

Ensino Superior e Internacionalização: A Telecolaboração na Formação de Professores de Língua Inglesa

Isabelle Castilho

Como citar: CASTILHO, Isabelle. Ensino superior e internacionalização: a telecolaboração na formação de professores de língua inglesa. *In:* GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes; CARDOSO, Gabriela Pedroso; COSTA, Yngrid Karolline Mendonça; CASTILHO, Isabelle (org.).

Tecnologias na educação: explorando potenciais e conectando saberes Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p 63-76. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-513-1.p63-76>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

ENSINO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO: A TELECOLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Isabelle CASTILHO⁷

“Nada é novo, mas tudo mudou”
(António Nóvoa, 2022)

Introdução

Como suporte em várias áreas como trabalho, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) se tornaram parte da rotina humana, recriando novas e diferentes práticas sociais, além de proporcionarem a criação de novos meios de comunicação, principalmente com o crescimento da Internet. Para Sedrez, Lopes, Vetromille-Castro:

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 (2020, p. 53).

Com a pandemia de covid-19, tudo o que se pensava sobre as TDICs

⁷ Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Marília / SP / Brasil / Agência de fomento CNPQ / E-mail: isabelle.castilho@unesp.br
<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-513-1.p63-76>

passou a ser colocado em cheque e o que antes parecia uma opção, uma possibilidade, passou a ser uma necessidade devido ao distanciamento social. Foi neste período que a sociedade teve que se reinventar para dar continuidade à rotina, conhecer um novo “normal”, enquanto esperava o que o antigo voltasse.

Com a educação não foi diferente. Do dia para a noite, as escolas fecharam e transpuseram suas práticas para o meio digital no ensino remoto emergencial. O ambiente virtual de aprendizagem passou a ser vislumbrado como uma possibilidade de evitar a interrupção de práticas pedagógicas. Neste contexto, muitos professores passaram a desempenhar um papel ainda mais importante: repensarem suas ações no meio digital para a construção de uma continuidade do cenário escolar. António Nóvoa e Yana Albim escrevem sobre o desempenho dos professores:

A pandemia tornou evidente que o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições [...] Na verdade, as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores, da mesma escola e de escolas diferentes, que foram capazes de apresentar ideias e projectos inovadores, mantendo os vínculos com os alunos e mobilizando-os do ponto de vista das aprendizagens (2022, p. 25 e 29).

Sendo assim, diante de tantas dificuldades escancaradas a nível mundial, emerge a necessidade de pensar em uma formação docente que vislumbre a tecnologia como parte integrante do processo de ensino para promoção de práticas significativas e de reflexão para a construção de conhecimento.

As TDICs, por si só, não representam uma inovação na prática docente, como Nóvoa e Albim evidenciam no capítulo intitulado *Nada é novo, mas tudo mudou: Pensar a escola futura* (2022). Tais tecnologias já estão sendo utilizadas no ambiente escolar há décadas, mas é preciso ir além do domínio do manejo de aparelhos, aplicativos ou máquinas, entendendo e usando toda a potencialidade para a prática pedagógica (Souza; Santos, 2019).

As tecnologias e a globalização já apresentam interferências no cenário educacional, afetando o ensino/aprendizagem de todos seus participantes, dentro e fora da escola (Garcia, 2020, p. 34). Como pontua Moran

(2013, p. 68), “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”, há, portanto, um encurtamento de fronteiras geográficas e temporais a baixo custo, possibilitando um novo acesso ao mundo, línguas e culturas e, em tempos atuais, a internacionalização em casa (Salomão; Freire Jr, 2020).

Esta reconfiguração das práticas de ensino/aprendizado possibilita, aos estudantes, um novo modo de colaboração intercultural *on-line* em relação ao ensino das línguas estrangeiras, ou também chamado de telecolaboração. Para Belz,

Telecolaboração, definida aqui 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. (2003, p. 61)⁸

Sendo assim, o intercâmbio virtual, entendido como sinônimo de telecolaboração, engaja os professores e os alunos a tomarem papéis diferentes, transformando a prática docente de línguas estrangeiras para além do uso não planejado e de entretenimento da tecnologia (Moran, 2013; O’Dowd, 2018) em vistas à mobilidade acadêmica sob uma nova vertente, sem deslocamento físico.

