

**METODOLOGIAS E TECNOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTELAÇADAS EM INTERCÂMBIOS
VIRTUAIS**

***METODOLOGÍAS Y TECNOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS
EXTRANJERAS Y FORMACIÓN DOCENTE INTERRELACIONADAS EN
INTERCAMBIOS VIRTUALES***

***METHODOLOGIES AND TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
AND TEACHER TRAINING INTERLACED IN VIRTUAL EXCHANGE***



Barbara Cortat SIMONELI¹
e-mail: barbaracortatsimoneli@hotmail.com



Kyria Rebeca FINARDI²
e-mail: kyria.finardi@gmail.com

Como referenciar este artigo:

SIMONELI, B. C.; FINARDI, K. R. Metodologias e tecnologias de ensino de línguas estrangeiras e de formação de professores entrelaçadas em intercâmbios virtuais. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, e024013, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.18078>



| **Submetido em:** 19/05/2023
| **Revisões requeridas em:** 07/03/2024
| **Aprovado em:** 11/04/2024
| **Publicado em:** 28/05/2024

Editora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – ES – Brasil. Licenciada em Letras Inglês e mestre em Educação pela UFES.

² Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – ES – Brasil. Professora efetiva da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Educação e Linguagens (PPGE).

RESUMO: O artigo visa refletir sobre a integração de tecnologias em metodologias de ensino de línguas estrangeiras e na formação de professores. Com esse objetivo, o estudo analisa a integração de tecnologias digitais em metodologias de ensino-aprendizagem e de formação de professores de língua estrangeira, por meio da incorporação de intercâmbios virtuais em um curso de formação de professores de inglês oferecido antes, durante e após a pandemia. A metodologia empregada para analisar as experiências das duas professoras e pesquisadoras envolvidas no estágio, onde os intercâmbios virtuais foram incorporados antes, durante e após a pandemia, é a autoetnografia. De maneira geral, a análise sugere que a incorporação de tecnologias na forma de intercâmbios virtuais na formação de professores enfrentou desafios relacionados à falta de apoio institucional antes e após a pandemia da COVID-19.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. Metodologias. Ensino-aprendizagem. Formação de professores de línguas. Línguas estrangeiras.

RESUMEN: *El objetivo principal de este artículo es reflexionar sobre la integración de las tecnologías en las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras y en la formación del profesorado. Con este objetivo, el trabajo analiza la integración de las tecnologías digitales en las metodologías de enseñanza-aprendizaje y en la formación de profesores de lenguas extranjeras a través de la incorporación de intercambios virtuales en un curso de formación de profesores de inglés ofrecido antes, durante y después de la pandemia. La metodología utilizada para analizar las experiencias de los dos docentes/investigadores involucrados en la disciplina de prácticas donde se incorporaron intercambios virtuales antes, durante y después de la pandemia es auto-etnográfica. En general, el análisis sugiere que la incorporación de tecnologías en forma de intercambios virtuales incorporados en la formación docente sufrió la falta de apoyo institucional antes y después de la pandemia da COVID-19.*

PALABRAS CLAVE: *Tecnologías. Metodologías. Enseñanza-aprendizaje. Formación de profesores de idiomas. Idiomas extranjeros.*

ABSTRACT: *The article focuses on the integration of technologies into foreign language teaching methodologies and teacher education. With this aim, the paper analyzes the incorporation of digital technologies in teaching-learning methodologies and foreign language teacher education courses through the use of virtual exchanges in an English teacher education course offered before, during, and after the pandemic. The methodology used to analyze the experiences of the two teacher-researchers involved in the practicum course where virtual exchange projects were integrated before, during, and after the pandemic is autoethnographic. Overall, the analysis suggests that the incorporation of technologies in the form of virtual exchange projects into teacher education suffered from the lack of institutional support both before and after the COVID-19 pandemic.*

KEYWORDS: *Technologies. Methodologies. Teaching-learning. Language Teacher Education. Foreign languages.*

Introdução

A fim de superar os desafios do uso e ensino-aprendizado de línguas estrangeiras (LE) na atualidade, a formação docente contemporânea deve estar alinhada às possibilidades e desafios impostos pelo uso e integração de tecnologias digitais em metodologias de ensino-aprendizado e na formação de professores (Rabello, 2021; Finardi, 2015). Este trabalho representa uma contribuição nesse sentido ao se dedicar à análise da integração de tecnologias digitais em metodologias de ensino-aprendizagem e de formação de professores de língua estrangeira (LE) por meio da incorporação de intercâmbios virtuais (doravante IV) em diferentes momentos de uma disciplina de formação de professores de inglês, antes, durante e após a pandemia.

Neste trabalho, as práticas sociais são analisadas como sendo mediadas por diversas tecnologias. As metodologias, por sua vez, mediam os processos de ensino e aprendizagem, assim como a formação docente, áreas que, desde a pandemia da COVID-19, têm demonstrado uma centralidade notável nos contextos pessoais, profissionais e pedagógicos (Rabello, 2021; Vetromille-Castro; Kieling, 2022). Portanto, neste estudo, as tecnologias digitais são compreendidas como tendo um papel crucial de mediação (Vygotsky, 1987, 1991), com foco em seu impacto nas metodologias de ensino empregadas no processo de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras (LE) e na formação de professores de línguas.

Entre as diversas possibilidades de aplicação das tecnologias no ensino-aprendizado de LE e na formação docente, a internet e as tecnologias de informação e comunicação (TICs) possuem um potencial considerável. Estas tecnologias, ao serem incorporadas nas metodologias de ensino e aprendizagem de línguas, podem enriquecer tanto o ensino-aprendizado de LE quanto a formação de professores de línguas (Finardi; Porcino, 2014). Freeman (2001) sustenta que a formação de professores constitui a soma das experiências adquiridas durante o processo de aprendizagem de uma LE, ressaltando a importância da inclusão de tecnologias nas metodologias de ensino de LE e na formação de professores de línguas.

A integração de projetos de intercâmbio virtual (IV) no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras (LE) e na formação de professores de LE tem o potencial de fomentar a aprendizagem colaborativa, fundamentada na consciência intercultural e no conteúdo interdisciplinar específico da disciplina. Por meio do fomento ao envolvimento entre alunos e entre alunos e professores, o IV facilita o ensino e a aprendizagem ao conectar professores, tutores e alunos geograficamente distantes, que são falantes de diferentes línguas maternas (L1),

em uma comunicação e colaboração autênticas através da mediação da LE e das tecnologias digitais.

A incorporação de projetos de IV nas metodologias de ensino-aprendizado de LE e de formação de professores é uma estratégia significativa de mediação e interação social (Vygotsky, 1987, 1991). Nesse sentido, defende-se a criação de um currículo que ofereça oportunidades, práticas e recursos social, cultural, histórica e institucionalmente situados, que sejam relevantes para a comunidade envolvida.

Entende-se que o IV constitui uma abordagem pedagógica inovadora, que proporciona aos estudantes e professores envolvidos oportunidades de aprendizagem contextualizada e o uso da língua em contextos autênticos, por meio de múltiplas perspectivas de colaboração.

O uso de tecnologias no ensino-aprendizado de LE não é novidade. Abordagens como a Aprendizagem de Línguas Auxiliada por Computador [*Computer Assisted Language Learning – CALL*] (Rabello, 2021), a Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo [*Content and Language Integrated Learning – CLIL*] (Finardi, 2015; Hildeblando Júnior; Finardi; El Kadri, 2022), a oferta de Cursos Online Abertos Massivos [*Massive Open Online Courses – MOOCs*] (Tyler; Finardi, 2021), a Aprendizagem de Línguas Auxiliada pela Mobilidade [*Mobile Assisted Language Learning – MALL*] (Finardi; Leão; Amorim, 2016), a Sala de Aula Invertida (Finardi; Prebianca; Schmitt, 2016), a Aprendizagem Internacional Online Colaborativa [*Collaborative Online International Learning – COIL*] (Hildeblando Júnior, 2019) e *WebQuests* (Porcino; Finardi, 2016), só para dar alguns exemplos, já pressupunham o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizado de línguas.

