

Educação e colaboração *online*: percursos na formação docente em Letras

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v53i2.3680>

Daniela Nogueira de Moraes Garcia¹

Resumo

Diante de uma crise sanitária e incertezas, mundialmente, foram reveladas desabilidades no manejo e a exclusão tecnológica, reforçando a formação docente como um desafio colossal. Este trabalho aborda a educação e colaboração *on-line* (Belz, 2003; Telles, 2009; O'Dowd, 2019; Salomão; Freire Junior, 2020) para auxiliar professores pré-serviço, repensando a formação e a capacitação. O reconhecimento de certas atividades na universidade vislumbra um fortalecimento de ações, entre elas, as oportunidades de colaboração *online*. Sob uma metodologia qualitativa de estudo de caso, compartilharemos dados coletados para observar o impacto da telecolaboração na Graduação em Letras em uma universidade pública. Os resultados denotam que a formação docente deve ser integrada a ambiências de interação, autoavaliação, reflexão e autonomia para que possam modificar concepções, repercutir e incrementar a atuação futura destes professores.

Palavras-chave: educação; formação docente; colaboração *online*.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil; dany7garcia@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2813-7538>

Online education and collaboration: pathways in teacher training in Language and Literature

Abstract

In the wake of a health crisis and its uncertainties, global weaknesses concerning technological access and exclusion have been exposed, highlighting teacher education as a major challenge. This paper focuses on online education and collaboration (Belz, 2003; Telles, 2009; O'Dowd, 2019; Salomão; Freire Junior, 2020) as a means to assist pre-service teachers in rethinking their professional training. We argue that specific university activities can foster empowering actions, such as online collaboration. Adopting a qualitative case study approach, we analyze data from an undergraduate Letters course at a public university to observe the impact of telecollaboration. The results indicate that teacher education should be integrated with interaction, self-evaluation, reflection, and contexts that promote autonomy. This integration allows pre-service teachers to modify their conceptions, which in turn empowers their future teaching practice.

Keywords: education; teacher education; online collaboration.

Introdução

Considerando as disrupturas e o mar de incertezas ocasionados pela pandemia que eclodiu em 2020, compreendemos que, em um desvendar possibilidades e práticas bem sucedidas, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) constituíram-se uma perspectiva de articulação de ambientes de aprendizagem.

Paiva (2020), com uma carreira consolidada no ensino mediado pelo computador, em uma tentativa de gerar conforto, oferece reflexões ou dicas diárias a docentes e discentes acerca do ensino pandêmico. Afirma, assim que, “Com base na teoria da difusão da inovação (Rogers, 1962), podemos dizer que, quando surge uma nova tecnologia, temos os primeiros adeptos e os adeptos tardios. A decisão de adoção ou NÃO passa pelo convencimento de sua necessidade e das (des)vantagens. A teoria não previu a IMPOSIÇÃO (p. 3)”. A autora reconhece a insegurança dos muitos professores em relação às habilidades com a tecnologia digital a partir da transição abrupta que foi instaurada (Menezes, 2020).

Oliveira (2023, p. 8), em seu estudo que enfoca o Ensino Remoto Emergencial (ERE), afirma que “[...] ficaram visíveis as dificuldades oriundas do professorado, já que eles não tiveram uma formação para o uso das mídias digitais para docência. Mesmo considerando tais dificuldades do uso das TDIC, seus benefícios são significativos e merecem ser explorados”.

Neste trabalho, defendemos que a utilização das tecnologias precisa ser pertinente e agregada a propósitos significativos de construção de conhecimento e que, em momento de formação docente, esta utilização pode impactar positivamente ações futuras no cenário educacional. A partir da articulação de contextos de formação docente pautados em práticas telecolaborativas de internacionalização, observamos o lugar e o impacto da colaboração *online* no Curso de Letras, principalmente em um momento em que a universidade se volta para a curricularização da extensão. Vislumbramos um fortalecimento de práticas e um currículo que se debruce sobre necessidades reais de formação docente.