Tendo em vista a telecolaboração como uma prática de ensino/aprendizado emergente nos últimos anos, neste capítulo, será apresentada uma interação desenvolvida na Unesp, Campus de Assis, com professores pré-serviço de Língua Inglesa, ou seja, professores em formação docente, sendo um recorte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento.

Assim, primeiramente em *Do Tandem a telecolaboração: um breve percurso histórico*, será traçado o percurso histórico da telecolaboração, deta-

⁸ Tradução da autora: Telecollaboration, defined here as the application of global communication networks in foreign language education [...] 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. (2003, p. 61)

lhando melhor o conceito. Em seguida, em *Perspectivas para a formação de professores: a telecolaboração*, será apresentada uma pesquisa em desenvolvimento sobre o impacto da telecolaboração na formação de professores de Língua Inglesa. Ainda nesta seção, será descrito o contexto brasileiro, o funcionamento da interação e a coleta de dados. Por fim, serão levantadas algumas considerações feitas pelos alunos participantes sobre esta interação, concluindo o capítulo.

Do tandem a telecolaboração: um breve percurso histórico

As tecnologias, nos últimos dois séculos, sobretudo as digitais, evoluíram e influenciaram a vida em sociedade, permitindo ao ser humano potencializar sua capacidade de produção de linguagem, do qual ele se constitui e por ela é constituído. Abriu-se espaço para novos meios de expressões, comunicação, vivência, quebrando as barreiras do tempo e do espaço. A educação, como um espaço de construção de conhecimentos, não poderia estar alheia a isso. Assim, pensando sobre as TDICs, consideramos que devem integrar o ambiente escolar e universitário, promovendo a transformação da sociedade e preparando os estudantes para atuação no contexto social de maneira crítica e participativa.

Conforme Souza e Santos (2019), Moran, também, defende que “[...] é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são, também, importantes)” (2018, p. 11).

Entretanto, antes de surgirem práticas pedagógicas ligadas à tecnologia no ensino de línguas, existiram práticas que já almejavam ir além dos livros didáticos e de regras gramaticais, como o método audiolingual.

Influenciada por este método, desenvolve-se uma modalidade de ensino de línguas chamada tandem, sendo, primeiramente, pensada para ser face a face. Essa surgiu na década de 60, na Alemanha, a qual “envolve pares de falantes (nativos ou competentes) com o objetivo de aprenderem, cada um, a língua do outro por meio de sessões bilíngues de conversação” (Telles, 2009, p. 17). A comunicação é embasada por três princípios:

- 1- as línguas não devem ser misturadas, o que cria um senso de compromisso e desafio de se comunicar na língua-alvo entre os parceiros;
- 2- reciprocidade, “tal princípio promove a autoestima e coloca os parceiros em posições de equidade. O tandem se torna, portanto, em troca livre e mútua de conhecimentos acerca da língua e da cultura alvos” (Vassallo; Telles, 2009, p. 24);
- 3- Autonomia, 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).

Assim, segundo Vassallo e Telles (2009), a aprendizagem em tandem trabalha com as necessidades do aluno e o faz compartilhá-las com seu parceiro, que tem uma identidade dupla: de aluno e professor, tornando assim situações assimétricas e neutras. Contudo, segundo os mesmos autores, o tandem não pode: ser confundido com um simples bate-papo, já que é algo preparado e não ocasional; também não é uma aula particular, pois esta depende de um acordo financeiro e é formada por uma relação assimétrica entre professor e aluno; e, por fim, não é um estudo autodirigido, mas um estudo colaborativo, com característica de interdependência positiva. Além disso, a prática do tandem, como Garcia escreve: “preza pela interação espontânea e compartilhada, pela construção de conhecimento com vistas ao desenvolvimento de posturas autônomas e de competência intercultural” (2020, p. 71), indo além das abordagens comuns do ensino de língua estrangeira.