Entretanto, foi só depois da pandemia que essa integração de tecnologias em metodologias de ensino-aprendizado de LE e na formação docente se tornou uma realidade/necessidade para algumas instituições de ensino superior, devido ao seu uso contingencial para a continuidade das aulas nas instituições, ainda que professores e alunos não tenham sido formados para manusear as TICs como recursos educacionais (Có; Amorim; Finardi, 2020; Finardi, 2015; Hildeblando Júnior; Finardi; El Kadri, 2022).

A fim de analisar o potencial de tecnologias usadas em metodologias de ensino de LE e na formação de professores, este trabalho irá se debruçar na análise de intercâmbios virtuais realizados como parte da metodologia usada na disciplina de formação docente Estágio Supervisionado Curricular realizada antes, durante e após a pandemia. A disciplina na qual os projetos de IV foram integrados no currículo de formação docente analisados aqui é ofertada

nos últimos períodos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade federal do sudeste do Brasil.

Metodologia

Para realizar uma análise profunda e detalhada dos projetos de intercâmbio virtual (IV) integrados na disciplina de Estágio Supervisionado de Inglês, adotou-se uma metodologia autoetnográfica. Os instrumentos de coleta de dados utilizados incluíram diários e relatórios de observação e auto-observação das professoras-pesquisadoras envolvidas nessa disciplina (Pardo, 2019). A autoetnografia é uma abordagem de pesquisa caracterizada pela dualidade de papéis do pesquisador, que atua tanto como sujeito quanto como objeto de estudo, analisando sua própria experiência a partir de uma perspectiva interna, ou “emic”. Assim, a autoetnografia envolve a realização de observações e auto-observações pelo pesquisador sobre si mesmo e sobre o campo de pesquisa, acompanhadas de interpretações e reflexões meticolosas, que buscam captar as complexidades das experiências e realidades vivenciadas (Pardo, 2019).

As pesquisadoras participantes da disciplina tiveram papéis entrelaçados na formação docente e em pesquisas, com observações autoetnográficas significativas. A pesquisadora/autora 1 esteve envolvida na disciplina de Estágio Supervisionado de 2019 a 2022 em diferentes capacidades: inicialmente como aluna, posteriormente como estagiária de mestrado em docência e, finalmente, como pesquisadora em sua pesquisa de mestrado. A pesquisadora/autora 2 acumulou funções como professora supervisora da disciplina de Estágio Supervisionado e como orientadora de trabalhos de conclusão de curso e de mestrado da aluna-pesquisadora-professora 1.

Neste trabalho, a metodologia autoetnográfica será utilizada para realizar uma análise reflexiva sobre os projetos de IV integrados na metodologia de formação de professores de inglês, especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado, oferecida como parte do curso de Letras Inglês de uma Universidade Federal do Sudeste. A análise ocorrerá em três momentos distintos: (1) IV antes da pandemia (Brasil-Chile), (2) IV durante a pandemia (Brasil-Espanha) e (3) IV após a pandemia (Brasil-Turquia). Com base nessas experiências, serão tecidas observações sobre o papel das tecnologias na formação de professores e a integração dos projetos de IV nas metodologias de ensino-aprendizado de LE e na formação docente. A seguir,

será feita uma contextualização dos projetos de IV nesses três períodos antes de prosseguir para a análise e discussão detalhada.

Contextualização

Durante o período de ensino presencial anterior à pandemia, a metodologia empregada na disciplina de Estágio Supervisionado consistia em: (1) aulas presenciais na universidade e encontros individuais e em grupos/equipes no campo de estágio; (2) discussão de textos de leitura obrigatória em relação à prática vivenciada; (3) atividades de co-participação/co-regência, desenvolvidas com o professor regente da educação básica e a professora supervisora da disciplina na universidade, incluindo planejamento, elaboração de material didático e docência; (4) apresentação de um relatório final do estágio, detalhando criticamente as experiências vividas e as atividades desenvolvidas.

Durante a pandemia, as restrições impostas pelo distanciamento social, a dessincronia entre os calendários acadêmicos da universidade e das escolas, além de muitas escolas não funcionarem presencialmente nem aceitarem estagiários, impossibilitaram a realização de atividades de campo. Assim, as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado foram conduzidas no formato de Ensino Emergencial Remoto (EARTE). A professora responsável pela disciplina optou por incluir projetos de intercâmbio virtual (IV) como estratégia para aproximar os alunos do contexto escolar (nesse caso, em outro país, dado que não era possível realizar no Brasil) durante o EARTE. Antes da pandemia, a mesma professora já havia oferecido aos alunos a oportunidade de engajar-se em um projeto de IV, porém as interações foram limitadas a dois encontros devido às restrições estruturais da universidade. Após a pandemia, e com o retorno ao ensino presencial, a professora ofereceu novamente aos alunos a oportunidade de participarem de um projeto de IV como atividade complementar, não integrando, portanto, a carga horária oficial da disciplina.

As parcerias de IV foram estabelecidas com professores-formadores responsáveis por disciplinas equivalentes em universidades estrangeiras parceiras, correspondentes aos locais de campo dos alunos. Ao todo, quatro projetos de IV foram realizados com universidades localizadas no Chile, Inglaterra, Espanha e Turquia, sendo um projeto antes da pandemia (Chile), dois durante a pandemia (Inglaterra e Espanha) e um após a pandemia (Turquia).

Nas seções seguintes, será descrito e discutido o papel das tecnologias na formação de professores antes, durante e após a pandemia, com foco na integração dos projetos de IV na metodologia da disciplina de Estágio Supervisionado.

Antes da pandemia (2019) - IV Brasil- Chile

Mesmo antes da pandemia, a professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado já reconhecia a importância de integrar tecnologias e abordagens ativas na formação de professores de línguas, tendo adotado métodos de ensino híbridos (Hildeblando Júnior, 2019). Como estratégia para ampliar as possibilidades de interação e formação docente, essa professora, em colaboração com alunos de mestrado em estágio docência na mesma disciplina, decidiu integrar um projeto de intercâmbio virtual (IV) em parceria com professores estrangeiros de inglês (e em formação) que compartilhassem o mesmo perfil dos professores brasileiros em formação, ou seja, que fossem professores de inglês como segunda língua (L2), tendo outra língua como língua materna (L1).

Essa experiência de IV, realizada antes da pandemia, ocorreu no contexto da disciplina de estágio ou prática de ambas as universidades, no Brasil e no Chile (Hildeblando Júnior, 2019). As temáticas abordadas entre os participantes do IV focavam principalmente no ensino de inglês em ambos os países, incluindo metodologias e experiências de ensino dos participantes (professores em pré-serviço). Também foram discutidos programas locais que promovem a internacionalização mediada pelo inglês, como o “Idiomas sem Fronteiras” (IsF) no Brasil e “*Inglés Abre Puertas*” no Chile, destacando a relevância dessa língua no contexto em que o IV ocorreu, sendo utilizada tanto como língua franca para comunicação entre os participantes quanto como idioma a ser ensinado pelos futuros professores. As atividades incluíam leituras de textos sobre as temáticas das aulas, discussões em sala de aula e interações assíncronas e síncronas (apenas duas) entre os participantes para discussão e compartilhamento de experiências relacionadas aos temas das aulas.

Os resultados dessa experiência sugerem que as tecnologias digitais podem promover a interculturalidade na formação de professores de línguas ao conectar pessoas geograficamente distantes que não têm a possibilidade de participar em mobilidades físicas acadêmicas internacionais tradicionais. Além disso, as tecnologias digitais facilitaram o contato com diferentes línguas, já que os participantes alternaram entre o português (L1 para os brasileiros),

o espanhol (L1 para os chilenos) e o inglês (L2 para todos) durante as interações do projeto de IV, embora a maior parte das interações tenha ocorrido em inglês, a única língua franca do grupo.

