 do Ministério das Comunicações)
2003	Decreto nº 4733/2003 estabelece, entre os objetivos das políticas públicas de telecomunicações, garantir o acesso de toda a população à Internet
2005	Programa de Inclusão Digital (Lei nº 11.196/2005)
	Projeto Cidadão Conectado - Computador para Todos (Decreto nº 5.542/2005)
2007	Projeto Um Computador por Aluno (UCA) dentro Proinfo
	Recompe - Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (regulamentado pela Lei nº 12.249/2010)
	Início dos Compromissos de abrangência no editais de radiofrequência para expansão da rede 3G e 4G (Editais de Licitação da Anatel nº 002/2007/SPV, nº 002/2010/PVCP/SPV, nº 004/2012/PVCP/SPV)
2008	Projeto Territórios Digitais (Ministério do Desenvolvimento Agrário)
	Projeto Banda Larga nas Escolas (a partir do Decreto nº 6.424/2008)
2009	Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades -Telecentros.BR (Decreto nº 6.991/2009)
	Criação do Comitê Gestor do Programa de Inclusão Digital -CGPID (Decreto nº 6.948/2009)
2010	Programa Nacional de Banda Larga -PNBL (Decreto nº 7.175/2010)
2011	Criação da Secretaria de Inclusão Digital (Decreto nº 7.462/2011)
	Programa Cidades Digitais (Portaria nº 376/2011, do Ministério das Comunicações)
	Programa Banda Larga Popular, no âmbito da PNBL (a partir do Decreto nº 7.512/2011)
2013	Regime Especial de Tributação do Programa Nacional de Banda Larga- REPNBL (Decreto nº 7.921/2013 e Lei nº 12.715/2012)
2014	Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014), estabelece em seu Art. 7 que a Internet é “essencial ao exercício da cidadania”
2015	Programa Amazônia Conectada (Portaria Interministerial nº586/2015)
2016	Programa Brasil Inteligente (Decreto nº 8.776/2016)

2017	Programa Internet para Todos, no âmbito do GESAC
2018	Decreto nº 9.612/2018 que substitui o Decreto nº 4.773/2003 e extingue o Programa Nacional de Banda Larga e Programa Brasil Inteligente. Estabelece a “inclusão digital” como objetivo das políticas públicas de telecomunicações.
2020	Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet (nº 2.630/2020), que busca combater a disseminação de informações falsas, também conhecidas como fake news.
2021	Política de Inovação Educação Conectada (Lei nº 14.180), cabendo aos entes federativos e entidades escolares “assegurar as condições necessárias à inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica.”
2022	Programa Internet Brasil (medida provisória nº 1.077/2021, Lei nº 14.351/2022) “com a finalidade de promover o acesso gratuito à internet em banda larga móvel aos alunos da educação básica integrantes de famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) matriculados na rede pública de ensino, nas escolas das comunidades indígenas e quilombolas e nas escolas especiais sem fins lucrativos que atuam exclusivamente nessa modalidade.”
	Política Nacional de Desfazimento e Recondicionamento de Equipamentos Eletroeletrônicos e dispõe sobre o Programa Computadores para Inclusão.(Lei nº14.479/2022)
2023	Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/23)
2024	Programa Mais Ciência na Escola para Expansão de Tecnologias Digitais e Experimentação Científica na Educação Básica - Mais Ciência na Escola. (Decreto nº 12.049/2024) com o objetivo de “disseminar o conhecimento científico e a educação digital.”

Fonte: (Silva, 2020, p. 59-61 apud Costa; Gonçalves Neto, 2023, p. 387-388). Com complementação da autora a partir de 2020.

A análise do quadro permite observar uma mobilização por parte do governo federal em prol da promoção da inclusão digital, contemplando diversas frentes de ação desde o surgimento da Internet no Brasil. Além dessas iniciativas, é relevante destacar algumas propostas legislativas relacionadas à Internet. Em 2011, foi apresentada a proposta de alteração do artigo 6.º da Constituição Federal, com o objetivo de incluir, no rol dos direitos sociais, o direito ao acesso à Rede Mundial de Computadores (Internet)⁹. Entretanto, essa proposta foi arquivada. Posteriormente, em 2015, uma nova proposta¹⁰ foi apresentada,

⁹ Consultar em:

[https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/99334#:~:text=Proposta%20de%20Emenda%20%C3%A0%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%206%2C%20de%202011&text=Altera%20o%20art%20Mundial%20de%20Computadores%20\(Internet\).](https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/99334#:~:text=Proposta%20de%20Emenda%20%C3%A0%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%206%2C%20de%202011&text=Altera%20o%20art%20Mundial%20de%20Computadores%20(Internet).)

¹⁰ Consultar em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2075915#:~:text=PEC%20185%2F2015%20Inteiro%20teor.Proposta%20de%20Emenda%20%C3%A0%20Constitui%C3%A7%C3%A3o&text=A crescenta%20o%20inciso%20LXXIX%20ao,os%20direitos%20fundamentais%20do%20cidad%C3%A3o.&text=Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20\(1988\)%2C%20Direitos.%2C%20cidad%C3%A3o%2C%20ace sso%2C%20Internet.](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2075915#:~:text=PEC%20185%2F2015%20Inteiro%20teor.Proposta%20de%20Emenda%20%C3%A0%20Constitui%C3%A7%C3%A3o&text=A crescenta%20o%20inciso%20LXXIX%20ao,os%20direitos%20fundamentais%20do%20cidad%C3%A3o.&text=Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20(1988)%2C%20Direitos.%2C%20cidad%C3%A3o%2C%20ace sso%2C%20Internet.)

visando assegurar o acesso universal à Internet como um dos direitos fundamentais do cidadão, a qual permanece em tramitação até o momento da elaboração deste trabalho. Além dessas iniciativas, destaca-se a Proposta de Emenda à Constituição (PEC)¹¹ em discussão no Congresso Nacional, que propõe a inclusão digital no conjunto dos direitos fundamentais, também ainda em tramitação.

Todas essas PECs, leis e programas evidenciam que o governo brasileiro tem demonstrado preocupação e adotado medidas em prol da inclusão digital. De acordo com Silva e Santos (2023):

Para Lago e Martendal (2015), a inclusão digital é um meio de garantia de acesso aos dispositivos tecnológicos e educação digital, ou seja, a inclusão digital não necessita apenas de ter um computador ou outros aparelhos tecnológicos, o indivíduo precisa possuir o conhecimento para saber como usar e colher os proveitos relacionados à tecnologia (p. 33).

Com base nessa definição, observa-se que as iniciativas do governo brasileiro, na maioria dos casos, têm priorizado o acesso físico às tecnologias, partindo da compreensão de que a inclusão digital é essencial para o pleno exercício da cidadania. No entanto, esse enfoque levanta a necessidade de expandir a perspectiva para além do acesso, contemplando também a capacitação e a educação digital dos cidadãos. Esse aspecto nos direciona ao conceito de cidadania digital, que se desdobra em nove elementos fundamentais, conforme ilustrado na imagem a seguir.

Figura 2- Nove elementos para cidadania digital



Fonte: Carneiro, 2020, p.119¹²

¹¹ n° 47, de 2021. Ementa: Acrescenta o inciso LXXIX ao art. 5º da Constituição Federal, para introduzir a inclusão digital no rol de direitos fundamentais. Consultar em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pec-47-2021>

¹² Para mais informações sobre cada tópico, consultar: <https://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html>

De acordo com Carneiro (2020, p. 121), esses elementos não foram criados para ser rígidos e cegamente, mas sim para darem direcionamentos sobre o que a sociedade pode e deve estudar e cobrar em relação à cidadania digital. Eles trabalham desde o acesso a tecnologias, os questionamentos que o usuário deve ter e leis para um bom funcionamento do universo digital para a cidadania, entretanto ainda há um longo caminho a ser percorrido. Segundo Silva e Santos (2023) “democratizar o acesso às tecnologias de informação em todos os segmentos sociais é uma medida imprescindível para o exercício da cidadania, já que as engrenagens impulsionadoras da sociedade são o acesso e a manipulação da informação”(p.35).

Somando a isso, de acordo com dados da pesquisa *TIC Domicílios 2023*, promovida pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil¹³, em 2023, 156 milhões de brasileiros estavam conectados à internet, o que representa 84% da população. Já os desconectados, ainda como apontado pela mesma pesquisa, majoritariamente da classe C e DE, representam 29 milhões de brasileiros. Como apontado por Có, Amorim e Finardi (2020), a realidade brasileira é de exclusão tecnológica, pois apesar do número crescente do uso da internet nos lares brasileiros, ainda há cerca de 46 milhões de brasileiros sem acesso a ela. Por exemplo, ainda segundo as autoras, dentro da realidade escolar, até 26,81% dos estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo não tinham condições adequadas para estudar no ensino emergencial. Além disso,

o fosso social/digital das pessoas que não tinham acesso a smartphones para poderem receber o apoio dado pelo governo nos aplicativos da Caixa Econômica Federal mostrou como a conexão virtual é também essencial para a economia do país e sobrevivência das pessoas (Có; Amorim; Finardi, 2020, p.115).

Apesar do crescimento dos usuários dessas classes, ainda, se estampa a exclusão desses cidadãos de múltiplas oportunidades. De acordo com Costa e Gonçalves Neto (2023), “na literatura brasileira, Silveira (2008, apud SILVA 2020, p. 55), apresenta que a inclusão digital engloba ao menos quatro desigualdades, sendo o acesso à internet, o conhecimento de língua inglesa, a bagagem cultural e a habilidade técnica para utilizar a rede” (p. 384). Assim, tem-se o conceito de exclusão digital, quando cidadãos não têm nem o acesso, nem o conhecimento técnico e muito menos crítico em relação ao ambiente digital.

A chamada exclusão digital de primeiro nível envolve barreiras de acesso e infraestrutura de TICs (conectividade), incluindo questões como a disponibilidade de internet e sua qualidade e os dispositivos disponíveis para acessar o ambiente digital (OECD, 2001). A exclusão de segundo nível diz respeito a diferenças

¹³ Todos os dados foram retirados do site do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação: <https://cetic.br/>

motivacionais e distintas capacidades e habilidades digitais no uso das TICs (Hargittai, 2002; Deursen e Dijk, 2015). Soma-se a isso um terceiro nível de exclusão digital, com foco na capacidade de traduzir o acesso e uso das TICs em benefícios tangíveis para o indivíduo (Deursen e Helsper, 2015) a partir da adoção e do uso proficiente das tecnologias digitais(Ribeiro *et al.*, 2023, p. 455)

Adicionalmente, percebe-se que cada vez mais, o governo tem levado documentos e serviços apenas ou preferencialmente para o digital, como, por exemplo, os serviços de declaração do imposto de renda e inscrições em concursos públicos.

Ribeiro *et al.* (2023, p. 444 e 445) explica que dentro do setor público brasileiro há três dimensões em relação a capacidade das TDICs: e-administração pública, ou seja dentro do setor público, se há acesso a internet e sua velocidade de conexão e a adoção de sistemas de informação para recursos humanos, contabilidade e apoio à decisão; e-serviços, que diz “ao uso de canais eletrônicos e à implementação de portais governamentais, seja para acessar serviços ou informações, a exemplo da emissão de documentos como a nota fiscal eletrônica”; e por fim, a e-democracia, relacionado ao uso em processos democráticos.

Prestar um serviço pela internet, por exemplo, não depende somente de recursos tecnológicos e financeiros e pode envolver outras mudanças em âmbito organizacional e até mesmo político e cultural, incluindo, portanto, outras capacidades estatais. No entanto, um baixo uso das tecnologias nas atividades governamentais pode indicar que as organizações públicas não estão aproveitando os potenciais benefícios dos recursos tecnológicos e da implementação de iniciativas de governo digital (Ribeiro, Macaya e Coelho, 2021) (Ribeiro *et al.*, 2023, p.442)

Ainda de acordo com Ribeiro *et al.*, (2023), o Norte e o Nordeste são os mais afetados pela falta de serviços online, por conta da velocidade da Internet, infraestrutura e do conhecimento em relação ao manuseio.

Assim, Araújo e Vilaça (2016) abordam o termo “infoinclusão”, que diz respeito sobre como incluir indivíduos marginalizados nas práticas sociais que são originadas pelos meios digitais, como o exemplo acima referente ao auxílio emergencial. Essa realidade ilustra como o acesso às tecnologias pode empoderar ou marginalizar indivíduos, reiterando a disparidade no poder conferido pelo acesso tecnológico.

Sendo assim, Moran (2013, p. 68) observa que “na sociedade conectada, todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), nascidas a partir da terceira revolução industrial, cada vez mais, fazem parte da rotina humana, levando à uma imersão tão profunda que a transforma em suporte essencial para várias áreas, como trabalho, educação, política etc. Para Sedrez *et al* (2020):

A tecnologia tem afetado várias áreas, como entretenimento, publicidade, saúde e até mesmo a nossa maneira de fazer compras. Como consequência, a Educação, de modo geral, e a aprendizagem de línguas, de modo específico, passaram a ser influenciados e a influenciarem o desenvolvimento tecnológico (p. 53).

Na área da Educação, as TDICs, por si só, não representam uma inovação na prática docente. Elas já estão inseridas no contexto escolar, especialmente com a popularização dos computadores. Como afirma Moran (2013), “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão” (p. 12). A partir dessa reflexão, surge o conceito de mediação pedagógica. Segundo Masetto (2013),

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, atuando como uma ponte entre o aprendiz e o conhecimento – uma ponte dinâmica, que colabora ativamente para que o aprendiz alcance seus objetivos (p. 151).

A partir dessa concepção, o aluno passa a se tornar um aprendiz ativo, enquanto o professor assume os papéis de mediador, incentivador e orientador. A mediação pedagógica propõe uma mudança significativa no papel do educador, que deixa de ser o único transmissor de conhecimento e passa a ser responsável por selecionar as melhores técnicas e metodologias que favoreçam o processo de aprendizagem. Quando o aprendizado está relacionado a práticas de diálogo, debate, orientação, resolução de problemas, incentivo à reflexão e promoção de intercâmbios entre o conhecimento adquirido e a sociedade, o aluno se torna o ponto central do processo educacional. Nesse contexto, a construção do saber se torna uma atividade conjunta, envolvendo tanto o educador quanto o grupo de alunos. O aprendiz, nesse processo, é “[...] sujeito de ações que o levam a aprender e a transformar seu comportamento. Essas ações podem ser realizadas de forma autônoma (autoaprendizagem), com o apoio do professor e dos colegas (interaprendizagem)” (Masetto, 2013, p. 150). Abaixo um esquema criado por para simplificar a mediação pedagógica:

Figura 3- Mediação Pedagógica na Cultura Digital



Fonte: Castro; Mill; Costa, 2022, p.4

Com novos interesses, os aprendizes cada vez mais demandam novas práticas e metodologias. Nesse cenário, as práticas anteriores, consideradas desatualizadas ou até mesmo defasadas, criaram em docentes e discentes a sensação de perda de tempo e de não serem mais tão atrativas (Fontana e Cordenonsi, 2015, p. 102). Além disso, já promoviam um debate acerca de como as tecnologias poderiam aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem. Assim, nos documentos oficiais, surgem incentivos à utilização de TDICs, conforme o trecho abaixo:

Instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) posicionaram-se favoravelmente à utilização das TDICs em processos educacionais, tendo em vista que no documento Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel (UNESCO, 2014) são até mesmo propostas práticas didáticas que envolvem o uso de TDICs no ensino. Outro exemplo é o ProInfo, criado pelo Ministério da Educação, sendo um programa educacional que visa democratizar recursos digitais em prol da Educação, partindo do reconhecimento do potencial de tais recursos (BRASIL, [21--]). (Carvalho; Sataka; Rozenfeld, 2023, p.4)

Segundo Paz, Franco e Bertagnolli (2017, p. 201), as TDICs proporcionam benefícios em sua utilização na sala de aula, como motivação ao aluno, culminando em seu maior

interesse, cooperação entre eles e a sua própria autonomia, em vista da grande quantidade de informações, recursos e possibilidades. Como, por exemplo, os *notebooks* e celulares, segundo Rojo (2013 *apud* Carvalho; Sataka; Rozenfeld, 2023, p. 3), tornam-se máquinas de produção colaborativa ao invés de mera reprodução.

Paiva evidencia que

quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas. Após a inserção, vem o estágio da normalização, definido por Chambers e Bax (2006, p.465) como um estado em que a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista como cura milagrosa ou como algo a ser temido (2015, p. 22).

A prova disso está na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) (BNCC), documento oficial normativo que define as diretrizes curriculares essenciais estabelecidas para a educação básica em instituições públicas e privadas, que destaca, nas competências gerais e específicas de cada disciplina, as habilidades que os estudantes do ensino básico devem desenvolver em relação às tecnologias. No item 5 das competências gerais da BNCC, encontra-se a menção às TDICs, destacando a necessidade de

compreender e utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares), ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

No entanto, isso não implica que a ideia tenha sido prontamente aceita. Consoante ao trecho de Paiva (2015), o uso das TDICs no ambiente escolar sempre foi controverso, como a Lei Estadual Paulista¹⁴ que proibia o uso de celulares na escola, sendo atualizada para a permissão da utilização para fins pedagógicos pelo então secretário da educação, José Renato Nalini. O secretário afirmou na reportagem *Aprovada lei que libera o uso do celular em escolas estaduais de SP*¹⁵ que “se quisermos manter o aluno interessado em aprender, temos de usar a linguagem dele. A linguagem de seu tempo”. O emprego voltado para o ensino e aprendizagem vem sendo aprimorado como suporte às práticas pedagógicas desde então.

Porém, com a pandemia da Covid-19, dentro do ERE, que se caracteriza como “a comunidade escolar (professores, pais, crianças) estão impedidas de frequentar as instituições

¹⁴ Lei nº 12.730, de 11/10/2007, que determina: “Artigo 1º- Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas.” Mais detalhes podem ser conferidos em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei-12730-11.10.2007.html>

¹⁵ A reportagem completa pode ser encontrada em <https://www.educacao.sp.gov.br/aprovada-lei-que-libera-o-uso-do-celular-em-escolas-estaduais-de-sp/>

de ensino, sendo um plano emergencial pensado somente para o momento de isolamento social devido à pandemia” (Oliveira, 2023, p. 24 *apud* Souza, 2021, p. 85), ela passou a se constituir como possibilidade de continuidade no cenário educacional, trazendo novos desafios e reinvenções no modo de ensinar e aprender. Foi dessa maneira que se acelerou o processo de implantação da TDICs no contexto escolar, culminando, por exemplo, na utilização excessiva de plataformas digitais na rede estadual de educação do estado de São Paulo desde o princípio, com o Centro de Mídias de São Paulo, em contexto da pandemia. Um dos argumentos reside em auxiliar na resolução de exercícios, fixação de conteúdo e recuperação, de acordo com reportagem *Professor engaja estudantes com plataformas digitais para o ensino de matemática* (2024).

Essa utilização excessiva ocorre devido à implementação unilateral dessas plataformas, sem a realização de um diálogo prévio com as comunidades escolares. Como consequência, essas ferramentas passaram, de forma gradual, a ocupar uma parcela significativa da rotina dos professores da educação básica no estado, especialmente por permanecerem em uso com caráter obrigatório. De acordo com os professores da rede na reportagem *Professores fazem mobilização contra uso de plataformas digitais em SP* (2024)¹⁶, elas tiram a autonomia, contêm erros e controlam o conteúdo lecionado pelos docentes. Ademais, conforme reportagem da Agência Brasil, intitulada *SP: comunidade escolar critica imposição de uso de plataforma digital* (2024)¹⁷, é exigido “que alunos realizem uma quantidade mínima de tarefas pelas plataformas digitais e que educadores usem os conteúdos em sala”, além da contagem do tempo *online* valer mais como nota ou parâmetro do que o aprendizado em si. Por sua vez, em reportagem do Carta Capital, intitulada *Entenda a ‘greve’ de professores de São Paulo contra plataformas impostas por Tarcísio e Feder*¹⁸, do qual explica os motivos para a greve dos professores contra a plataformização da educação de São Paulo ocorrida entre os dias 13 a 19 de maio de 2024, um diretor de escola não identificado diz sobre como as plataformas formam um vigília, já que o não cumprimento das metas leva a penalização da escola como um todo, aumentando a tensão entre diretores e professores.

¹⁶ A reportagem pode ser lida na íntegra em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/professores-fazem-mobilizacao-contr-uso-de-plataformas-digitais-em-sp>

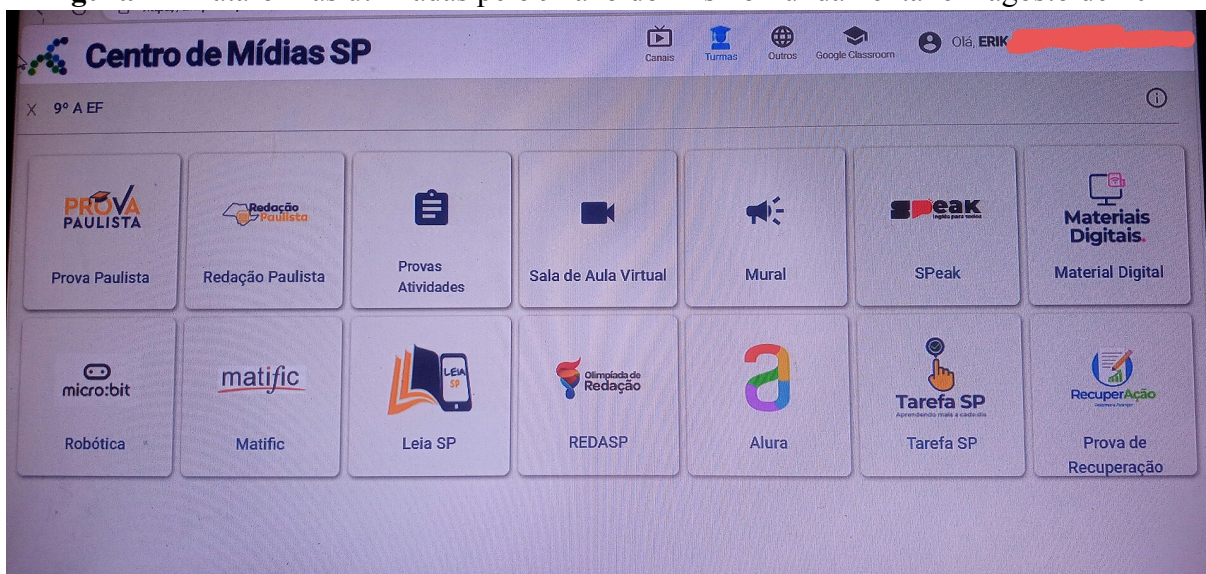
¹⁷ A reportagem pode ser lida na íntegra em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/sp-comunidade-escolar-reclama-de-imposicao-de-plataforma-digital>

¹⁸ A reportagem pode ser lida na íntegra em:

<https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contr-plataformas-impostas-por-tarcisio-e-feder/>

Figura 4 - Plataformas utilizadas pelo 9º ano do Ensino Fundamental em agosto de 2024

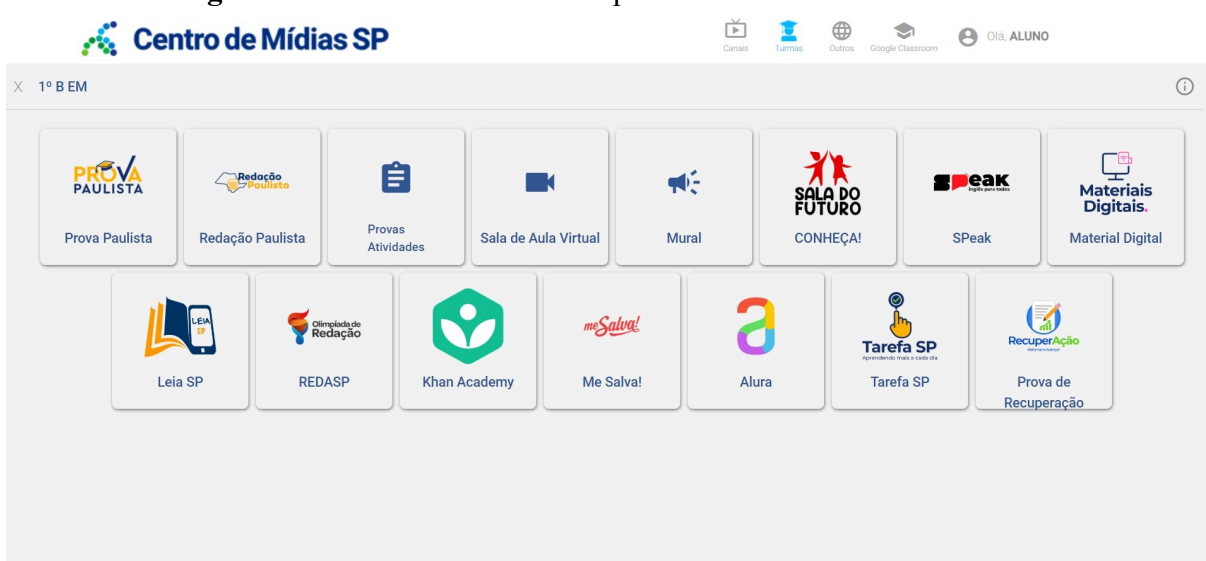


Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_plataformas_do_Centro_de_M%C3%ADdias_de_S%C3%A3o_Paulo

Wikipédia

Figura 5 - Plataformas utilizadas pelo Ensino Médio em setembro de 2024



Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_plataformas_do_Centro_de_M%C3%ADdias_de_S%C3%A3o_Paulo

Wikipédia.

Os aparelhos celulares voltam a ser o foco nesse contexto, já que foram utilizados em sala de aula para acesso das próprias plataformas pela Secretaria de Educação, uma vez que os equipamentos fornecidos pelo Estado não são suficientes¹⁹. Assim, abre-se a brecha para o uso de outras funcionalidades, como as redes sociais, que, conforme reportagem da Folha de S.

¹⁹ Aqui vale dizer que o secretário da educação na escrita desse trabalho, Renato Feder, foi secretário da educação também no Paraná e também foi CEO até 2018 da empresa Multilaser. Ele também implantou inúmeras plataformas no Paraná que continuaram mesmo após sua saída. O relato de docentes no Paraná é muito parecido com os dos docentes paulistas. Esses relatos podem ser conferidos em: <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias-2024/nao-estamos-dando-aulas- apenas-preenchendo-plataformas-diz-em-professores-da-rede-publica-do-pr/>

Paulo, intitulado *Projeto de banir celular nas escolas de SP esbarra na educação digitalizada de Tarcísio*²⁰ (2024), provoca prejuízos na aprendizagem e na saúde física e mental dos alunos, demonstrando um possível retorno da proibição do uso de celulares no estado. Ele foi concretizado em 5 de dezembro de 2024 com a sanção da lei nº 18.05/2024²¹, retornando a proibição dos dispositivos nas escolas, exceto para situações pedagógicas. O argumento da vez é que os celulares distraem os estudantes, entretanto conforme Alexandre Filho

Muitos educadores acusam o celular de promover dispersão entre os estudantes. No entanto, Zuin e Zuin (2018) afirmam que o fenômeno da concentração dispersa não é recente. Segundo eles, as distrações acompanham o processo de ensino e aprendizagem desde tempos remotos, portanto, não se trata de algo inédito na educação. Dessa forma, o argumento de que o celular é responsável pela falta de concentração e, por consequência, a ineficácia da aprendizagem não se sustenta; pelo contrário, só aponta que os problemas se relacionam a outros aspectos que circunscrevem a situação e que não se relacionam propriamente com o celular. (2020, p. 18)

A situação da educação no estado de São Paulo em 2024 evidencia o uso intensivo e mercantilizado da aplicação das TDICs, tornando-o em um uso acrítico e sobrepondo a autonomia docente. No entanto, estas não devem ser percebidas como adversárias do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como instrumentos pedagógicos compatíveis com os comportamentos e necessidades da sociedade contemporânea, quando utilizados como ferramentas ao professor e garantindo sua autonomia.

A pandemia da Covid-19 evidenciou a carência de conhecimento sobre o uso das TDICs, para além de se tornarem amplamente utilizadas. Os autores Dieter A. Waldvogel e Tiffany Robayna (2022), da Universidade de Samford, discutem as dificuldades enfrentadas durante a pandemia em relação às TDICs. Citando Cutri et al. (2020) e Miller (2021), os autores afirmam que “nem todos, no entanto, tiveram o mesmo acesso à internet de alta velocidade necessária para baixar materiais, realizar videoconferências, instalar aplicativos, trabalhar com documentos compartilhados e transmitir vídeos”²² (*apud* Waldvogel; Robayna, 2022, p. 58, traduzido pela autora). Além disso, destacam que a transição para o ensino remoto emergencial resultou em consequências significativas quanto ao conteúdo e sua apresentação, com uma ênfase desproporcional no acesso. Conforme Egbert (2020, p. 314 *apud* Waldvogel; Robayna, 2022, p. 58, traduzido pela autora), “pode ser mais fácil para os

²⁰ A reportagem pode ser lida na íntegra em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/06/projeto-de-banir-celular-nas-escolas-de-sp-esbarra-na-educacao-digitalizada-de-tarcisio.shtml>

²¹ A lei pode ser conferida na íntegra em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2024/lei-18058-05.12.2024.html>

²² Original: Not everyone, however, had the same access to high-speed internet necessary for downloading materials, videoconferencing, installing apps, working with shared documents and streaming videos (Cutri et al., 2020; Miller, 2021).

professores focarem em fornecer acesso ao conteúdo em vez de se preocuparem com o quão bem o conteúdo é projetado e entregue”.²³ E, ainda, destacam: “novamente, devido ao tempo limitado para a transição *online*, muitos instrutores tentaram copiar o que já estavam fazendo na aula presencial, mas, em grande parte, não conseguiram incorporar a riqueza adicional de mídia em suas salas de aula *online*.” (Waldvogel; Robayna, 2022, p. 58, traduzido pela autora).²⁴

Além disso, Oliveira (2023, p. 77) evidencia que o uso com maior frequência dessas ferramentas, por docentes, resultou em um aumento da carga de trabalho, considerando o tempo para se compreender o seu funcionamento e aplicação. O autor, também, aborda a adaptação desses docentes ao teletrabalho, mesmo na “ausência de domínio sobre as TDIC nas atividades pedagógicas [...] cerca de 43% dos professores disseram que sua formação básica para uso das tecnologias permitiu adaptar em partes ao teletrabalho e 4% afirmaram ter problemas para adaptação” (Oliveira, 2023, p. 77). Esses dados indicam não apenas uma insuficiência de conhecimento, mas, também, a necessidade de desenvolver uma formação docente que aperfeiçoe essas competências, em um caráter emergencial, imediato e urgente. Ademais, é crucial “equacionar a interatividade e a troca entre o professor e o estudante neste processo, assim como a preparação prévia deste professor para utilizar estas ferramentas tecnológicas” (Fontana; Cordenonsi, 2015, p. 104).

Nóvoa e Alvim destacam como a pandemia da Covid-19 exacerbou a dicotomia em relação às tendências tecnológicas, oscilando entre a sensação de inovação futura e a recusa por parte daqueles que aguardavam o retorno ao “normal”. Eles observam que, enquanto

discursos atrativos, inovadores, empreendedores e criativos nega-se a herança histórica da escola e procura-se fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo ‘consumismo pedagógico’ e do ‘solucionismo tecnológico’” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 3),

Há, também, uma resistência significativa a essas mudanças. Entretanto, os autores argumentam que é necessário “agir pela construção de uma *outra escola*” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 3, grifos dos autores).

Por isso, é inviável ignorar as práticas desenvolvidas durante este período e buscar voltar ao “antigo normal” no ensino presencial. Diante de tantas dificuldades, escancaradas a nível mundial, torna-se imprescindível pensar em uma formação docente que vislumbre a

²³ Original: Per Egbert (2020) “It may be easier for teachers to focus on providing access to content rather than to worry about how well the content is designed and delivered” (p. 314).

²⁴ Original: Again, due to the limited amount of time to transition online, many instructors tried to copy what they were already doing in the F2F class, but they were largely unable to build in the extra media richness into their online classrooms.

tecnologia como parte integrante do processo de ensino, que promova práticas significativas e de reflexão com vistas à construção de conhecimento, já que, como afirmam os supracitados autores, “as melhores respostas [educativas] vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 26).

Conforme escreve Leffa, a adequada aplicação desses recursos é essencial:

[O] objetivo no uso da tecnologia não é atrapalhar a atividade da escola, como se fazia antigamente, com os laboratórios de informática, para onde os alunos eram ostensivamente, levados umas duas ou três vezes por semana. As tecnologias digitais devem ser oferecidas em abundância, atuar a qualquer momento e sem provocar obstruções, agindo naturalmente e de modo invisível (Leffa, 2017, p. 236-237).

Esse agir de forma natural e invisível ocorre quando se transcende o mero domínio do manuseio de aparelhos, aplicativos ou máquinas, sendo essencial compreender e utilizar todo o seu potencial para a prática pedagógica (Souza; Santos, 2019), atendendo às demandas do século presente.

2.2 Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeiras

Antes de adentrar às discussões sobre o ensino de línguas, é crucial apresentar algumas reflexões acerca do conceito de língua. Leffa (2012) aponta que, no campo da Linguística, há duas visões predominantes sobre a língua. A primeira entende a língua como uma estrutura composta por elementos isolados, como itens lexicais e regras gramaticais. A segunda visão, por sua vez, considera a língua uma prática social, inseparável da comunidade que a utiliza e do contexto de interação no qual está inserida. Essa distinção tem implicações diretas na forma como o ensino de línguas é pensado, bem na maneira como a tecnologia será utilizada nesse processo. Cabe salientar que, independentemente da concepção adotada, as tecnologias digitais podem ser empregadas em ambos os casos; o diferencial reside em como o professor as utiliza para desenvolver o ensino, como dito em relação à mediação pedagógica.