Posteriormente, algumas interações assíncronas, mediadas por tecnologias existentes, também foram consideradas como práticas de tandem como por e-mail, telefone e *chats*. Com a popularização da Internet, o conceito do tandem e seus princípios começaram a ser pensados para o contexto virtual, ainda mais porque, principalmente no Brasil, em lugares como a cidade de Assis, no interior de São Paulo, a localização geográfica não colaborava para que ocorressem interações face-a-face em tandem.

Desse modo, passou a se promover as telecolaborações com o suporte das tecnologias, visando a facilidade do aprendizado de línguas (Heemann; Schaefer; Sequeira, 2020, p. 131). Essas interações *on-line* entre parceiros internacionais de maneira institucional enfatizam o desenvolvimento cultural e linguístico dos estudantes (O’Dowd, 2018, p.10). De acordo com

Garcia, “entende-se que as atividades telecolaborativas têm promovido o desenvolvimento crítico-reflexivo e a construção conjunta de conhecimento” (2021, p.1079).

Na próxima seção, será discutido como a telecolaboração é uma perspectiva para a formação docente e, mais especificamente, para a formação de futuros professores de língua inglesa.

Perspectivas para a formação de professores: a telecolaboração

Como dito anteriormente, a sociedade conectada pode criar práticas dentro de sala de aula, inclusive dentro da própria formação docente. De acordo com Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), perceber essas mudanças e criar alternativas, em um contexto de imersão tecnológica profunda, é um dos desafios dentro da formação de professores. O professor, muitas vezes, familiar com as tecnologias, tem na escola o aluno que, também, pode dominar aparelhos e/ou aplicativos, porém, este está mais encantado pela tecnologia (Moran, 2013). Neste contexto, o professor deve articular as tecnologias para situações de aprendizagem com um planejamento, já que a necessidade dos alunos é exatamente de orientação e de desafiá-los na sua formação integral como seres humanos (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 4).

Entretanto, a não mudança das práticas pedagógicas ligadas à tecnologia “pode estar ligada ao fato de professores se agarrarem às práticas tradicionais e à sua zona de conforto, resistindo, portanto, ao desafio de aprender novos métodos para ensinar de forma mais condizente com a realidade atual” (Silvia; Mariano; Finardi, 2018, p. 72). Além disso, “a transposição didática não é imediata, ou seja, o fato de o docente ser usuário de tecnologias digitais não garante que ele fará uso pedagógico dos seus conhecimentos com seus alunos” (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 14). Assim, o aprender a usar a tecnologia para dentro da prática pedagógica deve estar inserida dentro da formação inicial e da formação continuada de professores.

É pensando em contribuir para uma formação ligada às tecnologias que a telecolaboração se apresenta como uma alternativa dentro do contexto acadêmico. Ainda mais ao professor de línguas, que, de acordo com Leffa, teve que reaprender a ensinar línguas nos suportes digitais (2017, p. 238).

A telecolaboração, também entendida como sinônimo de intercâmbio virtual aqui, segundo O’Dowd (2018)

envolve a participação de grupos de aprendizes em períodos prolongados de interação intercultural *online* e colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas, como parte integrante de seus programas educacionais e sob a orientação de educadores e/ou facilitadores especializados. (p. 5)⁹

Sendo assim, a telecolaboração engaja os professores e alunos a tomarem papéis diferentes, transformando a prática docente de línguas estrangeiras para além do uso não planejado e de entretenimento da tecnologia (Moran, 2013; O’ Dowd, 2018) em vistas à mobilidade acadêmica sob uma nova vertente, sem deslocamento físico.