Assim, inicialmente, objetivamos abordar a educação e colaboração *online* (Belz, 2003; Telles, 2009; O'Dowd, 2019; Salomão; Freire Junior, 2020) como possibilidade de auxiliar professores pré-serviço, considerando a necessidade de um repensar a formação (Alarcão, 2011; Aragão; Cajazeira, 2015) e a capacitação docente para enfrentar o mundo contemporâneo e atuar em diversos contextos (Vetromille-Castro; Ferreira, 2016; Moran, 2018). Em seguida, sob uma metodologia qualitativa de estudo de caso, apresentamos um recorte de dados coletados em 2023 junto a professores de Língua Inglesa pré-serviço durante o Curso de Graduação em Letras em uma universidade pública. Por fim, compartilhamos algumas considerações e reflexões finais a partir dos resultados compartilhados.

Formação docente, internacionalização e a colaboração *online*

No cenário educacional, a pandemia revelou desafios robustos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Dentro de uma situação sanitária mais confortável, agora, podemos refletir sobre as experiências pandêmicas e vislumbrar perspectivas que, de fato, atendam às necessidades da formação docente.

[...] as discussões sobre formação de professores no ensino superior apontam como grande desafio dos cursos de licenciaturas a formação do profissional crítico-reflexivo, capaz de articular teoria e prática a partir da inserção dos saberes do campo educacional em suas atividades (Simão *et al.*, 2018, p. 41).

Em consonância com Alarcão (2011, p. 63), entendemos que o “conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessária para mudar a qualidade do ensino e da educação”. Sendo assim, os professores pré-serviço, durante o Curso de Letras, podem desenvolver percepções mais amplas pela vivência própria, protagonizando aprendizados que poderão influenciar a prática docente futura.

É importante que cenários significativos sejam articulados para a construção de conhecimento, cenários que, de fato, estabeleçam a associação teoria e prática e que,

acima de tudo, envolvam os discentes em formação no processo. Moran (2013, p. 17) defende que “Vale a pena investir nas pessoas, na esperança de mudança, e oferecer-lhes instrumentos para que se sintam capazes de caminhar por si mesmas, de realizar atividades cada vez mais interessantes, complexas, desafiadoras e realizadoras”.

Em 2004, Knight (2004, p. 5) já afirmava que “O mundo da educação superior está mudando e o mundo no qual a educação superior desempenha um papel significante está mudando. A dimensão internacional da educação superior está, crescentemente, se tornando importante, complexa e confusa²”.

Nunca se falou tanto em novas exigências dos mercados mundiais, novos perfis profissionais, necessidade da formação de profissionais globais para atuação em ambientes multiculturais, e, consequentemente, nunca se precisou compreender, com tanta maturidade, o papel que a internacionalização está exercendo sobre a educação superior (Stallivieri, 2015, p. 9).

As tecnologias e as conexões a internet têm minimizado estas exigências, assim como distâncias geográficas e fusos e, assim sendo, fazemos voz com Roque (2018, p. 79) na compreensão de que:

[...] quando falamos sobre o uso da tecnologia na educação, não pensamos em simplesmente dominar as “técnicas”, mas em considerar a sua potencialidade para modificar as formas de ensino. Não há dúvidas de que o desafio é enorme, mas é um esforço necessário, precisamos antes de tudo abrir mão da forma de pensar o ensino segundo uma perspectiva hierárquica (centrada no professor) e, sobretudo, depositária e passiva, para empreender uma fórmula que permita instituir uma nova ordem mais colaborativa, coletiva e participativa por parte de professores e, principalmente, aprendizes.

Temos aprendido que as ferramentas e a internet, em uma tarefa conjunta (professores e alunos) e permeada por propósitos, podem e devem integrar a construção do conhecimento (Mayrink; Albuquerque-Costa, 2021), como recursos pedagógicos no processo de aprendizagem (Romanowski; Wunsch; Mendes, 2020). Segundo Garcia (2020, p. 32), “além do domínio das técnicas, a percepção do processo e das potencialidades das tecnologias permitirá que ações pedagógicas mais robustas se concretizem rumo às demandas do presente século”.

2 No original: “The world of higher education is changing and the world in which higher education plays a significant role is changing. The international dimension of higher education is becoming increasingly important, complex, and confusing”.