De acordo com Torsani (2016), a aprendizagem de línguas mediada por tecnologias já se consolidou como um campo teórico e prático dentro da Linguística Aplicada. Assim, é pertinente apresentar um breve histórico do ensino de línguas modernas. Paiva (2019) destaca dois pontos de vista sobre essa trajetória. O primeiro é o dela própria:

Na história do ensino de línguas modernas, considero que houve três momentos marcantes associados à criação de tecnologias. O primeiro foi a invenção da prensa por Gutenberg e o surgimento dos livros didáticos. O segundo está associado às tecnologias de voz, com discos, gravadores e fitas cassete e a consequente criação dos laboratórios de língua e dos gravadores portáteis, que podiam ser facilmente

levados pelos professores para as salas de aula. Por incrível que pareça, a TV e o videocassete foram subutilizados no ensino de língua. O terceiro momento é caracterizado pela criação do computador e da Internet e pela evolução dos equipamentos e dos telefones celulares, que se tornaram inteligentes e, por isso mesmo, são chamados de smartphones (telefones inteligentes) (2019, p. 5).

Além dessa perspectiva, a autora apresenta a visão de Warschauer (1996), que, segundo ela, não se aplica totalmente ao contexto brasileiro. Warschauer, também, divide a história do ensino de línguas estrangeiras em três fases:

1. A behaviorista (dos anos 1960 aos 1970), caracterizada pela oferta de atividades individuais, especialmente de exercícios repetitivos (drills) por meio de programas desenvolvidos para computadores *mainframe*²⁵. Um desses programas foi o PLATO, criado em 1960, e que, segundo Warschauer (1996, p. 4), era dos mais sofisticados “e era rodado em equipamento próprio, utilizava um computador central e terminais”.
2. A comunicativa (dos anos 70 aos 80), que abandona a manipulação de frases pré-fabricadas e foca no uso da língua sem preocupação com os erros. Surgiram os programas de reconstrução de texto, os processadores de texto, programas para publicação, corretores de vocabulário e gramática e outros que estimulavam a interação entre alunos como o *SimCity*, um jogo que simula a construção e a administração de uma cidade, e *Where in the world is San Diego*, um jogo em que o jogador tenta solucionar um caso por meio de dicas sobre geografia.
3. A integrativa, possibilitada pela chegada da Rede Mundial de Computadores (*World Wide Web* – WWW), as tecnologias de publicação e compartilhamento de informação de todos os tipos e o envio de mensagens de forma síncrona (ex. chat) e assíncrona (ex. e-mail). (2019, p. 5-6).

A autora ainda destaca alguns marcos relevantes sobre a chegada da tecnologia no Brasil e sua posterior introdução em universidades e escolas. O primeiro ponto refere-se à chegada dos computadores ao Brasil, que ocorreu apenas na década de 1990. O segundo aponta que a internet no país se tornou pública somente em 1995. O terceiro marco mencionado é a criação do primeiro laboratório de informática da Faculdade de Letras da UFMG, em 1997. Esses dados evidenciam o caráter recente da introdução dos computadores na história do Brasil, um período de apenas 34 anos. Além disso, destaca-se a rapidez das mudanças tecnológicas: passamos de grandes laboratórios com máquinas volumosas para o uso de *laptops* finos e leves, além de celulares. Nesse sentido, Paiva (2019) faz uma previsão de um possível movimento conhecido como BYOD (Bring Your Own Device²⁶, tradução da autora), no qual cada aluno traria seu próprio dispositivo, o que poderia levar à extinção dos laboratórios de informática.

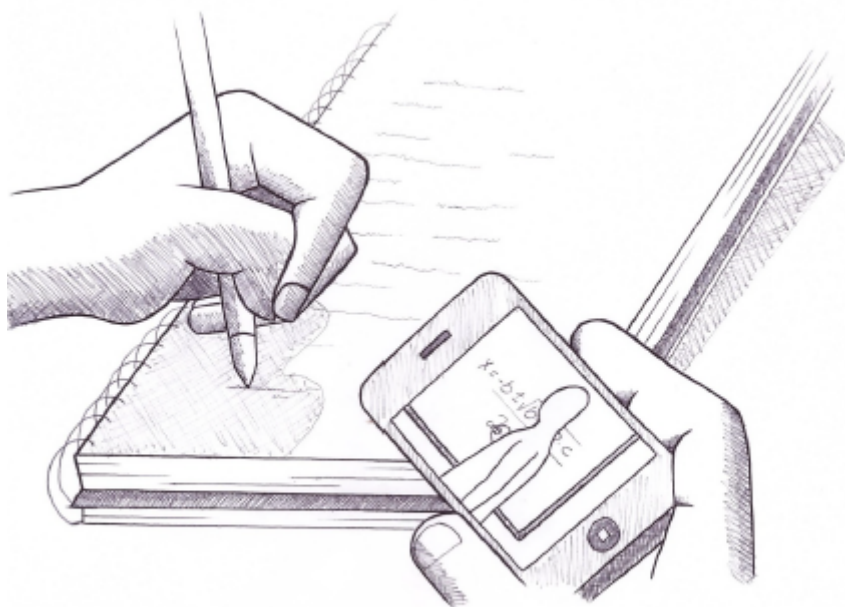
Embora a autora ressalte o amplo acesso aos *laptops*, discordamos de sua previsão, pois, conforme mencionado anteriormente, ainda há uma parcela significativa da população

²⁵ *Mainframe* = macrocomputador para armazenamento e processamento de dados.

²⁶ Original: Traga seu próprio dispositivo

com acesso restrito ou limitado a esses dispositivos, conforme pode ser visto na ilustração abaixo:

Figura 6- Acompanhamento de ensino remoto pelo celular



FSR

Fonte: Ilustração de Felipe dos Santos Ribeiro em Garcia (2020).

Alunos de baixa renda, especialmente em universidades públicas, ainda dependem do uso de laboratórios de informática para acessar recursos tecnológicos. Alguns tentam driblar essa dificuldade, igual no ERE, com o acesso pelo celular. Dessa forma, o cenário atual indica que, embora haja avanços, os laboratórios ainda desempenham um papel crucial na inclusão digital de muitos estudantes.

Dentro do ensino de língua estrangeira, “a cada nova tecnologia, a escola, especialmente no ensino de línguas, busca inserir essa nova ferramenta nas práticas pedagógicas em uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a língua estrangeira” (Paiva, 2015, p. 27). Entretanto, a formação docente continua deficiente em relação ao uso, pois muitos usam de maneira acrítica, superficial e sem explorar a diversidade de ferramentas existentes, por isso ocasionando mau uso, com nenhum ou pouco direcionamento aos estudantes, dificultando uma mediação pedagógica. Eventualmente até atravessamentos, ingerências de órgãos ou instituições governamentais, enquanto deveria ser da responsabilidade dos profissionais da educação, que têm a competência para tal, como citado anteriormente os vários relatos dos professores paulistas.

O quadro produzido por Garcia (2020, p. 58-60) e atualizado pela autora, apresenta alguns termos recorrentes na literatura em relação ao uso do computador na comunicação ou aprendizagem, de línguas ou não.

Quadro 2- O uso do computador e educação- alguns termos recorrentes

(Continua)

Sigla	Significado	Tradução	Referências
CMC	Computer Mediated Communication	Comunicação mediada pelo computador	Meskill e Anthony, 2007 Celani e Collins, 2005 Wu <i>et al</i> , 2014 Kim e Brown, 2014 Monteiro, 2014 Chik, 2014
CALL	Computer Assisted Language Learning	Aprendizagem de línguas assistida por computador	Chapelle, 1998 Olson, 2014 Jung, 2014 Chao, 2015 Tai, 2015
SCMC	Synchronous Computer Mediated Communication	Comunicação síncrona mediada pelo computador	Warschauer, 2001 Khamis, 2010 Lloret, 2011 Sauro, 2011 Vandergriff, 2013 Darhower, 2014
ACMC	Asynchronous Computer Mediated Communication	Comunicação assíncrona mediada pelo computador	Warschauer, 2001 Khamis, 2010 Sauro, 2011
TML	Technology-Mediated Learning	Aprendizagem mediada pela tecnologia	Shield, 2002 Murphy, 2013
CSCL	Computer-Supported Collaborative Learning	Aprendizagem colaborativa com o apoio do computador	Stahl <i>et al</i> , 2006 Cress <i>et al</i> , 2015
NBLT	Network-Based Language Teaching	Ensino de línguas baseado na rede	Kern e Warschauer, 2000 O'Dowd e Ritter, 2006
TELL	Technology-Enhanced Language Learning	Aprendizagem de línguas maximizada pela tecnologia	Villegas, 2007 Kranthi, 2017
WELL	Web-Enhanced Language Learning	Aprendizagem de línguas maximizada pela rede	Villegas, 2007
ICFLL	Intercultural Foreign Language Learning	Aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras	Thorne e Payne, 2005 (continua na próxima página)
ICALL	Intelligent Computer-Assisted Language Learning	Aprendizagem inteligente de línguas assistida pelo computador	Thorne e Payne, 2005 Amaral e Meurers, 2011

Quadro 2- O uso do computador e educação- alguns termos recorrentes

(Conclusão)

ICFLE	Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education	Educação de língua estrangeira intercultural mediada pela internet	Belz e Thorne, 2006
NCI	Networked Collaborative Interaction	Interação colaborativa na rede	Belz e Thorne, 2006 Trentin, 2010
CALLT	Computer Assisted Language Learning and Teaching	Ensino e aprendizagem de línguas assistidas pelo computador	Telles e Vassallo, 2006
SNSLL	Social Networks Sites for Language Learning	Sites de rede social para aprendizagem de línguas	Liu <i>et al</i> , 2015 Alvarez, 2016
MALL	Mobile Assisted Language Learning	Aprendizagem de Línguas mediada por dispositivos móveis	Valarmathi, 2011 Alda e Leffa, 2014 Hassan Taj <i>et al</i> , 2016
COIL	Collaborative Online International Learning	Aprendizagem Internacional On-line Colaborativa	Rubin, 2016; Lewis; O'Dowd, 2016; Hildeblando Júnior; Finardi, 2018; Hildeblando Júnior, 2019; Finardi; Hildeblando Júnior; Guimarães, 2020; Hildeblando Júnior; Finardi, 2020; Guimarães; Hildeblando Júnior, 2021; Hildeblando Júnior; Finardi; El Kadri, 2022; Bryant, Garcia e Salomão, 2023

Fonte: Adaptado de Garcia (2020, p. 58-60)

Antes de comentar sobre o quadro, ressaltamos que esses termos não são exclusivos do ensino de línguas, mas sim para vários e diversos contextos pedagógicos de ensino e aprendizagem. O quadro evidencia a consolidação do uso de ferramentas digitais, especialmente o computador, em práticas pedagógicas. Como destaca Garcia (2020, p. 60), “a literatura mundial debruça-se para uma compreensão mais ampla acerca dos benefícios e desafios do advento tecnológico mediante necessidades de internacionalização e inclusão.” Nesse contexto, as tecnologias têm desempenhado um papel fundamental na democratização da comunicação em escala global, facilitando o intercâmbio linguístico e cultural por meio de múltiplas modalidades (oral, visual e escrita), a um custo significativamente reduzido, como observado por Telles (2006, p. 5), ao mencionar o impacto de aplicativos como *Skype* e *MSN*

Messenger, substituído pelo anterior, que proporcionam a interação entre povos de diferentes partes do mundo, a baixo custo.

De acordo com Menezes (2009), o computador se consolidou como uma máquina que integra diversas tecnologias, substituindo e incorporando funcionalidades de outros dispositivos, como a máquina de escrever, o rádio, entre outros, sejam eles digitais ou analógicos. Além disso, os *notebooks* surgem como uma evolução dos tradicionais computadores de mesa, desempenhando as mesmas funções, porém em formatos mais leves, compactos e portáteis, fruto do avanço tecnológico que transformou grandes CPUs²⁷ em dispositivos móveis e práticos. Atualmente, essa convergência tecnológica se expandiu para outros dispositivos, como celulares, tablets e até mesmo relógios digitais, que, de maneira semelhante ao computador, agregam múltiplas funcionalidades.

Portanto,

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, na comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. A educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas (Moran, 2018, p. 52)

Nesse contexto, ocorre uma aproximação de fronteiras geográficas e temporais a baixo custo, possibilitando um novo acesso ao mundo, às línguas e às culturas, e promovendo, nos tempos atuais, a internacionalização em casa (Salomão e Freire Jr., 2020), que será debatida melhor na próxima seção. É assim que a telecolaboração surge como uma alternativa para letramento digital, formação docente e aperfeiçoamento de habilidades linguísticas da língua inglesa.

Na próxima seção, aborda-se o que é uma ação telecolaborativa, suas características, procedimentos e conceitos selecionados para essa pesquisa que estão ligados à telecolaboração.

²⁷ CPU é a sigla para Central Processing Unit, traduzida como unidade central de processamento. É a parte do computador que processa os comandos dados.

3 TELECOLABORAÇÃO: A CONSTRUÇÃO ONLINE E COLETIVA DO CONHECIMENTO

A evolução da tecnologia nos últimos dois séculos possibilitou ao ser humano ampliar sua capacidade de produção e uso da linguagem, um elemento fundamental de sua constituição e expressão. Com o advento das tecnologias, surgiram novos meios de comunicação, expressão e interação, rompendo as barreiras de tempo e espaço. Nesse contexto, um dos desafios no âmbito da formação docente é reconhecer as transformações trazidas pelas tecnologias e pensar em alternativas pedagógicas que incorporem essas mudanças, visto que a imersão tecnológica é significativa (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 3-4).

Embora muitos professores já estejam familiarizados com diversas tecnologias, encontram-se em sala de aula com alunos que, muitas vezes, manejam com maior naturalidade diversos dispositivos e aplicativos. Nesse cenário, cabe ao professor criar e articular situações de aprendizagem que utilizem essas ferramentas de maneira consciente e planejada, sem ceder ao "encantamento" exercido pelas tecnologias (Moran *et al.*, 2013) e, como Leffa afirma, é a questão de “reaprender a ensinar línguas nos suportes digitais” (2017, p. 238). O planejamento pedagógico deve ser voltado para as necessidades dos alunos, desafiando-os e orientando-os em sua formação integral como seres humanos (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 4).

No entanto, a resistência à mudança de práticas pedagógicas, especialmente em relação à incorporação de tecnologias, pode estar relacionada ao fato de muitos professores se apegarem às práticas tradicionais e à sua zona de conforto, evitando o desafio de aprender novos métodos de ensino que estejam mais alinhados à realidade contemporânea (Silva; Mariano; Finardi, 2018, p. 72). Além disso, a simples familiaridade com as tecnologias digitais não garante que o docente será capaz de utilizá-las pedagogicamente de forma eficaz, como discutido em relação à mediação pedagógica. A transposição didática da tecnologia para o ensino não é imediata, exigindo uma reflexão mais profunda sobre o seu uso pedagógico-crítico (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 14). Portanto, a formação docente no campo das tecnologias deve ser contínua e crítica, indo além do mero uso de ferramentas tecnológicas e focando sua aplicação pedagógica com vistas à transformação.

Leffa (2017) e Paiva (2019) apontam para uma inclusão tecnológica acelerada nas salas de aula, destacando o uso massivo de celulares como um fenômeno global, sem distinção de classe social ou barreiras geográficas (2017, p. 235-236). A pandemia da Covid-19 também desempenhou um papel significativo, embora de maneira abrupta e

impositiva para muitos docentes, ao exigir a rápida adaptação ao uso de tecnologias digitais. Professores, muitas vezes sem formação prévia adequada, tiveram que aprender a operar ferramentas, especialmente aquelas voltadas para videoconferências, em um curto espaço de tempo, a fim de garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem durante o período de distanciamento social.

Diante desse cenário, em que a globalização, a pandemia e as tecnologias já influenciam de maneira significativa o ambiente educacional, impactando tanto o ensino quanto a aprendizagem e seus participantes, dentro e fora do contexto escolar (Garcia, 2020, p. 34), torna-se urgente reconfigurar o currículo universitário para atender às novas demandas. Isso abre espaço para novas possibilidades pedagógicas, como a promoção de novas formas de colaboração intercultural online, especialmente por meio da telecolaboração. A seguir, serão apresentadas algumas definições de telecolaboração.

3.1 Telecolaboração: Definições e Discussões

O termo telecolaboração foi criado por Mark Warschauer em 1996, visando a facilidade do aprendizado de línguas (Heemann; Schaefer; Sequeira, 2020, p. 131). Essas interações online entre parceiros internacionais de maneira institucional enfatizam o desenvolvimento cultural e linguístico dos estudantes (O'Dowd, 2018, p.10). Gostaríamos de deixar claro que para esse trabalho os termos telecolaboração e intercâmbio virtual (IV) serão entendidos como intercambiáveis e sinônimos.

O'Dowd (2018) destaca a quantidade de terminologias e definições dentro da área da telecolaboração. Segundo o autor, essas foram desenvolvidas ao longo de três décadas, refletindo o quão adaptável a telecolaboração é em distintos contextos de aprendizagem e diferentes objetivos pedagógicos. Todavia, o autor aponta que, embora essas terminologias ilustrem as diversas formas de aplicação e adaptação, a multiplicidade de termos dificulta a pesquisa sobre o tema, além de se confundir com outras práticas educacionais similares (2018, p. 3).

Sendo assim, conforme, ainda O'Dowd (2018), serão apresentadas algumas nomenclaturas e suas definições, visando demonstrar que podem ser empregadas para designar conceitos semelhantes.

Belz utiliza o termo telecolaboração e a define como

a aplicação de redes de comunicação global na educação de línguas estrangeiras [...] é de particular interesse com relação às dimensões sociais da aprendizagem e uso da língua, uma vez que esse tipo de ambiente de aprendizagem é composto por pares ou

grupos de alunos localizados distante, inseridos em diferentes contextos socioculturais e ambientes institucionais (2002, p. 61, traduzido pela autora).²⁸

Belz e Thorne (2006) usam o termo *Internet-mediated intercultural foreign language education* (ICFLE), em português, Educação de Línguas Estrangeiras Mediadas pela Internet e Intercultural, em que, para eles, a internet é mediadora de uma aprendizagem intercultural, conforme vemos em:

A Internet serve como mediadora desse processo inclusivo, mas não é o objeto de investigação em si; em vez disso, é o meio pelo qual os educadores podem reunir aqueles que representam diversos pontos de vista nacionais, étnicos, socioeconômicos, de classe social e religiosos, por meio de práticas em sala de aula geralmente denominadas "telecolaborativas", em um ambiente de apoio e de maneiras pedagogicamente sólidas, para desenvolver o que Byram (1997) descreveu como "competência intercultural" (2006, p. X, traduzido pela autora)²⁹.

A interculturalidade torna-se um conceito de grande relevância, culminando na competência comunicativa intercultural, a qual será, detalhadamente, abordada na seção 3.3.2 desta seção.

Segundo o relatório do grupo EVALUATE, liderado por O'Dowd:

Intercâmbio intercultural online (OIE), também amplamente referido como telecolaboração ou intercâmbio virtual, é a nossa nomenclatura preferida para denotar o engajamento de grupos de estudantes em interação intercultural online e colaboração com turmas parceiras de outros contextos culturais ou localizações geográficas, sob a orientação de educadores e/ou facilitadores especializados. (The EVALUATE Group, 2019, p. 1, traduzido pela autora)³⁰

De acordo com O'Dowd e Ritter (2006), a telecolaboração "refere-se ao uso de ferramentas de comunicação online para reunir aprendizes de línguas em diferentes países para o desenvolvimento de projetos colaborativos e intercâmbio intercultural" (p. 624, traduzido pela autora)³¹.

O termo *Collaborative Online International Learning* (COIL) (Aprendizagem Colaborativa Online Internacional) (Rubin, 2016; Schultheis Moore; Simon, 2015) é empregado quando há um compartilhamento do plano de ensino entre todos os participantes,

²⁸ Original: Telecollaboration, defined here as the application of global communication networks in foreign language education (e.g., Kinginger, Gourves-Hayward, & Simpson, 1999; Warschauer, 1996), is of particular interest with respect to social dimensions of language learning and use, since this type of learning environment consists of pairs or groups of distally-located students embedded in different sociocultural contexts and institutional settings.

²⁹ Original: The Internet serves as the mediator of this inclusive process, but it is not the object of investigation per se; instead, it is the means by which educators may bring together those who represent various national, ethnic, socio-economic, social class, and faith-based viewpoints via classroom practices generally termed "telecollaborative" in a supportive environment and in pedagogically sound ways to develop what Byram (1997) has described as "intercultural competence"

³⁰ Original: Online intercultural exchange (OIE), also referred to widely as telecollaboration or virtual exchange, is our preferred nomenclature for denoting the engagement of groups of students in online intercultural interaction and collaboration with partner classes from other cultural contexts or geographical locations under the guidance of educators and/or expert facilitators.

³¹ Original: Telecollaboration refers to the use of online communication tools to bring together language learners in different countries for the development of collaborative project work and intercultural exchange.

indicando uma especificidade em sua abordagem, que o diferencia dos outros dois termos mais gerais (telecolaboração e IV). Com a mesma especificidade, depara-se com o termo *Globally networked learning environments*, ou, em português, Ambientes de Aprendizagem Globalmente Conectados (Starke-Meyerring; Wilson, 2008).

Francesca Helm (2015) usa como termos intercambiáveis telecolaboração e IV. Para a autora (2013), existem duas modalidades de telecolaboração, a tradicional baseada no contexto de tandem de Brammerts (1996) e a dialógica. Helm (2013) defende que a telecolaboração deve ser dialógica, a partir da noção de diálogo de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*.

não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. (1970, p.55).

Ainda de acordo com Helm (2013), dialogar é um processo colaborativo e de mútuo aprendizado, em que as identidades e diferenças transparecem, são exploradas e ativa o pensamento crítico para reavaliar pressupostos. Portanto, no contexto educacional, é preciso reconhecer o conflito que pode surgir nos diálogos como natural, essencial e transformador da realidade. Para Phipps e Levine (2010, p.12) *apud* Helm (2013, p.33), a transformação do conflito depende da sensibilidade linguística, reconhecendo que a linguagem pode tanto inflamar injustiças quanto transformá-las. Portanto, a autora defende um tipo de ação telecolaborativa dialógica, que deve ir além de um simples intercâmbio cultural e linguístico; é necessário que as realidades dos alunos sejam modificadas com base nas discussões geradas pelo diálogo. O quadro na próxima página, traduzido pela autora, sintetiza essa diferença³².

No quadro, observa-se que a exposição dos participantes a diferentes pontos de vista deve ocorrer em grupos, e não em pares, para favorecer o diálogo. Helm (2013) define “criar um espaço seguro” como uma responsabilidade dos mediadores. Esse espaço não é isento de conflitos e desigualdades, mas caracteriza-se pela confiança mútua entre os participantes, permitindo discussões profundas e propostas de intervenções. A mediação desempenha um papel essencial na prevenção de falhas na comunicação e no aprofundamento da compreensão cultural e interpessoal. O uso de vídeo chamadas síncronas contribui significativamente para a mediação, auxiliando na construção desse ambiente seguro e favorecendo a percepção das emoções dos participantes, o que fortalece as relações interpessoais.

³² O quadro original pode ser visto no artigo *A dialogic Model for Telecollaboration* de 2013 nas páginas 36 e 37.

Quadro 3- Diferenças entre modelos ‘tradicionais’ de telecolaboração e um modelo dialógico

Modelos “tradicionais” de telecolaboração	Telecolaboração Dialógica
A comunicação é geralmente feita em díades ou tríades (com exceção das discussões assíncronas em fóruns)	A comunicação ocorre em grupos de 6 ou mais alunos
Os alunos participam de discussões com seus colegas sem a presença de professores ou facilitadores	Os alunos participam de sessões de diálogo lideradas por facilitadores treinados
Os participantes devem sentir-se à vontade em sua comunicação	Os participantes são gradualmente retirados de suas zonas de conforto
Tópicos "seguros" tendem a ser discutidos, como vida universitária ou de estudantes, cultura, tempo livre. Questões polêmicas são evitadas.	Tópicos divisivos e visões de mundo conflitantes são abordados deliberadamente
Espera-se que os alunos sejam "educados" e "politicamente corretos"	A educação e o politicamente correto são vistos como barreiras ao diálogo
Modos de comunicação síncronos ou assíncronos, escritos e orais podem ser utilizados	A comunicação por vídeo síncrono é preferível
O desacordo é aceito, mas o conflito é evitado	O conflito é visto como potencialmente construtivo e pode levar à transformação

Fonte: Helm, 2013, p. 36-37

Os últimos termos citados por O’Dowd (2018) são *e-tandem* (O’Rourke, 2007) e Teletandem (Telles, 2009), ambos derivados da telecolaboração. Portanto, antes de iniciar a explicação sobre esses últimos termos, vamos retomar ao ponto de partida dessas ações telecolaborativas, a prática de *tandem*.

A prática de *tandem* (Brammerts, 1996) surgiu na década de 1960 na Alemanha. “A denominação tandem é uma referência à bicicleta que possui mais de um assento, sendo necessário o esforço conjunto para que as pessoas possam se equilibrar” (Kami, 2024, p. 26). O objetivo do *tandem* “envolve pares de falantes (nativos ou proficientes) com o propósito de que ambos aprendam a língua do outro por meio de sessões bilíngues de conversação” (Telles, 2009, p. 17). Inicialmente, essas sessões ocorriam de maneira presencial e eram guiadas por três princípios fundamentais:

1- As línguas não devem ser misturadas, promovendo um senso de compromisso e desafio para que os parceiros se comuniquem exclusivamente na língua-alvo;

2- Reciprocidade, princípio que “promove a autoestima e coloca os parceiros em posições de equidade. O tandem, portanto, se torna uma troca livre e mútua de conhecimentos sobre a língua e a cultura alvos” (Vassallo; Telles, 2009, p. 24), além disso

a aprendizagem de línguas em tandem desenvolve-se no âmbito de uma parceira, contribuindo cada parceiro com as aptidões e competências que o outro pretende adquirir e apoiando-se reciprocamente. A dependência recíproca dos parceiros requer que se empenham mutuamente, tirando cada um o aproveitamento máximo do trabalho em conjunto (Brammerts, 2002, p.17)

3- Autonomia, no qual o parceiro “controla os níveis de responsabilidade e poder que o falante proficiente pode ter sobre o processo de aprendizagem do parceiro” (Vassallo; Telles, 2009, p. 25). E “cada um dos parceiros é responsável pela sua própria aprendizagem, determinando *como*, *quando*, e *o que* pretende aprender, assim como qual a ajuda que gostaria de obter por parte do seu parceiro” (Brammerts, 2002, p.17, grifos do autor).

Assim, segundo Vassallo e Telles (2009), o aprendizado em *tandem* é moldado pelas necessidades do aluno, que as compartilha com seu parceiro. Este, por sua vez, adota a dupla identidade de mais proficiente em uma língua e aquela que estuda a língua alvo que neutraliza a assimetria nas interações. No entanto, os autores enfatizam que o *tandem* não deve ser confundido com um simples bate-papo, uma vez que é uma atividade planejada e estruturada; não deve ser considerado uma aula particular, pois não envolve uma relação assimétrica nem acordo financeiro; e, finalmente, não se trata de um estudo autodirigido, mas sim de uma atividade colaborativa, com interdependência positiva.

Com a popularização da Internet, os princípios do *tandem* passaram a ser adaptados ao contexto virtual. Dessa forma, surgiu o *e-tandem*, realizado via *e-mails* ou conversas em *chat*. De acordo com Kami (2024), “entretanto, em razão da acessibilidade e praticidade, o e-mail foi a forma mais utilizada inicialmente” (p.26). Segundo Telles e Vassallo (2009, p. 49), seja de forma síncrona (*chat*) e assíncrona (*e-mail*), *e-tandem* tem um foco maior a escrita e a leitura e a percepção dos parceiros sobre o ambiente físico depende um do outro descrever, tendo assim sempre a perspectiva do outro sobre o ambiente.

Ademais, também surge o teletandem (Telles, 2009), que utiliza ferramentas de videoconferência, mantendo uma forma mais síncrona, e trabalhando também com imagem e áudio. Essa modalidade será melhor detalhada na próxima subseção, 3.2.

A transição para esses formatos ocorreu principalmente em regiões como Assis, no interior de São Paulo, onde a localização geográfica dificulta as interações presenciais de *tandem*, pois não é comum ter estrangeiros. Nesse contexto, a telecolaboração surgiu como uma alternativa viável. De acordo com Garcia (2021), "entende-se que as atividades

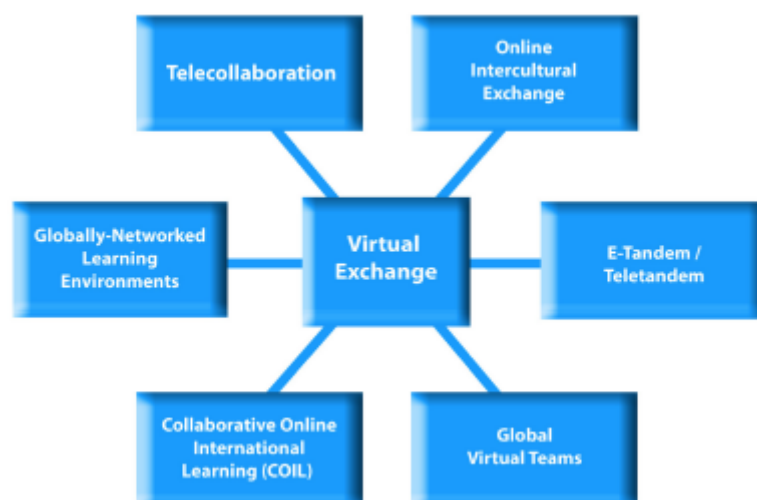
telecolaborativas têm promovido o desenvolvimento crítico-reflexivo e a construção conjunta de conhecimento" (p. 1079).

A telecolaboração, portanto, oferece-se como uma possibilidade, já que

Telecolaboração, ou 'intercâmbio virtual', são termos usados para se referir à participação de grupos de aprendizes em interações interculturais online e projetos de colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou locais geográficos como parte integrante de seus programas educacionais (O'Dowd, 2018, p.1, traduzido pela autora).³³

Com base nessas definições, O'Dowd (2018) esboça a seguinte representação:

Figura 7- Uma visão geral da terminologia usada para se referir a iniciativas de intercâmbio virtual



Fonte: O'Dowd (2018, p. 4), traduzido pela autora.

Para o autor, o IV pode ser entendido como um termo abrangente que engloba diferentes práticas e terminologias relacionadas ao aprendizado de línguas mediado por tecnologias digitais. Embora compartilhem um conjunto de princípios fundamentais, o *e-tandem* e o teletandem apresentam distinções significativas em termos de contextos, ferramentas e objetivos. No *e-tandem*, a comunicação geralmente ocorre por meio de ferramentas textuais, como *e-mails* ou *chats* de mensagens instantâneas, com foco no desenvolvimento da leitura e escrita. Já no teletandem, o uso de ferramentas de videochamada é predominante, permitindo o aprimoramento da fala e da escuta, bem como a exploração de

³³ Original: Telecollaboration, or 'virtual exchange', are terms used to refer to the engagement of groups of learners in online intercultural interactions and collaboration projects with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes.

elementos visuais. Além disso, ao final das sessões de teletandem, tem-se um momento de reflexão com um mediador, figura central e diferencial do *e-tandem*.

Além das diferenças instrumentais, o teletandem (termo cunhado por Telles, 2006, 2009) se destaca por sua ênfase na aprendizagem intercultural, promovendo reflexões críticas sobre cultura, identidade e estereótipos, o que reforça a relação entre língua e cultura. Durante as sessões, os participantes compartilham aspectos de suas culturas — como tradições, valores e percepções —, resultando em uma troca cultural rica e contextualizada. Ademais, enquanto o *e-tandem* frequentemente ocorre de maneira mais autônoma, o teletandem, apesar de existirem interações autônomas, é caracterizado por uma mediação ativa. Nesse modelo, o mediador desempenha um papel central ao fomentar discussões linguísticas e culturais, promovendo a construção coletiva de conhecimento e incentivando reflexões críticas.

Dessa forma, o teletandem apresenta-se como um modelo mais estruturado em comparação ao *e-tandem*, pois, embora ambos utilizem a internet como meio de comunicação, diferenciam-se tanto pelas ferramentas empregadas quanto pelos objetivos e abordagens pedagógicas.

Dito dessa distinção, por fim, Salomão e Freire Júnior acrescentam à discussão que

- o IV é uma forma colaborativa de aprendizagem que envolve os alunos em comunicação regular com parceiros de outras nacionalidades;
- o IV oferece aos alunos e professores uma experiência de comunicação on-line em diferentes idiomas e aprendizagem em um ambiente aberto e inclusivo, onde os participantes são incentivados a se envolver positivamente com diferenças culturais;
- o IV custa menos que estudar no exterior e também é mais inclusivo, pois qualquer pessoa com acesso a uma conexão de internet pode participar dele;
- os projetos de IV ajudam a preparar alunos e professores para desenvolver atividades inovadoras em suas salas de aula (2020, p. 18).

Encerro essa subseção com algumas observações. No presente estudo, os termos telecolaboração e IV serão utilizados como sinônimos e intercambiáveis, pois ambos são considerados termos abrangentes dentro da área. No entanto, o termo *Collaborative Online International Learning* (COIL) será empregado conforme a descrição anterior para diferenciar as duas parcerias que serão analisadas na seção 5 deste trabalho. Apresentadas essas definições e discussões terminológicas, partimos para um entendimento do funcionamento de uma ação telecolaborativa.

3.2 Telecolaboração: Termos, Conceitos e Procedimentos

Para organizar práticas telecolaborativas, é necessário, em primeiro lugar, buscar uma instituição estrangeira que manifeste interesse em desenvolver parcerias internacionais e processos que se voltem à aprendizagem intercultural. Existem diversas plataformas que facilitam a busca por parcerias, como o UNI Collaboration³⁴, o COIL³⁵ e o Teletandem Brasil³⁶.

O termo *parceiro* é utilizado quando dois professores decidem trabalhar no planejamento e desenvolvimento de atividades telecolaborativas para seus alunos. Após o primeiro contato e a definição do desenho das atividades com o intuito de alcançar os objetivos pedagógicos, ambos os professores elaboram um cronograma a ser seguido durante suas disciplinas. Caso a telecolaboração não esteja integrada ao currículo das disciplinas, os horários e vagas disponíveis podem ser divulgados de forma independente em ambos os países.