O professor passa a exercer, ainda mais, a função de mediador, enquanto o aluno, ou também chamado de interagente, passa a compreender que ele pode aprender e ensinar ao mesmo tempo junto ao seu parceiro, um outro interagente, dentro de uma interação. O professor deve planejar as tarefas das interações junto com o professor estrangeiro, que está distante, desenvolvendo atividades com objetivos claros para os interagentes. (O’ Dowd, 2007, p. 11)

Tendo em mente a telecolaboração, foi desenvolvido um estudo de caso em que se visa entender o impacto da telecolaboração na formação de professores pré serviço. Este estudo foi desenvolvido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), uma universidade estadual do estado de São Paulo, composta por 24 unidades espalhadas pelo interior do estado, com dezenas de cursos de graduação e pós-graduação e que tem se preocupado com a internacionalização de suas ações. Entre as unidades, tem-se a Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Assis, local da condução do presente estudo, que possui cinco cursos de graduação: Ciências Biológicas, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, História, Letras e Psicologia.

⁹ Tradução da autora: “involves the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators.”

Para este estudo, participaram 15 professores pré serviço do último ano do curso de graduação em Letras - Licenciatura em português e inglês. A maioria, 12, era do sexo feminino, sendo 3 do sexo masculino. A idade variou entre 20 a 25 anos. A maioria, também, declarou que estudou inglês apenas na escola. A turma realizou interações com duas instituições distintas, entretanto, para fim de recortes, será descrita somente sobre uma neste capítulo.

A interação com uma instituição pública nos Estados Unidos foi desenvolvida em três sessões (14 de abril, 28 de abril e 05 de maio de 2023) no laboratório do Teletandem Brasil, na Unesp-Assis. O principal objetivo do intercâmbio virtual foi analisar e discutir as diferenças culturais entre o Brasil e os países de cada participante, além buscar conhecer a cultura desses países participantes. Os interagentes da instituição estadunidense eram de diferentes países como Kuwait, Costa do Marfim, Arábia Saudita, Argentina, Venezuela e Uzbequistão.

Duas plataformas foram utilizadas, para as chamadas, o *Zoom* e, para a postagem das orientações e atividades, o *Padlet*. O *Zoom* é um serviço de videoconferência baseado em nuvem, utilizado para conversa por vídeo e áudio, ou apenas áudio. Essa plataforma permite a divisão em salas e a gravação da sala principal. Já o *Padlet* é uma ferramenta *on-line* que permite a criação de murais interativos. Eles são dinâmicos e suportam vários tipos de multimídia como textos, imagens, vídeos, áudios, *links*, entre outros (Raple, 2020) e tem ganhado visibilidade em práticas pedagógicas, principalmente, depois da pandemia.

Durante a primeira interação, a professora da instituição nos Estados Unidos explanou os objetivos, detalhando as atividades e fornecendo informações aos participantes acerca da proposta. Em seguida, os alunos estrangeiros e os participantes do Brasil foram agrupados em duplas, sendo um de cada instituição de modo a gerar entrosamento entre os pares. A partir deste agrupamento, foi solicitado para que iniciassem as discussões com uma apresentação pessoal e a abordagem de suas culturas. Não lhes foi atribuído um roteiro de perguntas a serem realizadas, de modo a fomentar, sempre, a autonomia dos interagentes para a condução da atividade síncrona virtual.

No segundo dia, as atividades se iniciaram com um *icebreaker* denominado de *quiz* cultural. A professora estrangeira, compartilhando um ques-

tionário em sua tela, organizou perguntas sobre costumes de outros países, com exceção aos países dos participantes da interação. Esta atividade visava fomentar a curiosidade dos estudantes e, ainda, gerar envolvimento entre eles para dar sequência à próxima etapa que era o trabalho em duplas. Ao final desta segunda interação, a tarefa atribuída aos participantes foi a construção de uma apresentação sobre aspectos sobressalentes acerca do país e da cultura do parceiro estrangeiro com quem haviam se comunicado anteriormente. A exposição foi compartilhada em tela, no encontro subsequente e houve um engajamento grande das turmas que, de forma autônoma, buscaram informações a serem retratadas em imagens e, também, oralmente, gerando um compartilhamento cultural muito relevante, com exposição de slides.

Considerações sobre a experiência através do olhar dos interagentes brasileiros

Com o propósito de coletar dados sobre a interação, foi criado um formulário em que os interagentes brasileiros pudessem discorrer sobre a sua experiência diante dos encontros virtuais com a instituição parceira. Foram obtidas 13 respostas de um total de 15 participantes, o que consideramos bastante significativo.