Rezende Jr. e Messias (2020, p. 43) defendem que “[...] a utilização de recursos tecnológicos no ensino e na formação de professores de línguas tem demonstrado ser uma ferramenta eficaz quando prioriza a interação e o uso real da língua”. Dessa forma, visando extrapolar técnicas e, de fato, empregar as tecnologias para potencializar e ampliar o processo de ensino/aprendizagem e formação docente, deparamo-nos com perspectivas de globalização e de internacionalização em casa – *Internationalisation at Home (IaH)*, termo cunhado por Bengt Nilsson em 1998, na Suécia, com vistas à implementação da internacionalização em todos os segmentos da universidade, a partir de uma baixa mobilidade detectada na Universidade de Malmö (Nilsson, 2003).

Beelen e Jones (2015) concebem a pertinência da definição apresentada por Knight (2004) que prevê a internacionalização como o processo que integra internacionalização, interculturalidade e globalização no currículo em ambientes de aprendizagem domésticos na educação superior. Os autores enfatizam a articulação da internacionalização como processo, a internacionalização e interculturalidade como elementos sólidos desta definição.

A internacionalização em casa trata, portanto, da promoção de oportunidades para que estudantes de uma IES, mesmo sem a possibilidade de fazer um intercâmbio físico internacional, possam se beneficiar, em seu processo de formação, de alguns dos efeitos que esse tipo de atividade oferece. Busca-se, dessa forma, capacitá-los a atuarem eficientemente na sociedade do conhecimento em que vivemos (Freire Junior; Massini-Cagliari; Putti, 2020, p. 17).

No trabalho “Internacionalização em casa como *hub* na Educação Superior: uma proposta de formação”, Souza e Freire Junior (2023, p. 1) utilizam, de forma muito apropriada, o termo *hub*, referindo-se a eixo, polo, núcleo, centro, defendendo que “atividades de formação dessa natureza são imprescindíveis para que instituições de Educação Superior no Brasil possam mobilizar aliados em suas próprias instituições para fomentar a internacionalização em casa”.

A colaboração *online*/telecolaboração desempenha importante ação para desenvolver a internacionalização em casa. De acordo com Belz (2002), a telecolaboração prevê a aplicação de redes de comunicação globais em línguas estrangeiras na telecolaboração. Seria um tipo de ambiente de aprendizagem no qual estão inseridos pares ou grupos de estudantes de distâncias geográficas, contextos socioculturais e institucionais distintos. Prevê-se a utilização de ferramentas de comunicação viabilizadas pela internet e a definição de objetivos pautados no desenvolvimento de competência linguística e intercultural (Belz, 2003).

O'Dowd (2018, p. 1, tradução própria³) esclarece que "A telecolaboração ou 'intercâmbio virtual' são termos utilizados para se referir ao engajamento de grupos de aprendizes em interações interculturais on-line e projetos colaborativos com parceiros de diferentes contextos culturais ou localidades como parte integrante de seus programas educacionais".

Para Schaefer e Heemann (2018, p. 1), "é a utilização de tecnologias online com o intuito de desenvolver habilidades em língua estrangeira e competência intercultural de aprendizes que se encontram distantes, [que] possibilita lidar com assuntos interculturais por meio de projetos telecolaborativos".