Vamos aprofundar os conceitos de integração nos contextos de telecolaboração, abordando os modelos integrado, semi-integrado e não integrado. Esses conceitos também se aplicam às parcerias estabelecidas no Teletandem. O quadro a seguir sintetiza as principais características de cada modelo, destacando suas particularidades e diferenças.

Quadro 4- Modalidades de teletandem de acordo com as características do contexto

<i>Modalidades de tandem por contexto</i>		
<i>TANDEM INSTITUCIONAL</i>	<i>TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL</i>	<i>TANDEM NÃO INSTITUCIONAL</i>
realizado dentro de instituições, como estabelecimentos de ensino médio ou elementar, escolas de idiomas, universidades, que o reconhecem e o promovem	é institucional somente para um dos dois participantes	desenvolvido fora de uma instituição, pelos dois participantes



<i>INTEGRADO</i>	<i>NÃO-INTEGRADO</i>
É reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório. (Brammerts et al., 2002:86.)	A instituição dá apoio e/ou alguns recursos (por ex. meios para achar um parceiro, espaços, recursos técnicos, materiais, serviço de mediação), mas não há reconhecimento oficial. Também pode ser desenvolvido em ausência de um curso. (Brammerts et al., 2002:84.)

Fonte: Aranha; Cavalari, 2014, p. 187, adaptado de Salomão, 2006.

³⁴ Para maiores informações, consultar: <https://www.unicollaboration.org/index.php/finding-a-ve-partner/>

³⁵ Para maiores informações, consultar: <https://coil.suny.edu/>

³⁶ Para maiores informações, consultar: <http://www.teletandembrasil.org/>

De acordo com Aranha e Cavalari (2014), quando há uma parceria não integrada, a maioria das decisões são da dupla de estudantes, desde horário, tópicos a serem discutidos, além dos acordos relacionados aos princípios do tandem. Já quando é integrado há quatro características: 1) os alunos fazem todos juntos e são distribuídos aleatoriamente, no mesmo horário e local, o que possibilita um ambiente mais adequado e com apoio para possíveis problemas tecnológicos; 2) os docentes parceiros organizam tópicos que são relacionados às disciplinas que ministraram; 3) as atividades são utilizadas como um instrumento de avaliação; 4) e por fim, todos os alunos participam de tutoriais antes de iniciarem as interações (Aranha, Cavalari, 2014, p. 189 e 190)

Na Unesp, são praticadas ambas as modalidades de integração em projetos telecolaborativos, embora a forma não integrada seja a mais comum, segundo Aranha e Cavalari (2014, p. 189). Nesse contexto, as parcerias internacionais são frequentemente estruturadas com a integração em disciplinas específicas nas universidades estrangeiras, enquanto, na Unesp, os estudantes participam de maneira voluntária dessas práticas. No entanto, conforme será discutido a seguir, observa-se uma crescente tendência na Unesp em integrar essas práticas telecolaborativas aos currículos de diferentes cursos e campi, promovendo maior alinhamento pedagógico e interdisciplinaridade. Dada essas definições, voltemos à construção de uma atividade telecolaborativa.

O IV, também, surge como uma alternativa à mobilidade acadêmica, permitindo uma internacionalização sem a necessidade de deslocamento físico. Conforme Freire Junior, Massini-Cagliari, Putti,

A ideia de Internacionalização em Casa, introduzida inicialmente por Crowther (2000, p.5), em 2001, foi evoluindo até que, em 2015, Jos Beelen e Elspeth Jones (2015, p.69) propusessem uma nova definição que se estabeleceu como padrão: “A internacionalização em casa é a integração proposital de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal de todos os alunos em ambientes de aprendizado doméstico”.

A internacionalização em casa trata, portanto, da promoção de oportunidades para que estudantes de uma IES [Instituições de Ensino Superior], mesmo sem a possibilidade de realizar um intercâmbio físico internacional, possam se beneficiar, em seu processo de formação, de alguns dos efeitos que esse tipo de atividade oferece (2020, p. 17).

Portanto, a internacionalização em casa é uma opção a baixo custo para as instituições em que proporciona uma aprendizagem global e uma rede de profissionais interconectados dentro das universidades (Salomão, 2020, p. 155). O programa BRaVE (Brazilian Virtual Exchange³⁷), criado pela FAUBAI (Associação Brasileira de Educação Internacional³⁸) é

³⁷ Para mais informações, acessar: <https://www2.Unesp.br/portal#!/brave>

³⁸ Para mais informações, acessar: <http://www.faubai.org.br>

uma estratégia do governo federal de incentivar a internacionalização das universidades brasileiras a esse baixo custo, promovendo o IV. O principal objetivo do programa é “fomentar uma modalidade de aprendizagem colaborativa online que promova o contato intercultural e o intercâmbio de ideias ao conectar os alunos de graduação ou pós-graduação brasileiros com estudantes de diferentes instituições de ensino superior do mundo” (Salomão, 2020, p. 154).

Na Unesp, pensando na internacionalização da instituição, ele foi implementado em 2017. Entretanto, vale citar que a universidade já tinha experiências de IV com o projeto Teletandem Brasil, que será melhor detalhado na subseção 3.3. O fluxograma, que se encontra na próxima página, mostra o caminho, dentro da Unesp, para um docente implementar o IV em suas disciplinas. De acordo com Salomão (2020), a divulgação do projeto dentro da universidade se deu por videoconferências e participação na TV Unesp. Também há uma formação para o corpo docente através de cursos online e acompanhamento da coordenadora, a própria Salomão, e planejamento com ela das atividades a serem desenvolvidas.

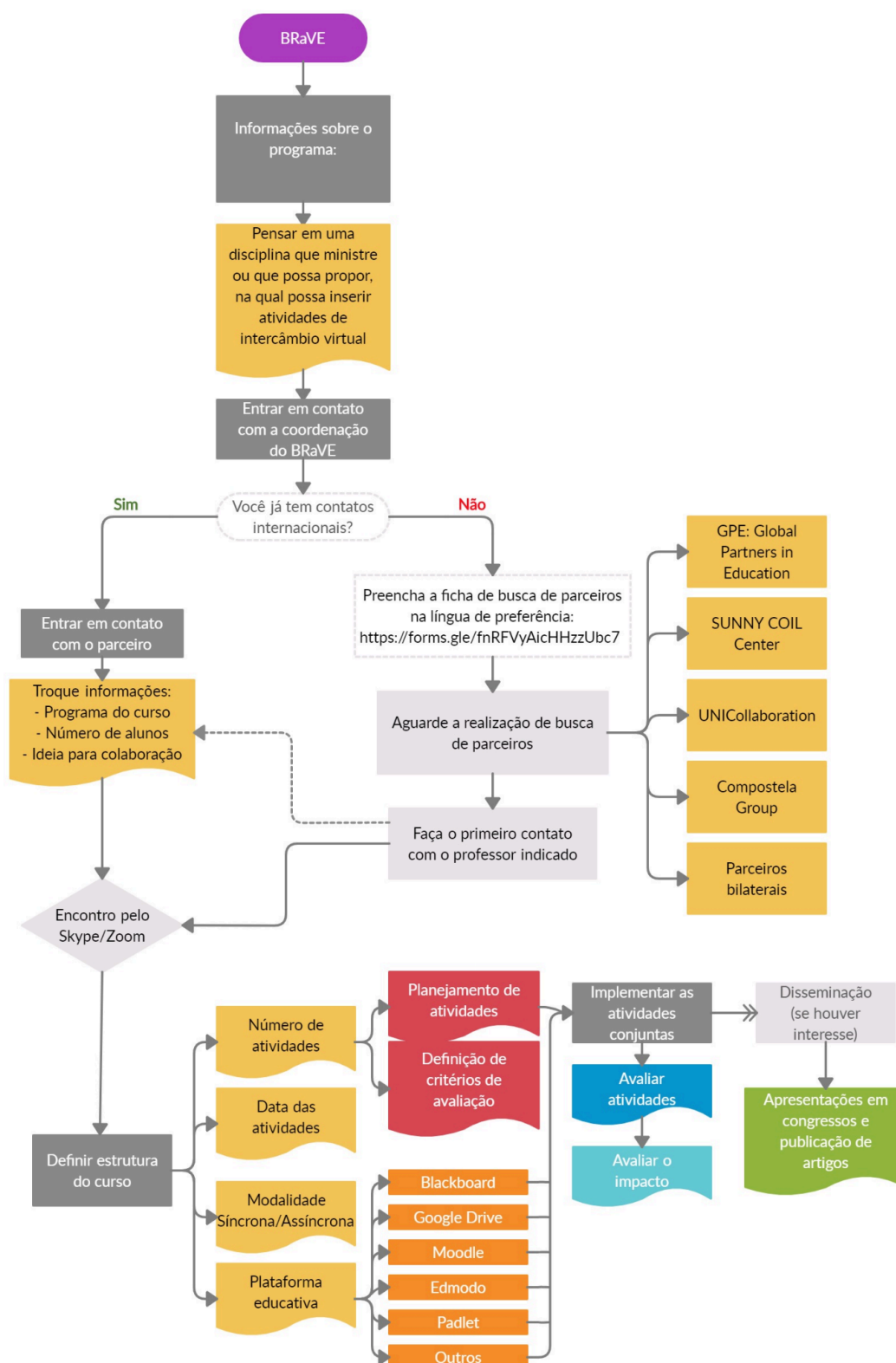
Como mencionado na introdução, participei diretamente de interações no projeto BRaVE vinculadas à disciplina de Língua Inglesa, além de observar atividades realizadas na disciplina de Políticas Educacionais. Minhas memórias mais significativas estão associadas às interações na disciplina de Língua Inglesa, cujo tema central foi o casamento e as diferenças culturais entre o Brasil e os Estados Unidos. Essas interações ocorreram durante a pandemia da Covid-19, quando, devido à redução da carga horária das aulas, os participantes de ambos os países agendaram encontros em horários extracurriculares. Durante essas sessões, discutimos como o casamento é compreendido em cada contexto cultural e elaboramos pequenos textos em inglês a partir das reflexões compartilhadas.

Voltemos nosso olhar agora para o *papel do professor* dentro da IV. Para Müeller-Hartmann (2012, p.172 *apud* O'Dowd, 2015, p.65)

O papel do professor é crucial para iniciar, desenvolver e monitorar as trocas telecolaborativas para o aprendizado de línguas. Eles precisam desenvolver competências nas áreas centrais de multiliteracia ou competência multimodal, competência comunicativa intercultural e ensino de línguas baseado em tarefas, para implementar a tecnologia de forma eficaz em seu ensino (tradução da autora).³⁹

³⁹Original: ...[t]he role of the teacher is crucial in initiating, developing and monitoring telecollaborative exchanges for language learning. ...They need to develop competences in the central areas of multiliteracy or multimodal competence...intercultural communicative competence and task-based language teaching...to effectively implement technology into their teaching.

Figura 8- Fluxograma de etapas do BRaVE na Unesp



Fonte: Unesp: <https://www2.Unesp.br/porta#!/brave/editais-e-resolucoes/>

Essas competências destacam a necessidade de um papel docente mais dinâmico e adaptável no contexto da telecolaboração. O professor transcende o papel de mero transmissor de conhecimento, atuando de forma estratégica ao intervir apenas nos momentos necessários para apoiar seus alunos, preservando sua autonomia.

Nesse sentido, O'Dowd (2015) complementa essa visão ao destacar que:

a telecolaboração é, ao contrário de muitas outras atividades de aprendizado online, inerentemente intercultural, tanto na prática quanto nos princípios pedagógicos subjacentes. O objetivo da telecolaboração é usar tecnologias online para envolver os alunos em trocas interculturais com membros de outras culturas. Isso implica que os professores são necessariamente obrigados a estar abertos a abordagens interculturais no ensino de línguas estrangeiras e a se interessar em explorar, em suas próprias aulas, as crenças e atitudes das suas turmas parceiras (p. 66, tradução da autora)⁴⁰

Tendo essa afirmação em mente, o autor criou alguns descritores de características que o “professor telecolaborativo”, termo usado por O'Dowd (2015), deve ter, dividido em quatro grandes categorias: organizacional; pedagógico; competências digitais; e atitudes e crenças (tradução da autora)⁴¹.

Sobre a organização, o professor deve localizar parceiros; criar e manter parcerias eficazes, refletindo sobre ao final de cada experiência para aperfeiçoar futuras experiências; desenhar e negociar a estrutura do IV, levando em conta as realidades presentes (sua e de seu parceiro) (O'Dowd, 2015, p. 67), como dito no começo desta seção.

Sobre o âmbito pedagógico, o professor telecolaborativo deve integrar o conteúdo de sua disciplina antes, durante e depois do IV; criar tarefas atraentes e relevantes que promovam a co-construção do conhecimento, interação cultural e linguística; criar descritores avaliativos com base nas tarefas realizadas; e fornecer suporte aos alunos e incentivar reflexões dos mesmos acerca de questões culturais e linguísticas (O'Dowd, 2015, p. 67-68).

Sobre as competências digitais, deve-se saber utilizar as ferramentas tecnológicas escolhidas para interações; instruir seus alunos a como usá-las e levá-los a uma autonomia para utilizar outras; e por fim, desenvolver reflexões críticas com seus alunos acerca das ferramentas digitais. Todos esses procedimentos podem-se resumir em um único termo: letramento digital.

⁴⁰ Original: telecollaboration is, unlike many other online learning activities, innately intercultural, both in practice and in its underlying pedagogical principles. The purpose of telecollaboration is to use online technologies to engage students in intercultural exchange with members of other cultures. This implies that teachers are necessarily obliged to be open to intercultural approaches to foreign language education and to be interested in exploring in their own classes the beliefs and attitudes of their partner classes.

⁴¹ A tabela contendo cada descritor pode ser encontrada nas páginas 67, 68 e 69 do artigo *SUPPORTING IN-SERVICE LANGUAGE EDUCATORS IN LEARNING TO TELECOLLABORATE* escrito por O'Dowd.

Partindo da perspectiva pós-estruturalista, Freire (1986, p. 11-12) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Com isso, Freire nos ensina que a língua vai além de um simples “código que faz a intermediação entre o sujeito e o mundo” (Jordão, 2007, p. 24), como propõe Saussure (2006). Ela é, na verdade, “uma série de *procedimentos interpretativos* que constroem os sentidos do mundo, ou melhor, que constroem os nossos mundos” (Jordão, 2007, p. 24, grifo da autora). Nesse contexto, a língua é entendida como discurso (Fairclough, 2001; Moita Lopes, 2002), ou seja, ela está inserida em uma construção dialógica, sendo composta por valores culturais e sociais que a constituem.

De acordo com Jordão (2007, p. 21), “discursos, então, são ‘séries de acontecimentos que operam no interior do mecanismo geral do poder’ (Foucault, 2006, p. 254)”, estando sujeitos às práticas sociais e, simultaneamente, moldando-as. Esses discursos constroem sentidos e são por eles construídos. Assim, a língua é vista como um “sistema de construção de sentidos, desenvolvido culturalmente e adquirido socialmente em relações de confronto e poder” (Jordão, 2007, p. 22).

A partir dessa compreensão, a noção de letramento se destaca no lugar da alfabetização. Enquanto alfabetizar refere-se à habilidade de decodificar a língua, o letramento envolve, além de decodificar, entender criticamente as relações de poder, os valores sociais, as identidades e os contextos de uso da língua, em suma, conforme Soares (2001, p.47) alfabetização é “[...] a ação de ensinar a ler e escrever” e letramento é “[...] o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”. Letramento⁴² é um conceito amplo, o que o torna mais complexo. Ele está intrinsecamente ligado à sociedade multimodal e sua complexidade, além da crescente ampliação das TDICs, não se restringindo às atividades escolares (Azevedo *et al.*, 2018, p. 617).

Com o mundo virtual, o letramento passou a ser além da realidade física. As TDICs proporcionam um entendimento maior das habilidades de escrita e leitura, “é preciso compreender-se como parte de uma cultura digital, participante de um mundo real, num contexto virtual” (Azevedo *et al.*, 2018, p. 616). Dessa forma, altera a maneira como se escreve, lê, interpreta e distribui informações, sejam elas escritas ou orais, uma vez que a instituição escolar desempenha um papel fundamental no processo de letramento dentro da sociedade. Dessa forma,

⁴² Ver outras definições em: Bagno e Rangel, 2005, Britto, 2003, Ribeiro, 2012.

Letramento digital, portanto, refere-se à capacidade de uso dos recursos informacionais e da internet para ler e escrever em situações diversas no ciberespaço, com uma ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e escrita também no meio digital. O termo abarca não apenas conhecimentos do código alfabético e regras da língua escrita; ele amplia a interpretação de letramento, incluindo-se as capacidades de manipulação básica de hardwares e softwares e a compreensão dos contextos e finalidades dos textos digitais (Azevedo *et al.*, 2018, p. 618).

Dias e Novais (2009) propuseram uma matriz de referência para o letramento digital, identificando quatro grandes ações que representam as principais habilidades necessárias para o desenvolvimento de competências digitais, independentemente do contexto de uso. Essas ações incluem: (1) utilizar diferentes interfaces, (2) buscar e organizar informações em ambientes digitais, (3) interpretar hipertextos digitais e (4) produzir textos orais ou escritos em espaços digitais. Adicionalmente, eles citam ações descritoras dessas habilidades, aqui resumidas por Azevedo *et al.* (2018, p. 621 e 622),:

As ações denominadas “Instrumentais” se referem ao uso dos instrumentos tecnológicos. Saber usar o mouse, teclado, ligar e desligar o computador, melhorar a imagem através dos controles de brilho, contraste, nitidez, reconhecer as partes do computador e os meios de gravação e arquivo dos dados.

As consideradas “Interativas” são ações relativas à relação entre o usuário e o ambiente digital, refere-se instrumentos ou recursos que oferecem a própria mediação ao usuário, como conhecer os softwares e aplicativos que mediam a leitura e a escrita digital e saber manipulá-los. Dominar as competências de leitura “em tela”: uso das barras para movimentar-se na página, recursos de zoom e leitura em tela cheia, localização de softwares e aplicativos, etc. Conhecer os tipos de textos digitais e suas funções e saber acessá-los. Conhecer as regras de interação e escrita em chats, fóruns, e-mails e outros ambientes digitais de produção escrita.

As caracterizadas como “Interacionais” remetem às ações relativas às relações do usuário, no contexto digital, com outros usuários e com o próprio ambiente, ao compreender os espaços de escrita virtual como espaços públicos; ao compreender as regras dos direitos autorais, utilizando-as na reprodução e distribuição de textos digitais; ao conhecer as regras de comunicação online, no contexto em que estiver produzindo textos; ao escolher vocabulário e códigos adequados e pertinentes ao ambiente virtual; ao ser capaz de selecionar e organizar as informações que busca e produz em ambiente virtual.

As ações “Críticas” são relativas à compreensão da cultura digital e suas ideologias. Envolvem ações de reconhecer a dimensão social em que os textos digitais são produzidos e lidos; entender o que são e quais os desdobramentos dos hipertextos, de forma a delinear seu próprio caminho de leitura; comparar e selecionar informações relevantes e verdadeiras no vasto espaço digital.

Retomando as características do “professor telecolaborativo” de O'Dowd (2015), sobre atitudes e crenças, o professor deve estar aberta a crenças pedagógicas diversas, experimentar novas tarefas e ferramentas; se disponibilizar para possíveis dúvidas; aceitar que ele não é o detentor do conhecimento sobre a língua-alvo e cultura; e, por fim, estar interessado em aprender junto com seus alunos (O'Dowd, 2015, p. 68-69).

Essas características evidenciam que realizar uma ação telecolaborativa demanda um investimento significativo de tempo por parte do professor (O'Dowd, 2015, p. 76), além de

exigir uma mente aberta para o novo e o desconhecido. Também é necessário romper com crenças tradicionais sobre a profissão, como a ideia de que apenas o professor detém todo o conhecimento e controle sobre o processo de ensino.

Feito as considerações sobre o professor, foquemos agora no estudante. Dentro de O'Dowd (2018), ele não recebe uma nomenclatura específica, ficando sempre como aluno ou estudante, entretanto esses são participantes dessas interações⁴³. Esses alunos têm autonomia no sentido de tomar decisões sobre o rumo das discussões, organizar o conteúdo das interações e contribuir ativamente para a construção do conhecimento coletivo, além de decidir seu próprio processo de aprendizagem, delimitando seus objetivos e optando pelos melhores métodos para alcançá-los, como apontado no princípio da autonomia de Brammerts (2002).

Outro princípio importante é da reciprocidade em que cada aprendiz deve obter benefícios equitativos da parceria e a relação entre eles é horizontal, sem superioridade ou subordinação, com a expectativa de não apenas receber apoio, mas também oferecê-lo (Brammerts, 2002).

Apesar de existirem práticas telecolaborativas que utilizam o terceiro princípio de Brammerts (2002), o uso separado de línguas, como no Teletandem, esta seção abordará o uso de língua franca, com ênfase no inglês como língua franca (ILF).

De acordo com Lopes e Baumgartner (2019), o conceito de língua franca antecede a globalização da língua inglesa:

Na Idade Média, os Árabes do Mediterrâneo chamavam os Europeus de Francos (Franks) – em referência à tribo germânica que ocupou o território hoje conhecido por França. No séc. XII, os comerciantes Francos revitalizaram, após as Cruzadas, o comércio no mar Mediterrâneo e começaram um processo de convergência de línguas – Francês Sulista e Italiano, na maior parte, com elementos do Espanhol, Grego e Árabe –, um pidgin⁴⁴, com o propósito de melhorar a comunicação para os trabalhos ali realizados, e essa nova língua ficou conhecida como Língua Franca (Frankish Language) – “Franca” por ser o correspondente lexical em Italiano de “Frankish” –, sendo utilizada até o XIX como a língua do comércio naquela região (p.3)

Ostler (2010, p. xvi) complementa: “línguas mundiais não são apenas um fenômeno moderno: elas são, pelo menos, tão antigas quanto os impérios mundiais, as rotas globais de

⁴³ Veremos na próxima seção que os participantes de uma interação dentro do contexto do Teletandem recebem o nome de “interagente”. Refere-se à mesma definição daqui.

⁴⁴ Aqui trago a nota de rodapé dos próprios autores para maiores esclarecimentos: “Uma língua pidgin é uma língua franca que não tem falantes nativos. Já línguas crioulas são pidgins que passaram para outra geração, conquistando, assim, falantes nativos.” (2019, p.3)

comércio e as religiões proselitistas.”⁴⁵. Essa explicação permite desconstruir o mito de que uma língua franca é neutra, funcionalmente limitada, altamente simplificada e desprovida de cultura. Como explica Siqueira (2018, p. 95), ao citar Ostler (2010, p. xv), “uma língua franca, por natureza, é uma língua de conveniência” e, ao perder essa função, independentemente de sua abrangência, é prontamente descartada, sem apego emocional.

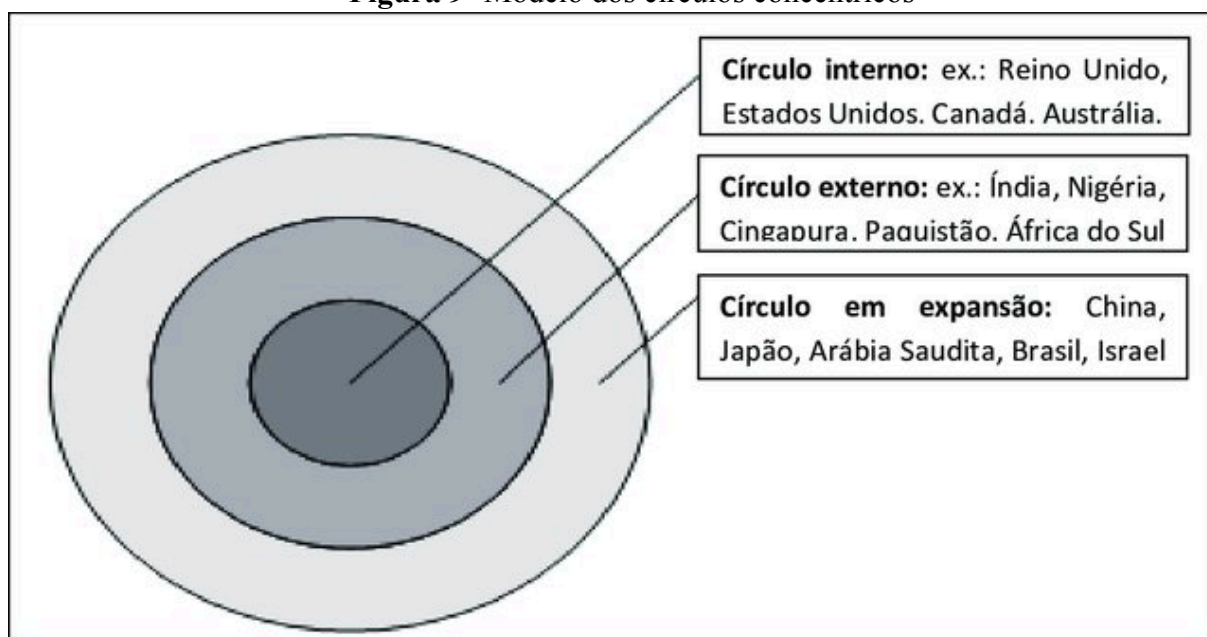
De acordo Gimenez *et al* (2015) , “Berns (2011) também reconhece que ‘língua franca’ é o uso que se faz da língua e, dessa forma, não deve ser considerada uma variedade” (p. 595). Nesse sentido, ILF não possui um “dono”, pois o falante nativo não ocupa mais um papel de centralidade. Embora desnacionalizada e desterritorializada (Siqueira, 2018, p. 95), a língua inglesa permanece longe de ser neutra. Pennycook (2007) argumenta que é necessário desmistificar a ideia de que o inglês, como língua internacional, é despolitizado, natural ou neutro. Lopes e Baumgartner (2019, p. 5) acrescentam que, desde o colonialismo britânico, o inglês tem se consolidado como instrumento de poder político, militar e econômico, especialmente devido à influência dos Estados Unidos, reforçando seu status global.

Nesse contexto, Seidlhofer (2011, p. 7 *apud* Gimenez et al., 2015, p. 595) define o ILF como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção”. Além disso, Seidlhofer (2011, p. 77 *apud* Gimenez et al., 2015, p. 595) argumenta que o ILF deve ser “funcionalmente, e não formalmente, definido, pois não se trata de uma variedade de inglês, mas de uma forma variável de usá-lo”

Friedrich e Matsuda (2010 *apud* Jordão, 2014) compartilham dessa perspectiva, defendendo que o ILF é fluido demais para ser capturado pela noção de variante, sendo mais bem definido como uma função da língua inglesa em diferentes contextos. Dessa forma, o foco recai no *uso* e não em normas gramaticais e linguísticas fixas.

Antes de avançar, é necessário apresentar os círculos concêntricos do inglês propostos por Kachru (1982 *apud* Lopes e Baumgartner, 2019, p. 4), que explicam a expansão do inglês (*Concentric Circles of English*). O círculo interno inclui países onde o inglês é a primeira língua oficial, como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. O círculo externo abrange nações colonizadas por esses países, como Índia, Malásia, Nigéria, África do Sul e Singapura. Por fim, o círculo em expansão refere-se aos países que utilizam o inglês para comércio e diplomacia, como Brasil, China, Grécia, Arábia Saudita e Israel.

⁴⁵ Original: World languages are not just a modern phenomenon: they are at least as old as world empires, global trade routes and proselytizing religions.

Figura 9- Modelo dos círculos concêntricos

Fonte: Pereira, P.G., 2015, p. 14, adaptado de Kachru, 1982.

Jenkins, Cogo e Dewey (2011 *apud* Jordão, 2014) destacam que o ILF se desenvolve independentemente das normas centralizadoras de um suposto “centro normativo”. As teorias em torno do ILF não visam criar modelos linguísticos ou pedagógicos, mas enfatizam a variedade de usos e as práticas comunicativas eficazes dos falantes (Jenkins, Cogo & Dewey, 2011, p. 305-306; Sifakis, 2009, *apud* Jordão, 2014, p. 18).

Portanto para concluir o conceito de ILF

Em outras palavras, embora na sua forma pura, como expõe Jenkins (2009, p. 200-201), interações em ILF signifiquem o idioma sendo usado por não-nativos do círculo em expansão, “A grande maioria dos pesquisadores em ILF tem, hoje, uma visão ampla e incluem todos os usuários de inglês dentro da definição [...]”, ou seja, incluem, também, os falantes do círculo interno e externo, como também aponta Cogo (2015, p. 2), ao complementar a definição de Seidholfer (2011): ILF é “[...] qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas [...] e conhecimentos linguísticos-culturais nos três círculos Kachruvianos [...]”. (Lopes e Baumgartner, 2019, p. 4)

Como dito anteriormente, o programa BRaVE é um exemplo sobre uso de ILF. Salomão (2020b) discorre sobre várias ações ocorridas no contexto de práticas telecolaborativas em que o ILF foi uma preocupação dos professores. “Uma das temáticas que permeou a fala dos professores foi a necessidade de incorporar a língua inglesa no programa da disciplina como pré-requisito” (Salomão, 2020b, p.162). Portanto os alunos deveriam estar cientes de que ter conhecimento de língua inglesa era um critério para se inscrever nas disciplinas ofertadas junto ao programa. Ela explica que essas disciplinas, Introdução à Robótica, do campus de Guaratinguetá; “Práticas Pedagógicas Inclusivas” do campus de Bauru, Medicina no campus de Botucatu “*Urban plant ecology and botany: a contrast of*

countries and seasons” campus de São Vicente, exceto as Língua Inglesa, foram optativas, pois era a primeira experiência para esses docentes e muitos discentes ainda não conheciam o programa.

Outro conceito importante ligado aos alunos é a competência intercultural comunicativa (CIC). Há outros autores que trabalham com o conceito como Kramsch (1998)⁴⁶, entretanto aqui focaremos no modelo desenvolvido por Byram (2021)⁴⁷. Byram, Gribkova e Starkey (2002) definem o termo CIC como a "habilidade de garantir um entendimento compartilhado entre pessoas de diferentes identidades sociais, e a capacidade de interagir com pessoas como seres humanos complexos, com múltiplas identidades e sua própria individualidade" (p. 10). Já Byram (2021) propõe que, para interagir de maneira eficaz e apropriada em contextos culturais diversos, é necessário desenvolver cinco aspectos, que compõem a competência intercultural: conhecimento (*knowledge/savoir*), atitudes (*attitudes/savoir être*), habilidades⁴⁸ de interpretar e relacionar (*skills of interpreting and relating/ savoir comprendre*), habilidades de descoberta e interação (*skills of discovery and interaction/ savoir faire*) e consciência cultural crítica (*critical cultural awareness/ savoir s'engager*).

O conhecimento (*knowledge/savoir*) é apresentado em duas categorias: o conhecimento sobre a própria cultura⁴⁹ e a cultura do outro, e os processos de interação

⁴⁶ Para conhecer outros, ver: Language and Culture de Kramsch (1998) e Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions de Dai e Chen (2014).

⁴⁷ Aqui estou usando uma edição reeditada e revisada da primeira de 1997.

⁴⁸ Apesar de entender que os termos competência e habilidades estão ligados a Chomsky, optei por mantê-los aqui como tradução de competence e skill.

⁴⁹ Aqui coloco a observação de Byram (2021) sobre o conceito de cultura: I have even avoided as far as possible reference to a ‘culture’, preferring instead the phrase ‘beliefs, meanings, values and behaviours’, in order not to commit the description to a particular definition of ‘culture’.

Definitions of ‘culture’ are many and rather than adding to the attempts to produce a definitive and all-purpose definition I want to suggest that we need a definition to suit the purposes of the FL teacher. This can begin, as I suggested on an earlier occasion (Byram, 1989a: 81ff), with the beliefs and knowledge that members of a social group share by virtue of their membership. To describe these as ‘shared meanings’ is to open a link to language, in which they are embodied, and to a view of language learning as learning the meanings of a specific social group. Adding to this the notion of ‘values’ reflects the priorities a group has, in which beliefs about itself and its ways of behaving are most important. As indicated in Chapter 1, this view can be criticised as too static, not taking into account the constant negotiation and production of meanings in any interaction (Street, 1993). It can also be argued that it leads to emphasis on the meanings shared by a politically dominant elite group within a society.

Furthermore, it was suggested in Chapter 1 that an account of interaction and communication should include non-verbal behaviour, and this has tacitly been acknowledged in the phrase ‘beliefs, meanings, values and behaviours’. There is also an argument for including behaviour which is not directly related to communication and interaction, such as conventions and taboos of clothing, since the task of the FL teacher is to equip learners with the knowledge, attitudes and skills for relating to whatever experience they might have during a period of residence in another country or in interaction with someone from another social group in their own society. As with other dimensions, the decision on how inclusive the treatment of non-verbal behaviour shall be depends on the purposes of FLE. Where preparation for mobility and a period of residence and face-to-face interaction is insignificant, it can be argued that there is little point in including the non-verbal. (p.50)

individual e social. O primeiro é adquirido de maneira formal (como na escola) ou informal (relações familiares, entre outras), frequentemente dominado pela noção de cultura e identidade nacional. Nessa categoria, é necessário sempre realizar o contraste entre a cultura do outro e a sua (Byram, 2021, p. 46-47). Em relação ao segundo, Byram define como um

conhecimento teórico sobre os relacionamentos entre grupos e identidades de grupo, incluindo, por exemplo, os conceitos de 'preconceito' ou 'estereótipo' e como estes impactam as interações. Ele inclui o conhecimento sobre fatores em nível micro na interação: por exemplo, como funciona a troca de turnos e como isso pode ser diferente de um grupo cultural para outro, e como as pessoas sinalizam as identidades que desejam projetar em uma interação por meio do uso de variedades linguísticas e suas práticas de plurilinguismo e translanguagem (2021, p. 47, tradução da autora).⁵⁰

A atitude (*attitudes/savoir être*) está diretamente relacionada aos preconceitos e estereótipos. É necessário cultivar curiosidade e abertura para crenças, valores e comportamentos diferentes daqueles da própria cultura. Trata-se de uma habilidade de “descentralização” das próprias crenças, valores e comportamentos, analisando-os sob outra perspectiva: o ponto de vista da pessoa com quem se está interagindo. Palavras-chave desse componente incluem tolerância, flexibilidade de pensamento e aceitação. Assim, é fundamental adotar “atitudes positivas” em relação ao outro, enfrentando os preconceitos e estereótipos presentes tanto na própria cultura quanto na cultura do outro. Isso implica refletir sobre a própria forma de agir e pensar, considerando também a formação desses preconceitos e estereótipos. Esse componente é interdependente dos demais (Byram, 2021, p. 44-46).