Uma das primeiras perguntas relacionadas a esta interação foi “O que você achou das atividades desenvolvidas pelo COIL com a instituição pública nos Estados Unidos?”. Aqui, é preciso ressaltar que COIL (Aprendizado Internacional Colaborativo *On-line*¹⁰) é entendido como sinônimo de intercâmbio virtual, ação já definida anteriormente.

As respostas obtidas em sua totalidade trouxeram um tom positivo, caracterizado por adjetivos como “boa”, “divertidas”, “interessantes”, “descontraídas”, “fáceis”, “dinâmicas”, “leves”, “legal” e “tranquilas”, assinalando como a oportunidade foi atrativa aos discentes.

As questões culturais que se estabeleceram entre os participantes de diversas nacionalidades geraram discussões em torno de temas, ambiente escolar e o ensino de língua inglesa como segunda língua, resultando no “repensar questões sobre sotaque e minhas impressões culturais sobre o falar

¹⁰ Tradução para *Collaborative Online International Learning*.

de outros povos”, conforme fala de uma interagente. Em suas respostas, concluem que a língua inglesa “não tem uma face” ou “não tem dono”, gerando uma visão crítica sobre seu próprio sotaque. Deste modo, os alunos brasileiros ampliaram sua competência intercultural comunicativa, como reafirmado em outra questão, aprendendo a falar sobre a sua cultura e a do outro, de forma crítica, ao repensar estereótipos de maneira respeitosa.

Sobre a segunda pergunta, “Comente sobre planejamento das interações da instituição pública nos Estados Unidos.”, pudemos observar comentários positivos e negativos. Dois pontos positivos que pudemos elencar foram: (i) a questão da autonomia para se comunicar e desenvolver questões culturais e (ii) a interação ser motivadora, salientando o valor da liberdade aos discentes em relação aos assuntos tratados dentro da telecolaboração, resultando em uma interação que os motiva a procurar mais conhecimento. Acerca de pontos negativos, os discentes apontaram a falta de clareza do objetivo geral e um maior esclarecimento da execução das atividades e, ainda, o contato com o parceiro extra interação via e-mail. Em uma tarefa telecolaborativa, a não clareza de seu objetivo acarreta na sensação de confusão e desorientação, observada em respostas. Em relação ao contato por e-mail, demonstra como a organização, por mais minuciosa que seja, ainda pode gerar desencontros e falhas de comunicação.

Sobre a terceira e a quarta perguntas, que abordam a utilização de ferramentas tecnológicas, a maioria dos participantes (7) relatou que tiveram um pouco de dificuldade em seu manuseio. Em seguida, quatro discentes mencionam muita dificuldade e, por fim, dois sinalizaram sem dificuldade. Contudo, quando perguntados acerca de quais já conheciam, onze responderam que haviam experimentado o *Zoom* e, apenas, três o *Padlet*. Isso nos mostra que, apesar de viverem em uma sociedade com profundas relações com a tecnologia, nem sempre os sujeitos podem conhecer todas as ferramentas, não sendo, em algumas ocasiões como essa, capacitados para usá-las.

Nas perguntas referentes aos aspectos da comunicação, entendidos como “a escuta”, “a fala”, “a leitura”, “a escrita”, “a competência intercultural comunicativa” e “habilidades de ensino”, observa-se a afirmação de todos os alunos que a interação contribuiu para “a escuta”, “a fala” e “a competência intercultural comunicativa”. Sobre isso, comentaram acerca do impacto posi-

tivo, pois tiveram que sair da “zona de conforto” e, além disso, segundo relato de um interagente: “Falar com estrangeiros que também não possuem o inglês como língua materna me ajudou a prestar mais atenção no que era dito”. Posto isto, percebe-se que os alunos puderam, também, se autoavaliar, instigados a se questionar sobre seu próprio *status* como aprendiz da língua inglesa.