A mediação da tecnologia, nos contextos Brasil-Chile, possibilitou a interação e o aprendizado compartilhado entre os participantes. No entanto, as limitações estruturais e institucionais impactaram significativamente o planejamento de atividades online. Em 2019, a universidade brasileira dispunha apenas de uma sala de videoconferência adequada para interações online síncronas, mas esta sala era prioritariamente reservada para defesas de dissertações e teses, com disponibilidade muito restrita para aulas. Além disso, o espaço era limitado em termos de capacidade de acomodação de pessoas.

Devido à dificuldade de obter um espaço físico adequado para a conexão com a turma do Chile, apenas dois encontros síncronos foram realizados entre as duas turmas. As demais atividades tiveram que ser conduzidas em um formato assíncrono de Sala de Aula Invertida³(Finardi; Prebianca; Schmitt, 2016) onde os alunos liam os textos em casa e se preparavam para discuti-los de forma síncrona em sala de aula. As salas de aula regulares da universidade não possuíam conexão de internet adequada para as interações planejadas. Portanto, a mediação dos processos de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais foi prejudicada por essa limitação de espaços e tecnologias disponíveis para sessões de intercâmbio virtual, refletindo, de certa forma, uma deficiência de infraestrutura institucional na universidade brasileira, especialmente em comparação com a infraestrutura disponível na universidade chilena.

Durante a pandemia (2020-2021) IV Brasil – Espanha

Nos semestres de 2020-2, 2021-1 e 2021-2, a disciplina foi oferecida no formato de Ensino Emergencial Remoto (EARTE) com os seguintes objetivos: (a) vivenciar a coparticipação da regência no ensino remoto da língua inglesa na educação básica; (b) identificar metodologias de ensino e a relação teórico/prática em diversas realidades educacionais afetadas pelo isolamento social; (c) acompanhar ações pedagógicas voltadas para

³A sala de aula invertida (*flipped classroom*) é uma metodologia ativa de aprendizagem que inverte a ordem das atividades do modelo tradicional de ensino. Os alunos assistem/leem conteúdos em casa e discutem/interagem em sala de aula.

o ensino da língua inglesa e seus desdobramentos durante o período de isolamento; (d) identificar estratégias utilizadas para o ensino remoto da língua inglesa durante a pandemia; (e) atuar na seleção, organização de conteúdos e produção de material didático para o ensino remoto da língua inglesa; (f) analisar criticamente os processos educativos e didáticos-pedagógicos ocorridos durante o período de isolamento social e no formato EARTE.

Como estratégia pedagógica, diante das restrições impostas pela pandemia, cada semestre de 2021 incorporou um projeto de intercâmbio virtual (IV) como parte integrante do conteúdo da disciplina e dentro da carga horária estabelecida. O objetivo desses projetos de IV era proporcionar aos professores em formação oportunidades de contato e troca de experiências com outros educadores em situações semelhantes, considerando diferentes contextos de estágio e a possibilidade de interação intercultural. Adicionalmente, buscou-se promover o desenvolvimento de processos de internacionalização mais inclusivos, na forma de Internacionalização em Casa (IeC) e Internacionalização do Currículo (IdC), diante dos desafios apresentados pela pandemia.

Ademais, a integração de projetos de IV na disciplina durante a pandemia visava proporcionar um ponto de contato com o campo de estágio, considerando que as escolas no Brasil estavam fechadas ou incapazes de aceitar estagiários devido aos protocolos de segurança da pandemia, e a falta de sincronia entre os calendários acadêmicos das escolas e da universidade brasileira. Cada um dos projetos é descrito a seguir.

Período: 2021-1

O projeto de IV entre a universidade brasileira e a universidade inglesa teve como objetivo promover a adoção de uma abordagem híbrida de sala de aula invertida (Finardi; Prebianca; Schmitt, 2016) na formação de professores de inglês, enquanto proporcionava aos participantes, em seus contextos locais, a oportunidade de se engajarem em uma comunidade global de prática de ensino de inglês através de um MOOC (Tyler; Finardi, 2021). O projeto também visou promover o desenvolvimento do letramento digital crítico e da competência intercultural dos participantes (Dervin; Liddicoat, 2013) por meio de temas baseados na abordagem de ensino baseada em tarefas (TBA – *Task-Based Approach*) (Calvert; Sheen, 2015); (b) na aprendizagem integrada de conteúdos e língua (CLIL (Finardi, 2015); (c) no desenvolvimento da competência comunicativa Intercultural (CCI) e (d) no uso do inglês como

língua franca (Dervin; Liddicoat, 2013) entre os participantes. As atividades realizadas incluíram interações e discussões colaborativas em grupos menores e com toda a turma, e a realização de tarefas colaborativas sobre a temática em plataformas alternativas (*Padlet, Kahoot e Socrative*) que facilitavam o engajamento e a troca de experiências entre os participantes.

No total, esse projeto contou com 29 participantes e durou cinco semanas, envolvendo participantes de diferentes nacionalidades e usando o inglês como língua franca. Uma vez que o projeto envolveu contextos institucionais diferentes, houve uma combinação dos formatos híbridos (na Espanha) e EARTE (no Brasil), por meio da abordagem da Sala de Aula Invertida (Finardi; Prebianca; Schmitt, 2016). Antes dos encontros síncronos, os participantes assistiam mini-palestras sobre o conteúdo abordado e realizavam atividades do MOOC (Tyler; Finardi, 2021).

Os encontros síncronos ocorriam em inglês e eram realizados via plataforma *Zoom*, com uso da funcionalidade de *breakout rooms*, permitindo interação com grupos menores – diferentemente de projetos anteriores, que não usavam plataformas com essa opção. Cada encontro durava entre uma hora e uma hora e meia, sendo os primeiros vinte minutos dedicados para exposição do tema. A segunda parte do encontro síncrono, durando cerca de trinta minutos, acontecia nos grupos focais (por meio de *breakout rooms*) mediados por um tutor.

Durante essa segunda parte, os participantes realizavam alguma tarefa colaborativa, delegada aos grupos em outras plataformas como *Padlet, Kahoot e Socrative*, possibilitando maior engajamento dos membros e compartilhamento de suas experiências. A última parte de cada encontro, com duração de cerca de trinta minutos, era dedicada à discussão coletiva das temáticas, baseada no trabalho colaborativo em grupo. As ideias principais de cada turma eram apresentadas por um representante, eleito em cada encontro, que deveria ser diferente a cada sessão síncrona. Em seguida, ocorria a conclusão e o encerramento do encontro.

O projeto baseou-se em uma combinação de comunicação síncrona e assíncrona, num formato de Sala de Aula Invertida (Finardi; Prebianca; Schmitt, 2016). O MOOC (Tyler; Finardi, 2021) representou uma das principais ferramentas utilizadas pelos participantes durante esse projeto. O curso se baseava em atividades que enfatizavam o desenvolvimento de habilidades por meio da realização de tarefas em fóruns de discussões assíncronos. Do ponto de vista pedagógico, a comunicação assíncrona baseada em texto proporcionou aos professores de inglês em formação a oportunidade de revisar e refletir sobre conceitos-chave do ensino e aprendizagem de inglês, além de outros temas relevantes à sua formação. A incorporação do MOOC ao projeto também favoreceu a formação dos participantes e o desenvolvimento de uma

comunidade de prática internacional, oferecendo oportunidades de aprendizado e discussões com outros estudantes, professores e profissionais do ensino de inglês, transcendendo, em certo sentido, as barreiras geográficas que separavam os participantes do curso.

O MOOC transformou os papéis dos instrutores e participantes durante o processo de aprendizagem, desafiando as visões tradicionais de produtor/receptor de conhecimentos e favorecendo uma abordagem centrada no aluno. Nesse formato, o papel do instrutor ou tutor evoluiu de “provedor” de conhecimento para facilitador, incentivando os participantes a explorarem e refletirem de maneira independente e autônoma sobre as questões propostas no curso. Assim, os participantes passaram de uma aprendizagem passiva para uma exploração ativa do conhecimento, facilitada pela mediação das tecnologias digitais, tanto em formatos síncronos quanto assíncronos.