As habilidades de interpretar e relacionar (*skills of interpreting and relating/savoir comprendre*), como o próprio nome sugere, referem-se à capacidade de compreender e interpretar culturas. Essas habilidades fundamentam-se no conhecimento existente sobre ambas as culturas envolvidas. Ela é exercida no tempo do próprio indivíduo e busca continuamente identificar semelhanças e diferenças entre elas, promovendo uma reflexão sobre ambos os contextos culturais (Byram, 2021, p. 48-50).

As habilidades de descoberta e interação (*skills of discovery and interaction/ savoir faire*) são:

a habilidade de construir conhecimento específico, assim como uma compreensão dos significados, crenças, valores e comportamentos que estão inerentes a fenômenos particulares, sejam eles documentos ou interações. O conhecimento

⁵⁰Original: Knowledge about concepts and processes in interaction is theoretical knowledge about relationships among groups and group identities, including, for example, the concepts of ‘prejudice’ or ‘stereotype’ and how these impact on interactions. It includes knowledge about micro-level factors in interaction: for example, how turn-taking works and may differ from one cultural group to another, and how people signal the identity/ies they wish to project in an interaction through the use of language varieties and their plurilingualism and translanguaging practices.

adquirido pode ser ‘instrumental’ ou ‘interpretativo’. [...] A habilidade de descoberta é a capacidade de reconhecer fenômenos significativos em um ambiente estrangeiro e de elaborar seus significados, conotações e sua relação com outros fenômenos (Byram, 2021, p.49, tradução da autora).⁵¹

Assim, o conhecimento anterior é usado em uma situação real de comunicação, construindo um novo conhecimento ou aprofundamento em um conhecimento parcial.

Por fim, a consciência cultural crítica (*critical cultural awareness/savoir s'engager*) refere-se à habilidade de avaliar criticamente as culturas, incluindo tanto a cultura do outro quanto a própria, em um processo de reflexão fundamentado. Esse componente enfatiza a importância de manter um equilíbrio entre reconhecer as particularidades da cultura do outro e valorizar a própria cultura e identidade, sem negligenciá-las em favor de uma perspectiva externa. Ele também está relacionado à capacidade de questionar e desafiar suposições culturais, crenças e práticas que podem sustentar desigualdades ou discriminações, promovendo, assim, interações mais éticas e equitativas.

A competência intercultural, juntamente com a competência linguística, sociolinguística e discursiva, forma a competência intercultural comunicativa. A primeira já foi descrita, agora vamos explorar as três novas. Byram (2021) baseia-se em Van Ek (1986) para criar suas próprias definições para cada competência, conforme apresentado abaixo:

- Competência linguística: a capacidade de aplicar o conhecimento das regras de uma versão padrão da língua para produzir e interpretar a linguagem falada e escrita;
- Competência sociolinguística: a capacidade de atribuir à linguagem produzida por um interlocutor – seja ele falante nativo ou não – significados que são considerados óbvios pelo interlocutor ou que são negociados e explicitados com ele;
- Competência discursiva: a capacidade de usar, descobrir e negociar estratégias para a produção e interpretação de textos monológicos ou dialógicos que seguem as convenções da cultura de um interlocutor ou que são negociados como textos interculturais para propósitos específicos (Byram, 2021, p. 60)⁵²

⁵¹ Original: It is the skill of building up specific knowledge as well as an understanding of the meanings, beliefs, values and behaviours that are inherent in particular phenomena, whether documents or interactions. The knowledge acquired may be ‘instrumental’ or ‘interpretative’. [...] The skill of discovery is the ability to recognise significant phenomena in a foreign environment and to elicit their meanings and connotations and their relationship to other phenomena.

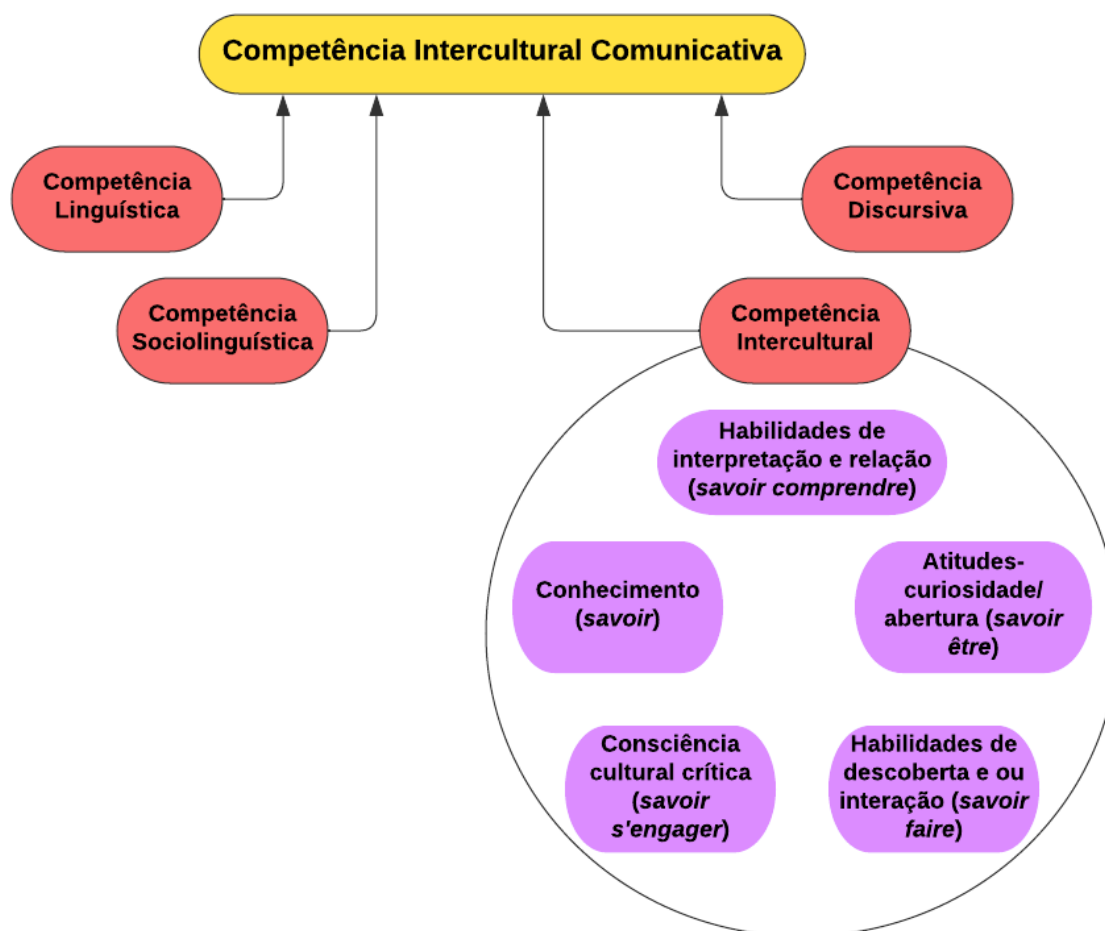
⁵²Original: • linguistic competence: the ability to apply knowledge of the rules of a standard version of the language to produce and interpret spoken and written language;

• sociolinguistic competence: the ability to give to the language produced by an interlocutor – whether native speaker or not – meanings which are taken for granted by the interlocutor or which are negotiated and made explicit with the interlocutor;

• discourse competence: the ability to use, discover and negotiate strategies for the production and interpretation of monologic or dialogic texts which follow the conventions of the culture of an interlocutor or are negotiated as intercultural texts for particular purposes.

Essas competências se inter-relacionam para formar o que Byram (2021) define como competência intercultural comunicativa. Abaixo, segue uma imagem que sintetiza essa concepção.

Figura 10 - Esquema da Competência Intercultural Comunicativa



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Byram (2021)

Dito isso, agora direcionamos nosso foco para um aspecto específico das práticas telecolaborativas: a formação docente. Essas práticas podem contribuir de forma significativa para a formação de futuros professores de inglês, especialmente no cenário do uso de ILF, oferecendo múltiplos benefícios que vão além do aprendizado linguístico tradicional. Essa prática proporciona uma experiência prática e concreta com a língua, permitindo que os participantes desenvolvam suas competências comunicativa, discursiva e sociolinguística em um contexto real. Além disso, ela estimula reflexões profundas sobre como abordar aspectos culturais de seu próprio país e sobre o país do interlocutor, promovendo o desenvolvimento da competência intercultural comunicativa.

No cenário contemporâneo, espera-se que os professores de línguas estrangeiras possuam não apenas competência linguística, mas também habilidades interculturais e digitais, conforme afirmação de Wu:

Nas últimas duas décadas, a pesquisa sobre telecolaboração predominantemente envolveu aprendizes de línguas como participantes e documentou resultados de aprendizagem positivos relacionados ao desenvolvimento linguístico (Belz, 2003), competência intercultural (Ware & Kramsch, 2005) e habilidades de literacia online (Guth & Helm, 2010) (2022, p. 282, traduzido pela autora)⁵³.

Para mais, práticas telecolaborativas viabilizam como uma estratégia para uma formação aprimorada do professor de línguas estrangeiras, conforme as necessidades atuais em relação ao seu trabalho, e ao mesmo tempo, como uma internacionalização de baixo custo, abrindo possibilidades a alunos sem condições financeiras para um intercâmbio físico e também para conhecerem novos países e culturas dentro do próprio país, conforme Salomão e Freire Júnior afirmam “Na Unesp, o intercâmbio virtual se coloca como estratégia de internacionalização em casa, representando opção de baixo custo para promover a criação de redes na formação de profissionais interconectados para a aprendizagem global” (2020, p. 31).

Assim, o contexto do intercâmbio virtual permite aos futuros professores de língua inglesa: compreender o potencial das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, desenvolver habilidades para atuar em ambientes de ensino híbridos e multiculturais, refletir sobre o uso de ferramentas digitais na mediação do aprendizado e fortalecer a competência intercultural, ao interagir com colegas de diferentes contextos culturais e linguísticos. Além disso, possibilita a construção de estratégias pedagógicas inovadoras, essenciais para o ensino de línguas na era digital.

Moran observa que "para aprender a dirigir um carro, não basta ler muito sobre esse tema; é preciso experimentar, rodar com ele em diversas situações, com supervisão, para depois poder assumir o comando do veículo sem riscos" (2013, p.48). A telecolaboração representa exatamente essa experiência prática no aprendizado, por exemplo, da língua inglesa para muitos estudantes de graduação, proporcionando situações que se aproximam da realidade de uso da língua, sendo orientados para depois poderem aperfeiçoar cada vez mais.

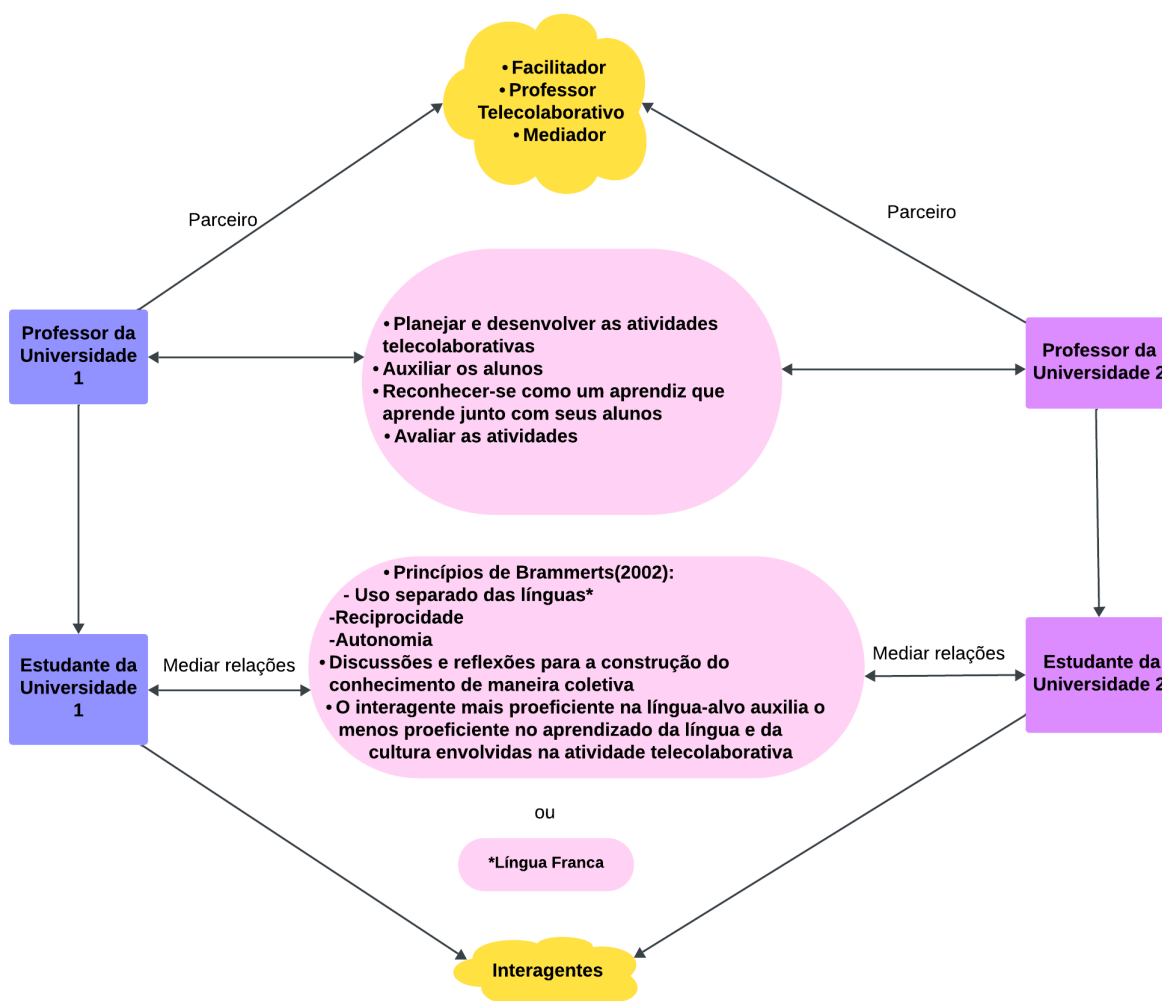
O *feedback* dado é essencial, pois contribui para a melhoria contínua do diálogo e facilita a aprendizagem mútua. Além disso, esses estudantes desenvolvem habilidades linguísticas, como a fala e a escuta, e aperfeiçoam sua competência comunicativa

⁵³ Original: In the past two decades, research on telecollaboration has predominantly engaged language learners as participating learners and documented positive learning outcomes related to their linguistic development (Belz, 2003), intercultural competence (Ware & Kramsch, 2005), and online literacy skills (Guth & Helm, 2010).

intercultural, aspecto fundamental para a formação de novos professores. A participação na telecolaboração também permite que os estudantes compreendam melhor o uso de tecnologias no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto universitário.

O termo *interação* é utilizado para descrever as atividades síncronas realizadas por meio de plataformas de videoconferência. Embora a telecolaboração também possa incluir atividades assíncronas, o termo interação refere-se especificamente aos momentos em que os alunos participam ativamente em tempo real. As atividades assíncronas, como leitura de textos, escrita em fóruns, pesquisas diversas, produção de textos, apesar de também serem importantes, ainda não possuem um termo específico que as descreva de maneira clara no contexto da telecolaboração. A imagem abaixo representa de maneira simplificada uma ação telecolaborativa e seus integrantes

Figura 11- Esquema simplificado de uma ação telecolaborativa



Fonte: Elaboração própria⁵⁴

⁵⁴Alinhando à defesa do uso das tecnologias conforme apresentado nesta dissertação, utilizei uma ferramenta nova, descoberta na confecção do texto, para montar esse esquema. A ferramenta se chama *Lucidchart* e pode ser acessada em: <https://www.lucidchart.com>

Na imagem apresentada, descreve-se a dinâmica de uma prática telecolaborativa envolvendo dois professores⁵⁵ e seus respectivos estudantes, representando universidades distintas. No centro do processo, os professores desempenham papéis fundamentais como facilitadores, mediadores e planejadores das atividades, auxiliando os alunos e reconhecendo-se também como aprendizes. Eles são responsáveis por planejar, desenvolver e avaliar as interações telecolaborativas. Baseadas nos princípios de Brammerts (2002) – como o uso separado das línguas (frequentemente mediado por uma língua franca), reciprocidade, autonomia, e discussões reflexivas – as atividades telecolaborativas promovem a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, estudantes de ambas as universidades interagem entre si, com o objetivo de aprender mutuamente, onde o participante mais proficiente na língua-alvo auxilia o menos proficiente na aquisição tanto da língua quanto da cultura associada. As interações são mediadas digitalmente, conectando os agentes em um espaço colaborativo de aprendizagem.

O IV transforma o papel tanto dos professores quanto dos alunos. O estudante deixa de ser um agente passivo e torna-se um co-construtor do conhecimento, compartilhando-o com seus colegas. Por outro lado, o professor assume o papel de mediador, cujo objetivo principal é articular atividades que facilitem o processo de aprendizagem colaborativa e guiar os estudantes em uma construção conjunta de conhecimento.

Também, nesse contexto, o IV promove o uso da tecnologia de forma planejada e pedagógica, ampliando a prática docente para além do entretenimento e da aplicação ocasional da tecnologia, conforme apontam Moran (2013) e O'Dowd (2018). Mediar o uso das tecnologias e ferramentas dentro desse contexto possibilita um aprendizado colaborativo, intercultural e linguístico, em que ultrapassa a superficialidade de um uso sem reflexão e acompanhamento.

Apresentados esses termos e conceitos, partimos uma descrição mais detalhada do teletandem, já que, como dito na Introdução, ele foi fundamental para minha inserção no meio das ações telecolaborativas.

3.3 Um Modelo de Telecolaboração: Projeto Teletandem Brasil

O professor João Antonio Telles, então professor livre-docente do Departamento de Educação da Unesp-Assis, desenvolveu, em 2006, um modelo inovador de telecolaboração

⁵⁵ Práticas telecolaborativas não são restritas ao âmbito universitário, entretanto são mais comum nesses espaços. Para práticas em outros ambientes educacionais, ver Telles e Vassallo (2009) sobre o uso de teletandem em escolas do ensino básico, O'Dowd e Ritter (2006) discutindo trocas telecolaborativas no ensino médio, e Helm e Guth (2010) abordando a aplicação em contextos escolares diversos.

denominado, a partir da sua própria experiência em aulas online de italiano. O projeto foi chamado de “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos” e foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) de 2007 a 2010 (Teletandem Brasil⁵⁶, 2024). O projeto é mantido atualmente pelo grupo de pesquisa “Intercâmbio Virtual e Teletandem (InViTe): Línguas estrangeiras para todos⁵⁷”. Segundo definição do próprio fundador, o teletandem (doravante TTD) constitui:

um modo de telecolaboração — um contexto virtual, colaborativo e autônomo para o aprendizado de línguas estrangeiras, no qual dois estudantes ajudam um ao outro a aprender suas respectivas línguas (ou línguas de proficiência). Eles fazem isso utilizando recursos de texto, voz e imagem de webcam oferecidos pela tecnologia VOIP (como o Skype) e adotando os três princípios do aprendizado em tandem: autonomia, reciprocidade e uso separado de ambas as línguas (Brammerts, 2003; Telles & Vassallo, 2006). Nesse contexto virtual, e sob a supervisão de um professor-mediador, os parceiros de teletandem colaboram online e fazem suas próprias escolhas sobre o caminho, o ritmo e o conteúdo do aprendizado da língua e cultura um do outro (Telles, 2015, p. 604, traduzido pela autora)⁵⁸

Complementando a definição de Telles (2015), temos a definição de Carvalho e Ramos (2019) baseadas em Telles (2009) e (Telles; Vassallo, 2006):

A proposta inicial do projeto surgiu como uma iniciativa para democratização do acesso a línguas estrangeiras, estabelecendo parcerias entre estudantes universitários brasileiros e de universidades estrangeiras, em um contexto virtual de aprendizagem autônoma e colaborativa em que cada um ensina sua língua de proficiência e, ao mesmo tempo, aprende a língua do outro, mediante o uso de ferramentas de conversa e/ou mensagem instantânea (p. 750)

Sendo assim, o TTD possibilita superar barreiras geográficas, viabilizando essa prática de línguas estrangeiras e o intercâmbio cultural para o público acadêmico e não acadêmico por meio de um contexto virtual e síncrono, facilitado pela tecnologia VOIP⁵⁹, como o *Zoom*.

Com base na definição apresentada por Telles (2015), é relevante destacar que o TTD tem como foco principal a aprendizagem de línguas e a troca cultural inerente a esse processo. Em contrapartida, práticas telecolaborativas podem englobar diversos tipos de aprendizado, sem necessariamente se centrarem no ensino de línguas. Conforme apontado por Kami (2024), “o que distingue o TTD de outras formas de colaboração online é seu vínculo

⁵⁶ Para ver mais informações sobre o projeto, acessar: <http://www.teletandembrasil.org/>

⁵⁷ Para maiores informações sobre o grupo, acessar: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2209139477462677

⁵⁸ Original: a mode of telecollaboration - a virtual, collaborative and autonomous context for learning foreign languages in which two students help each other to learn their own languages (or language of proficiency). They do so by using the text, voice and webcam image resources of VOIP technology (such as Skype), and by adopting the three principles of tandem learning: autonomy, reciprocity, and separate use of both languages (Brammerts, 2003, Telles & Vassallo, 2006). Within this virtual context and under the supervision of a teacher-mediator, teletandem partners collaborate online and make their own choices regarding the path, rhythm and content of learning the language and culture of each other.

⁵⁹ VOIP (Voice over Internet Protocol) é um conjunto de tecnologias que permite comunicação de voz em redes baseadas no Protocolo de Internet, como Skype, Zoom, Google Meet, entre outros.

institucional, pois os participantes do projeto estão matriculados nas instituições parceiras” (p. 28). Embora existam práticas telecolaborativas que também envolvem participantes vinculados a instituições, essa característica não constitui uma regra universal, diferentemente do que ocorre no TTD.

Antes de relembrar sobre os princípios dentro do TTD, é importante recapitular a institucionalização do projeto. Segundo Kami (2024),

O TTD institucional pode ocorrer de três formas: integrado, semi-integrado ou não-integrado (Cavalari, 2018). Conforme Cavalari (2018), no TTD integrado, as atividades são reconhecidas pela instituição, fazem parte da grade curricular e são obrigatórias. O TTD semi-integrado ocorre quando temos o TTD não-integrado em uma das instituições e integrado na outra. Por fim, o TTD não-integrado recebe apoio e recursos da instituição, mas é considerado como uma atividade extracurricular (p. 28).

A institucionalização do TTD influencia diretamente a aplicação e o comportamento dos princípios do tandem no projeto. Como mencionado anteriormente, o TTD adota os conceitos fundamentais da prática de tandem (Brammerts, 2002), que incluem autonomia, reciprocidade e o uso separado das línguas. A seguir, esses princípios serão revisitados e analisados em maior profundidade no contexto do TTD.

O princípio da autonomia refere-se à liberdade dos participantes em decidir tanto os temas abordados quanto a forma como conduzirão seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com Salomão, Silva e Daniel (2009), “o objetivo é a co-construção do conhecimento, que é alcançado por meio da troca mútua e constante de informações entre os interlocutores” (p. 80). A autonomia na aprendizagem está diretamente relacionada ao desenvolvimento da habilidade de reflexão (metacognição) (Salomão, Silva, Daniel, 2009, p. 81). Segundo Garcia (2020), a autonomia adquire uma característica única, sendo cultivada em colaboração com o parceiro, em vez de maneira isolada ou individual, de forma conjunta dentro da parceria.

Dentro de interações institucionalizadas, apesar de alunos receberem orientação sobre a temática do dia, por exemplo, ainda sim, não fere esse princípio, pois, conforme Aranha e Cavalari,

obviamente, outros assuntos poderão fazer (e efetivamente fazem). O objetivo de haver um assunto proposto pelo professor de uma disciplina é oferecer uma sugestão de tema àqueles aprendizes que são mais tímidos, servir de “gatilho” para a interação, funcionar como um *warm-up*; parte das interações (2014, p.189)

O princípio da reciprocidade está intrinsecamente relacionado ao da autonomia. Conforme Schwienhorst (1998, apud Salomão, Silva e Daniel, 2009, p. 87), a reciprocidade “implica o compromisso com o parceiro e o uso de ambas as línguas envolvidas em igual quantidade” (p. 3). Em outras palavras, é a autonomia dos participantes — referidos aqui

como interagentes — que lhes permite tomar decisões durante as interações e, consequentemente, oferecer suporte mútuo e recíproco. Esse suporte é essencial para estabelecer um compromisso conjunto voltado ao aprendizado de ambas as partes.

O último princípio é do uso separado das línguas, sugere que o tempo de interação deva ser dividido igualmente entre as línguas. Para Vassallo e Telles “A sessão tem de ser composta por duas partes, as quais podem ser seguidas cronologicamente ou feitas em dias diferentes, mas cada uma deve ser dedicada somente a uma língua” (2006, p. 87 apud Salomão, Silva e Daniel, 2009, p. 83). Ainda de acordo com os autores, isso incentiva e desafia os estudantes a falar a língua-alvo (Vassallo; Telles, 2009, p.24). Entretanto, Kami atualiza esse princípio conforme observações recentes:

Picoli e Salomão (2020), baseando-se em Panichi (2002), propõem denominar tal princípio como princípio da igualdade, no sentido de assegurar que ambos os interagentes tenham oportunidades de praticar a língua estrangeira (LE). As autoras analisaram o tempo de interação em português e em inglês de três parcerias de TTD e observaram que, apesar do tempo ter sido distribuído de forma equilibrada entre as línguas, houve mais alternâncias de código nos momentos em que os estrangeiros falaram o português, o que permite concluir que o mesmo tempo de interação entre as línguas não garante que ambos os parceiros se beneficiem igualmente da prática da LE. As pesquisadoras ressaltam que a alternância de código é uma característica comum dos falantes bilíngues e pode ocorrer por diversas razões que vão desde a falta de vocabulário até como recurso para dar continuidade à conversa. A alternância de código faz parte do processo de interlíngua, ou seja, “está relacionado às motivações individuais sobre quanto avançar ou não na segunda língua (L2) ou na LE e que dependem de fatores internos (razões particulares) e externos (contexto social, nível educacional etc.) ao sujeito bilíngue” (Picoli; Salomão, 2020, p.1620) (2024, p. 27).

Sendo assim, pode-se perceber que cada princípio atua simultaneamente como condição necessária para a realização dos demais e que, ao mesmo tempo, podem ser visto de maneira separada, levando ao aluno uma reflexão sobre sua prática

É inegável que, ao longo da trajetória do projeto, ocorreram mudanças e atualizações nas perspectivas sobre os princípios. Concordo com as reflexões de Picoli e Salomão (2020) e Kami (2024), que destacam a mistura de línguas durante as interações como uma estratégia adotada por muitos interagentes. Essa prática, como discutem Picoli e Salomão, ocorre por diversos motivos, incluindo:

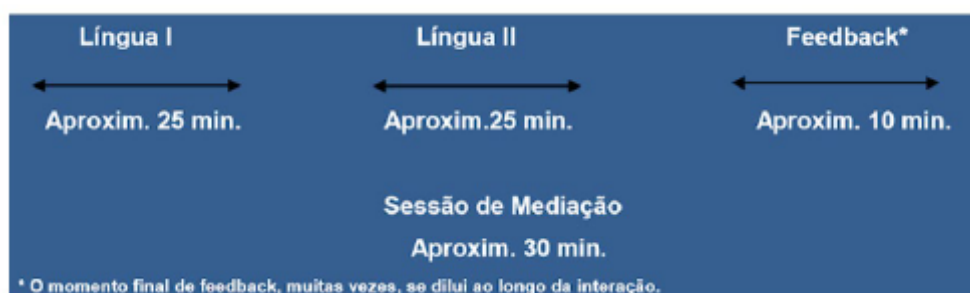
Em relação às alternâncias de códigos, Grosjean (2001) esclarece que há alguns fatores presentes na escolha de uma língua em detrimento da outra, mas geralmente há uma combinação de muitos elementos. Por exemplo, um fator pode estar associado aos participantes, sendo a proficiência tanto desse falante quanto do(s) interlocutor(es) o traço mais importante. Outro fator pode estar associado à situação, por exemplo, ao local em que acontece a interação, à presença de monolíngues no local da interação etc. Pode estar relacionado também ao conteúdo da fala, pois há alguns assuntos que podem ser discutidos melhor em uma língua em relação à outra se os bilíngues aprenderem a lidar com esse assunto em uma língua particular. Finalmente, pode estar ligado à função da interação, na qual a intenção é o aumento de status, por exemplo, quando os bilíngues escolhem

uma língua para excluir um monolíngue da interação. Independentemente do fator por trás da escolha da língua, há dois estágios no processo decisório para essa escolha: no primeiro estágio, o bilíngue decide qual língua utilizar e, no segundo, ele(a) opta pela alternância de código quando lhe convier (2020, p. 1611)

Além disso, em modelos não institucionalizados ou semi institucionalizados, a autonomia e a reciprocidade se tornam essenciais para uma boa dinâmica entre os parceiros, já que as decisões sobre temas, sobre como será o aprendizado, sobre a constância e compromisso com o horário agendado e o comprometimento com estar sempre curioso, interessado e cumprir o que foi acordado, todos esses itens são constantemente negociados (Garcia, 2013).

Passemos agora a organizar uma interação de TTD. Três campi desenvolvem parceiras e sessões de TTD. A Unesp de São José do Rio Preto, desde 2011, funciona com o TTD institucionalizado e o semi-integrado. Já nos campi da Unesp de Assis e de Araraquara é semi-integrado, “uma vez que fazem parte da grade curricular das universidades estrangeiras, porém, na Unesp é realizado como uma atividade extracurricular pelos graduandos, pós-graduandos ou funcionários”(Kami, 2024, p. 29). Segundo Telles e Vassallo, uma sessão de teletandem é um encontro em contexto virtual através de “recursos de mensageria instantânea como ferramenta para a comunicação áudio-visual à distância” (2009, p. 45), onde os participantes interagem durante uma hora, sendo meia hora em cada língua-alvo dos respectivos parceiros, compartilhando conhecimento linguístico e cultural. Depois disso, há 10 minutos de uma sessão de mediação, em que o professor mediador auxilia os interagentes, principalmente do lado brasileiro, a refletirem sobre o que foi dito naquela interação. Abaixo uma sessão prototípica:

Figura 12 - Sessão prototípica de teletandem



Fonte: Garcia, 2020, p. 85, adaptado de Garcia, 2013.

Uma sessão prototípica de teletandem inclui o momento de interação, em que cada língua recebe igual tempo de prática, e o *feedback*, que pode ser oferecido ao final ou, conforme acordado pelos pares, de forma recorrente ao longo da sessão. Antes da interação em si, há também a sessão de orientação, em que é explicado aos interagentes de cada

instituição o que é o TTD, os princípios e algumas estratégias de aprendizado. De acordo com Garcia (2020), os encontros, geralmente, acontecem nos laboratórios das instituições brasileira e estrangeira com o grupo de estudantes envolvidos, entretanto, durante e após o período pandêmico, conforme Campos, Kami e Salamão (2021), passou a ocorrer na casa dos participantes ou em um local determinado por eles.

O pareamento é realizado a partir da listagem dos alunos estrangeiros, que geralmente estão matriculados em aulas de Língua Portuguesa. Garcia (2020) afirma que “as parcerias em teletandem sempre foram individuais⁶⁰, reafirmando a prática entre um parceiro nativo, proficiente em sua língua materna e um parceiro estrangeiro, interessado em aprender a língua do outro e compartilhar conhecimentos de sua própria língua” (p.85).

Após a interação, dá-se início à sessão de mediação. Para compreender melhor essa etapa, é fundamental explorar, de maneira breve, a teoria sociocultural, como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o papel do signo, que fundamentaram a conceituação da mediação no TTD.

A teoria sociocultural, desenvolvida por Vygotsky (1991) foi proposta nas primeiras décadas do século XX, mas chegou ao Brasil somente na década de 1980. Originalmente voltada para a Psicologia e para o aprendizado infantil, essa teoria se expandiu para diversos contextos educacionais, conforme afirma Figueiredo : “a teoria sociocultural tem influenciado os processos de ensino e aprendizagem de L2/LE, tanto no que se refere a contextos presenciais quanto virtuais, por enfatizar a interação e a importância dos aspectos sociais e colaborativos de aprendizagem” (2019, p.63).

Vygotsky (1991), em “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos”, propôs que o aprendizado ocorre por meio de signos e instrumentos, que atuam como mediadores entre o indivíduo e o ambiente. Enquanto os instrumentos são usados para alterar objetos externos, os signos servem para regular o comportamento interno. Essa mediação, que pode ser realizada por pessoas mais experientes, ferramentas ou linguagens, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória e formação de conceitos.

Um dos pilares da teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a diferença entre o que um indivíduo consegue fazer sozinho (o real) e o que pode alcançar com auxílio (o potencial). A ZDP reforça a importância da colaboração, seja de

⁶⁰ Aqui trago a nota de rodapé adaptada de Garcia (2020, p. 85): Como já explanado, inicialmente, considerava-se o pareamento individual, conforme inscrições recebidas. Com o envio de listagens e associação às aulas de Língua Portuguesa do exterior [...] a partir de 2010, (SILVA, 2011), verificar concebe-se, assim, a parceria ainda individual mas realizada a partir da ‘noção de grupos’.

pares, professores ou outros mediadores experientes, para impulsionar o aprendizado. Esse apoio, conhecido como andaime (*scaffolding*), é temporário e ajuda os aprendizes a superar desafios que não seriam resolvidos de forma independente.