Sobre o conhecimento dos países citados na interação, a maioria (7) relatou ter pouco conhecimento e seis participantes afirmaram ter conhecimento razoável sobre os mesmos. Novamente, na realização de uma autoavaliação, constataram que seu conhecimento sobre os países foi ampliado.

Por fim, as dificuldades ao longo das três sessões foram divididas em três categorias: tecnológica, linguística e cultural. As dificuldades tecnológicas têm relação com o que já foi exposto: o não conhecimento em como utilizar as plataformas, mas também a questão da conexão da rede, que oscilou, muitas vezes, no campus. Sobre as dificuldades linguísticas, o mais relatado foi o medo de não compreender e não ser compreendido, além de manter uma “conversa fluida”. A insegurança em relação ao seu nível de língua foi um aspecto marcante da turma, gerando episódios de ansiedade e a ausência de alguns participantes em algumas interações. Entretanto, ressalta-se a importância do papel de mediação da docente brasileira ao articular uma atmosfera acolhedora para realizar atividades de escuta, compreensão e incitando-os a superar tais desafios, potencializando a relação com a língua inglesa nos aspectos emotivos e psicológicos. Sobre as dificuldades culturais, o medo de ser desrespeitoso com a cultura do outro e propagar estereótipos foram citados, novamente reafirmando a pertinência da mediação exercida pela docente brasileira com vistas à orientação acerca de realizar pesquisas e a comentar sobre outros países de forma respeitosa. Cada uma das dificuldades revela, também, o quão rica e complexa pode ser uma sessão telecolaborativa, demandando cautela, ética e grande comprometimento. Fica claro que, a partir desta prática, muitos destacaram a forma como conseguiram superar suas inseguranças e medos e seguir adiante mais fortalecidos.

Considerações Finais

Este estudo teceu algumas considerações sobre uma telecolaboração com professores pré-serviço de língua inglesa no Brasil. O intercâmbio

virtual tende a proporcionar a esses professores ampliação dos seus conhecimentos, desenvolvimento de aspectos da comunicação, como a competência intercultural comunicativa e, também, conhecer novas ferramentas tecnológicas, a fim de se apropriarem para a utilização futura no ensino da Língua Inglesa.

A cultura é central dentro de uma sessão de telecolaboração, por isso, é esperado que, se trabalhada com consciência e responsabilidade, os interagentes possam construir novos conhecimentos sobre o mundo e seus diferentes povos, além de desenvolver o respeito e o modo como se falar sobre a cultura do outro e romper estereótipos, ou seja, uma reflexão crítica sobre a cultura. As dificuldades tecnológicas mostram o quanto é preciso capacitar os professores pré-serviço com o objetivo de entenderem as plataformas, aplicativos, mídias para sua utilização como ferramentas de ensino, enriquecendo, portanto, a própria formação e aperfeiçoando suas futuras práticas pedagógicas.

Referências

- BELZ, J. A. Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study. **Language Learning & Technology**, v. 6, n.1, 2003, p. 60-81. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/> . Acesso em: 16 maio 2022.
- 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.
- 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.
- 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.
- LEFFA, V. Entrevista a Wilson Leffa. Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinght-

tons e Lívia Márcia Tiba Rádís 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.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa** [online]. 2019, v. 45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/abstract/?lang=pt#ModalArticles>. Acessado 20 Maio 2022.

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, L., MORAN, J. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 1-25, 2018.

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. Introduction. *In*: O'Dowd, R. (ed.), **Online intercultural exchange**. An introduction for foreign language teachers. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 3-16.

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, 2018, p. 1-23. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>. Acessado em: 26 Oct. 2019.

RAPLE. **Padlet / explicado por Thayssa Soares**. YouTube, 17 Nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=glZLPWBv5Ac&list=PLD1uexTPAlum127ZRr7t7ztkZZxMpDrMV&index=5> . Acesso em: 10 set. 2023

SALOMÃO, A. C. B.; JUNIOR, J. C. F. Apresentação. *In*: SALOMÃO, A. C. B.; JUNIOR, J. C. F, **Perspectivas de Internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE-Unesp**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020, p. 7-11.

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.

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

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.

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.

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.