De maneira geral, alunos e equipe pedagógica envolvidos no projeto perceberam que o IV contribuiu para o desenvolvimento intercultural dos participantes, embora tenham observado que o tempo de interação nas *breakout rooms* foi insuficiente para desenvolver um contato mais profundo com os participantes estrangeiros. Além disso, algumas dificuldades na mediação foram notadas, como a desativação de câmeras e microfones por alguns participantes durante as interações.

Período: 2021-2

Este projeto foi realizado entre a universidade brasileira e uma universidade espanhola por meio da plataforma Teams, com o objetivo de trocar experiências de ensino e aprendizagem nos dois contextos por meio de interação autêntica via internet e do inglês como língua franca. Os temas discutidos incluíram o conceito de “tarefa” (Calvert; Sheen, 2015), CLIL (Finardi, 2015), multiletramentos, ensino e aprendizagem on-line, bem como o papel do inglês como ELF/EFL no Brasil e na Espanha. O projeto envolveu 42 participantes e durou quatro semanas. Entre as ferramentas digitais utilizadas estavam *Padlet*, *Kahoot*, *Socrative* e outros recursos da plataforma *Teams*.

Os conteúdos eram disponibilizados na plataforma para acesso prévio aos encontros síncronos, incluindo links para vídeos relacionados aos temas das aulas que serviam como conteúdos complementares, visando construir conhecimento de forma colaborativa. Nessa plataforma, também ocorriam discussões assíncronas (por meio de texto) dos conteúdos

propostos, o que enriquecia os processos de aprendizagem através de diferentes perspectivas socioculturais.

Durante as interações síncronas na plataforma Teams, os professores de inglês em pré-serviço desenvolveram uma compreensão mais aprofundada sobre os participantes de outras culturas, particularmente em relação às suas atitudes, valores e formas de pensar. Esse entendimento foi alcançado por meio de discussões, trocas de experiências e diálogos relacionados aos temas das aulas, especialmente dentro dos *breakout rooms*. Adicionalmente, os participantes refletiram sobre o uso e a apropriação da língua inglesa e sobre como a cultura é abordada no ensino tradicional do inglês, com implicações diretas nas práticas pedagógicas. Em cada encontro síncrono, os professores em pré-serviço engajaram-se em atividades colaborativas nos *breakout rooms*, buscando ampliar suas habilidades de trabalho em equipe e comunicação intercultural.

As atividades eram estruturadas da seguinte forma: os professores formadores apresentavam perguntas escritas baseadas em conteúdos de textos que os participantes deveriam ter lido previamente, relacionadas ao tema da aula, como multiletramentos, *Task Based Language Learning* (TBLT), CLIL, entre outros. Os participantes, então, discutiam essas perguntas dialogicamente nos *breakout rooms*, relacionando-as com suas próprias experiências. Após a discussão, um dos participantes de cada grupo compartilhava um resumo do debatido com a turma inteira. Posteriormente, os participantes registravam e refletiam interativamente sobre as temáticas no *Padlet*.

Como exemplo, em uma das aulas, participantes de um grupo compararam suas experiências de aprendizagem de inglês na Espanha e no Brasil com a proposta do TBLT. Durante as discussões, criticaram o foco na gramática e na instrumentalidade do ensino, que contradiz a ênfase do TBLT na comunicação e no significado da língua. Enquanto discutiam, os participantes formulavam perguntas entre si para aprofundar o entendimento sobre o tema da aula e as experiências compartilhadas.

Para promover o engajamento dos participantes nas interações, algumas ferramentas digitais, como *Padlet*, *Kahoot* e *Socrative*, foram utilizadas durante os encontros síncronos. Essas ferramentas facilitaram a reflexão e compreensão dos conceitos-chave, além de contribuir para o desenvolvimento do letramento digital dos participantes.

Figura 1 - Padlet elaborado pelos participantes do IV



Fonte: acervo pessoal das autoras.

Além de outros aspectos já mencionados aqui, o projeto de IV proporcionou aos professores em pré-serviço oportunidades de aprendizagem colaborativa e prática linguística em contexto autêntico, em interações síncronas e assíncronas, mediadas pelas tecnologias.

Após a pandemia (2022) Período: 2022-1 - IV Brasil -Turquia

Após o retorno às atividades presenciais na instituição que foi objeto deste estudo, a professora optou por continuar as parcerias internacionais em projetos de IV nessa mesma disciplina, mas dessa vez teve que ofertar o projeto de IV como atividade complementar, já que a referida instituição não permitia mais a plena integração do ensino remoto às metodologias e atividades curriculares após o retorno ao formato presencial. Assim, a docentes ofertou um projeto de IV em parceria com uma universidade na Turquia como atividade complementar e não obrigatória da disciplina. Dos 26 alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em 2022-1, apenas 4 participaram do projeto de IV com a Turquia.

A baixa adesão dos alunos pode ser interpretada como uma falta de compreensão dos benefícios da participação em projetos de IV. No entanto, também pode refletir a dificuldade dos estudantes em se envolverem em projetos nesse formato após o retorno às aulas presenciais, uma vez que a universidade não oferece espaços para que os alunos possam se conectar de forma síncrona e com privacidade durante os intervalos das aulas. Nesse contexto, os estudantes teriam que trazer seus próprios equipamentos para a universidade ou se conectar quando estivessem em casa, em horários nem sempre compatíveis com as atividades das universidades

parceiras. Essa situação evidencia mais uma vez a falta de apoio e estrutura da Instituição A para aproveitar os benefícios da mediação tecnológica, integrando projetos de IV ao currículo das disciplinas, com o intuito de promover a IeC e a IdC.

O objetivo deste projeto de IV foi proporcionar aos professores de inglês em pré-serviço, de ambas as instituições, uma experiência no uso de tecnologias para colaborar com outros docentes no mesmo nível de instrução e formação. Para isso, as equipes turcas e brasileiras trabalharam em conjunto para comparar e refletir sobre suas experiências de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira em seus respectivos contextos, visando ao desenvolvimento de habilidades interculturais, linguísticas e profissionais.

Os temas abordados durante a colaboração incluíram: (a) apresentação, compartilhamento de informações pessoais e acadêmicas, bem como expectativas e objetivos para a colaboração; (b) apresentação e discussão dos contextos acadêmicos dos participantes, utilizando tecnologias digitais; (c) comparação das semelhanças e diferenças entre o ensino de inglês no Brasil e na Turquia; e (d) reflexão e desenvolvimento de uma atividade ou tarefa cultural. Para criar essas atividades, os participantes puderam empregar ferramentas digitais, como *AnswerGarden*, *Bamboozle Canva*, entre outras.

O projeto envolveu um total de 29 participantes e teve duração de seis semanas, com as interações ocorrendo em inglês como língua franca. Os integrantes foram divididos em quatro grupos fixos, cada um mediado por um tutor, com quem também mantiveram contato assíncrono por meio de grupos de *WhatsApp*. Além disso, foi disponibilizada uma plataforma *Moodle* para que os alunos completassem as atividades semanais e enviassem suas reflexões antes do encontro síncrono semanal. Essa plataforma permitia o compartilhamento de conteúdos em formato de vídeo, áudio, imagem e texto.

Uma vez por semana, os participantes se reuniam para um encontro síncrono, com duração entre uma hora e uma hora e meia, com o tutor responsável pelo grupo, para discutir o tema da semana. Os horários desses encontros síncronos foram acordados entre o tutor e os integrantes. Ademais, a escolha da plataforma para interação síncrona foi decidida coletivamente pelo grupo, podendo ser *Zoom*, *Google Meet* ou *Teams*. Em média, os participantes dedicaram quatro horas por semana para desenvolver as atividades síncronas e assíncronas durante o projeto. Ao final, ocorreu uma sessão coletiva síncrona de encerramento, com a participação de todos para compartilhar experiências e refletir sobre o projeto.