A partir da ZDP, voltemos à sessão de mediação e do mediador. De acordo com Telles

As sessões de mediação, por sua vez, são conduzidas pelos professores após cada sessão de teletandem. Elas têm como objetivo abordar aspectos das línguas-alvo, os processos de aprendizagem dos alunos e os aspectos culturais e temas que emergem (de forma implícita ou explícita) durante as interações. As sessões de mediação podem ser conduzidas tanto na língua nativa quanto na língua-alvo, dependendo do nível dos alunos na última (2015, p. 607, tradução da autora)⁶¹

De acordo com Funo (2015, p. 37 *apud* Garcia, 2020, p. 93), as sessões de mediação são reconhecidas como:

[...] contextos intrigantes, nos quais há uma maior abertura para o inusitado e, sendo assim, são contextos para os quais (c) o planejamento de atuação docente e pedagógica também é deslocado, afinal, um docente não se prepara para uma aula convencional da mesma forma como se prepara para uma sessão de mediação, não há plano pedagógico rígido, mas há uma política de aprendizagem de línguas em construção que orienta a ação pedagógica do mediador.

Kami (2024) estabelece uma conexão entre o conceito de ZDP, a mediação e o papel desempenhado pelo mediador:

O conceito vygotskyano de ZDP foi essencial para a concepção da mediação no TTD, pois pressupõe que os mediadores, parceiros mais competentes que, na maioria das vezes, já participaram do TTD, irão atuar na ZDP dos interagentes, que podem possuir pouca ou nenhuma experiência com o TTD. Conforme Salomão (2011, p. 658), “o mediador se coloca para o interagente como um parceiro de discussão, fazendo, assim, a intermediação da aprendizagem segundo pressupostos vygotskianos, de desenvolvimento por meio da interação social e por meio do oferecimento de andaimes” (p. 34)

O mediador desempenha um papel fundamental como fomentador de reflexão, promovendo uma atmosfera de confiança e negociação que parte das necessidades dos interagentes. Para isso, ele utiliza estratégias como a oferta de alternativas, a colaboração e o fornecimento de teoria conforme as demandas específicas (Salomão, 2011, p. 661). Garcia (2015) destaca que, durante a mediação, o mediador incentiva os aprendizes a compartilharem suas experiências, explorando aspectos positivos e negativos, auxiliando-os a enfrentar dificuldades, conduzindo-os à reflexão e à autoavaliação, além de sugerir temas para futuras interações. Assim, independentemente da abordagem adotada, o mediador busca despertar a consciência dos aprendizes para questões linguístico-discursivas e culturais que emergem

⁶¹ Original: Mediation sessions, in turn, are conducted by the teachers after each teletandem session. They focus on aspects of the target languages, the students' learning processes and the cultural aspects and themes that emerge (implicitly or explicitly) during the interactions. Mediation sessions can be conducted in either the native or target language, depending on the students' level in the latter.

durante as interações. Portanto, o verbo "mediar" é crucial no contexto do TTD, pois ilustra a função do professor como um facilitador, que atua de maneira mais distante em comparação ao professor tradicional.

Carvalho e Ramos (2019) discutem como, ao longo dos anos do projeto, o mediador passou a assumir mais funções para além da pedagógica já citada. Segundo as autoras, eles passaram a gerenciar as parcerias, estabelecendo o contato inicial com as universidades estrangeiras, organização e supervisão “em seus múltiplos aspectos, tais como orientações quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, orientações de natureza linguístico-cultural, negociações entre pares de interagentes etc” (p.752), além da avaliação e de levar a autoavaliação de cada interagente.

O TTD, sendo um modo de telecolaboração, também é um espaço para a formação docente. Segundo Messias e Telles (2020), as interações dentro do contexto do TTD, que acontecem fora do espaço tradicional da sala de aula, envolvem pessoas de diferentes nacionalidades, com histórias de vida e objetivos variados, além de mediadores (que podem ser professores ou estudantes), todos trabalhando juntos para aprender e ensinar. Assim, forma-se um “terceiro espaço” para a formação docente. Zeichner (2010 *apud* Messias e Telles, 2020, p.737) enfatiza a importância de criar um "terceiro espaço" na formação docente, que vai além do estágio supervisionado tradicional, permitindo que graduandos de licenciatura vivenciem de forma concreta as demandas da profissão. Nesse espaço, as fronteiras entre teoria e prática se dissolvem, integrando conhecimentos práticos e acadêmicos de maneira menos hierárquica e proporcionando novas oportunidades de aprendizado para futuros professores. Portanto, segundo Messias e Telles,

Nossa crença sustenta-se no fato de que, apesar de o teletandem envolver um cenário tecnológico totalmente dependente do uso do computador, da internet e de aplicativos online, essa prática recria de forma diferenciada a relação professor x aluno, em uma associação em que ambos são aprendizes. O universo criado no teletandem considera o ato de ensinar/aprender e a relação com o outro, de maneira concreta e síncrona. Acreditamos que essa relação, desde que acompanhada por um mediador experiente em formação de professores, tem o potencial de gerar, nos estudantes, reflexões sobre a atuação do professor de línguas (2020, p.374)

Ainda na perspectiva da formação docente, Sartori (2021 *apud* Salomão e Piai, 2023, p. 284) ressalta que a mediação desempenha um papel importante na formação de professores ao inserir estudantes de Letras em contextos pedagógicos reais, permitindo que enfrentem situações concretas da prática docente. Segundo a autora, o Teletandem pode incentivar reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, além de apresentar desafios para o professor em formação. Já Fernandes e Telles (2015 *apud* Salomão e Piai,

2023, p. 284) apontam que essas práticas também contribuem para o letramento digital, ampliando as possibilidades de uso de tecnologias na formação de professores de línguas e nos cursos de Letras.

Por fim, é importante refletir sobre o papel da cultura no contexto do TTD. Kramsch (1998) define cultura como a participação em uma comunidade discursiva que compartilha espaço social, história e imaginário comum, fundamentando o conceito de CIC mencionado anteriormente. Assim, no TTD, a cultura é concebida como um discurso de poder entre interlocutores de diferentes países, em que elementos culturais são apresentados por um participante e podem ser aceitos ou rejeitados pelo outro durante as interações.

Segundo Zakir (2015, p. 44), “no teletandem, onde a língua é viva, [...] não se trata [...] de se pensar a cultura além da língua, mas de se levar em conta que a cultura e a sociedade estão na língua”. Assim, a cultura é o espaço de circulação e apropriação de signos e ideologias, porque “Os elementos culturais são tratados como um produto de consumo cunhado de maneira anedótica, frequentemente, estereotipada, a partir de um conteúdo gramatical ou literário” (ZAKIR, 2015, p. 18) (Buvolini. Miranda, Garcia, 2021, p. 61)

Dessa forma, é evidente que o TTD vai além do simples aprendizado linguístico, configurando-se como um espaço dinâmico de trocas culturais e ideológicas. A língua, nesse contexto, não é apenas um meio de comunicação, mas também um reflexo da sociedade e da cultura em que está inserida. Como destacado por Zakir (2015), a cultura não pode ser dissociada da língua, pois ambas estão profundamente entrelaçadas, funcionando como veículos de circulação e apropriação de signos e ideologias. Assim, o TTD se apresenta como um ambiente propício para a reflexão crítica e o desenvolvimento da competência intercultural, desafiando estereótipos e promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada das culturas em interação; além de um espaço para formação docente como citado por Messias e Telles (2020).

Após a discussão breve de alguns conceitos e a apresentação deste projeto, que me é extremamente caro e alimenta minha paixão pelo ensino de línguas, seguimos agora para o detalhamento do percurso metodológico que foi traçado.

4 METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO

Na presente seção, detalha-se a metodologia adotada neste estudo, que se caracteriza como uma pesquisa de natureza mista, qualitativa (Ludke; André, 1986) e quantitativa (Minayo, 1993), fundamentada em um estudo de caso (Yin, 2015). O objetivo principal desta seção é apresentar os procedimentos que nortearam a coleta e análise dos dados. Para compreender em profundidade os fenômenos relacionados à formação intercultural, docente e linguística de discentes de licenciatura em Letras da Unesp, campus de Assis, optou-se pelo estudo de caso, pois as práticas telecolaborativas oferecem um contexto único de interação e aprendizagem, conforme abordado na seção anterior, configurando um “terceiro espaço” (Messias; Telles, 2020) para as interações de ensino e aprendizagem.

4.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (Yin, 2015) e utiliza procedimentos qualitativos (Ludke; André, 1986; Miyano, 1993) e quantitativos (Gatti, 2004) na análise dos dados, configurando-se como uma investigação de natureza mista (Creswell; Creswell, 2021).

A abordagem qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências em práticas telecolaborativas. Segundo Miyano, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (1993, p. 21-22). Nesse sentido, Mineiro, Silva e Ferreira (2022) destacam que essa abordagem considera a “conexão do sujeito com o mundo e suas relações, valorizando a subjetividade dos participantes e do pesquisador, e reconhecendo a impossibilidade de um trabalho asséptico” (p. 207).

Nesta pesquisa, a ênfase recai sobre a análise de relações interpessoais, processos reflexivos e interações culturais ocorridas em um contexto telecolaborativo. Tais elementos demandam a compreensão profunda de aspectos subjetivos e contextuais, alinhando-se aos objetivos qualitativos propostos.

Por outro lado, a abordagem quantitativa complementa a análise qualitativa, ao permitir a identificação de padrões e tendências nos dados. Conforme Mineiro, Silva e Ferreira, ela “foca no controle dos dados, utilizando-se de instrumentos e técnicas objetivas para discutir as informações obtidas por meio de uma análise subsidiada por instrumentos matemáticos, buscando generalizações” (2022, p. 207). Neste caso, esses aspectos

quantitativos são explorados por meio de formulários aplicados aos participantes, cujos resultados fornecem um panorama objetivo das percepções e experiências relacionadas à telecolaboração.

Gatti (2004) argumenta que as abordagens qualitativa e quantitativa não são antagônicas, mas se complementam, permitindo uma compreensão mais abrangente dos fenômenos investigados. Essa relação é reforçada por Minayo (1993), que destaca a complementaridade dessas abordagens na descrição e fundamentação dos fenômenos, enriquecendo a análise. Assim, a combinação de ambas as perspectivas permite alcançar uma compreensão mais ampla e integrada das dinâmicas presentes no contexto investigado.

Por fim, essa pesquisa é um estudo de caso. De acordo com Yin, um estudo de caso é

- uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. Em outras palavras, [...] desejar entender um fenômeno do mundo real e assumir que esse entendimento provavelmente englobe importantes condições contextuais pertinentes ao seu caso (2015, p. 17).

Em vista disso, essa pesquisa investigou um grupo de 15 alunos do último ano (4º ano) do curso de graduação em Letras da Unesp de Assis, que foram inseridos em práticas telecolaborativas durante suas aulas no primeiro semestre de 2023, na disciplina de Língua Inglesa VI, com o apoio da docente responsável. Todos os fatores aqui descritos (o número de estudantes, o curso, o nível, o ano, a língua estrangeira escolhida e o apoio da discente) são variáveis que englobam o caso “práticas telecolaborativas no âmbito acadêmico” e, com esse contexto, busca-se entender aprofundadamente esse caso.

4.2 O contexto

O contexto pesquisado são duas práticas telecolaborativas desenvolvidas na disciplina de Língua Inglesa VI com apoio da docente responsável. Essa seção se inicia descrevendo um pouco do curso de Letras e o espaço físico onde foram desenvolvidas essas ações. Posteriormente, discutirei sobre o perfil dos estudantes brasileiros e da docente responsável. Por fim, será descrito as práticas telecolaborativas, isto é, como se organizaram.

4.2.1 O curso e o local físico

A pesquisa foi desenvolvida na Unesp, campus de Assis. A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) conta com um total de 24 campi distribuídos pelo estado de São Paulo. A Faculdade de Ciências e Letras de Assis é um dos campi e conta com

cinco cursos de graduação: Letras, História, Psicologia, Ciências Biológicas e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia.

O curso de graduação em Letras tem duração de quatro anos e conta com dupla habilitação - Língua Portuguesa e Literaturas Vernáculas e Línguas Estrangeiras Modernas com respectivas literaturas. As habilitações em Língua Estrangeira contemplam o Alemão, o Espanhol, o Francês, o Inglês, o Italiano e o Japonês, sendo esta opção da escolha do graduando no seu primeiro ano. Dentro do prédio de Letras, há dois laboratórios com computadores: o Laboratório de Línguas, fundado pelo departamento de Letras Modernas, que conta com alguns computadores; e o Laboratório do projeto Teletandem, que se localiza dentro do CLDP, e conta com 19 computadores em cabines individualizadas, uma lousa interativa, um projetor e uma mesa central, utilizada muitas vezes para a sessão de mediação ou reuniões da equipe de mediadores, como pode ser visto nas fotos abaixo:

Figura 13 - Laboratório do Teletandem



Fonte: <https://www.assis.Unesp.br/#!/extensao/centro-de-linguas/teletandem-brasil/apresentacao/> e <http://www.teletandembrasil.org/contact.html>

As práticas telecolaborativas foram realizadas no laboratório de Teletandem, um espaço equipado com computadores modernos, cabines individuais e fones de ouvido de alta qualidade, que proporcionam melhor acústica, assim otimizando as interações dos alunos. Além disso, o laboratório está localizado ao lado da sala 10, conhecida como a sala dedicada às aulas de Língua Inglesa. Esse local foi escolhido especificamente por já abrigar uma prática telecolaborativa consolidada, TTD, sendo, portanto, ideal para o desenvolvimento de outras iniciativas similares.

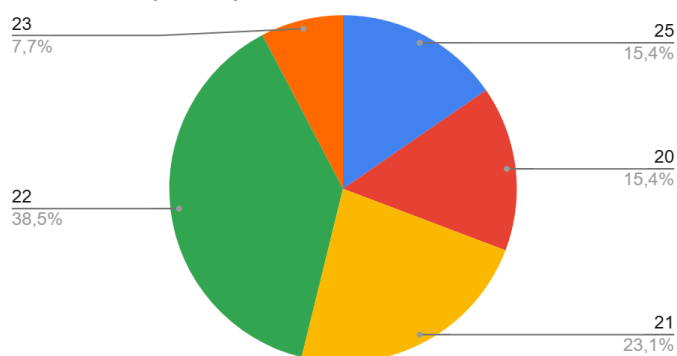
4.2.2 O perfil dos participantes

A turma de Língua Inglesa VI, em 2023, era composta por 16 estudantes. No entanto, 14 deles participaram ativamente das práticas telecolaborativas, enquanto uma aluna participou apenas de forma observacional e outro estudante trancou a disciplina no início do semestre. Os participantes dessa pesquisa são os 15 alunos que participaram efetivamente das

práticas telecolaborativas. A fim de preservar suas identidades, na análise, serão usadas iniciais dos nomes dos participantes. A idade dos alunos variava de 20 a 25 anos e contava com a maioria sendo do sexo feminino (84,6%). Além disso, a maior parte dos alunos tinham conhecimento da língua inglesa apenas com o que aprendeu na escola, conforme é possível ver nos gráficos abaixo, elaborado a partir do formulário usado na coleta de dados, que será melhor descrito no item 4.3:

Gráfico 1- Idade dos Participantes

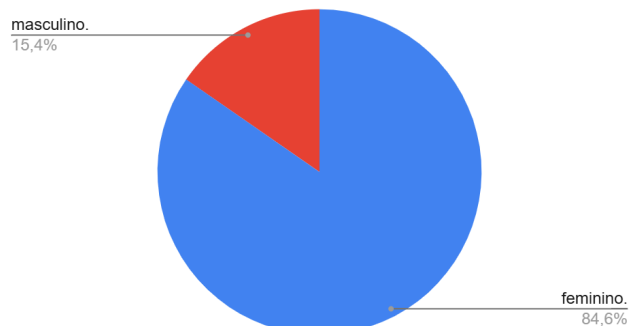
Idade dos participantes:



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2- Gênero dos Participantes

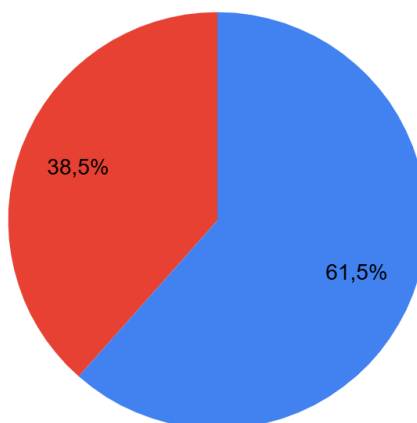
Gênero dos participantes:



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 3 - Antes de entrar no curso, você...

- já havia estudado inglês apenas na escola.
- já havia estudado inglês em cursos particulares.



Fonte: Elaboração própria.

Conforme mencionado anteriormente, todos os participantes estavam no último ano da graduação em Letras, ou seja, próximos de concluir o curso e ingressar no mercado de trabalho como professores de língua inglesa. Um aspecto relevante é que, nessa fase final da graduação, os estudantes se encontram no período estágio de regência obrigatória, o que

significa que, durante as interações telecolaborativas, também já estavam atuando como estagiários em escolas públicas ou buscando vagas de estágio.

Essa turma foi selecionada por ser a única envolvida em atividades telecolaborativas no período, e também porque a docente responsável autorizou a realização da pesquisa com os estudantes, assim como o comitê de ética e os próprios estudantes que assinaram o termo de consentimento (Apêndice B).

Alguns estudantes relataram ter tido experiências prévias com interações dentro do contexto do Teletandem, e por isso já tinham um pouco de conhecimento de como funcionava uma ação telecolaborativa. Entretanto, os que não tinham experiência alguma relataram ansiedade, medo de “falar inglês errado” e não entender o que o outro poderia dizer em inglês. Esses dados serão melhor analisados na seção 5.

4.2.3 As práticas telecolaborativas

Antes de descrever as práticas telecolaborativas analisadas, retomarei de maneira sucinta como funciona uma formação de parceria e uma interação de intercâmbio virtual (IV). A partir da detecção de interesse/necessidade e uma provável parceria, inicia-se uma comunicação, via *email*. É nessa etapa em que os professores, o brasileiro e o da instituição estrangeira, compartilham seus interesses e discutem como serão conduzidas as atividades e qual será a tarefa a ser desenvolvida nessa telecolaboração. A avaliação pode ser diferente entre as instituições, mas a tarefa, que gerará um produto final, será a mesma para todos os participantes. Após decidido como, quando e quais as ferramentas tecnológicas a serem utilizadas, é que se inicia o projeto, gerando, como já dito, um produto final dessas interações.

Durante as interações, os participantes da instituição estrangeira e da instituição brasileira podem ser divididos em grupos ou em duplas, sendo o primeiro mais comum em interações com um grande número de participantes (em geral, não se ultrapassando vinte estudantes por turma). Os interagentes discutem, em Língua Inglesa, os tópicos acordados com os professores envolvidos e se auxiliam nas atividades do dia, tanto na questão linguística quanto em questões culturais, expondo sobre a sua própria cultura e aprendendo sobre a cultura do outro. Nas últimas interações, os participantes apresentam seus produtos construídos em conjunto, síncrona e assincronamente, e respondem a um questionário sobre a telecolaboração de maneira geral. Algumas instituições também realizam um questionário antes das interações começarem. É importante mencionar que, nem sempre o planejamento inicial se concretiza, havendo maleabilidade entre os professores para tomarem decisões e realizarem ajustes, caso necessário.

Dado esse pequeno resumo, a seguir se dará a descrição das duas práticas telecolaborativas em foco nesta pesquisa.

4.2.3.1 Instituição britânica

A primeira prática telecolaborativa se deu com uma universidade britânica mediante uma solicitação da Assessoria de Relações Exteriores da UNESP. Com esta mediação, foi estabelecido o contato inicial entre as docentes de ambas instituições, no Brasil e no Reino Unido. Em seguida, novo contato ocorreu no dia 8 de março de 2023, através de um pós-graduando brasileiro que estava desenvolvendo doutorado sanduíche na instituição estrangeira, via *email*. Junto ao convite para estabelecimento de parceria, vinham as instruções sobre quando, onde e quais as tarefas a serem desenvolvidas em cada interação, que pode ser visto no anexo A. Foram envolvidas instituições do Reino Unido, Brasil, China, Turquia e Vietnã.

As interações ocorreram nos dias 13, 20 e 27 de março de 2023, e no dia 3 de abril, sempre às segundas-feiras, no horário das 7h30 às 8h45. Vale destacar que a disciplina de Língua Inglesa VI, à qual os estudantes estavam matriculados, era ministrada às terças-feiras. Para possibilitar a participação dos alunos no intercâmbio virtual, a docente responsável pela disciplina solicitou ao professor de outra disciplina do Curso de Letras da instituição brasileira que autorizasse a participação dos estudantes durante esse horário, mediante o comprometimento destes em realizar as atividades e leituras em momento posterior.

As quatro interações foram todas síncronas, através do *Zoom*, e contava com leitura prévia e discussão de alguns textos, como uma tarefa diária, pois o objetivo central deste IV era “proporcionar a professores de inglês em formação inicial e continuada, bem como a profissionais da área de ELT (Ensino de Língua Inglesa), a oportunidade de discutir seus sistemas de crenças existentes sobre o inglês e o ensino de inglês como língua estrangeira”, conforme anexo A.

A cada interação, os participantes eram orientados a ler um texto acadêmico que servia como base para as discussões. A seleção dos textos foi realizada também pela instituição britânica parceira. Os materiais escolhidos foram: “*Varieties of English and Kachru’s Expanding Circle*”, “*Teachers’ Beliefs*”, “*Teachers’ Beliefs in English Language Teaching and Learning: A Review of the Literature*”, “*Native-Speakerism*” e “*The Slaughter of Kachru’s Five Sacred Cows in Brazil: Affordances of the Use of English as an International*

Language”⁶². Todos os textos estavam em inglês, exigindo dos alunos uma habilidade de leitura em língua inglesa, especialmente no contexto de artigos acadêmicos.

Os participantes também foram instruídos a responder a um questionário em inglês antes do início das interações, e outro ao término de todas as sessões, ambos elaborados pela instituição parceira. Tanto a leitura dos textos acadêmicos quanto o preenchimento dos questionários foram relatados pelos estudantes como tarefas desafiadoras, devido à presença de conceitos complexos que não haviam sido abordados no curso de Letras, além da barreira linguística representada pelo uso do inglês. Um exemplo mencionado foi a dificuldade em compreender o conceito do círculo de Kachru.

Para dar início ao projeto, os alunos foram convidados a escrever um breve texto no *Padlet* contendo informações como: nome, local de origem, onde residem atualmente e em qual curso de ELT (Ensino de Língua Inglesa) estão matriculados e/ou o que estão ensinando no momento. Eles também deveriam compartilhar uma foto pessoal e incluir as seguintes informações: a) um fato sobre si mesmos; b) seu hobby favorito; c) algo que consideram uma característica ou fato único sobre sua cultura.

Todas as interações seguiram um formato padronizado no *Zoom*. Inicialmente, havia uma breve explicação sobre o tópico da semana (15 minutos), seguida pela definição das tarefas a serem realizadas no dia (5 minutos). Em seguida, os estudantes eram divididos utilizando o recurso *Breakout Rooms*, do próprio *Zoom*, em grupos com mediadores, que auxiliavam no debate de perguntas postadas no site *Padlet*⁶³, enquanto um aluno era escolhido para resumir as discussões (25 minutos). Após isso, estes alunos selecionados apresentavam ao grupo geral um resumo do que fora discutido (10 minutos). Posteriormente, realizava-se uma curta atividade formativa interativa em grupo sobre a sessão, que geralmente consistia em responder uma pergunta aberta (10 minutos). Os participantes também preenchiam uma breve avaliação anônima no *Microsoft Forms*⁶⁴ referente à sessão (5 minutos). Por fim, ocorria a apresentação do tópico da próxima sessão, seguida de um momento para tirar dúvidas (5 minutos). Todo o cronograma descrito era rigorosamente seguido.

Para cada interação, foi gerado um produto final, representado pelo quadro reflexivo criado automaticamente no *Padlet*. Durante as discussões em grupos menores, os estudantes

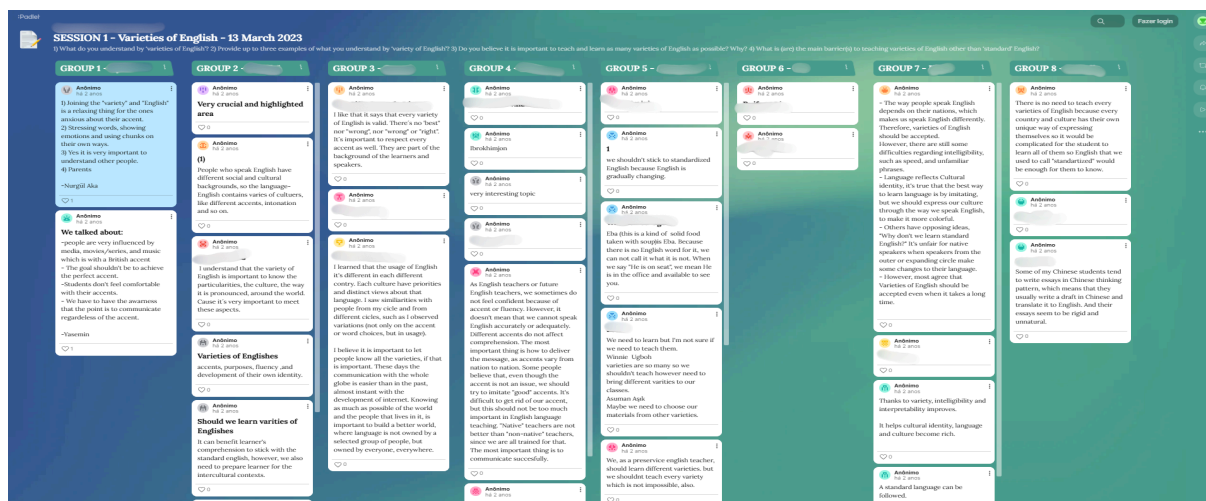
⁶² Optei por manter os títulos originais, mas aqui estão possíveis traduções: Variedades do Inglês e o Círculo Expandido de Kachru, Crenças dos Professores, Crenças dos Professores no Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa: uma revisão da literatura, Nativismo Linguístico, A Derrubada das Cinco Vacas Sagradas de Kachru no Brasil: possibilidades do uso do Inglês como Língua Internacional

⁶³ Padlet fornece um software como serviço baseado em nuvem, hospedando uma plataforma web colaborativa em tempo real na qual os usuários podem carregar, organizar e compartilhar conteúdo em quadros de avisos virtuais chamados "padlets". Para maiores informações, acessar: <https://padlet.com/>.

⁶⁴ Microsoft Forms (anteriormente Office 365 Forms) é um criador de pesquisas online, parte do Office 365.

registravam suas reflexões diretamente na plataforma, resultando em um painel consolidado que sintetizava as contribuições de todos os participantes.

Figura 14 - Produto final da interação 1



Fonte: Padlet gerado pelas discussões do IV. ⁶⁵

4.2.3.2 Instituição americana

A segunda prática telecolaborativa denominada *Collaborative Online International Learning* (COIL), teve início logo após a primeira retratada acima. Configura-se nos mesmos moldes já descritos, a partir do contato estabelecido pela Assessoria de Relações Externas da instituição brasileira. Nesta interação, participaram exclusivamente alunos de uma turma dessa instituição americana, embora provenientes de diferentes países, como Kuwait, Arábia Saudita, Argentina, Costa do Marfim, Uzbequistão e Venezuela.

Diferentemente da primeira retratada, aqui, essas interações ocorreram nas sextas-feiras, nos dias 14 e 28 de abril de 2023 e 5 de maio de 2023, durante o horário destinado às aulas da disciplina de Língua Inglesa VI. Embora as atividades tenham sido organizadas pela professora americana, houve uma colaboração entre as duas docentes, que conseguiram ajustar o currículo de suas respectivas disciplinas. Nestas interações, esperava-se que fossem exercitadas as estruturas gramaticais de superlativo e comparativo por parte dos estudantes estrangeiros, utilizando as diferenças culturais entre os estudantes estrangeiros e os brasileiros como base para a discussão.

A proposta inicial previa que, ao final de quatro semanas, todos os estudantes envolvidos fossem capazes de produzir uma redação em inglês relatando as diferenças culturais observadas. No entanto, após queixas dos alunos brasileiros sobre a sobrecarga de atividades em meio de semestre, optou-se que, para eles, a avaliação seria uma apresentação

⁶⁵ Os nomes dos participantes foram apagados da imagem para preservar suas identidades.

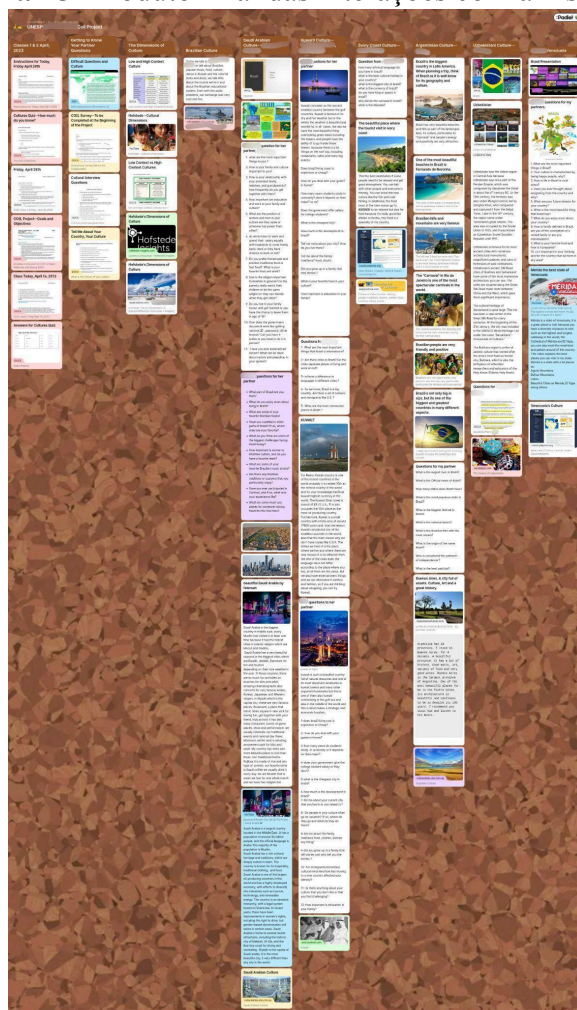
oral em inglês sobre o país do parceiro. No que diz respeito às ferramentas, , foram utilizadas, também, as plataformas *Zoom*, para a comunicação síncrona, e *Padlet*, onde todos os materiais e registros foram arquivados.

A primeira interação com a docente americana foi dedicada à apresentação da estrutura das atividades, conforme detalhado no Anexo B. Em seguida, utilizando o recurso *Breakout Rooms* do *Zoom*, os estudantes foram divididos em duplas, formadas por um aluno brasileiro e um estudante da instituição americana. Durante 40 minutos, eles discutiram perguntas elaboradas pelas docentes e disponibilizadas no *Padlet* como gatilhos iniciais para a conversa.

Na segunda interação, a docente americana deu início à sessão com um quiz cultural para engajar os participantes e, em seguida, novamente organizou os estudantes em pares. Nesse dia, no entanto, a docente da Unesp testou positivo para Covid-19 e precisou participar remotamente, enquanto eu permaneci no laboratório com os alunos brasileiros. Além disso, apenas metade da turma brasileira compareceu, o que demandou uma reorganização dos discentes, , formando algumas duplas e até trios. Foi nessa interação que os alunos foram informados sobre a apresentação final, programada para a última sessão.

A terceira e última interação foi dedicada às apresentações. Os estudantes estrangeiros falaram sobre o Brasil, enquanto os brasileiros apresentaram sobre as diversas culturas representadas pelos participantes internacionais, de maneira livre, sem roteiro. Dado que a turma incluía estudantes de países tradicionalmente muçulmanos, tanto eu quanto a docente da Unesp estávamos inicialmente receosas em relação à abordagem que seria feita. Ressaltamos que há um grande exercício de autonomia nestas práticas aqui retratadas e, sendo assim, apesar de contarmos com a ética e o bom senso, principalmente em relações inter/transculturais, há pouca intervenção docente no que diz respeito às temáticas abordadas. No entanto, foi uma oportunidade valiosa para observar como os futuros professores lidaram com a diversidade de informações de maneira respeitosa e aberta.

Na figura abaixo, é possível ver como ficou a organização do *Padlet* que incluiu as apresentações.

Figura 15- Produto final das interações com a instituição americana

Fonte: Padlet da turma⁶⁶

4.3 A coleta de dados

Ao observar as duas ações telecolaborativas, como instrumentos de coleta de dados, foram definidos os seguintes: um questionário no *Google* Formulários, aplicado ao término das parcerias; um diário de campo com registros pessoais das interações; e gravações de áudio dos relatos produzidos pelos alunos sobre suas experiências. Tanto o questionário quanto as gravações em áudio foram previamente aprovados pelo Comitê de Ética⁶⁷. A seguir, detalho a construção de cada instrumento.

O primeiro instrumento desenvolvido foi o diário de campo. Após cada interação e conversas informais com os alunos, eu registrava informações sobre o andamento das atividades, as sensações observadas, as emoções relatadas pelos estudantes e os aspectos que mais me chamaram atenção naquele dia. Além disso, incluí notas pessoais e reflexões

⁶⁶ Novamente, para preservar identidades, os nomes dos participantes envolvidos foram borrados.

⁶⁷ Número do Parecer: 6.659.275

valorativas sobre minha percepção da experiência, buscando capturar uma visão mais subjetiva e próxima dos eventos.

O segundo instrumento foi o questionário, criado e aplicado por meio da plataforma *Google* Formulários. Essa escolha ocorreu devido à familiaridade dos alunos com a ferramenta e à minha própria facilidade de uso. Os estudantes responderam ao questionário durante uma aula da disciplina, após o encerramento das duas parcerias. Ele foi estruturado em quatro seções principais: sobre você, para montar um perfil dos participantes da pesquisa; sobre os COILs⁶⁸, para compreender as percepções dos participantes em relação às práticas telecolaborativas e às tecnologias utilizadas; aspectos da comunicação, para promover uma autoavaliação sobre o uso da língua inglesa e a troca cultural; dificuldades, para oferecer um espaço seguro onde os alunos pudessem relatar desafios enfrentados e seus receios.