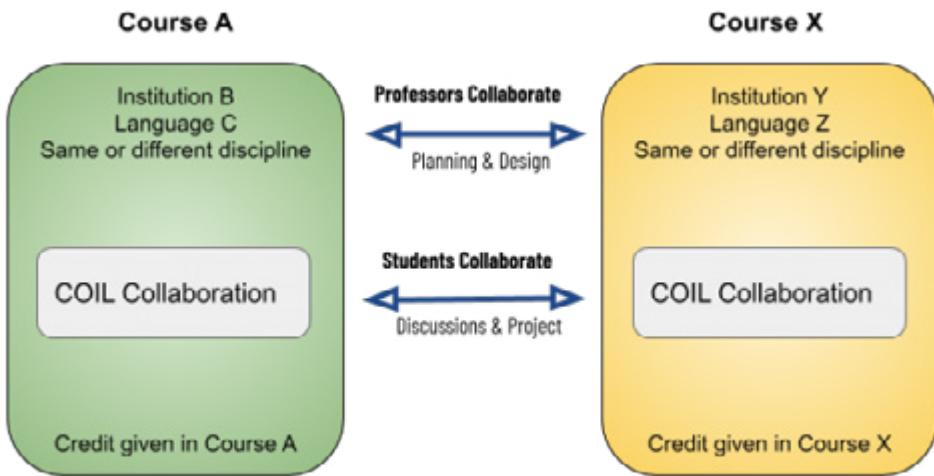
Freire Junior, Massini-Cagliari e Putti (2020), compartilhando uma trajetória histórica institucional do processo de internacionalização no ensino superior, abordam ações e conceitos relacionados a intercâmbio virtual, como *Collaborative Online International Learning* (COIL) idealizado na State University of New York, *Global Learning Experience* (GLE) na DePaul University, *Global Classroom* na Drexel University, *Collaborative International Learning* (OIL) na Coventry University e o Programa *Brazilian Virtual Exchange* (BRaVE), desenvolvido pela Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai) em esforços empreendidos pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Rampazzo e Aranha (2019) mencionam, também, o Teletandem Brasil- Línguas estrangeiras para todos⁴, idealizado pelo Dr. João Telles (Vassallo; Telles, 2006) como um dos projetos telecolaborativos espalhados pelo mundo na promoção de experiências de intercâmbio virtual.

A Figura 1 apresenta, visualmente, seus componentes do COIL, como as instituições, língua, disciplina, avaliação e a colaboração docente que perpassa as etapas de planejamento e desenho e a colaboração discente que contempla as discussões e o projeto.

3 No original: "Telecollaboration, or 'virtual exchange', are terms used to refer to the engagement of groups of learners in online intercultural interactions and collaboration projects with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes".

4 Para mais informações: www.teletandembrasil.org

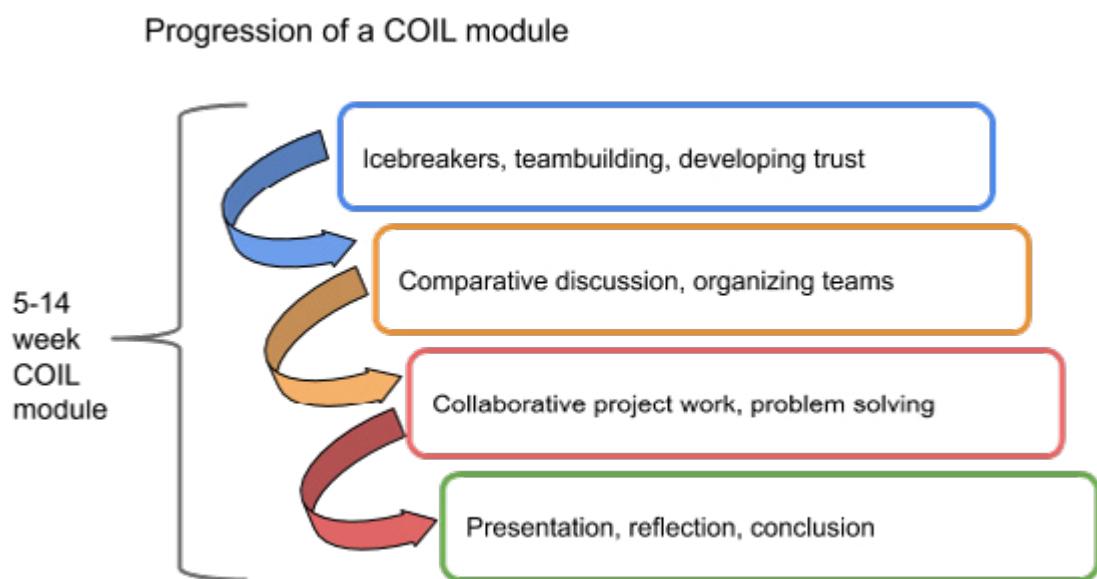
Figura 1. Representação do COIL



Fonte: SUNY COIL (<https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>)

Na sequência, a Figura 2 apresenta a progressão do COIL por meio de suas específicas e diferentes etapas.