A plataforma *Moodle* utilizada no projeto foi alimentada com base no conceito de ensino co-construído, em contraste com o processo tradicional de aquisição passiva de conhecimento.

Além das tarefas que promoviam a discussão sobre as diferenças e similaridades no ensino de inglês como língua estrangeira na Turquia e no Brasil, também foram realizadas tarefas colaborativas de criação de materiais que promoviam o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI). Essas atividades incluíram três principais tarefas: (1) *Icebreaker*, com o objetivo de os participantes se conhecerem por meio da produção de um vídeo curto, possibilitando a troca de informações em inglês; (2) atividade de exploração da CCI, para discutir as semelhanças e diferenças nos contextos de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil e na Turquia, utilizando a língua inglesa; e (3) elaboração de uma atividade cultural por meio do uso de ferramentas digitais, como *Moodle*, *e-mail*, *Zoom*, *Quiz maker*, entre outros, estimulando a produção colaborativa entre os participantes.

Nas atividades propostas, os participantes cooperaram e construíram conhecimentos com base em suas próprias experiências prévias, em um ambiente autônomo de aprendizagem. Uma das principais vantagens do uso dessa plataforma foi a flexibilidade da multimodalidade, ou seja, a utilização de diversas formas de interação por meio de vídeo, texto e imagem, e as consequentes oportunidades de personalização e apropriação de conteúdos, de forma contextualizada. Em um contexto de formação de professores de línguas, essa multimodalidade foi significativa, no sentido de permitir uma interação cultural e contextual entre os participantes.

As atividades síncronas foram realizadas nas plataformas *Zoom*, *Google Meet* e *Teams*. Os professores em pré-serviço puderam: (a) tornar-se mais conscientes da complexa relação entre cultura e língua; (b) desenvolver a compreensão de como diferentes contextos culturais podem levar pessoas a verem e vivenciarem os mesmos eventos de forma diferente; (c) envolver-se em discussões críticas sobre suas próprias normas, valores e crenças, comparando-os com aqueles de seus colegas.

O objetivo de utilizar diferentes ferramentas digitais (*AnswerGarden*, *Bamboozle*, *Canva*, etc.) para elaboração dos planos de aula foi de desenvolver o letramento digital e permitir a mediação tecnológica, por meio da familiarização com diferentes ferramentas. Nesse processo, os professores em pré-serviço também desenvolveram a CCI (Competência Comunicativa Intercultural), entendida como a capacidade de se comunicar com participantes de outras culturas, tanto por meio de ferramentas assíncronas (*e-mail*, *Google Drive* e *WhatsApp*), quanto por meio de ferramentas síncronas como *Zoom*, *Google Meet* e *Teams*.

Análise

Nesta seção, será realizada uma análise conjunta dos Intercâmbios Virtuais (IVs) realizados em 2019 com uma universidade chilena (antes da pandemia), em 2021-1 (durante a pandemia) com uma universidade espanhola e em 2022-1 (após a pandemia) com uma universidade turca. De maneira geral, destaca-se que o maior desafio para a integração dos IVs na formação docente antes da pandemia relaciona-se com a falta de infraestrutura e apoio para sua realização ou para a incorporação de componentes online ou híbridos nos currículos. Isso resultou na frustração da professora supervisora do estágio por não conseguir realizar mais encontros síncronos online entre as turmas brasileira e chilena.

Em relação aos projetos de IV realizados durante a pandemia, observou-se uma oportunidade única para a docente formadora e para os professores em pré-serviço participarem de intercâmbios virtuais, tendo contato com professores e alunos de Língua Estrangeira de outros países, em trocas culturais e linguísticas autênticas. Esse foi um momento importante e ímpar de formação e reflexão sobre o papel das tecnologias no encurtamento das distâncias e na promoção de trocas autênticas e interculturais, especialmente em um período no qual o contato local e físico estava limitado pelas restrições impostas pela pandemia. Foi também uma oportunidade única, já que não pôde ser repetida da mesma forma após a pandemia, de integrar tecnologias em metodologias de ensino e aprendizado de línguas.

Durante o retorno ao ensino presencial pós-pandemia, os problemas relacionados à falta de apoio e estrutura institucional para essa integração reapareceram. Parece que ao voltarmos ao “velho normal”, não aprendemos nada com a pandemia, desperdiçando as lições aprendidas. Isso foi evidenciado pelas dificuldades enfrentadas para manter o IV com a Turquia como parte da metodologia de formação de professores durante o estágio. Diante dos desafios do retorno ao ensino presencial e da integração de tecnologias em metodologias após a pandemia, será realizada uma análise mais detalhada dos diários de campo deste período/IV.

A seguir, serão apresentados alguns dados do período pós-pandemia para ilustrar a análise, utilizando os acrônimos P1 (professora formadora da instituição brasileira), P2 (professor formador da instituição espanhola), P3 (professora formadora da instituição turca), M1 (monitora responsável pela redação dos diários e relatórios), A1 e A2 (dois dos participantes-alunos brasileiros dos IVs), BR-TR (IV realizado entre as universidades brasileira e turca) e BR-ES (IV realizado entre as universidades brasileira e espanhola). Além disso, embora os termos “diário” e “relatório” sejam utilizados como sinônimos aqui, ambos estão

sendo empregados para diferenciar a qual IV M1 está se referindo. Quando mencionamos “diário”, estamos nos referindo aos diários de campo de M1 sobre o IV realizado com a universidade espanhola, e quando falamos “relatório”, estamos nos referindo aos relatórios de campo de M1 sobre o IV realizado com a universidade turca. Com isso esclarecido, prosseguiremos com a análise.

Observou-se que, apesar da necessidade de atualizar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) e a formação dos professores de línguas, os Intercâmbios Virtuais (IVs) realizados durante as disciplinas de Estágio Supervisionado não receberam apoio institucional adequado em relação ao planejamento, à disponibilização de recursos digitais e à integração tecnológica completa durante o curso de formação de professores de inglês na instituição brasileira, especialmente no caso do IV com a instituição turca (BR-TR), quando a instituição de ensino brasileira não permitiu que o IV fosse incorporado diretamente na disciplina devido ao fim do EARTE em 2022. Consequentemente, o IV BR-TR foi conduzido fora da carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado, tornando-se uma atividade complementar com direito a um certificado válido para que os alunos participantes da instituição brasileira acumulassem horas complementares exigidas pelo curso de Letras Inglês.

Isso resultou em apenas meia dúzia de alunos brasileiros participando, quando havia 20 vagas disponíveis para cada instituição (brasileira e turca), enquanto na Turquia, devido à participação obrigatória devido à integração do IV à disciplina correspondente ao Estágio, a participação foi unânime. No IV com a universidade espanhola (BR-ES), a participação dos brasileiros foi unânime pelo mesmo motivo. No entanto, a falta de apoio institucional foi menos perceptível devido à implementação do EARTE naquele momento e ao fato de que os recursos digitais dependiam inteiramente dos alunos e professores, ao contrário do exemplo anterior do IV com a universidade chilena.

Apesar da falta de suporte institucional, a professora formadora elaborou e ministrou tanto as disciplinas de Estágio quanto os IVs, demonstrando estar ciente da importância da integração das tecnologias digitais e dos IVs na formação de professores de línguas. Isso possibilitou, de uma forma ou de outra, a incorporação crítica das tecnologias digitais que viabilizaram os IVs, alinhando-se assim à formação docente contemporânea. Antes da realização do IV BR-TR, a docente formadora da universidade brasileira (P1) promoveu uma reunião com os alunos do Estágio e M1, que já haviam participado do IV BR-ES no semestre anterior dentro da disciplina de Estágio Supervisionado.