A construção do questionário foi baseada na observação direta das interações e das questões que emergiram durante o processo. O questionário contém 8 questões abertas e 7 questões fechadas. Embora as instituições parceiras já tivessem questionários próprios, optei por elaborar um instrumento específico, voltado ao meu recorte de pesquisa e ao contexto brasileiro. O questionário completo pode ser acessado no [apêndice A](#) e o termo de consentimento entregue aos participantes no [apêndice B](#).

O terceiro instrumento, as gravações em áudio, surgiu a partir de uma atividade avaliativa solicitada pela docente da disciplina. Os alunos foram organizados em grupos e convidados a produzir relatos orais intitulados Podcasts, refletindo e avaliando as duas ações telecolaborativas. Não foi estipulado um número fixo de participantes por grupo e nem uma estrutura para o compartilhamento das informações na forma de podcasts. No Quadro 4, encontram-se listados os integrantes de cada grupo. Essa atividade me permitiu acessar as vozes dos participantes, ouvindo suas percepções sobre as experiências e o impacto delas em sua formação acadêmica e docente. Nesses relatos orais, todos produzidos em língua inglesa, eles puderam se expor de maneira mais livre e da forma que julgassem melhor, com muita autonomia.

⁶⁸ Optei por denominar as duas práticas telecolaborativas como COIL, pois esse era o termo com o qual os participantes estavam mais familiarizados nesse contexto de telecolaboração.

Quadro 4- Grupos dos Podcasts

Número do grupo	Participantes	Número de áudios gravados	Duração de cada áudio (em minutos)
1	A., B., I., M.	4	4:22; 5:28; 3:44; 4:07
2	A.J., C., Cn., P., J.	1	12:09
3	V. N., L., G., M.P.	4	6:00; 4:35; 4:33; 4:52

Fonte: Elaboração própria

No Quadro 5, apresenta-se uma síntese dos instrumentos de pesquisa utilizados, destacando seus objetivos dentro do processo investigativo.

Quadro 5 - Instrumentos de pesquisa

Fases	Instrumentos	Quando	Objetivos
Durante as interações	Diário de Campo	Mar/2023-Abr/2023	Registrar as atividades desenvolvidas e capturar as nuances e sentimentos e realizar reflexões pessoais
Após as interações	Questionário	Abr/2023	Coletar informações acerca do perfil dos estudantes, suas opiniões e dificuldades sobre as ações telecolaborativas
Após as interações	Relatos Orais	Jun/2023	Coletar as impressões dos participantes em relação às práticas telecolaborativas e dar voz de maneira mais livre e espontânea aos participantes

Fonte: Elaboração própria

A seguir, apresento a explicação sobre como será conduzida a análise dos dados obtidos.

4.4 Procedimentos de análise dos dados

Esses três instrumentos possibilitaram uma análise robusta e abrangente das práticas, permitindo compreender tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos das interações telecolaborativas. Para a análise dos dados, foram criadas cinco categorias, com o objetivo de agrupar as informações e facilitar uma interpretação mais organizada e aprofundada. As categorias definidas foram:

- Avaliação da Experiência: foram agrupadas os fragmentos que expressavam percepções sobre a experiência, incluindo opiniões, impressões pessoais e avaliações gerais das interações.

- Formato e Plataformas: foram incluídos trechos relacionados às ferramentas utilizadas durante as interações, bem como opiniões e descrições sobre o formato adotado para as atividades.
- Comparação com o Teletandem: reúne relatos que mencionaram o Teletandem, tratando-o como se fosse uma interação de telecolaboração.
- Prática e Ensino da Língua Inglesa: relatos que abordaram o desenvolvimento ou trabalho com aspectos específicos da língua inglesa, como avanços linguísticos, além de reflexões e *insights* sobre a prática docente, incluindo aprendizados e observações relacionadas ao desenvolvimento profissional, com opiniões relacionadas ao ensino de língua inglesa no Brasil.
- Fatores Psicológicos: Foram incluídas nesta categoria as falas que mencionaram sentimentos como medo, nervosismo, ansiedade e timidez em se comunicar em inglês, especialmente ao interagir com pessoas de fora do grupo habitual de colegas.

Essas categorias possibilitam uma análise mais estruturada e aprofundada dos dados, permitindo identificar padrões, desafios e aprendizados emergentes das interações telecolaborativas. Como indicada na descrição das categorias, a análise não se concentra nos produtos finais criados pelos alunos, mas sim em seus relatos sobre as experiências vivenciadas. Assim, os dados foram obtidos por meio da triangulação dos instrumentos de pesquisa, com o objetivo de descrever e interpretar as experiências vivenciadas.

Tanto o questionário quanto as gravações de áudio estão armazenados em arquivo pessoal para garantir a confidencialidade dos participantes. Esses dados serão mantidos por um período de cinco anos e, em seguida, excluídos, conforme estipulado no termo de consentimento anexado ao questionário.

Na próxima seção, apresento a análise dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa, estabelecendo conexões com a fundamentação teórica desenvolvida na seção 3.

5 O ÚLTIMO ANO ENTRE MEDOS E DESCOBERTAS: ANÁLISE DE DADOS

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados sobre duas práticas telecolaborativas aqui retratadas. O objetivo é identificar os principais aspectos relacionados à experiência dos participantes, considerando tanto os elementos culturais e linguísticos quanto as dificuldades e aprendizados. A análise segue uma abordagem descritiva e interpretativa, com triangulação dos dados obtidos por meio do questionário, diário de campo e gravações em áudio. Cada subseção aqui será uma das categorias descritas na seção 4.4.

Com o objetivo de preservar as identidades dos participantes, apenas suas iniciais estarão dispostas. Além disso, as partes destacadas em negrito nos excertos foram utilizadas pela pesquisadora para ressaltar aspectos relevantes dos relatos dos estudantes em relação ao tema da análise.

5.1 Avaliação da Experiência

Para muitos estudantes, a avaliação de ambas as práticas telecolaborativas foi positiva, como é possível perceber pelo uso de adjetivos e expressões destacados no excerto (1) retirado da pergunta “*O que você achou das atividades desenvolvidas pelo COIL com a instituição britânica? Justifique*”⁶⁹, do questionário:

(1) “**boa** experiencia” - L.

achei **riquíssimas** no sentido de prática e teoria. [...]A interação **foi além do padrão de qualidade do qual estamos acostumados**, é importante para nós, discentes, termos contato com a pesquisa e a extensão, não se limitando apenas ao teor prático e de graduação mínima.”- V.

Na minha perspectiva de falante de língua inglesa como segunda língua, foram interações **muito frutíferas** no que diz respeito à prática do uso do inglês. Já na perspectiva de estudante de Letras, creio que se tratou da experiência **mais proveitosa**, uma vez que foram discutidos temas pertinentes para a área como “a nacionalidade do professor de língua estrangeira influência no ensino?”, entre outros. No geral, **gostei muito** porque pude praticar a habilidade de escuta com os variados sotaques.- G.

As interações desenvolvidas pelo COIL foram de **grande valor** para mim, uma vez que isso fez com que **eu saísse da zona de conforto por vários motivos**. [...] Concluo que o coil foi **uma experiência positiva e agregadora** para meu desenvolvimento pessoal e profissional. -M.P.

Essas avaliações destacam a relevância das atividades telecolaborativas na formação acadêmica dos participantes. O contexto telecolaborativo oferece uma experiência prática e concreta com várias perspectivas, incluindo a língua, permitindo que os alunos “saíam da zona de conforto” de interagir em inglês exclusivamente com o docente responsável. Essa

⁶⁹ Foram selecionadas em todas as perguntas a seguir, as respostas mais consistentes, mais engajadas e mais significativas, realizando assim uma descrição sobre a experiência. Além disso, também foram recortadas as respostas com informações repetidas.

experiência possibilita o desenvolvimento de competências essenciais, como a competência intercultural comunicativa, a proficiência discursiva e a sociolinguística, em um contexto real de uso, mas ainda assim em grupo, contando com o apoio de colegas de turma e do mediador e de discentes estrangeiros em processo de construção do conhecimento, também.

O aluno V. comenta: “A interação foi além do padrão de qualidade do qual estamos acostumados.” Essa declaração pode ser interpretada sob duas perspectivas. Por um lado, alguns alunos relataram nas gravações dos áudios que já haviam participado de interações no contexto do TTD, sugerindo uma possível comparação com essa experiência. Por outro lado, pode ser uma referência a outras práticas telecolaborativas em que tenham participado anteriormente, mas que não mencionaram diretamente. Acredito que a comparação seja com o primeiro contexto, uma vez que esse aluno compartilhou comigo, em conversas informais pós-aula, anotadas no meu diário de campo, que apreciou muito a oportunidade de ler e discutir em inglês temas de teoria linguística, como foi proposto pela instituição britânica.

Entretanto, isso não significa que a experiência tenha sido fácil para todos. Alguns alunos relataram dificuldades com a complexidade das interações propostas pela instituição britânica, como demonstrado no excerto (2) extraídos da mesma pergunta anterior do questionário:

- (2) Entretanto, um ponto negativo que enxerguei foi **o tempo de duração da primeira até a última interação, além das ferramentas que muitos não tinham familiaridade ainda tínhamos o fator interação, ou seja, no pouco tempo que tivemos de contato com o pessoal da [Instituição Britânica] foi uma gama de informações grande.** -P.

Achei mais difícil devido o conteúdo ser para pessoas mais experientes no Inglês, pois ao falar com outras pessoas, **eu não sabia falar exatamente sobre o assunto, nem ao mesmo formular perguntas ou respostas.** Além de que a organização de escrever no mural, por ser um tempo curto, geralmente deixava sem escrever, porque **eu demoro raciocinar ao escrever em Inglês.** -A.

Como se pode perceber, tanto P. quanto A. mencionam dificuldades relacionadas ao volume de teoria apresentado pela instituição britânica. Vale ressaltar que, considerando o estágio avançado do curso, os alunos estão no último ano de formação e, em breve, estarão lecionando inglês. Dentro do contexto do curso, espera-se que sejam mais experientes. . Isso leva a uma reflexão: quem seriam, então, “as pessoas mais experientes no Inglês” mencionadas no relato de A.? Contudo, eu concordo com o aluno, pois escrevi no meu diário: “para os brasileiros, acredito que a discussão foi profunda demais com um único material, dificultando assim para que eles pudessem resumir e até mesmo debater dentro da sala” (excerto do dia 03/03/2023).

Essa observação destaca que a confiança no uso da língua inglesa, que era um dos objetivos das discussões propostas pela instituição britânica, não foi alcançada por todos os participantes. Enquanto o conteúdo um pouco denso a eles e o curto período de interação foram fatores desafiadores, a falta de familiaridade com as ferramentas e o tempo limitado para reflexão e produção em inglês também contribuíram para a percepção de dificuldade.

No primeiro áudio do grupo 1, em que A. é integrante, ele comenta, em inglês, que não se sentiu preparado para desenvolver as atividades, alegando que não havia sido informado previamente sobre como elas seriam conduzidas. Demonstrando sua insegurança, ele menciona ter uma relação contraditória com a língua inglesa, mas conclui afirmando que acredita ter aprimorado sua proficiência linguística. Por outro lado, P., no único áudio de seu grupo, ressalta que o intercâmbio virtual proporciona a oportunidade de aprender inglês de forma mais "natural" e de ampliar os horizontes na língua ao explorar a cultura de outros países. Apesar das ressalvas sobre o tempo limitado, fica evidente que ela conseguiu alcançar os objetivos propostos pelas interações.

Retirado do meu diário de campo, questionei o “enorme desafio de fazer com que os interagentes falassem e escrevessem simultaneamente no Padlet, pois ambas as ações eram difíceis de gerenciar ao mesmo tempo” (registro do dia 27/03/2023). Como mediadora, senti essa dificuldade de forma significativa, e os alunos também destacaram que o ato de escrever demandava mais tempo e concentração do que o ato de falar. Trabalhar diferentes habilidades linguísticas é uma prática comum em contextos telecolaborativos; no entanto, o planejamento de cada uma dessas ações precisa ser detalhado e cuidadoso. É por meio deste que se possibilita o desenvolvimento efetivo das competências linguísticas e interculturais, ou a ausência dele pode comprometer esses resultados.

Sobre a interação com a instituição americana, também houve uma avaliação positiva, como é possível observar no excerto (3), extraído da pergunta “*O que você achou das atividades desenvolvidas pelo COIL com a instituição americana? Justifique*” do questionário:

- (3) **Uma ótima experiência**, tivemos contato com várias culturas e pudemos desenvolver diálogos que possibilitaram as quebras de estereótipos já enraizados, como por exemplo sobre a condição das mulheres na Arábia Saudita. Pudemos conhecer melhor outras culturas, bem como ter contato com vários sotaques e níveis de inglês diferentes em cada aluno.- L.

Foi muito bom poder conhecer diferentes culturas que normalmente nos são apresentadas de maneira estereotipada. Todos foram muito educados, respeitosos e receptivos. -A.J.

Foi a interação que eu mais gostei e consegui ter um diálogo, acredito que pelo fato de ter menos pessoas, então, de certa forma, fiquei menos ansiosa e com menos medo de "falar errado". A apresentação que tivemos que fazer sobre cultura **foi muito enriquecedora.** -M.

Como o objetivo dessa instituição era explorar as diferenças culturais, os alunos brasileiros demonstraram uma percepção mais positiva sobre a experiência. Isso evidencia que as interações contribuíram não apenas para o desenvolvimento da proficiência linguística, mas também para o fortalecimento da competência intercultural comunicativa, promovendo habilidades como empatia, adaptabilidade e abertura ao diálogo. Conforme O'Dowd (2015) destaca, “o objetivo da telecolaboração é usar tecnologias online para envolver os alunos em trocas interculturais com membros de outras culturas” (p. 66). Dessa forma, foram explorados aspectos culturais de diversos países participantes, como Kuwait, Arábia Saudita, Argentina, Costa do Marfim, Uzbequistão e Venezuela, enriquecendo o aprendizado e ampliando os horizontes culturais dos estudantes envolvidos.

A única avaliação um pouco mais negativa também estava ligada à dificuldade linguística, extraído da pergunta do questionário “*O que você achou das atividades desenvolvidas pelo COIL com a instituição americana? Justifique*”:

- (4) Participei apenas de uma. Senti falta de temas mais específicos para que a conversa fluísse de forma mais natural e **tive um pouco de dificuldade em entender meu parceiro**. Mas, **apesar dessa dificuldade, achei interessante perceber que fui capaz de me comunicar**. -N.

A avaliação de N. reflete um ponto importante a ser considerado em projetos telecolaborativos: a necessidade de planejamento cuidadoso dos temas de interação para facilitar a comunicação, além de comunicar esse planejamento com os interagentes. A falta de temas mais específicos apontada por N. sugere que, em algumas ocasiões, as interações podem carecer de direcionamento suficiente, o que pode dificultar a fluidez das conversas, especialmente para participantes que já enfrentam barreiras linguísticas.

No entanto, é importante observar que, apesar dessa dificuldade inicial, N. conseguiu identificar um aspecto positivo na experiência: sua capacidade de se comunicar mesmo diante de desafios. Esse ponto é fundamental, pois destaca o papel dessas interações como um espaço de aprendizado prático e superação de obstáculos. A percepção de que foi possível se comunicar, mesmo com limitações, pode ser um marco de progresso no desenvolvimento da confiança e na redução da ansiedade de falar em outro idioma.

Sobre as atividades desenvolvidas com as duas instituições, C. foi a pessoa que mais teceu comentários críticos, ou seja, com pontos positivos e negativos, além de questionadores, conforme é possível observar no excerto (5), extraídos das perguntas “*O que você achou das atividades desenvolvidas pelo COIL com a instituição britânica? Justifique*” e “*O que você achou das atividades desenvolvidas pelo COIL com a instituição americana? Justifique*” do questionário nessa respectiva ordem:

- (5) Particularmente, as discussões levantadas acerca da profissão de professor de inglês e sobre o inglês como língua franca foram **bastante enriquecedoras. Tive conversas bem interessantes** sobre esses assuntos com os colegas de outros países e nossas opiniões eram bastante similares sobre como o inglês é uma língua que não possui rosto ou dono, e sobre como os estudos pedagógicos são importantes para a formação do professor, não bastando apenas o conhecimento da língua. Contudo, **não sei dizer ao certo se essas atividades foram proveitosas para todos os meus colegas ou se elas puderam substituir as atividades tradicionais de sala. Sei que alguns dos meus colegas de sala que possuem um nível de proficiência um pouco menor na língua alvo ficaram alheios às discussões, o que gerou um quadro de insatisfação e insegurança.**

As atividades do COIL foram **bastante interessantes** por fazer do inglês um meio de explorar diferentes culturas. **As pessoas com quem conversei expandiram meu conhecimento sobre seus países e costumes, e foram muito amigáveis, também.** Confesso que preferi a abordagem com [instituição britânica]⁷⁰ por tratar mais sobre questões relacionadas à docência e à língua inglesa em si, mas o Coil com [instituição americana] também foi enriquecedor ao seu modo. **Novamente, surge a questão de que nem todos da turma possuem um nível de fluência que os permite se comunicar de maneira confortável com outros falantes de inglês. Isso evidencia a falha da educação básica brasileira em formar falantes de inglês, e também mostra a necessidade de se trabalhar ainda mais o inglês básico no ensino superior com futuros professores, já que é um grande problema que os alunos/futuros professores se formem sem um grau mínimo de habilidade comunicativa na língua que irão lecionar. Concluo que o COIL pode ser uma atividade muito proveitosa e divertida para alguns alunos, enquanto pode ser desagradável e sem fundamento para outros. - C.**

C., assim como A., questiona o nível linguístico da turma em relação às atividades propostas. Seu questionamento é absolutamente válido, especialmente ao destacar a fragilidade do sistema educacional brasileiro no ensino de língua inglesa, principalmente em um processo de ensino/aprendizagem impactado pela pandemia. É natural que existam diferenças de proficiência em qualquer sala de aula, mas estamos tratando de futuros professores de inglês. Wu (2022, p. 282) argumenta que bons resultados no desenvolvimento linguístico são alcançados dentro de contextos telecolaborativos ao desafiar os alunos dentro de suas próprias limitações de proficiência. Assim, embora as disparidades sejam reais, a maioria dos estudantes relatou progressos significativos tanto na língua inglesa quanto na troca cultural justamente por terem enfrentado esses desafios. Isso reforça o papel essencial dessas experiências em seu crescimento acadêmico e profissional.

C. também aborda a ideia de “substituir as atividades tradicionais de aula” com práticas telecolaborativas. É importante ressaltar que essas práticas não deveriam substituir as atividades regulares de sala de aula. Pelo contrário, a telecolaboração deve ser entendida como uma ferramenta complementar, projetada para enriquecer e diversificar o aprendizado.

As atividades telecolaborativas oferecem aos alunos oportunidades únicas de vivenciar a língua em contextos reais, desenvolver habilidades interculturais e estabelecer conexões globais. No entanto, elas não substituem a importância do ensino estruturado em sala de aula, que é essencial para consolidar fundamentos gramaticais, linguísticos e teóricos.

⁷⁰ Colocações entre colchetes foram feitas para preservar identidades.

Como pontua O'Dowd (2013), as práticas telecolaborativas funcionam melhor quando integradas a um planejamento pedagógico cuidadoso, complementando os objetivos educacionais já estabelecidos. Assim, elas devem ser vistas como uma extensão das práticas tradicionais, proporcionando aos alunos um ambiente enriquecedor onde possam aplicar e experimentar os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Além disso, a integração equilibrada dessas práticas pode servir como motivação adicional para os estudantes, uma vez que oferecem experiências significativas e aplicáveis ao mundo real, enquanto mantém o suporte e a orientação fundamentais fornecidos pelas atividades regulares de ensino.

Pontuando a experiência positiva dos estudantes, seguimos para a análise do formato e das plataformas utilizadas na perspectiva deles.

5.2 Formato e plataformas

Conforme discutido na categoria anterior, o formato planejado e a escolha das plataformas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do letramento digital e na realização de tarefas colaborativas.

No caso da instituição britânica, o planejamento foi bem recebido pelos participantes, sendo avaliado de forma positiva por sua estrutura e organização. Essa percepção pode ser observada no excerto (6) da pergunta do questionário: *“Comente sobre o planejamento das interações com a instituição britânica.”*

- (6) Nós tínhamos de **ler os textos em inglês, atividade na qual não tive maiores problemas**. Houveram também algumas atividades no **Padlet e no Socrative, plataformas muito interessantes e que certamente utilizarei no meu dia a dia como professora no futuro**. -G.

O planejamento de [instituição britânica] **foi bem organizado**, em toda interação fomos separados em salas e discutimos com os nossos respectivos grupos sobre a temática dada, a partir de um texto teórico (enviado e explicados antes) por [organizadores]. **Usamos o padlet, uma nova tecnologia que eu não conhecia**, para resumirmos o que foi abordado durante a interação. No grupo, uma pessoa era escolhida para escrever e falar sobre a discussão, (nesse momento, todos reunidos novamente). Ao final, nós fazíamos um quiz sobre o que foi trabalhado e se estávamos sabendo do assunto em questão. **Achei bem interessante como as coisas foram feitas, eu me senti um pouco insegura para falar inglês, mas acredito que, de forma geral, foi bem proveitoso e eu consegui tirar uma boa experiência**. - M.

O planejamento era **bem pensado e apoiado por ótimas ferramentas/plataformas, a ideia parecia bem clara de criar vínculos prévios que propiciassem um ice break antes da interação em si**. Neste sentido, as interações da [instituição britânica] foram um diferencial. -A.

Nesses relatos, podemos perceber a relevância do letramento digital no contexto das interações telecolaborativas. Os participantes não apenas tiveram contato com novas plataformas, como o Padlet e o Socrative, mas também refletiram sobre a aplicabilidade dessas ferramentas em suas futuras práticas docentes, demonstrando que eles passaram pelas ações descritas por Dias e Novais (2009). A experiência proporcionou não apenas o uso

instrumental das tecnologias, mas também a compreensão de sua funcionalidade pedagógica, como apontado por G., que destaca a intenção de utilizá-las em sua própria atuação como professora, ou seja, chegou-se a ação de criticar a plataforma a ponto de pensar sobre pontos positivos e negativos e seus possíveis usos.

Além disso, o planejamento estruturado da instituição britânica foi um fator positivo destacado pelos alunos. M. menciona a organização das atividades, desde a leitura prévia dos textos teóricos até a realização de quizzes de fixação. A clareza na condução das interações e o suporte oferecido pelos organizadores favoreceram um ambiente propício ao aprendizado, mesmo diante das inseguranças linguísticas relatadas. A. complementa essa perspectiva ao enfatizar o diferencial das interações por meio da criação de vínculos prévios, como o "ice break" antes das discussões principais.

Essas discussões sobre o uso das plataformas são reforçadas em alguns áudios dos relatos orais produzidos pelos participantes, como pode ser visto no excerto (7), que destaca o planejamento e a construção do conhecimento nas ações telecolaborativas com a instituição britânica.

- (7) Todas essas questões nos deixaram um pouco assustados sobre o que aconteceria a seguir⁷¹, mas, para nossa surpresa, todos os parceiros eram não nativos, e esse era o propósito do projeto: **falantes não nativos trabalhando juntos e construindo uma nova visão sobre o ensino**. Depois disso, tivemos muitas atividades para fazer juntos, mesmo fora das interações, então foi um tipo de experiência que nunca tínhamos vivenciado antes. - A. (áudio 2)⁷²

Para mim, aparentemente **nem tudo parecia novo, acho que por causa da estrutura da apresentação e pelo fato de eles não serem falantes nativos, mas a interação com as atividades foi muito proveitosa**. - I. (áudio 2)

É essencial ter alguém que nos incentive e apoie, então foi muito importante ter nossa professora em todas as interações, porque ela conhece cada um de nós e sabe o que realmente nos afeta. - M. (áudio 4)

A. destaca a importância da colaboração entre falantes não nativos na construção de uma nova visão sobre o ensino, o que vai ao encontro do princípio central das interações telecolaborativas: promover trocas significativas entre participantes de diferentes contextos linguísticos e culturais. Esse aspecto reforça a ideia de que a proficiência nativa não é um pré-requisito para interações bem-sucedidas, mas sim a disposição para aprender e compartilhar experiências. Além disso, é perceptível o uso do ILF, entre falantes de língua materna diferentes e conhecimentos linguísticos-culturais nos três círculos Kachruvianos, conforme Lopes e Baumgartner (2019).

⁷¹ Aqui o aluno se refere ao pré questionário produzido pela instituição britânica.

⁷² A fim de facilitar a compreensão, traduzi os áudios dos alunos.

I. aponta que nem tudo lhe pareceu novidade, o que sugere que a familiaridade com certas dinâmicas e estruturas pode influenciar a percepção do participante sobre a experiência. Essa observação ressalta a importância de um planejamento bem estruturado, algo que, conforme demonstrado no anexo A, foi apresentado no primeiro encontro.

Além disso, M. enfatiza o papel da mediação e do suporte docente durante as interações. A presença da docente responsável pela disciplina não apenas trouxe segurança aos alunos, mas também garantiu que houvesse um acompanhamento próximo, essencial para lidar com dificuldades e incentivar a participação ativa. Esse ponto reforça a importância da função de mediador em ambientes telecolaborativos, garantindo que os alunos se sintam acolhidos e confiantes para se engajar nas atividades propostas além de mediar para que os alunos alcancem os objetivos propostos.

C. levanta um ponto importante: as atividades relacionadas à gestão do tempo em relação às obrigações acadêmicas:

- (8) Com o [instituição britânica], **nós precisávamos ler alguns textos previamente para a interação. Não eram textos difíceis, mas pela falta de tempo eu fazia a leitura apenas daquilo que era necessário para me fazer compreender o tema daquela interação.** [...] Por timidez, tanto eu quanto minha colega participamos dessa (e das outras) interação apenas por chat. -C.

O relato de C. traz à tona dois aspectos importantes das interações telecolaborativas: a gestão do tempo e a participação ativa nas atividades. A necessidade de leitura prévia de textos antes das interações demonstra uma tentativa de estruturar os encontros de forma produtiva, garantindo que os alunos tivessem um embasamento teórico para as discussões. No entanto, o comentário evidencia um desafio comum no contexto acadêmico: a limitação de tempo para se dedicar integralmente às leituras. Isso pode ter impacto direto no engajamento e na profundidade das interações, uma vez que a compreensão parcial do conteúdo pode restringir a capacidade de argumentação e troca de ideias.

É preciso comentar que as interações com a instituição britânica tiveram formato de uma prática telecolaborativa em modelo dialógico descrito por Helm (2013), ou seja, os grupos formados para as discussões nos *breakout rooms* eram maior que 6 alunos, o que no meu diário de campo registrei que impossibilitou a fala dos estudantes mesmo que havia um mediador para cada grupo, eles foram retirados gradualmente da suas zonas de conforto ao terem que se posicionar em relação às leituras e às perguntas norteadoras, apesar dos tópicos serem considerados conflitantes já que falam sobre visões de ensino, não houve grandes discrepâncias entre os participantes, logo a parte em si de conflitos, apesar de ter sido o proposto, acabou não ocorrendo de fato nas interações síncronas.

Já em relação ao planejamento das interações com instituição americana, tem-se relatos também positivos, como é possível perceber pelo excerto (9) , retirado do questionário da pergunta “ Comente sobre planejamento das interações de instituição americana.”

- (9) Senti que nesses encontros as interações aconteciam **de maneira mais livre**. Em nossa última interação realizamos apresentações sobre os países que conhecemos.-G.

Eu achei que o planejamento de [instituição americana] **foi muito bem executado**, na primeira interação tivemos que nos apresentar e nos conhecermos melhor com os nossos respectivos parceiros, já na segunda foi acerca das nossas culturas (religião, esporte, comida e música), e na terceira já fizemos a apresentação sobre o que aprendemos com o outro. Conheci um pouco mais sobre [nome de um participante do lado americano] e **foi uma das melhores experiências de colaboração**. -M.

As interações com [instituição americana] **exigiam o planejamento que já conhecia** e que de certa forma segue o padrão comum de imersão pela comunicação direta, ainda sim, não tiro o valor pois neste parâmetro **tínhamos a autonomia** de apresentar o que fosse necessário por nós ali e que tivesse a relevância que considerávamos.- A.

Nas interações com [instituição americana] **eu me planejava um pouco**, lembro que havia a necessidade de elaborar algumas perguntas sobre os outros países e respostas sobre meu próprio país, mas isso levava pouquíssimo tempo para ser feito. Também precisei elaborar uma apresentação de slides, **que foi igualmente fácil e rápida de ser produzida e apresentada**.- C.

Os relatos sobre o planejamento das interações com a instituição americana evidenciam um modelo mais flexível e centrado na autonomia dos participantes. Diferente da instituição britânica, que apresentou uma estrutura ancorada em leituras prévias e atividades em plataformas digitais, a instituição americana adotou uma abordagem mais flexível, permitindo que os alunos tivessem maior controle sobre os temas discutidos e o formato das interações.

O relato de G. destaca a liberdade nas interações, o que pode ter contribuído para um ambiente mais espontâneo e menos pressionado por tarefas previamente definidas. Já M. detalha a estrutura das interações, que seguiu uma progressão lógica – primeiro com apresentações individuais, depois com trocas sobre aspectos culturais e, por fim, com uma reflexão sobre os aprendizados adquiridos. Esse modelo, o modelo tradicional de ações telecolaborativas definido por Helm (2013), parece ter favorecido um envolvimento gradual e orgânico dos participantes, permitindo que eles se sentissem mais confortáveis à medida que as interações avançavam.

A fala de A. destaca a autonomia dada aos participantes para escolherem o que apresentar, o que pode ter estimulado maior engajamento e senso de relevância no processo de aprendizagem. Portanto, os princípios do tandem podem ser percebidos nessa interação, exceto pela troca de línguas, pois essa interação também foi em ILF. A flexibilidade é um ponto positivo, pois respeita o ritmo e os interesses individuais, tornando a experiência mais significativa.

Por fim, C. menciona que o planejamento demandava preparação mínima, incluindo a elaboração de perguntas e respostas sobre os países envolvidos, além de uma apresentação de *slides*. Isso sugere que, apesar de haver algum nível de planejamento, a exigência cognitiva e de tempo era menor do que na instituição britânica. Essa característica pode ter sido um fator facilitador para a participação, especialmente para alunos que enfrentam dificuldades em gerenciar grandes cargas de leitura e produção textual antes das interações.

Os relatos nos áudios vão ao encontro dessas falas, como é possível perceber no excerto (10) :

- (10) Eu gostei mais das interações com [instituição americana], porque **era mais informal**, podíamos conversar com vários grupos e eles tinham regras a seguir, sabe? Tipo, **eles não precisavam falar sobre algo específico**. - L. (áudio 3)

O formato era online, via Zoom, sabe, as reuniões. No início, no primeiro momento, estávamos todos na mesma sala e todos estavam conversando e compartilhando suas experiências. Mas depois tivemos que ir para uma sala separada com duas pessoas assírias, e foi muito bom, sabe? **Porque tivemos a chance de nos conhecer melhor e conversar com uma pessoa. E foi muito divertido**. - M.P. (áudio 4)

Os relatos de L. e M.P. reforçam a percepção de que as interações com a instituição americana foram mais informais e flexíveis, proporcionando um ambiente mais confortável e espontâneo para os participantes.

L. destaca a informalidade como um fator positivo, o que sugere que a menor rigidez estrutural facilitou a comunicação e o engajamento. A ausência de um tema fixo para as conversas pode ter contribuído para uma interação mais autêntica, permitindo que os alunos explorassem tópicos de interesse próprio e tivessem maior controle sobre o direcionamento das discussões. Isso é um aspecto relevante, pois interações mais naturais podem reduzir a ansiedade comunicativa e aumentar a confiança no uso da língua.

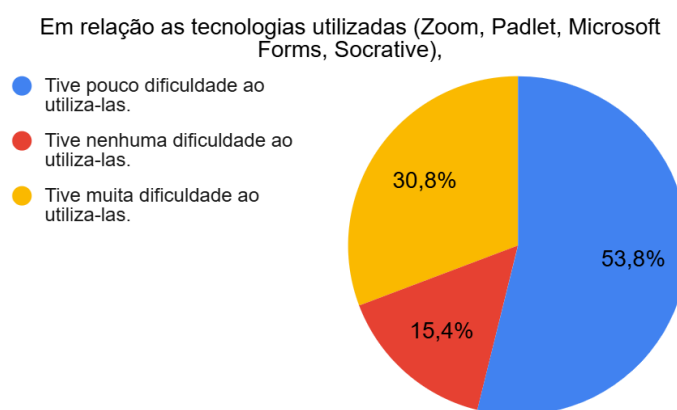
M.P., por sua vez, sugere que essa configuração permitiu que os alunos se conhecessem melhor, o que pode ter fortalecido o senso de colaboração e pertencimento ao longo do processo.

Ambos os depoimentos reforçam que a estrutura mais flexível da instituição americana não prejudicou a qualidade das interações, o que está em sintonia com o que registrei no meu diário de pesquisadora: “Inclusive, a fala de um deles foi ‘eu não queria sair’”. Acredito que os alunos realmente apreciaram a interação com [instituição americana], pois ela foi breve, dinâmica e não exigiu grande preparação. Talvez essa seja a chave para uma interação eficaz na graduação de Letras em Assis” (registro do dia 05/05/2023). Ao oferecer maior liberdade para que os alunos conduzissem suas próprias conversas e ao adotar dinâmicas em grupo, a experiência se tornou mais envolvente e, de acordo com os relatos, até divertida. Esse cenário demonstra que, em contextos de telecolaboração, a flexibilidade pode ser um fator

determinante para estimular a participação e tornar o aprendizado mais significativo. Portanto, mesmo sendo uma interação mais próxima do modelo tradicional, ela possibilitou discussões culturais ricas e enriquecedoras.

Por fim, na pergunta do questionário “*Em relação às tecnologias utilizadas (Zoom, Padlet, Microsoft Forms, Socrative)*”, a maioria dos estudantes (53,8%) relatou ter enfrentado pouca dificuldade. Esse dado é coerente com outras respostas do questionário e com os relatos obtidos nos áudios, indicando que as ferramentas utilizadas foram, em geral, acessíveis e de fácil manuseio.