Figura 2. Progressão de um módulo de COIL



Fonte: SUNY COIL (<https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>)

As figuras nos auxiliam a compreender o formato e as diferentes etapas de práticas de intercâmbio virtual/telecolaboração/ colaboração *online* (termos intercambiáveis, no presente estudo). Reconhecemos que há uma complexidade que engloba qualquer prática de telecolaboração (Aranha; Wigham, 2020) que não podemos negar, todavia, diante dos autores e conceitos aqui apresentados, acreditamos em seu potencial com vistas à viabilização da internacionalização em casa e experiências significativas em prol da formação docente e a consolidação de um novo delinear de práticas pedagógicas em língua estrangeira.

Bryant *et al.* (2023) retratam, no trabalho “Inclusive Learning: Perspectives on Virtual Exchange and Global Learning”, uma experiência acolhedora de intercâmbio virtual durante a pandemia de COVID-19, voltada para a aprendizagem global (Global Learning). O aspecto inclusivo e a exploração de culturas diferentes em um ambiente virtual de aprendizagem são destacados na condução desta experiência internacional. Afirmando ainda, que, “enquanto os alunos eram o foco principal desta colaboração, os professores tiveram a oportunidade de se envolver com o desenvolvimento de um curso criativo e inovador para atender suas necessidades para se conectar com agilidade, conversar e colaborar” (Bryant *et al.*, 2023, p. 18)⁵.

Assim, a proposta de intercâmbio virtual, aqui compartilhada, busca aderência com a ciência básica fundamental, em interação com estudantes, docentes e redes internacionais e a Agenda 2030, contemplando a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, avançando as fronteiras do conhecimento e articulando contextos para a aprendizagem com vistas à qualificação e formação docente por meio da cooperação internacional.

Apresentando a pesquisa desenvolvida

O trabalho, aqui discutido, insere-se nas vertentes da pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista para estudo de caso (Yin, 2013), com base em paradigmas construtivistas. A partir de divulgação institucional e a organização de feiras de pareamentos, tomamos ciência de parcerias potenciais pela disponibilização de informações específicas, como: nome do professor interessado em desenvolver atividades de intercâmbio virtual, instituição de ensino superior, coordenador de COIL, país, língua de preferência para o COIL, detalhes sobre a disciplina/curso ministrado, semestre ou mês de realização, número estimado de estudantes e notas opcionais.

5 No original: “While the students were the main focus in this collaboration, the course instructors were given the opportunity to engage in creative and innovative course development to address students’ needs to quickly connect, converse, and collaborate”.

Em meados de março de 2023, iniciamos a comunicação, por *e-mail*, com uma docente da instituição estrangeira, do Programa de Língua Inglesa, mediada pela Diretora de Aprendizagem Global (*Director of Global Learning*) com o apoio da Pró-Reitoria de Iniciativas Globais (*Associate Vice Provost for Global Initiatives*).

Após o agendamento da primeira reunião de alinhamento, em março, contamos com imprevistos de agendas de ambos os lados, todavia, o encontro via Zoom se efetivou e foi possível traçarmos nossas metas para as atividades entre as turmas. Para este planejamento inicial, foram trocados vinte e cinco *e-mails*, o que denota que alinhamento e eficiência na comunicação poderão impactar a experiência intercultural.

É importante mencionar que há desafios concernentes às agendas dos dois países, quer por conta de fuso horário, quer por diferença de termos letivos. Todavia, como compreendemos o potencial da colaboração *online* na formação docente e no cenário das línguas estrangeiras, como nos mostra a literatura da área, toda parceria é bem-vinda.