A reunião foi realizada oito dias antes do início do IV BR-TR para explicar e orientar

esses alunos na inscrição e utilização da plataforma, uma vez que não havia outra forma dos alunos conhecerem, já que não existe disciplina específica no currículo que trate das ferramentas e recursos digitais para ensino-aprendizagem de L2. É relevante destacar que a reunião não era obrigatória conforme a programação do IV, sendo realizada por iniciativa e discernimento de P1. Apenas cinco estudantes participaram da reunião e nem todos os cinco participaram do IV BR-TR posteriormente, mesmo após terem se inscrito no IV durante a reunião. P1 já havia enviado e-mails para todos os alunos do estágio explicando como seria este IV, destacando diferenças em vários aspectos em relação ao IV anterior (BR-ES).

Na reunião prévia ao IV BR-TR, P1 ressaltou pelo menos três vezes que era importante que eles acessassem a plataforma juntos ali, “ao vivo”, para que pudessem tirar dúvidas na mesma hora. Ela mostrou a plataforma e como se inscrever no IV por meio do compartilhamento de tela. A plataforma (gratuita) utilizada para este IV foi o *moodle*, aparentemente melhor do que o *Teams*, utilizado no IV anterior (BR-ES). P1 deixou que os alunos explorassem a plataforma enquanto ela estava ali para tirar dúvidas que surgissem. “P1 ressalta que é rápido [se inscrever]: basta entrar, fazer o cadastro e se inscrever no curso VE2.1” (Relatório 1 de M1), diferentemente do que ocorreu com o *Teams* no IV anterior. Todos conseguiram acessar e se inscrever.

Apesar de P1 ter conseguido guiar os alunos em suas inscrições e explorações pela plataforma *moodle* nessa reunião, na reunião seguinte (minutos após a primeira) ela, seus monitores e a outra professora formadora, da universidade na Turquia (P3), desabafaram. Eles afirmaram que estavam com diversas dúvidas quanto ao uso da plataforma como editores, algumas dúvidas eram específicas: como adicionar as tarefas na seção de tarefas e não de *assignments*, o que cada seção no *moodle* significava, se era possível moldar o *design* de cada tarefa, entre outros. A plataforma já estava quase pronta, mas outra pessoa do grupo do IV havia feito o trabalho de edição. Acontece que a plataforma era mais simples para os leitores e usuários/alunos do que para os editores e usuários/professores/monitores, pois estes teriam que editá-la também.

Após uma reunião de cerca de meia hora, ficou acordado que todos tentariam explorar as tarefas e a plataforma, buscar tutoriais e criar uma conta como alunos para terem acesso à interface visualizada pelos participantes-estudantes. No final das contas, outra pessoa com maior conhecimento assumiu a responsabilidade de atualizar e editar a plataforma. Essas dificuldades evidenciam a falta de uma formação específica sobre a implementação de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem para as professoras formadoras e seus

monitores, que tiveram que aprender o básico na prática naquele momento. Sobre isso, M1, em seu Diário 06 sobre o IV BR-ES, menciona que, apesar de já ter concluído a graduação, ainda se sentia em processo de formação junto com os alunos do Estágio e os participantes do IV BR-ES devido a essas dificuldades, acrescentando: “Tenho sacrificado os conteúdos das disciplinas do mestrado para aprender as tecnologias”. Em seu diário, M1 expressa descontentamento e frustração devido à falta de domínio das tecnologias digitais.

Apesar desses desafios iniciais no IV BR-TR, a plataforma se mostrou muito mais eficaz do que o *Teams*, embora tenha sido necessário utilizar uma combinação de plataformas para substituir ou desempenhar algumas funções que o *Teams* realizaria se fosse utilizado, uma vez que o *Moodle* não permite videochamadas. Acredita-se que tenha sido utilizado o melhor de cada plataforma: o *Google Drive* para armazenar textos, vídeos e áudios; o *Moodle* para postar e responder atividades, compartilhar links de vídeos e apresentações em slides e comentar sobre eles; o *WhatsApp* para encontros assíncronos; e o *Zoom* para encontros síncronos por videochamada e para gravá-los. A diversidade de plataformas não reduziu a participação dos alunos, pelo contrário, possibilitou uma participação mais ativa deles neste IV, ao contrário do IV BR-ES.

Isso ocorreu porque, logo no primeiro dia do IV BR-ES, alguns alunos da instituição brasileira enfrentaram dificuldades para se inscrever na plataforma *Teams*. Era necessário que o professor formador da universidade espanhola (P2) liberasse o acesso para que os brasileiros pudessem participar, já que a instituição espanhola havia assinado um pacote com o *Teams* e a instituição brasileira não. Assim, P2 concedeu aos brasileiros o acesso à plataforma, que posteriormente se mostrou limitado para alguns. Como a liberação do cadastro dependia de P2, os brasileiros enviaram uma lista de e-mails que deveriam ser adicionados ao IV dentro da plataforma *Teams*, mas por algum motivo desconhecido, o cadastro de alguns alunos não foi liberado.

Na data do primeiro encontro, o tempo destinado à discussão dos textos e materiais entre os brasileiros para o primeiro encontro IV BR-ES, realizado no Google Meet uma hora antes da videochamada no *Teams*, foi completamente consumido por tentativas de resolver o problema de cadastro e acesso. No final, nem todos os alunos brasileiros conseguiram participar desse primeiro encontro do IV. Embora esse problema tenha se repetido de forma menos crítica nos encontros subsequentes, ainda assim, uma parte significativa do tempo de discussão pré-IV entre os brasileiros foi ocupada por essas questões tecnológicas e tentativas de resolvê-las.

O *Teams* também oferecia o recurso de fórum, onde os alunos (professores em pré-

serviço de ambas as instituições) poderiam interagir sobre os textos e os encontros do IV. No entanto, nem todos os alunos conseguiam acessar esse fórum, incluindo M1. Outro problema recorrente de acesso ocorria durante as interações por videochamada, onde o chat não estava disponível para todos os alunos brasileiros devido a algum erro na plataforma. Logo após o término do primeiro encontro, os participantes-alunos brasileiros inundaram o grupo de *WhatsApp* que tinham com os monitores brasileiros com mensagens, questionando se não seria possível mudar para outra plataforma, como o *Google Meet*. No entanto, essa mudança não era viável, pois a instituição espanhola não utilizava o *Google Meet* e não considerava a plataforma confiável. Assim, relutantemente, eles continuaram utilizando o *Teams*.

Apesar desses contratemplos, o IV com a Espanha não foi totalmente prejudicado, já que o *Teams* permitiu a realização das aulas, embora com algumas limitações. Suas funções principais, como as videochamadas e o compartilhamento de tela para exibir os slides que guiavam os professores em suas aulas, funcionavam, embora o áudio e o vídeo apresentassem travamentos em notebooks mais antigos ou com menos memória *RAM*, assim como em conexões de internet mais lentas.

Os momentos mais aguardados eram os *breakout rooms*, nos quais os participantes-alunos e participantes-monitores podiam aprofundar as discussões sobre questões culturais (por exemplo: pluriliteracias, aplicação do CLIL em diferentes países, a importância do ensino de inglês na Espanha e no Brasil, experiências de intercâmbios físicos e virtuais, o uso das TICs no ensino-aprendizagem de L2 em ambos países, entre outros) e o ensino de língua inglesa em escolas regulares, trocando conhecimentos e experiências entre professores de inglês em formação. Levava de 3 a 7 minutos para que os participantes fossem enviados para seus *breakout rooms*, e M1 acreditava que isso ocorria devido à falta de domínio de P2 sobre essa função específica da plataforma, além do atraso, alguns integrantes eram enviados para os grupos errados. No entanto, aparentemente todos os participantes acabaram se adaptando a essa situação e conseguiram desfrutar desse momento dentro das salas pequenas (*breakout rooms*).

M1 relata que esse momento de discussão entre os grupos pequenos deixava os integrantes mais confortáveis para interagir e trocar experiências e conhecimento. Ela expressa o efeito que essas discussões e interações mais privadas possibilitadas pelos *breakout rooms* causavam na maioria dos participantes na aula 03 do IV: “Hoje as meninas [as participantes-alunas da Espanha que faziam parte de seu grupo] e o A1 estão mais *outgoing*, falando mais e com mais confiança, exceto a A2. Fico feliz, não me sinto uma mediadora” (Diário 07 de M1).