Gráfico 4- Em relação às tecnologias utilizadas:

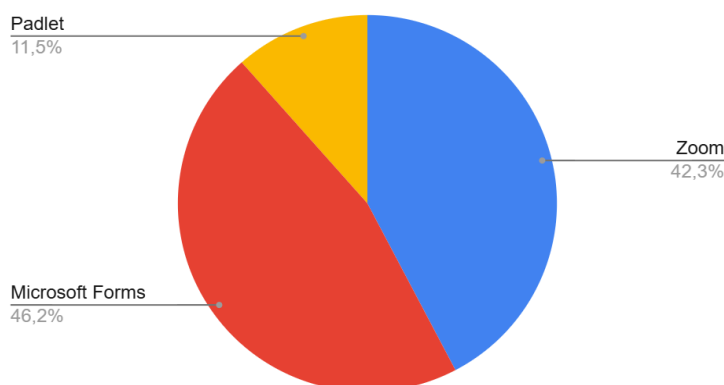


Fonte: Elaboração própria.

Na pergunta “*Quais tecnologias você já conhecia?*”, os participantes indicaram familiaridade com três das quatro plataformas utilizadas. A mais conhecida foi o Microsoft Forms, com 46,2% das respostas, conforme apresentado no gráfico abaixo. Uma possível explicação para essa familiaridade é o uso dos recursos da Microsoft pelo governo do estado de São Paulo.

Gráfico 5- Quais tecnologias você conhecia

Quais tecnologias você já conhecia:



Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, passaremos à análise das comparações entre essas experiências e o Teletandem.

5.3 Comparação com Teletandem

Durante a coleta de dados, foram observados relatos de estudantes que já haviam participado do projeto Teletandem, e por se tratar de práticas telecolaborativas, houve uma comparação entre as experiências, especialmente nos relatos orais produzidos. Esse fenômeno é interessante, pois os alunos estabeleceram uma relação entre as interações telecolaborativas aqui descritas e o Teletandem, destacando semelhanças e diferenças.

No questionário, temos citação ao projeto na pergunta “*O que você achou das atividades desenvolvidas pelo COIL com [instituição britânica]? Justifique.*”, como é possível ler no excerto (11)

- (11) Gostei muito da experiência. **já havia participado de Teletandens nos quais falava por meia hora em Português e meia hora em inglês, mas foram diferentes.** Os textos disponibilizados também foram muito úteis para o maior desenvolvimento do conhecimento de língua inglesa.- A.J.

No Coil com [instituição americana], tive a boa impressão de estar em um Teletandem pelo formato do modelo, a já familiarização com a dinâmica de interação, preparando discussões, temas e apresentações não extrapolavam o já esperado mas ainda sim propiciou uma pluralidade de ideias devido às diversas nacionalidades dos participantes e o senso pelo mesmo objetivo, falar o inglês sem amarras de incerteza com outros na mesma situação.- A.

O relato de A.J. revela como o participante reconhece elementos familiares no formato das interações telecolaborativas, destacando o uso de textos e a dinâmica de troca de idiomas, assim como em sua experiência anterior com o Teletandem. No entanto, também percebe diferenças entre as duas práticas, sugerindo que, apesar das semelhanças, o contexto e a estrutura da interação podem influenciar a experiência de aprendizado. A pluralidade de ideias e o ambiente sem pressões quanto à incerteza na fala, como descrito pelo participante, indicam que, apesar das diferenças de formato e estrutura, ambas as práticas telecolaborativas oferecem oportunidades para a troca cultural e o desenvolvimento linguístico.

Nos relatos orais, A. menciona sua experiência de interações com duas universidades americanas por meio do Teletandem, sem entrar em mais detalhes sobre as diferenças ou semelhanças com as interações telecolaborativas. Por outro lado, M., ao mencionar o Teletandem, destaca a importância de conhecer outras pessoas para quem o inglês não é língua materna, compartilhando as dificuldades e os aprendizados que surgem dessas trocas interculturais.

I., também se referindo ao Teletandem, recorda uma interação com uma mexicana que falava inglês, embora não esclareça explicitamente se a experiência foi parte do projeto

Teletandem. No entanto, pela descrição do contexto e da dinâmica, pode-se inferir que sua interação se deu dentro desse modelo.

J., que participou de maneira mais observadora nas interações, também relata suas vivências no Teletandem, especialmente no que se refere ao contato com a língua inglesa e ao processo de desenvolvimento de sua timidez e confiança ao falar.

Por fim, C. menciona que, além das interações telecolaborativas em sala de aula, teve a oportunidade de participar de duas interações no contexto do Teletandem, o que parece ter contribuído para uma compreensão mais ampla sobre o uso do inglês em um ambiente colaborativo e intercultural.

Esses relatos ilustram a diversidade de experiências vivenciadas pelos estudantes em contextos telecolaborativos e como as interações, seja no Teletandem ou nas práticas telecolaborativas em sala de aula, são oportunidades para o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais.

Ao mencionarem o Teletandem, é possível inferir que os estudantes que já haviam participado do projeto fizeram uma comparação entre esse contexto e as interações telecolaborativas realizadas em sala de aula. No entanto, nenhum deles se aprofundou nas semelhanças ou diferenças entre os dois modelos.

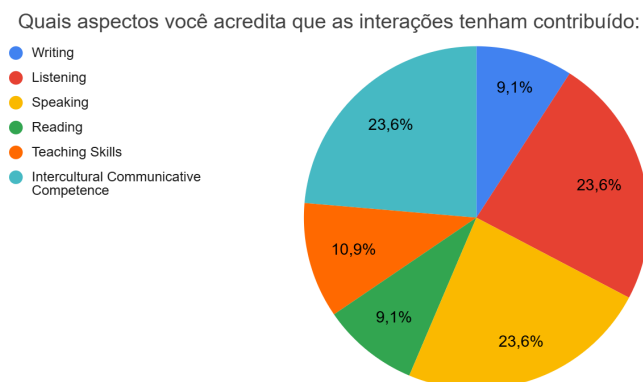
Partimos adiante sobre as considerações sobre prática e ensino de língua inglesa.

5.4 Prática e Ensino da Língua Inglesa

Nesta categoria, foram incluídos questionamentos, reflexões e indagações sobre a prática e o ensino da língua inglesa por meio de práticas telecolaborativas. Inicialmente, focaremos nas respostas obtidas no questionário e, em seguida, analisaremos os áudios dos grupos, organizando a análise por grupo.

As primeiras respostas analisadas foram extraídas da pergunta: “*Quais aspectos da língua você acredita que as interações tenham contribuído?*”, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 5- Quais aspectos você acredita que as interações tenham contribuído:



Fonte: Elaboração própria.

Os dados indicam que os aspectos mais beneficiados foram *listening* (compreensão auditiva), *speaking* (fala) e competência intercultural comunicativa, cada um representando 23,6% das respostas. Isso reforça a ideia de que as interações telecolaborativas são especialmente eficazes no desenvolvimento desses aspectos já que exigem comunicação oral e contato direto com diferentes culturas.

Além disso, a *teaching skills* (prática de ensino) foi mencionada por 10,9% dos participantes, sugerindo que alguns estudantes perceberam melhorias na sua capacidade de ensinar inglês, possivelmente ao explicarem conceitos ou interagirem com outros falantes.

Já os aspectos *writing* (escrita) e *reading* (leitura) tiveram menor destaque, ambos com 9,1%, o que pode indicar que essas habilidades foram menos exigidas nas interações. Isso é esperado, pois a ênfase da telecolaboração tende a estar na comunicação oral e no intercâmbio cultural. Mesmo que houvesse a exigência de leituras com a instituição britânica, no meu diário de campo, encontrei que alguns estudantes me confessaram não terem tempo para ler os textos, o que também já foi evidenciado na subseção anterior (5.3).

Dessa forma, os dados reforçam que experiências telecolaborativas são uma ferramenta valiosa para aprimorar a fluência oral e a competência intercultural, proporcionando uma vivência mais dinâmica e significativa no aprendizado de línguas.

Já em relação à pergunta “*Por que acredita que as interações tenham contribuído para tais aspectos? Caso não tenham, por que acredita nisso?*”, também presente no questionário, observamos mais uma vez uma autoavaliação dos estudantes. As respostas indicam percepções individuais sobre os impactos das interações no desenvolvimento das proficiências linguísticas e interculturais. Esse processo reflexivo permite compreender não apenas os benefícios apontados no gráfico anterior, mas também possíveis desafios enfrentados pelos participantes, como será explorado no excerto (12).

- (12) Como dito antes, o aspecto multimodal explora diversas competências, cada plataforma exige uma habilidade diferente nossa, o uso intercalado delas nos desenvolve num ritmo suave e confortável. -V.

As interações contribuíram para o desenvolvimento de listening e speaking skills pelo contato em língua inglesa, contribuíram para o desenvolvimento de teaching skills pelas novas plataformas e dinâmicas que conhecemos e para intercultural communicative competence devido à variedade de sotaques e origens culturais diferentes presentes em cada interação. - G

As experiências me fizeram questionar sobre aspectos da educação e da cultura de meu próprio país que eu nunca tinha pensado sobre. Falar com estrangeiros que também não possuem o inglês como língua materna também me ajudou a prestar mais atenção no que era dito. - M.

As habilidades de listening, speaking e writing foram bastante requisitadas nas interações, já a habilidade de reading foi necessária para a leitura dos textos. [Instituição britânica] como dito anteriormente, foi útil para trazer **uma visão pedagógica do inglês como língua franca (teaching skills)**, enquanto [Instituição americana] **teve foco nas pessoas, nos países e nos costumes (intercultural communicative competence).**- C.

As respostas dos participantes reforçam a multifuncionalidade das interações telecolaborativas no desenvolvimento de diversas proficiências linguísticas e interculturais. O depoimento de V. destaca a importância do aspecto multimodal, enfatizando que a alternância entre diferentes plataformas permite um aprendizado dinâmico e acessível, sem sobrecarga. Esse ponto sugere que a diversidade de recursos contribui para um processo de aquisição mais natural e confortável, facilitando o letramento digital.

G. evidencia, também, a competência intercultural comunicativa, especialmente pelo contato com diferentes sotaques e *backgrounds* culturais, demonstrando que a telecolaboração vai além da aprendizagem da língua, promovendo uma experiência de imersão intercultural. A reflexão de M. ressalta o impacto das interações no pensamento crítico dos participantes, ao relatar que as experiências o levaram a questionar aspectos da própria cultura e educação que antes não haviam sido considerados. Isso é um dos passos para o desenvolvimento da competência intercultural comunicativa, em que a comparação com a sua própria cultura, leva a uma mente mais aberta para conhecer a cultura do outro e, ao mesmo tempo, promover a sua.

Por fim, C. aprofunda e reforça os dados apresentados no Gráfico 5, demonstrando que as proficiências linguísticas podem e devem ser desenvolvidas por meio de práticas telecolaborativas. O fato de o estudante identificar com clareza em quais atividades cada competência foi trabalhada evidencia como uma abordagem telecolaborativa bem estruturada e devidamente contextualizada para os participantes pode alcançar seus objetivos de forma eficaz.

Na sequência, analisemos os áudios. O excerto (13) apresenta trechos das falas do grupo 1, formado por A., B., I. e M., que produziu um total de quatro áudios, cada um com uma média de aproximadamente quatro minutos.

- (13) Finalmente, de modo geral, consegui aprender mais sobre [nome de estudante da instituição americana] e sua cultura, **além de apresentar a minha também.** - M. (áudio 3)

Bem, intercâmbio é a reciprocidade das relações (comerciais, culturais etc.) entre nações. As experiências que tivemos durante o intercâmbio virtual foram extremamente ricas e produtivas. Havia muitas pessoas de diferentes nacionalidades, e conversar com elas trouxe uma perspectiva diferente sobre os lugares onde viviam. Minha experiência foi muito boa, apesar da minha dificuldade com o inglês. **Consegui compreender e aprender com o que explicavam, além de perceber que eles também tinham dificuldades. Por fim, entendi que o inglês que falamos está correto – não há uma maneira única e apropriada de falar.** - B. (áudio 4)

Para mim, **o intercâmbio é uma forma de praticar inglês e, consequentemente, conhecer novas pessoas, culturas e tradições.** Ter alguém que nos incentive e apoie é essencial, por isso foi muito importante ter nossa professora presente em todas as interações, pois ela conhece cada um de nós e sabe o que realmente nos afeta. [...] Achei que foi um intercâmbio muito bom e **que contribuiu significativamente para o processo de aprendizado de uma língua não nativa.**- M. (áudio 4)

Concordo com M. e B. Ambas as interações trouxeram muitas **reflexões sobre nosso papel como futuros professores**, indo além do ensino de conceitos e abordando a **importância de nos tornarmos verdadeiros falantes da língua. Em vez de dizer que não temos acesso à cultura ou tentar imitar um sotaque para validar nossa fala, aprendemos que isso não é um problema. Podemos falar e nos expressar livremente – basta tentar e não permitir que nada nem ninguém atrapalhe essa jornada.**-A (áudio 4)

A interação proporcionou diferentes aprendizados culturais e sociais. **Pude observar as diferenças e semelhanças entre os dois países e nossas personalidades. [...] O intercâmbio cultural online promoveu flexibilidade e acessibilidade, permitindo uma maior diversidade de participantes e a interação com pessoas de diferentes origens e realidades, independentemente de barreiras geográficas ou econômicas.** Eu, particularmente, enfrentei um desafio e consegui superá-lo.- I.(áudio 4)

Os relatos evidenciam a riqueza das interações telecolaborativas tanto no desenvolvimento da proficiência linguística quanto na ampliação da consciência intercultural. M. destaca o aspecto da troca cultural, reforçando a importância de compartilhar e conhecer diferentes perspectivas. B. amplia essa reflexão ao abordar a diversidade de sotaques e a percepção de que não há um único padrão correto de inglês, o que fortalece a autoconfiança dos participantes no uso da língua.

M. também ressalta o papel essencial do apoio docente nesse processo, destacando como a presença da professora facilitou as interações e proporcionou segurança aos alunos. A., por sua vez, reforça essa ideia ao relacionar a experiência com a formação docente, apontando para a necessidade de um ensino que vá além da simples transmissão de conhecimento linguístico, incentivando o uso real e significativo da língua.

Por fim, I. enfatiza a acessibilidade do intercâmbio virtual, mostrando como essa modalidade amplia oportunidades de contato intercultural, superando barreiras econômicas e geográficas, indo conforme Salomão (2020a, 2020b) sobre a internacionalização em casa. Além disso, seu relato traz uma dimensão mais pessoal ao destacar a superação de desafios individuais, evidenciando o impacto positivo da experiência para além do aprendizado acadêmico.

O próximo excerto (14) vem do grupo 2, que produziu apenas um único áudio de 12 minutos.

- (14) Na verdade, não percebi muitos aspectos específicos nos falantes nativos dos Estados Unidos. Talvez possa destacar algumas gírias e contrações de palavras. **Mas, com pessoas de outros países, não notei grandes diferenças, até porque o inglês que estávamos utilizando era o inglês como língua franca, ou seja, uma língua internacional.** - C. (áudio único)

Nesse excerto, C. afirma que o inglês como língua franca não incluiria gírias ou contrações. No entanto, como discutido na seção 3 desta dissertação, o ILF não possui um “dono”, uma vez que o falante nativo deixou de ocupar um papel central. Ainda assim, isso não significa que o ILF seja neutro ou desprovido de cultura. Friedrich e Matsuda (2010 apud Jordão, 2014) argumentam que o foco do ILF está no uso da língua, e não em normas gramaticais e linguísticas rígidas. Além disso, por não estar ancorado em um suposto “centro normativo” (Jenkins, Cogo e Dewey, 2011 apud Jordão, 2014), o ILF desenvolve novas gírias e contrações de acordo com seu uso, e não com base nos países pertencentes ao centro dos três círculos Kachruvianos. Dessa forma, a comparação feita por C. acaba sendo inadequada.

O último excerto (15) a ser analisado vem do grupo 3, composto por V. N., L. , G., M.P., que também produziram quatro áudios.

(15) Às vezes fico um pouco confuso com o vocabulário, porque parecia muito complicado. - N. (áudio 1)

Meu vocabulário é muito, muito limitado. [...] **Ensinar inglês é difícil e fácil ao mesmo tempo, mas acho que a confiança é o elemento mais importante para ensinar.** - L. (áudio 1)

No nosso país, às vezes, as pessoas preferem um falante nativo, pois acreditam que ele sabe falar inglês melhor. E não costumamos discutir isso na faculdade. - N. (áudio 1)

É estranho perceber como pessoas de outras partes do mundo são parecidas conosco, mesmo sem terem o mesmo contexto que temos aqui. No aprendizado de línguas, enfrentam desafios muito semelhantes aos nossos. - V. (áudio 1)

Acho que isso também se reflete no ensino. Se temos experiências semelhantes ao aprender inglês, o ensino também segue esse padrão. **Se você não tem o inglês como língua materna e está ensinando para alguém que também não tem, compreendemos melhor as dificuldades que surgem.** - N. (áudio 1)

Percebi que consigo entender melhor os falantes não nativos do que os nativos. Tivemos um bolsista da Fulbright aqui, mas não compreendi muito bem o inglês dele. Já o inglês falado por árabes, por exemplo, consegui entender com mais facilidade. Isso foi muito interessante. - L. (áudio 3)

Acho que ambas as interações foram muito boas e se complementam. Se tivéssemos tido apenas uma delas, não teria sido suficiente. - V. (áudio 3)

Ah, na verdade, não muito. Mas o sotaque dos chineses era bem forte. Eu estava em uma sala com quatro meninas chinesas, e elas conversavam entre si porque compartilhavam as mesmas experiências. Essa parte foi um pouco difícil para mim, mas, no geral, o inglês é divertido. **Gosto de pensar que foi uma oportunidade de melhorar meu inglês e minhas habilidades de comunicação.** Foi uma ótima experiência. - M.P. (áudio 4)

Sua experiência nos faz refletir sobre **o inglês como língua franca, uma língua que pode ser falada por qualquer pessoa, em qualquer lugar, para estabelecer comunicação com outras pessoas que jamais imaginamos que poderíamos conhecer.** - G. (áudio 4)

Os relatos apresentados refletem diferentes percepções e desafios enfrentados pelos participantes ao longo das interações, especialmente no que se refere ao vocabulário, à inteligibilidade do discurso e ao papel do professor de inglês não nativo.

N. e L. demonstram insegurança em relação ao vocabulário e reconhecem suas limitações linguísticas, o que reforça a importância das interações para expandir o repertório lexical. No entanto, L. também destaca a confiança como um elemento essencial no ensino de inglês, sugerindo que a autoconfiança pode compensar certas dificuldades linguísticas ao lecionar.

Outro ponto relevante é a preferência por professores de inglês nativos, sem qualquer preparação docente, mencionada por N., uma questão que muitas vezes não é discutida no ambiente acadêmico, mas que reflete um viés enraizado no ensino de línguas. No entanto, tanto V. quanto N. indicam que a experiência permitiu perceber semelhanças entre aprendizes, principalmente não nativos, de diferentes contextos, compreendendo melhor as dificuldades por compartilharem desafios semelhantes no aprendizado da língua.

A questão da inteligibilidade também se destaca nos relatos. L. aponta que teve mais facilidade em compreender o inglês falado por árabes do que o de um falante nativo da Fulbright, evidenciando que o inglês como língua franca não se baseia em um modelo único de pronúncia, mas sim na eficácia da comunicação entre falantes de diferentes origens. Da mesma forma, M.P. menciona dificuldades em compreender o sotaque de falantes chineses, mas encara a experiência como uma oportunidade de aprimoramento, para reconhecer novos sotaques e ampliar sua percepção sobre a língua como sem dono.

Por fim, a fala de G. sintetiza a essência do ILF: uma ferramenta de comunicação global que possibilita interações entre pessoas de diferentes nacionalidades, sem que haja um modelo único ou "correto" de falar a língua. Esses relatos demonstram que, mais do que apenas uma experiência linguística, as interações também promoveram reflexões sobre identidade, ensino e comunicação no contexto do ILF.

Em seguida, abordaremos um aspecto crucial desta coleta de dados: os diversos fatores psicológicos que impactaram a experiência telecolaborativa dessa turma.

5.5 Fatores psicológicos: ansiedade, nervosismo e timidez de falar em inglês

Nesta categoria, foram incluídos relatos que expressam sentimentos como medo, nervosismo, ansiedade e timidez ao se comunicar em inglês, especialmente ao interagir com pessoas fora do grupo habitual de colegas.

O excerto a seguir (16) reúne declarações dos participantes ao longo do questionário, sem estar vinculado a uma pergunta específica:

- (16) Eu achei uma experiência interessante por conta de ter sido com **falantes de inglês não-nativos**. Por conta disso, **parte do medo de não falar o "inglês perfeito" diminuiu**. -N.

Eu particularmente **tentei quebrar uma barreira ansiosa de falar inglês**, uma que eu não gosto e acho que não falo bem e outra porque eu tenho mais receio de algumas pessoas da minha sala de aula me julgar do que propriamente os estrangeiros, até porque eu sei que todos ali estão aprendendo- I.

EU, não estava preparada psicologicamente (risos)- I.

Foi uma forma de eu começar a entender que **eu consigo falar, consigo ser compreendida e que não preciso ser perfeita em uma língua que não é minha e que tudo bem errar e não ser um dicionário de inglês, todo mundo é diferente e geral está aprendendo diariamente.** -I.

Apesar de eu não ter conseguido falar muito **por questões de timidez**, as interações até que foram tranquilas de serem compreendidas por mim.- J.

Por timidez, tanto eu quanto minha colega participamos dessa (e das outras) interação apenas por chat.-C.

Nesses relatos, é perceptível a barreira do “medo de falar inglês”, reforçada pela exigência implícita de uma pronúncia semelhante à de falantes nativos. No entanto, os estudantes demonstram uma mudança de perspectiva ao perceberem que a perfeição linguística não é necessária — e que, de fato, a ideia de falar como um nativo de forma impecável é um ideal inatingível.

A timidez também se apresenta como um obstáculo, evidenciada em registros do diário de campo sobre o uso das câmeras: "Mesmo assim, encontrei a sala com câmeras desligadas e microfones que nunca foram abertos." (registrado do dia 03/04/23) , "Percebi também que muitos alunos permaneceram com as câmeras desligadas, apesar de quererem falar. Eu não conseguia entender o porquê das câmeras desligadas, apenas que elas estavam assim." (registro do dia 14/04/23)

Minha hipótese para esse comportamento está relacionada aos efeitos da pandemia. Durante esse período, em meio a um cenário de perdas e incertezas, muitos alunos não se sentiam confortáveis em abrir suas câmeras — seja por não estarem em um ambiente adequado, por questões de privacidade ou mesmo pelo impacto emocional do momento. Isso foi algo que eu mesma observei em minhas aulas na graduação, onde as câmeras desligadas eram a norma, inclusive a minha própria.

Com o retorno às atividades presenciais, essa tendência parece ter se mantido, especialmente entre estudantes que já enfrentam dificuldades na comunicação oral em inglês. A combinação da insegurança linguística com a falta de hábito de exposição visual pode ter reforçado a resistência em ativar as câmeras, perpetuando um padrão estabelecido no ensino remoto.

O próprio excerto (17) vem das perguntas “*Em relação ao COIL com a instituição britânica, qual foi sua maior dificuldade? Por que?*” e “*Em relação ao COIL com a instituição americana, qual foi sua maior dificuldade? Por que?*”

- (17) **O controle de ansiedade**, minha comunicação pode ter sido um pouco mais travada do que normalmente é. -V.

Ansiedade, por conta de ser muito cedo e por ter certa dificuldade em interagir com pessoas que não conheço. -N.

Questões relativas à ansiedade para participar mais das interações e não só ter um contato com as informações mais pelos meus colegas, sem de fato ter conseguido fazer muita parte das reuniões. - J.

A minha maior dificuldade em [instituição britânica] foi falar em inglês, **pelo medo de me sentir julgada pelo meu sotaque. Claro que, durante as interações, isso foi diminuindo, mas de imediato acredito que tenha sido isso.** -M.

Falar em inglês foi a minha maior dificuldade, porque eu formulo as coisas na minha cabeça, até converso e respondo as pessoas mentalmente, mas **travo na hora de falar e tenho vergonha.** - I.

Falar e lidar com a timidez e compreender alguns sotaques, ainda mais quando falados mais rápidos.- J.

Novamente, a insegurança se manifesta, agora sob a forma de ansiedade. No diário de campo, há o registro de um episódio marcante: "Uma das coisas que aconteceu foi que B. simplesmente saiu no meio da interação junto com I. e foi chorar no banheiro, pois a ansiedade tinha atacado novamente." (28/04/2023). I. e B. foram as estudantes que mais demonstraram ansiedade em relação à comunicação em inglês. Apesar do suporte oferecido pela docente responsável e por mim, B. não conseguiu superar esse bloqueio no momento. Já I., embora tenha passado por dificuldades semelhantes, reconheceu que seu medo era irracional e, nos áudios, concluiu que precisa trabalhar melhor sua insegurança.

Além dessas experiências individuais, é perceptível que outros alunos também enfrentaram seus receios ao longo das interações, lidando com a ansiedade e o medo gradualmente. Com o tempo, muitos começaram a ganhar mais confiança em si mesmos, mostrando que o processo de imersão e prática teve um impacto positivo no desenvolvimento de suas proficiências comunicativas.

Nos áudios, a reflexão sobre o processo de ganhar confiança e enfrentar o medo é mais detalhada, como pode ser observado no excerto (18).

- (18) Minhas expectativas para o intercâmbio são receosas, **porque sou muito tímida e interagir com pessoas de diferentes países me assusta.** O inglês sempre foi um desafio para mim, houve um tempo em que eu era apaixonada por ele, mas hoje nem tanto. **Minha insegurança está em como entender outra pessoa de outra nacionalidade, se ela vai me entender, se vai julgar a maneira como eu falo e se será receptiva ou não. Acredito que esse seja o medo de muitas pessoas que estão ingressando**

no programa de intercâmbio. [...] Vou falar sobre minha primeira interação, que no início não foi muito boa por causa do medo, da vergonha de dizer algo errado e ser ridicularizada. Mas, no final da interação, quando saí da minha zona de conforto, liguei a câmera e falei sobre quem eu era, me senti bem, foi como se fosse algo natural, apesar da dificuldade e do medo. Eles me trataram com respeito, me entenderam e foram gentis. Acho que ser gentil com alguém que está muito assustado pode ajudar bastante! -B. (áudio 1 e 2)

Fico um pouco ansioso[...] Sentem-se inseguros com a pronúncia, assim como eu. Não me sinto confortável com a minha pronúncia. -N.(áudio 1)

Por fim, desejo concluir a seção 5 com o comentário de V., apresentada no excerto (19):

- (19) **Acho que me sinto um pouco menos sozinho no mundo, porque sempre pensei que meu país não tem a melhor educação do mundo e que, de certa forma, vivemos no passado, sabe? Então, perceber que não é um problema educacional, mas sim um problema geral, foi um alívio. Aprender inglês é difícil. Aprender outra língua é muito difícil. Ver que pessoas de diferentes contextos e partes do mundo enfrentam os mesmos problemas que nós foi reconfortante, sabe?** Quando encerramos a reunião e ficamos sozinhos com nossos pensamentos, eu refletia e me sentia tão leve, porque percebi que não sou só eu, não são apenas as pessoas do meu país – todo mundo tem esse sentimento. Foi muito bom compartilhar isso.-V. (áudio 2)

Nesse relato, V. expressa um sentimento de pertencimento e alívio ao perceber que as dificuldades no aprendizado de uma nova língua não são exclusivas de sua realidade ou de seu país. Sua fala evidencia como a interação com estudantes de diferentes partes do mundo proporcionou uma nova perspectiva, desmistificando a ideia de que sua dificuldade era resultado apenas do sistema educacional local.

Além disso, V. reforça a noção de que aprender um idioma é um desafio universal e que a insegurança na comunicação não é uma experiência isolada. Esse reconhecimento gerou uma sensação de conforto e conexão, demonstrando o impacto emocional positivo da experiência. A reflexão final de V. sugere que, ao compartilhar desafios comuns, os participantes não apenas fortaleceram suas proficiências linguísticas, mas também encontraram um senso de comunidade e compreensão mútua.

Portanto, o IV não apenas promove e fortalece a identidade do aprendiz, mas também o encoraja a reconhecer seu próprio progresso na proficiência linguística e na competência intercultural comunicativa. Além disso, o processo auxilia no enfrentamento de medos e inseguranças, permitindo que os estudantes se percebam como usuários legítimos da língua inglesa, independentemente da fluência ou da “perfeição” nativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as experiências e desafios enfrentados por estudantes de inglês em um contexto de telecolaboração, bem como os impactos desse processo no desenvolvimento de sua competência intercultural comunicativa e na construção de sua identidade como aprendizes de língua estrangeira. Para tanto, os objetivos estabelecidos foram: (a) analisar o impacto da prática de telecolaboração, como forma de internacionalização em casa, focando na descrição dos procedimentos envolvidos na sua organização e no contexto da colaboração online no processo de formação docente; (b) indicar possibilidades e procedimentos para a utilização eficaz das ferramentas digitais e a capacitação dos professores a partir da telecolaboração; e, por fim, (c) refletir sobre a curricularização da telecolaboração dentro do espaço universitário, especialmente para a formação de professores, com o intuito de fomentar uma educação mais conectada e intercultural no ensino superior.

O impacto da telecolaboração foi evidente, particularmente na forma como influenciou a participação e o desenvolvimento dos estudantes nas interações online. A análise dos dados coletados revelou que, embora os estudantes inicialmente enfrentassem dificuldades emocionais, como medo e insegurança, a experiência de colaborar com falantes de diferentes origens culturais trouxe um aprendizado significativo. Esse ambiente possibilitou aos alunos superar o receio de cometer erros e aumentando a confiança no uso da língua inglesa. Os estudantes expressaram uma maior aceitação de suas falhas como parte do processo de aprendizagem, refletindo uma mudança de perspectiva em relação à perfeição linguística, que, na visão deles, não era necessária e se mostrava como um ideal inatingível.

Esse novo olhar ficou claro no relato de V., que expressou um sentimento de pertencimento e alívio ao perceber que as dificuldades no aprendizado de uma nova língua não eram exclusivas de sua realidade ou do seu país. A interação com estudantes de diferentes partes do mundo desmistificou a ideia de que suas dificuldades eram exclusivas do sistema educacional local, promovendo uma troca global de experiências que favoreceu tanto o desenvolvimento da competência linguística quanto a construção de uma identidade mais autêntica e segura como aprendiz de inglês.

O planejamento detalhado de diferentes habilidades linguísticas foi crucial para o desenvolvimento das competências linguísticas e interculturais. A ausência de um planejamento cuidadoso comprometeu esses resultados, como evidenciado pelo depoimento

de N., que apontou a necessidade de um planejamento mais estruturado para facilitar a comunicação nas interações. A falta de temas específicos em algumas situações dificultou a fluidez das conversas, especialmente para os participantes que já enfrentavam barreiras linguísticas. No entanto, apesar dessa dificuldade inicial, N. reconheceu a importância de superar os desafios da comunicação. Esse ponto ressalta o papel da telecolaboração como um espaço de aprendizado prático e superação de obstáculos.

Embora as experiências dos alunos variem, a maioria relatou progressos significativos tanto na língua inglesa quanto na troca cultural, justamente por terem enfrentado esses desafios. Isso reforça o papel essencial dessas experiências em seu crescimento acadêmico e profissional, conforme argumenta O'Dowd (2013), que destaca que as práticas telecolaborativas funcionam melhor quando integradas a um planejamento pedagógico cuidadoso, complementando os objetivos educacionais já estabelecidos.

Essa integração também reforça a ideia de que a proficiência nativa não é um pré-requisito para interações bem-sucedidas, mas sim a disposição para aprender e compartilhar experiências. Além disso, M. ressaltou o papel da mediação e do suporte docente durante as interações. A presença constante da docente não apenas trouxe segurança aos alunos, mas também garantiu o acompanhamento próximo, essencial para lidar com dificuldades e incentivar a participação ativa.

Outro ponto positivo da telecolaboração foi a flexibilidade, que respeitou o ritmo e os interesses individuais dos alunos, tornando a experiência mais significativa. O depoimento de V. destacou a importância do aspecto multimodal, ressaltando que a alternância entre diferentes plataformas permitiu um aprendizado dinâmico e acessível, sem sobrecarregar os alunos.

A experiência de telecolaboração demonstrou que dificuldades iniciais podem ser superadas por meio de apoio contínuo, planejamento detalhado e uma abordagem pedagógica que priorize a flexibilidade e a interação significativa. Isso não só favoreceu a prática da língua inglesa, mas também contribuiu para o desenvolvimento de uma competência intercultural comunicativa sólida, preparando os estudantes para interagir de forma mais eficaz e autêntica no cenário global.

O segundo objetivo deste trabalho foi indicar possibilidades e procedimentos para a utilização eficaz das ferramentas digitais e a capacitação dos professores a partir da telecolaboração. Os dados revelaram que o uso de plataformas digitais foi crucial para o sucesso das interações, pois permitiu uma comunicação constante entre os alunos, independentemente das barreiras geográficas e temporais. Contudo, a eficácia dessas

ferramentas depende de como são integradas ao planejamento pedagógico, o que ficou claro nas análises dos depoimentos dos estudantes e nas observações de campo.

A flexibilidade das plataformas de telecolaboração, que permitem diferentes modalidades de interação (chat, áudio e vídeo), foi amplamente reconhecida pelos alunos como positiva, pois respeitou os ritmos individuais e os interesses de cada participante. Além disso, o uso das câmeras durante as interações, observado nos relatos dos alunos, foi um ponto sensível. Muitos estudantes, devido à ansiedade e insegurança, preferiram mantê-las desligadas, o que, em algumas situações, limitou a interação mais dinâmica e a troca cultural rica. Nesse sentido, a mediação do professor desempenhou um papel essencial, incentivando os alunos a participarem de maneira mais ativa. M. destacou que o apoio contínuo da docente foi fundamental para garantir que as interações acontecessem de forma fluida e sem grandes obstáculos emocionais, especialmente no início, quando os estudantes estavam mais inseguros.

O depoimento de V. também reforça a importância da mediação, quando ele comenta como a experiência telecolaborativa o ajudou a superar suas barreiras emocionais e a se sentir mais à vontade para interagir. Essa segurança proporcionada pela figura do docente não apenas facilitou a aprendizagem, mas também permitiu aos alunos perceberem a importância da troca de experiências, independentemente da perfeição linguística. Esse aspecto contribuiu para a construção de uma relação de confiança entre alunos e professores, essencial para que o processo de aprendizagem se torne mais eficaz e significativo.