De acordo com M1, os participantes do IV BR-ES desejavam mais tempo dentro dos

breakout rooms, pois 10 minutos não eram suficientes, e mesmo no dia em que puderam ficar 17 minutos, ela achou que as discussões e interações poderiam ocorrer por mais tempo. Após os *breakout rooms*, os participantes tinham 1 minuto (cronometrado) para compartilhar com o grupo maior o que foi discutido. M1 também acha que poderiam ter tido mais tempo nesse momento de compartilhamento.

Apenas uma das integrantes do grupo de M1 no IV BR-ES (a participante A2) não conseguia participar com frequência, pois, de acordo com M1, a aluna-participante tinha um notebook que não suportava bem a plataforma *Teams*. Além do *Teams*, o *WhatsApp* também foi muito utilizado para as trocas entre os grupos brasileiros e entre os demais grupos do IV BR-ES, sendo este eficaz. M1 relata que em um dos encontros do IV BR-ES, seu microfone não estava funcionando no *Teams* no *breakout room*; a solução foi utilizar o *WhatsApp* para realizar a videochamada com a única integrante do grupo que apareceu naquele dia. Além desses recursos digitais, o *Padlet* foi muito utilizado e eficaz para sintetizar aquilo que foi discutido nos *breakout rooms*, e o *Quiz-maker* foi utilizado para a criação de um jogo/quiz sobre um dos textos trabalhados em uma das aulas.

Em resumo, durante os IVs, durante os processos de ensino-aprendizagem e intercâmbio de saberes e experiências, diversas ferramentas (*hardwares* e *softwares*) foram utilizadas para a mediação das práticas sociais, como mencionado anteriormente, especialmente da comunicação e do ensino-aprendizado. Essas ferramentas foram essenciais para as dinâmicas das aulas, tanto para viabilizar sua realização (por exemplo: o uso do *Meet*, *Zoom* e *Teams*), mostrando-se elementos centrais da formação docente, uma vez que sem elas, as aulas/encontros síncronos que, no caso do IV BR-ES na disciplina de Estágio I, onde os encontros/aulas eram obrigatórios, não seriam possíveis; também foram elementos centrais para tornar as aulas/encontros síncronos mais dinâmicos e motivadores/interessantes (por exemplo: *Socrative*, *Kahoot*, *Quizmaker*, etc.).

Em seu Relatório 03, M1 descreve a primeira atividade do IV BR-TR: elaborar e gravar um vídeo curto e interagir com os demais participantes/colegas por meio dos comentários na plataforma *Moodle*. A monitora ficou surpresa não apenas com o engajamento das alunas-participantes na atividade, mas também com o desempenho na criação dos vídeos: “Todos os vídeos me impressionaram de uma forma ou de outra: o conteúdo, a inteligibilidade da língua, o entusiasmo, a edição, trilha sonora, fotos, entre outros” (Relatório 03 de M1).

No último relatório do IV BR-TR, o 05, uma “atividade reflexiva”, M1 respondeu à pergunta “Como você define o seu processo de IV? Foi divertido, interessante, chato, ou

assustador?” De acordo com M1, sua experiência no IV BR-TR foi enriquecedora e interessante no sentido de que foi possível compartilhar experiências e conhecimentos com as alunas da instituição turca e aprender um pouco sobre sua cultura, desmistificando estereótipos. Além disso, ela considera que conseguiu desenvolver sua autonomia e CCI. É possível afirmar que, ao longo do IV BR-TR e do BR-ES, a língua inglesa e as tecnologias mediaram diversos processos de aprendizado, especialmente aqueles referentes às questões culturais, formação de professores de LE e ao ensino de LE nos três países (Brasil, Espanha e Turquia).

Ademais, M1 relata que, em ambos os IVs, os participantes de seus grupos e elas conseguiram compartilhar experiências e conhecimentos sobre o ensino de inglês em seus países (Brasil, Espanha e Turquia) através de vídeos, áudios, comentários escritos e videochamadas. Ela observou muitas semelhanças entre os países: carga horária pequena, crença de que não é possível aprender inglês em escolas públicas, foco excessivo na gramática em detrimento das habilidades comunicativas, poucos recursos tecnológicos mal utilizados, e a aula de inglês é pouco valorizada em relação às demais disciplinas, entre outros aspectos.

O Brasil pareceu ficar um pouco atrás dos outros países em quesitos como tempo de aula (50 minutos) e falta de materiais escolares básicos (livro didático) e até mesmo tecnologias. Segundo os participantes espanhóis, na Espanha são fornecidos tablets para os alunos, mas não são bem explorados ou aproveitados. Em ambos os casos, o desinteresse dos alunos foi ressaltado devido a isso. As participantes turcas e M1 abordaram um pouco o tema do aprendizado de inglês por meio de jogos de videogame, algo que tem se tornado comum hoje, principalmente entre as crianças.

Apesar dos obstáculos enfrentados na educação de língua inglesa nas escolas regulares nos respectivos países, M1 observou, ao assistir aos vídeos das participantes turcas durante a atividade do IV BR-TR, um entusiasmo palpável em relação ao seu futuro como professoras de inglês. Ademais, notou-se a presença de ideais de ensino crítico, incluindo referências a Paulo Freire. Embora não fossem o foco principal dos IVs, esses elementos enriquecem a formação docente e estão alinhados com as diretrizes recomendadas pela instituição brasileira ao longo do processo formativo, como a importância de boas condições de ensino-aprendizagem, a contextualização do aprendizado em relação à relevância prática e a promoção da autonomia dos alunos por meio do desenvolvimento das habilidades comunicativas na segunda língua (L2), permitindo-lhes desempenhar um papel ativo na sala de aula.

Ademais, tanto no IV BR-TR quanto no BR-ES, os participantes ressaltaram a vontade e a importância de focar nas habilidades produtivas/comunicativas da L2 voltados para a

comunicação e participação ativa dos alunos em sala de aula, integrando o uso das tecnologias digitais. Outros assuntos referentes à segurança ou insegurança ao aplicar metodologias e abordagens de ensino foi discutida, especialmente no IV BR-ES, tais como o CLIL e TBLT, os participantes-alunos demonstraram interesse, mas pouca segurança devido às limitações das escolas públicas. Ainda no IV BR-ES, o papel do inglês como língua franca e internacional sem foco no padrão nativo, mas de acordo com o mundo contemporâneo, globalizado e tecnológico, foi mais evidenciado é ressaltado do que no IV BR-TR.

Além de abordar metodologias e conteúdos, também foram compartilhadas e discutidas experiências na construção de atividades voltadas para o ensino de inglês em escolas regulares. Durante os encontros síncronos, foram discutidas possíveis atividades e recursos que poderiam ser utilizados nas aulas de inglês, com foco no desenvolvimento das competências comunicativas interculturais (ICC) e habilidades produtivas da L2. Foram sugeridos o uso de vídeos, áudios e dispositivos móveis, inclusive para abordar aspectos culturais e a diversidade de falantes de inglês ao redor do mundo. Os participantes concluíram que a incorporação das tecnologias e das competências comunicativas interculturais nas escolas regulares seria mais desafiadora do que no ensino superior e na formação de professores de inglês.

M1 relata, inclusive, durante seu encontro no IV BR-TR, que no Brasil a pandemia trouxe mais benefícios nesse sentido (em relação às tecnologias e CCI) para a Educação Superior do que para o Ensino Básico, onde as crianças não alcançaram o nível esperado de alfabetização no tempo previsto. No entanto, ela acredita que, com pequenos passos, é possível avançar, mas lamentavelmente isso depende muito mais dos esforços dos professores do que das instituições. As participantes turcas relatam que, durante a pandemia, na Turquia, foram utilizadas a televisão para transmitir conteúdos, atividades no Zoom e, nas universidades, os próprios sites das instituições. Uma das participantes turcas menciona que atualmente está aprendendo a utilizar mais tecnologia no ensino, além dos métodos tradicionais, do que aprendeu nos anos anteriores. No IV BR-ES, as participantes espanholas mencionam que já utilizaram o *Socrative*, *Quiz-maker*, *Kahoot*, entre outras ferramentas digitais para realizar atividades durante a graduação, e consideram esses métodos eficazes e interessantes para serem aplicados no ensino regular.