Portanto, os dados indicam que, para que a telecolaboração seja eficaz, é necessário mais do que a simples utilização de ferramentas digitais. É preciso um planejamento pedagógico cuidadoso, que contemple o uso estratégico dessas ferramentas de acordo com as necessidades dos alunos e o contexto da interação. Além disso, a capacitação docente deve enfatizar a importância da mediação e do apoio contínuo, para garantir que as interações sejam produtivas e que os alunos se sintam seguros para participar plenamente do processo.

Esse foco na capacitação dos professores para o uso eficaz das tecnologias não apenas melhora a comunicação entre os alunos, mas também reforça a importância de ambientes de aprendizagem que promovam a confiança e a aceitação do erro como parte natural do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A integração de tecnologias no ensino de línguas deve ser vista como uma oportunidade de fomentar a competência intercultural, criando um espaço seguro e acolhedor onde os alunos se sintam motivados a aprender e a compartilhar suas experiências de forma autêntica.

O terceiro objetivo deste trabalho foi refletir sobre a curricularização da telecolaboração no espaço universitário, especialmente na formação de professores de línguas estrangeiras, para fomentar uma educação mais conectada e intercultural no contexto do ensino superior. A análise dos dados demonstrou como a telecolaboração não apenas contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, mas também desempenha um papel fundamental na construção de uma abordagem pedagógica mais alinhada às demandas do mundo globalizado.

A curricularização da telecolaboração no ensino superior pode ser uma estratégia valiosa para promover uma educação intercultural inclusiva e dinâmica. Ao participar de projetos telecolaborativos, os alunos aprimoram suas habilidades linguísticas e se deparam com desafios além da gramática e vocabulário, enfrentando questões emocionais, culturais e identitárias essenciais para a formação de educadores de línguas estrangeiras no século XXI.

A experiência de interação com colegas de diferentes países e culturas permite que os futuros professores percebam as barreiras que podem surgir no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como as dificuldades emocionais e os medos relacionados ao uso da língua. Como evidenciado no depoimento de V., os alunos começam a entender que as dificuldades enfrentadas durante o aprendizado de uma língua não são exclusivas do seu contexto local, mas fazem parte de uma experiência universal, essencial para o desenvolvimento de empatia e compreensão cultural nas práticas pedagógicas.

A curricularização da telecolaboração pode, assim, ajudar a integrar essas experiências no currículo acadêmico de forma estruturada, promovendo a formação de professores mais preparados para lidar com a diversidade linguística e cultural. O uso das tecnologias para conectar os alunos com outros aprendizes de diferentes partes do mundo pode ser uma maneira eficiente de promover a competência intercultural comunicativa, essencial no ensino de línguas estrangeiras.

Contudo, como a pesquisa demonstrou, para que a telecolaboração seja eficaz como uma ferramenta curricular, é necessário um planejamento cuidadoso tanto na escolha dos temas quanto na estruturação das interações. A telecolaboração não deve ser vista apenas como uma atividade extracurricular ou pontual, mas como uma prática integrada ao currículo, com objetivos claros e alinhados à formação dos professores. Isso envolve não apenas o uso de ferramentas digitais, mas também a capacitação dos docentes para mediar essas interações de forma eficaz, garantindo que os alunos não apenas pratiquem o idioma, mas também desenvolvam uma compreensão mais profunda sobre as questões culturais e emocionais envolvidas na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Além disso, a reflexão sobre a curricularização da telecolaboração deve considerar as necessidades emocionais dos alunos, como os medos e as inseguranças que surgem durante as interações telecolaborativas. A pesquisa demonstrou que, quando esses aspectos são abordados de maneira cuidadosa e respeitosa, os alunos podem superar essas barreiras emocionais e se sentir mais confiantes para se expressar no idioma. Portanto, a curricularização deve envolver a criação de ambientes de aprendizagem que integrem tanto as habilidades linguísticas quanto às competências interculturais e emocionais, preparando os futuros professores para um ensino mais empático e eficaz.

REFERÊNCIAS:

ALEXANDRE FILHO, P. **Uso do celular em contexto de ensino: por uma pedagogia dos multiletramentos na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 120f. 2020.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The Specialist**, v. 35, n. 2, p. 70-88, 2014.

ARAÚJO, E. V. F.; VILAÇA, M. L. C.. Sociedade conectada: tecnologia, cidadania e infoinclusão. In: VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. (Orgs). **Tecnologia, Sociedade e Educação na era digital**. Duque de Caxias: Unigranrio, 2016, p.17-40.

AZEVEDO; et. al. Letramento Digital: uma reflexão sobre o mito dos “nativos digitais”. **Rev. Renote: Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 2, dez. 2018.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100004&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 20 nov. 2024.

BELZ, J. A. Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching. **ReCALL**, v. 13, n. 2, 2001, p. 213-231. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0958344001000726a>. Acessado em: 16 maio 2022.

BELZ, J. A. Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study. **Language Learning & Technology**, v. 6, n.1, 2002, p. 60-81. Disponível em: <http://lt.msu.edu/vol6num1/belz/>. Acessado em: 16 maio 2022.

BELZ, J. A.; THORNE, S. L. **Internet-mediated intercultural foreign language education**. Boston: Thomson Heinle, 2006.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the international e-mail tandem network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Ed.). A guide to language learning in tandem via the internet. **CLCS Occasional paper**, v. 46. Dublin: Trinity College, 1996, p. 9-21.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autonoma de linguas em tandem:desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K.H.; FERREIRA, M.A.D.S.C, **Aprendizagem autonoma de linguas em tandem**. Lisboa, Colibri, 2002, p. 15-26.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinalsite.pdf. Acesso em: 06/06/2022

BRASIL.**O que é Covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> . Acesso em: 12 Jan. 2024

BRITTO, L. P. L. Educação e Política: Sobre o Conceito de Letramento. In: BRITO, L. P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BUVOLINI, P. de C.; MIRANDA, K. R. M.; GARCIA, D. N. de M. A emergência de questões culturais no teletandem: perspectivas e reflexões. **Estudos Linguísticos** (São Paulo, 1978), v. 50 n. 1, 57–73, 2021.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. 2 ed. Revisited. Bristol: Multilingual Matters, 2021.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; & STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching**. Strasbourg, Council of Europe Publishing – European Centre for Modern Languages, 2002.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers**. Council of Europe, 2002.

CAMPOS, B. S.; KAMI, C. M. C.; SALOMÃO, A. C. B. A mediação no Teletandem durante a pandemia da COVID-19. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. DT3, 2021. DOI: 10.26512/rhla.v20i1.36452. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36452>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CAMPOS, B. S.; KAMI, C. M. C.; SALOMÃO, A. C. B. A mediação no Teletandem durante a pandemia da COVID-19. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 20, n.1, 2021.

CARNEIRO, F. C. **A formação para a cidadania digital como responsabilidade compartilhada por escola e família**. Tese (doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 281f. 2020.

CARVALHO, K. C. H. P. de; RAMOS, K. A. H. P. Interfaces no processo de mediação em teletandem português e espanhol: o papel dos mediadores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48, n.2, p.747-765, jul. 2019.

CARVALHO, P. M.; SATAKA, M. M.; ROZENFELD, C. C. F. As tecnologias da informação e comunicação no ensino de línguas estrangeiras: Estado da arte. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 9, n. 00, p. 1-22, 2023.

CASTRO, S.; MILL, D.; COSTA, R. A. O. Apontamentos sobre a mediação pedagógica na cultura digital: uma breve revisão de literatura. **Anais do CIET; CIESUD**: 2022, São Carlos, set. 2022. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/1987>>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Ensino de Línguas em Tempos de Pandemia: Experiências com Tecnologias em Ambientes Virtuais. **Revista Docência e Cibercultura**,

[S.l.], v. 4, n. 3, p. 112-140, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53173>. Acesso em: 20 maio 2022.

COSTA, C. L.; GONÇALVES NETO, J. D. C. Em busca da cidadania digital brasileira: análise das políticas públicas federais para o enfrentamento à exclusão digital. **Argumenta Journal Law**, [S. l.], n. 39, p. 377-396, 2023. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/1087>. Acesso em: 16 jan. 2025.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7 (3), p. 27-37, 2020.

CUTRI, R. M.; MENA, J.; WHITING, E. F.. Faculty readiness for online crisis teaching: Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. **European Journal of Teacher Education**, v. 43 n. 4, 2020, p. 523-541.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de Letramento Digital. Encontro Nacional de Hipertexto, 3, 2009, Belo Horizonte. **Anais**, Belo Horizonte, 2019 p. 1-19.

EGBERT, J. The new normal?: A pandemic of task engagement in language learning. **Foreign Language Annals**, v. 53 n. 2, p. 314-319, 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Coronavírus**. s/d. Disponível em: <https://coronavirus.es.gov.br/#:~:text=Formas%20de%20Transmiss%C3%A3o,-A%20transmiss%C3%A3o%20dos&text=Tosse%3B,a%20boca%2C%20nariz%20ou%20olhos>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, A. M.; TELLES, J. A. Teletandem: enfoque na forma e o desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 261-287, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FONTANA, F.F.; CORDENONSI, A.Z. TDIC Como Mediadora Do Processo De Ensino-Aprendizagem Da Arquivologia. **ÁGORA**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015.

FREIRE JUNIOR, J. C. ; MASSINI-CAGLIARI, Gladis ; PUTTI, F. F. . O Programa BRaVE na Unesp: uma visão institucional para a internacionalização em casa. In: SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JR., J. C. (Org.). **Perspectivas de Internacionalização em Casa: Intercâmbio Virtual por meio do Programa BRaVE/Unesp**. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 13-30.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v.4, n.1, p.20-30, 2010.

FUNO, L. B. A. **Teletandem**: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

GARCIA, Daniela N. M.. **O que os pares de Teletandem (não) negociam**- Práticas para um novo contexto online, interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. São Paulo, Editora UNESP, 2013.

GARCIA, D. N. M. A logística das sessões de interação e mediação no teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 725- 738, 2015

GARCIA, D. N. de M.. Sociedade Tecnologizada e Educação: Novos cenários. In: **Perspectivas educacionais e novas demandas**: contribuições da telecolaboração. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 27- 56

GARCIA, D. N. de M.. A telecolaboração como contexto para a formação de professores. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 50, n. 3, p. 1064-1082, 2021. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2970>. Acesso em: 20 maio. 2022.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, p. 11-30, jan. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 maio 2022.

GIMENEZ, et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Rev. bras. linguist. aplic.** Belo Horizonte, v. 15, n.3, p. 593-619, jul/set. 2015

GODOY, A. S.. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt> . Acessado em: 6 maio 2022

GUIMARÃES, F. F.; HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: Antes, durante e após pandemia. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. especial, p. 179-204, dez. 2022. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/index>. Acesso em: 25 jul. 2023.

HEEMANN, C.; SCHAEFER, R.; SEQUEIRA, R. M.. O Potencial da Telecolaboração para o Desenvolvimento da Competência Intercultural no Contexto da Internacionalização em casa. In: LEFFA (org.). **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em linguística aplicada. 1. ed. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2020, p. 129- 152.

HELM, F. A dialogic model for telecollaboration. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 6, n. 2, p. 28-48, 2015.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca. **Language Teaching**, Cambridge, v.44, n.3, p.281–315, 2011.

JORDÃO, C. M. As Lentes do Discurso: Letramento e Criticidade no mundo digital. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 19-29, jan/jun. 2007.

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

KACHRU, B. B. (Ed.). **The other tongue: English across cultures**. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1982.

KAMI, C. M. C. **Formação de mediadores de Teletandem: Elementos desencadeadores de reflexão e aprendizagem**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 150p. 2024.

KENSKI, V. M. O que são as tecnologias e por que elas são essenciais. In: **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 15-26 E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 03 jun. 2024.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389–411, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28616>. Acesso em: 16 jan. 2025.

LEFFA, V. Entrevista a Vilson Leffa. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons e Livia Márcia Tiba Rádis Baptista. **Caracol**, [S. l.], n. 13, p. 234-239, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123436>. Acesso em: 20 maio. 2022.

LEVINE, G. S.; PHIPPS A. What is language pedagogy for? In: LEVINE, G. S.; PHIPPS A. (Eds.) **Critical and intercultural theory and language pedagogy**. Boston: Cengage Learning, 2010, p. 1-14.

LOPES, R. S.; BAUMGARTNER, C. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. **The Specialist**, v. 40, n. 2, p. 1-13, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013, p. 133-173.

MATTOS, L. Projeto de banir celular nas escolas de SP esbarra na educação digitalizada de Tarcísio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12, junho, 2024. Tecnologia. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/06/projeto-de-banir-celular-nas-escolas-de-sp-esbarra-na-educacao-digitalizada-de-tarcisio.shtml>. Acessado em: 12 junho de 2024

MELLO, D. Professores fazem mobilização contra uso de plataformas digitais em SP.

Agência Brasil. São Paulo, 10, maio, 2024. Disponível em:

[https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/professores-fazem-mobilizacao-co](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/professores-fazem-mobilizacao-contra-uso-de-plataformas-digitais-em-sp)
ntra-uso-de-plataformas-digitais-em-sp . Acesso em: 5 jun. 2024.

MELLO, D. SP: comunidade escolar critica imposição de uso de plataforma digital. **Agência Brasil.** São Paulo, 24, maio, 2024. Disponível em:

[https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/sp-comunidade-escolar-reclama-de](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/sp-comunidade-escolar-reclama-de-imposicao-de-plataforma-digital)
-imposicao-de-plataforma-digital Acesso em: 3 jun. 2024.

MENEZES, V. O computador: um atrator estranho na educação linguística na América do Sul. **RENTE.** **Revista Novas Tecnologias na Educação.** v.1, n.1. 2009. ISSN 1679-191.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN,** v. 18, n. 1, 2019. Disponível em:

<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 16 jan. 2025.

MESSIAS, R. A. L.; TELLES, J. A. Teletandem como “terceiro espaço” no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras. **ETD – Educação Temática Digital,** Campinas, v. 22, n. 3, p. 731-750, 2020.

MILLER, M.D. **A year of remote teaching:** the good, the bad, and the next steps. The Chronicle of Higher Education, 2021.

MINAYO, M. C. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1993, p. 9-29.

MINEIRO, M.; A. ALVES DA SILVA, M.; GRACIA FERREIRA, L.. Pesquisa Qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas.

Momento - Diálogos em Educação, v. 31, n. 03, p. 201–218, 2022. Disponível em:

<https://furg.emnuvens.com.br/momento/article/view/14538>. Acesso em: 17 jan. 2025.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O.. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 45, p.1-17, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/abstract/?lang=pt#ModalArticles>. Acessado em 20 Maio 2022.

MOITA LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J.M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 34- 75.

MÜLLER-HARTMANN, A. The classroom-based action research paradigm in telecollaboration. In: DOOLY, M.; O'DOWD, R. (Eds.), **Research methods for online interaction and exchange**. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2012, p. 56-112.

NASCIMENTO, B. C. do et al . Tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica no ensino superior. **Linhas Críticas**, Brasília , v. 27, e39110, 2021 .
Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312021000100150&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 jan. 2025.

NÓVOA, A, ALVIM, Y. Nada é novo, mas tudo mudou: Pensar a escola futura. In: NÓVOA, A. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador:SEC/IAT, 2022, p. 23-32.

O'DOWD, R., RITTER, M. . "Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges." **CALICO Journal**, v. 23, n. 3, p. 633-642, 2006.

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

O'DOWD, R. Telecollaborative networks in university higher education: Overcoming barriers to integration. **Internet and Higher Education**, v.18, p. 47-53, jul. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.02.001>. Acessado em: 26 out. 2024.

O'DOWD, R. Supporting in-service language educators in learning to telecollaborate. **Language Learning & Technology**, 2015, v. 19, n. 1, p. 63-82. Disponível em: <http://dx.doi.org/10125/44402>. Acesso em: 26 out. 2019.

O'DOWD, R.; LEWIS, T. **Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice**. Routledge, 2016.

O'DOWD, R.. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, 1, p. 1-23, 2018.
Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>. Acessado em: 26 out 2019.

O'DOWD, R. A Transnational Model of Virtual Exchange for Global Citizenship Education. **Language Teaching**, v. 53, n. 4, p. 477-490, 2020.

O'ROURKE, B. (2007). Models of telecollaboration (1): E(tandem). In: R. O'Dowd (Ed.), **Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers** (pp. 41-62). Multilingual Matters.

OLIVEIRA, R. S. de. **Inserção da TDIC em atividades pedagógicas : desafios empreendidos durante a pandemia do Covid-19**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Marília, 127p., 2023.

OSTLER, N. **The last lingua franca: English until the return of Babel**. New York: Walker & Company, 2010.

PAIVA, V. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente. **Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada** Vol. 44. Campinas, SP : Pontes Editores, 2015, p.21-34.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 6 fev. 2024.

PAZ, D. P.; FRANCO, M. H. I.; BERTAGNOLLI, S. D. C.. Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de línguas: conectando saberes. In: **Simpósio Internacional de Informática Educativa e VIII Encontro do CIED: III Encontro Internacional**, XIX, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Atas, 2017, págs. 200-204.

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In.: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Disinventing and Reconstituting Languages**. Cleven/ Buffalo/ Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2007, p. 90-115.

PEREIRA, P. G. Reflexões Críticas sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês como Fator de Inclusão ou Exclusão Social. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 12–28, 2015. DOI: 10.15448/2178-3640.2015.1.20197. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/belt/article/view/20197>. Acesso em: 9 jan. 2025.

PERLES, J.B.. Comunicação: conceitos, fundamentos e história. **On-line de Ciências da Comunicação**, 2007. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/perles-joao-comunicacao-conceitos-fundamentos-historia.pdf> > Acesso em: 14 nov. 2024.

PICOLI, F.; SALOMÃO, A.C.B. O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 1605-1623, dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.gel.org.br/estudoslinguisticos/article/view/2458>. Acesso em: 04 fev. 2025.

RIBEIRO, M. M. et al. Capacidades Estatais em Tecnologias de Informação e Comunicação e Exclusão Digital nos Estados Brasileiros. In: PALOTTI; et al. (Org). **E os Estados? Federalismo, relações intergovernamentais e políticas públicas no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2023, p. 439-470.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUBIN, J. The collaborative online international learning network. In: O'DOWD, R. & LEWIS, T. (Eds), **Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice**. Routledge. 2016, p. 263-272.

SALOMÃO, A.C. 2006. Pequeno dicionário de Tandem. **Teletandem News**, ano 1, n. 02. (http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf)

SALOMÃO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [on-line], v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011.

SALOMÃO, A. C. B. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 49, n. 1, p. 152–174, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/2469>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SALOMÃO, A. C. B. PIAI, L. O que é que o on-line tem? A Mediação no Teletandem em tempos pandêmicos. **Rev. do GEL**, v, 20, n. 3, p. 280-305, 2023.

SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. (Orgs.) Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE/Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. G. A aprendizagem colaborativa in tandem: Um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. (Org.) **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009, p. 75-92.

SALOMÃO, A.C.; FREIRE JUNIOR, J.C. O Programa BRaVE na Unesp: uma Visão Institucional para a Internacionalização em Casa. In: **Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE-Unesp**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020, p. 13-29.

SÃO PAULO. **3 pontos importantes sobre o coronavírus**. 2020b. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/multimedia/infograficos/3-pontos-importantes-sobre-o-combate-ao-novo-coronavirus/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SÃO PAULO. **Aplicativos promovem inclusão digital na rede estadual de ensino de SP**. 2020a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/aplicativos-promovem-inclusao-digital-na-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

SÃO PAULO. **Dia da Matemática: professor de SP aproxima e engaja estudantes no aprendizado com o uso de plataformas digitais**. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/dia-da-matematica-professor-de-sp-aproxima-e-engaja-estudantes-no-aprendizado-com-o-uso-de-plataformas-digitais/>. Acesso em: 28 maio 2024.

SARTORI, J. S. **A sessão de mediação no teletandem: um estudo sobre sua estrutura com base na análise da conversação**. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHULTHEIS MOORE, A., SIMON, S. **Globally networked teaching in the humanities**. Routledge, 2015.

SEDREZ, N. H.; LOPES JR, J. A.; VETROMILLE-CASTRO, R. Da lama ao caos: uma revisão complexa dos objetos de aprendizagem de línguas frente às demandas para a aprendizagem hoje. In: LEFFA, V. J. et al. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p.44- 64.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, A. L.; MARIANO, L. S.; FINARDI, K. R. As novas tecnologias no ensino-aprendizado de L2: refletindo a partir de olhares de professores. **LinguaTec**, [S. l.], v. 3, n. 2, p.71-87, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3290>. Acesso em: 20 maio 2022.

SILVA, G. A. da. **Uma perspectiva crítica para as políticas públicas de inclusão digital no Brasil**: estudo de caso sobre não-usos e não-usuários de internet. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5026>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, M.M.J.; SANTOS, I.N. Inclusão digital e educação: para quem? In: COSTA, H. C. O.; ALVARENGA, A.M. **Educação, tecnologia e inclusão** : teoria e prática em um contexto de desafios e reflexões. Volume 1. Itapiranga: Schreiber, 2023, p. 31-39

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 19, n. 44, p. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180027>, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 8 jan. 2025.

SOARES, M.. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, F. M., SANTOS, G. F. **Velhas práticas em novos suportes?** As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

SOUZA, M. N. C. Breve releitura das desigualdades no acesso ao ensino remoto no Brasil durante a pandemia. In: SILVA FILHO, E. G. (org.). **Educação e tecnologia em tempos de pandemia**. São Paulo: Científica, 2021, p. 81-90.

SOUZA, R. A. DE .. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 2, p. 73–96, 2003.

STARKE-MEYERRING, D.; WILSON, M. **Designing Globally Networked Learning Environments: Visionary Partnerships, Policies, and Pedagogies**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

TECNOLOGIA. In: **Glossário TDICs Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz). Disponível em: <https://www.tdics.epsjv.fiocruz.br/glossario/tecnologia>. Acesso em: 03 jun. 2024.

TELLES, J. A.. Introdução. In: TELLES (org). **Telet@ndem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 17-18.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **DELTA – Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 3, p. 651-680, 2015.

TELLES, J. A.; VASSALO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, São Paulo (PUC), v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

THE EVALUATE GROUP. Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment. **Voillans: Research-publishing.net**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>. Acessado em: 04 de abril de 2023.

TORSANI, S. **CALL Teacher Education: Language Teachers and Technology Integration**. Rotterdam: Sense Publishers, 2016

VAN EK, J.A. Objectives for Foreign Language Learning, Vol. 1: **Scope**. Strasbourg: Council of Europe, 1986.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES (org). **Telet@ndem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 21-42.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALDVOGEL, D. A.; ROBAYNA, T. Teaching Languages Virtually during a Global Pandemic: Perspectives from Post-Secondary Language Educators. **Dimension**, p. 57-79, 2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1346019.pdf> Acessado em: 05 junho de 2024

WARSCHAUER, M. (Ed.). Telecollaboration in foreign language learning. **Second Language Teaching and Curriculum Center**, University of Hawai'i at Manoa, 1996.

WU, S. Methodologies and Pedagogical Applications of Integrating telecollaboration in Language Teacher Education. **CALICO Journal**, v. 39, n. 2, p. 281-305, 2022.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5a ed. Porto Alegre: Bookman; 2015.

ZAKIR, M. A. **Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n.3, p. 479-504, set./dez. 2010.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO AOS PARTICIPANTES

Questionário sobre a Telecolaboração:

Caro aluno (a) do Inglês - Língua Y

Convido a participar desse pequeno questionário a respeito da sua participação no Collaborative Online International Learning (COIL) entre (NOME DA INSTITUIÇÃO ESTRANGEIRA) ocorridos entre os dias (DIAS, MESES E ANO DAS INTERAÇÕES)

Endereço de e-mail:

Termo de Consentimento:

1. Você está sendo convidado(a) para participar da elaboração de estudos e artigos científicos. Para tanto, gostaríamos de pedir sua autorização para o uso dos seus dados que permitirão abordar diversas questões levantadas e observadas ao longo da sua participação nos COILs entre as universidades de Coventry e Virginia. Esclarecemos que:

- a) A pesquisadora ressalta que os dados serão usados unicamente para fins de estudo científico e que, como benefícios decorrentes desse estudo, poderemos fazer melhorias no planejamento e oferecimento de novas edições do COIL.
 - b) A pesquisadora assegura que sua identidade não será, de forma alguma, revelada em artigos científicos;
 - c) Os dados poderão ser apresentados sob forma de resultados em eventos e artigos científicos e ficarão de posse da autora por um período de até cinco (5) anos. Após esse período, todo material será devidamente descartado.
2. A qualquer momento você pode retirar seu consentimento e isso não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem a docente da disciplina.

Declaro ciência dos esclarecimentos e autorizo a utilização das minhas respostas para fins científicos.

- Li e concordo com os termos descritos acima.

Sobre você:

Nome Completo: _____

Idade: _____

Você se declara ser do sexo:

- masculino
- feminino
- outro
- prefiro não declarar

Antes de entrar no curso, você:

- já havia estudado inglês em cursos particulares.
- já havia estudado inglês apenas na escola.

Sobre os COILs

O que você achou das atividades desenvolvidas pelo COIL com (INSTITUIÇÃO ESTRANGEIRA)? Justifique.

Sobre planejamento e tecnologias

Comente sobre planejamento das interações com com (INSTITUIÇÃO ESTRANGEIRA).

Em relação às tecnologias utilizadas (Zoom, Padlet, Microsoft Forms, Socrative),

- Tive muita dificuldade ao utilizá-las.
- Tive pouca dificuldade ao utilizá-las.
- Tive nenhuma dificuldade ao utilizá-las.

Quais tecnologias você já conhecia: (É possível marcar mais de uma opção)

- Zoom
- Padlet
- Microsoft Forms
- Socrative

Sobre aspectos da comunicação

Quais aspectos você acredita que as interações tenham contribuído: (É possível marcar mais de uma opção)

- Writing
- Listening
- Speaking
- Reading
- Teaching Skills
- Intercultural Communicative Competence
- Acredito que as interações não tenham contribuído para os aspectos acima.

Por que acredita que as interações tenham contribuído para tais aspectos? Caso não tenham, por que acredita nisso?

Antes do COIL, qual era seu conhecimento sobre os países citados antes das interações?

- Pouco
- Razoável
- Bom
- Excelente

Após o COIL, seu conhecimento sobre os países citados nas interações foi ampliado?

- Sim
- Não

O que você aprendeu de novo em relação aos países citados nas interações?

Sobre dificuldades

Em relação ao COIL com (INSTITUIÇÃO ESTRANGEIRA), qual foi sua maior dificuldade?
Por que?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa A FORMAÇÃO DOCENTE E AS TECNOLOGIAS: PERSPECTIVAS DA TELECOLABORAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA.

2. Essa pesquisa visa compreender o impacto da telecolaboração na formação de professores de língua inglesa junto aos membros participantes da pesquisa. Ademais, pretende-se abordar o contexto de colaboração online junto ao processo de formação docente e descrever os procedimentos que envolvem sua organização, acompanhando as parcerias nas interações. Para tanto, os participantes deverão anexar sua via assinada do TCLE ao *e-mail* enviado a eles juntamente com o convite para a pesquisa.

a. Você foi selecionado por ser professor de língua inglesa em formação e sua participação não é obrigatória.

b. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar ativamente das interações nos dias previstos e realizar as atividades propostas, além de responder a um questionário avaliativo da interação e gravar um relato em formato de áudio visando abertura para uma opinião mais livre sobre sua participação nas interações e impacto em sua formação docente.

3. Esta pesquisa tem riscos mínimos. Você poderá sentir-se desconfortável, exposto ou envergonhado ao responder as questões propostas pelo questionário. Para que esses riscos sejam minimizados, você pode não responder quaisquer perguntas no formulário, caso se sinta desconfortável. Além disso, a pesquisadora estará em contato constante com você e o auxiliará em quaisquer problemas.

a. Em qualquer momento, antes e durante a realização desta pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora deste estudo, pelo celular ou e-mail disponibilizados ao final deste documento, para o esclarecimento de dúvidas e questões com relação aos procedimentos de pesquisa adotados.

b. Por meio da gravação dos relatos em formato de áudio, você terá voz ativa na pesquisa, podendo explicitar seus anseios, desconfortos e reflexões sobre as interações. Reforçamos que a qualquer momento você

pode entrar em contato com a pesquisadora deste estudo para que esclarecimentos sejam prestados.

c. Os convites para participação na pesquisa com o link para o questionário serão enviados aos participantes via e-mail após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tal convite conterá todas as instruções necessárias, ressaltando que, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, o participante poderá retirar seu consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa. Ficando a pesquisadora responsável pelo envio ao participante da pesquisa, a resposta de ciência do interesse do participante de pesquisa retirar seu consentimento.

4. Asseguramos a garantia de indenização diante de eventuais danos, desde que comprovadamente decorrentes da pesquisa.

5. Você poderá contatar a pesquisadora sempre que necessário antes, durante e após o encerramento da pesquisa. A pesquisadora compromete-se em discutir os resultados da pesquisa com todos os participantes após o encerramento da mesma.

6. Esta pesquisa será executada pela pesquisadora principal, que assina este documento e se compromete a cumprir o estabelecido nele.

7. Você pode a qualquer momento desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

8. Seus dados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora principal deste estudo:

a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Serão usados nomes fictícios de forma a não expor sua identidade.

9. Com o convite para participação na pesquisa enviaremos também o presente TCLE. A coleta da assinatura será feita de maneira presencial, em duas vias, sendo uma via para a pesquisadora e outra para você. A pesquisadora irá até você para entregar ambas as cópias. Você só deve assinar caso opte por participar dessa pesquisa. Posteriormente, via *e-mail* fornecido pelo participante, será enviado o *link* para o questionário.

10. Sua participação nesta pesquisa não incorrerá em despesas. Caso haja alguma despesa decorrente de sua participação que não estava prevista no planejamento da pesquisa, ela será ressarcida pela pesquisadora principal mediante a apresentação de comprovante de gastos.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Recomendamos que guarde sua cópia.

Isabelle Castilho⁷³

Unesp - FFC - Campus de Marília - Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - PORTARIA A - Mirante, Marília - SP, 17525-900 – Celular: (18) 98124-2303 | douglas.cunha@Unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília- Unesp, localizada à Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - PORTARIA A - Mirante, Marília - SP, CEP 17525-900 – Fone: (14) 3402-1300

Marília, _____/_____/_____

Assinatura do participante da pesquisa ⁷⁴

⁷³ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

⁷⁴ O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apontando sua assinatura na última página do Termo.

ANEXO A- PLANEJAMENTO DA INSTITUIÇÃO BRITÂNICA

Virtual Exchange (VE) / Collaborative Online International Learning (COIL) / Telecollaboration

1) This VE/COIL project aims to provide pre- and in-service English teachers and ELT (English and English Language Teaching) staff with the opportunity to discuss their existing belief systems about English and ELT.

When?	March to April 2023 on Mondays.
Dates?	13, 20, 27 March, and 03 April. There will also be an optional focus group on 10 April.
Time?	From 11:30 to 12:45 am (UK time), 1h and 15 minutes.
Meetings?	4 synchronous (online) sessions + 1 optional one for the focus group
Partners?	Institutions in the United Kingdom, Brazil, China, Turkey, and Vietnam.
Digital tools	Zoom, Padlet, Socrative, Online survey, Microsoft Forms and Aula (Virtual Learning Environment).
Pre-task	Participants will be expected to read an academic journal article relevant to the topic by an expert in the field in preparation for each of the live sessions.

2) Live sessions outline:

1. Introduction/Presentation of the weekly topic	15 minutes
2. Task setting	5 minutes
3. Discussion on the topic in breakout rooms (BoRs) facilitated by e-mediators, posting of group reflections on the relevant Padlet Wall and selection of the speaker from each BoR who reports back	25 minutes
4. Reporting from each BoR	10 minutes (around 2 mins per group)
5. Short formative whole group interactive activity on the session	10 minutes
6. Completion of a short anonymous evaluation Microsoft Form for the session	5 minutes
7. Wrap up and preview of the session to follow + Q&A	5 minutes

ANEXO B- PLANEJAMENTO DA INSTITUIÇÃO AMERICANA⁷⁵

Project Objectives

By the end of the project, students will be able to :

- Analyze and discuss the differences between high- and low-context cultures and how these differences affect readers' perspectives on different countries and cultures, using a variety of credible sources.
- Write a compare-and-contrast essay on Brazil and their respective country, demonstrating their understanding of culture and its influence on verbal and written communication.
- Reflect critically on their experiences working with teachers in practice from UNESP through zoom meetings and their essays.
- Demonstrate an understanding of Brazilian culture by writing essays and discussing their own countries and cultures with Brazilian teachers in practice.
- Write a reflective "thank you" note to their Brazilian partner, highlighting the best parts of learning about another country and culture through oral and written work.

Week 1

Icebreaker—Introductions

- Complete pre-project survey.
- Partner with Brazilian practicum students, to learn about each other's culture, focusing on differences and similarities between the two.

Using materials created on Padlet ([LINK DO PADLET](#)), students upload information on their respective countries and cultures to:

- Informally present their partner's country and culture to classmates and practicum students via Zoom.
- Learn about differences between their countries/cultures, specifically focusing on the characteristics of high- and low- context cultures.
- Discuss how perceptions of other countries and cultures can be skewed due to a lack of knowledge and understanding and how this might affect both oral and written communication.

⁷⁵ Planejamento a priori com alteração posterior sem modificação no documento.

Weeks 2 & 3

Essay Writing—In Pairs

Students will:

- Compare and contrast two similar cultural components from their respective countries and how they might impact their perception of written and oral works. (e.g., written, and oral communication)
- Work on a compare/contrast essay (teacher in practice serving as the instructor)
- Present their topic to the class (1- or 2-slide presentation)

Week 4

Student Reflections —Thank You Notes

- How was your experience working with a student/teacher in practice on a specific writing assignment?
- What struggles did you have if any? What successes?
- Discuss any pedagogical practices you used while working with a student.
- What have you learned from this project that will help you as a future teacher/student?

Resources:

Padlet