Além disso, em seu último relatório do IV BR-TR, M1 responde a algumas questões sobre o que o IV proporcionou em relação ao ensino de L2, comunicação e colaboração on-line, e intercâmbios presenciais e virtuais. Ela relata que os IVs lhe proporcionaram

autoconfiança e autonomia e permitiram que ela se aventurasse com as tecnologias para se comunicar dentro do IV.

M1 também relata ter aprendido a ser mais paciente e a explorar mais recursos para tornar o ensino de LE mais dinâmico. Ela acredita também que o IV tem o potencial de preparar seus alunos-participantes para projetos de mobilidade física e virtual, uma vez que os coloca em contato com as culturas e conhecimentos formais das instituições estrangeiras, fazendo com que os participantes se sintam mais confortáveis com a mobilidade.

Quanto ao IV BR-ES, M1 afirma que os monitores e alunos forneceram diversos feedbacks que foram considerados por P1 na realização do próximo IV (o IV BR-TR), tais como: o uso de outra plataforma (uma vez que o Teams era muito pesado e limitado para aqueles que não têm assinatura paga); maior liberdade de participação e interação síncrona e assíncrona; e um contato mais próximo com o grupo (apresentações individuais e compartilhamento de experiências), algo que não foi feito no IV com a Espanha devido ao tempo limitado nos *breakout rooms*).

Por fim, as sugestões apresentadas por M1 para a melhoria de futuros IVs, como o realizado com a Turquia, são apenas duas, ao contrário das sugestões e reclamações levantadas em relação ao IV BR-ES: “ter uma agenda mais 'concreta', que serviria melhor para os dois países [Brasil e Turquia], e mais encontros síncronos em vídeo” (Relatório 05 de M1).

As experiências compartilhadas e relatadas dentro de ambos os IVs destacam o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e da internet como mediadoras nas metodologias de ensino-aprendizagem e na formação de professores de Língua Estrangeira (LE). As tecnologias e metodologias observadas durante os projetos de IVs contribuíram para as experiências que compõem a formação docente (Freeman, 2001), mostrando-se relevantes para a incorporação nos currículos dos cursos de formação docente. Os IVs promoveram o ensino-aprendizagem colaborativo, conectando estudantes e professores de locais distantes e permitindo o uso de recursos e materiais digitais autênticos durante as trocas e práticas autênticas da língua.

Nesse sentido, a pandemia proporcionou, mesmo que de forma forçada, a integração de tecnologias em metodologias de ensino e formação de professores.

Considerações finais

De forma geral, a análise conclui que as ferramentas digitais utilizadas nos IVs, quando incorporadas ao curso de formação de professores, apoiaram o desenvolvimento de habilidades importantes na formação de docentes de línguas, como pensamento crítico, comunicação intercultural e letramento digital. Apesar dos resultados positivos descritos, é crucial destacar que essa incorporação deve ser respaldada por currículos, metodologias e infraestrutura institucional para ocorrer de maneira eficaz para todos os envolvidos.

Como mencionado anteriormente, aspectos relacionados à falta de apoio institucional podem ajudar a explicar a baixa adesão dos alunos brasileiros. Considerando que o Estágio Supervisionado possui a maior carga horária do curso (200 horas), requerendo que os alunos estejam na universidade ou na escola durante a maior parte do tempo durante o retorno ao ensino presencial, isso limitava, até certo ponto, a capacidade de se conectarem ou se engajarem em projetos de IV além da disciplina obrigatória nos semestres em que os projetos de IV foram integrados à disciplina de forma complementar (e não obrigatória).

Como observado no projeto de IV com o Chile antes da pandemia, havia apenas uma sala de videoconferência na universidade brasileira (destinada a defesas de dissertação/tese), o que limitava seu uso para aulas e projetos de IV. A dificuldade de integração de projetos dessa natureza era estrutural, deixando como única possibilidade a integração de projetos de IV dentro da carga horária da disciplina, o que não foi mais permitido durante o retorno ao ensino presencial.

Após a pandemia (mesmo com o surgimento de mais opções de salas na universidade brasileira), os professores dessa instituição (em geral) eram firmemente contrários ao ensino híbrido ou on-line, optando por um retorno ao ensino presencial “tradicional” e ao “velho normal”, como se nada tivesse mudado nos dois anos de pandemia e nas lições aprendidas durante esse período. Qualquer sugestão de incorporar atividades, aulas ou conteúdos híbridos (ou on-line) nas disciplinas era vista com desconfiança e rejeição pela comunidade docente local, devido ao receio de precarização da educação. Assim, concluímos sugerindo a incorporação crítica de tecnologias em metodologias de ensino-aprendizagem e de formação de professores, compreendendo que os projetos de IV representam uma alternativa relevante para isso.

REFERÊNCIAS

- CALVERT, M.; SHEEN, Y. Task-based language learning and teaching: An action-research study. **Language Teaching Research**, [S. l.], v. 19, n. 2, 2015.
- CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologia em ambientes virtuais. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 4, p. 112-140, 2020.
- DERVIN, F.; LIDDICOAT, A. **Linguistics for Intercultural Education**. John Benjamins Publishing Company, 2013.
- FINARDI, K. R. Current Trends in ELT and Affordances of the Inverted CLIL Approach. **Studies in English Language Teaching**, [S. l.], v. 3, n.4, p. 326-338, 2015.
- FINARDI, K. R.; LEÃO, R. G.; AMORIM, G. B. Mobile Assisted Language Learning: Affordances and Limitations of Duolingo. **Education and Linguistics Research**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 48-65, 2016. DOI: 10.5296/elr.v2i2.9842.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Technology and methodology in ELT: Impacts of globalization and internationalization. **Ilha do Desterro**, [S. l.], p. 239-283, 2014.
- FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; SCHMITT, J. English Distance Learning: Possibilities and Limitations of MEO for the Flipped Classroom. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 181-208, 2016. DOI: 10.1590/1984-639820158527.
- FREEMAN, D. Second language teacher education. In: NUNAN, D.; CARTER, R. (Orgs.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 72-79
- HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A. **Affordances da COIL**: análise de uma experiência entre UFES e UAH. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R.; EL KADRI, M. Affordances da COIL para a internacionalização do ensino superior: um estudo de caso. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 53, n. 1, p. 253-272, 2022.
- PARDO, F. da S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: Reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], a 18, n. 2, p. 15-40, 2019.
- PORCINO, M. C.; FINARDI, K. R. Construção de Cidadania por Meio do Ensino de Língua Estrangeira e do Letramento Digital: Uma Proposta de WebQuest. **Antares: Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 144-166, 2016.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**, [S. l.], v. 74, nº 3, p. 067-090, 2021.

TYLER, J. R.; FINARDI, K. R. Aprendendo no ciberespaço: o caso dos MOOC. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 118-137, 2021.

VETROMILLE-CASTRO, H.; KIELING, R. Desafios da Implementação de um Currículo Bilingue: reflexões sobre a construção desse novo espaço do inglês nas escolas. **Papéis**, [S. l.], v. 26 n. 51, p. 39-58, 2022.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: A autora 1 agradece a Capes pela bolsa de mestrado. A autora 2 agradece FAPES e CNPQ por apoio a pesquisa na forma de Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

Financiamento: Não há, exceto as bolsas mencionadas acima.

Conflitos de interesse: Não há.

Aprovação ética: Não se aplica.

Disponibilidade de dados e material: Não se aplica.

Contribuições dos autores: Ambas as autoras contribuíram igualmente para a escrita do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