O cenário abordado contempla a realização de práticas de intercâmbio virtual entre estudantes brasileiros (BR) do Curso de Letras e estudantes estrangeiros nos Estados Unidos (US) entre uma universidade pública brasileira e uma instituição estrangeira. Definidas as turmas e alinhados os objetivos de intercâmbio virtual, passamos à articulação de um projeto a ser desenvolvido conjuntamente pelos discentes sob a mediação das docentes de ambos os países. Foram realizados quatro encontros síncronos de março a abril de 2023, entre nove estudantes estrangeiros e onze brasileiros matriculados, respectivamente, nas disciplinas/cursos de Comunicação Escrita e Língua Inglesa VI. De forma autônoma, foram realizados, também, encontros assíncronos, ocasião em que apenas os estudantes se reuniram para familiarização e a construção de suas apresentações finais, conforme será detalhado aqui.

Os dados foram coletados, junto aos discentes brasileiros, por meio (1) de informações e atividades desenvolvidas no *Padlet*, (2) apresentações desenvolvidas no *Canva*, (3) *e-mails* trocados entre as instituições e (4) um questionário elaborado em formulário Google. Passamos, agora, à apresentação dos dados compilados.

Compartilhando os dados

Ainda que não abordemos a perspectiva da instituição estrangeira, compreendemos que seja pertinente compartilhar, aqui, o planejamento inicialmente lá apresentado para que pudéssemos buscar um alinhamento mais robusto para as sessões com os discentes de Letras no Brasil. A partir deste, já poderíamos ter uma ideia acerca da condução da colaboração *online* e explicitá-la, anteriormente, em nossa sala de aula de Língua Inglesa

VI. Elencou-se, assim, o que se esperava que os discentes (US) fossem capazes de fazer ao final das interações: a) Analisar e discutir as diferenças entre os contextos culturais e como tais afetam as perspectivas dos leitores em diferentes países e culturas, usando uma variedade de fontes, b) Escrever um artigo que abordasse comparações e contrastes sobre o Brasil e seu respectivo país, demonstrando a compreensão de cultura e sua influência na comunicação oral e escrita, c) Refletir criticamente sobre a experiência de trabalhar com alunos em formação da universidade brasileira por meio de encontros no Zoom e seus artigos, d) Demonstrar uma compreensão da cultura brasileira ao elaborar os artigos e discutir sobre seus próprios países e culturas com os professores em formação e e) Escrever uma nota reflexiva de agradecimento ao parceiro brasileiro, destacando as melhores partes de aprender sobre um outro país e cultura por meio do trabalho oral e escrito.

Para cada encontro, foram organizadas atividades de modo a fomentar a comunicação entre os estudantes. Para a primeira sessão, como *icebreaker*, fizemos as apresentações junto ao grupo todo, de modo a incentivar a troca de conhecimento sobre as culturas envolvidas, focando em diferenças e similaridades. Em seguida, foram criadas salas no Zoom – Breakout rooms, agrupando os participantes para que pudessem conversar em grupos menores.

Como dito, a comunicação eficiente e constante é muito necessária, assim, podemos avaliar e prosseguir ou avaliar e fazer ajustes no planejamento inicial. O Excerto 1, de grande importância ao processo, apresenta o *feedback* positivo da professora (US) após a realização da primeira sessão de COIL. Ela agradece a parceria e já sinaliza próximas ações para a semana seguinte.

Excerto 1. *E-mail de feedback* enviado pela professora (US)

After hearing the comments from the group, I am so happy we are working together! It was so apparent to me how much my students loved it! Thanks again for the opportunity. I will be sending you some information on what my students (and your students) can work on before the next COIL venture. :)

No cenário brasileiro, podemos avaliar as sessões de forma positiva, também, diante de um discurso encorajador, aos estudantes, de que a comunicação é o ponto mais importante, para além das regras gramaticais e das nuances de pronúncia. É necessário destacar que as parcerias voltadas para o uso da Língua Inglesa em contextos de língua franca ou língua estrangeira devem ser valorizadas já que “os alunos demonstram maior segurança em se comunicar com um falante não nativo de língua inglesa, pois acreditam estar em equidade em relação aos seus parceiros, sem medo de erros ou julgamentos já que ambos estão construindo seus próprios conhecimentos e experiências no idioma” (Garcia; De Oliveira; Hutton, 2021, p. 304).

No caso de Alexandre, fica explícita a reflexão e seu amadurecimento acadêmico sobre o falante não nativo, posição em que se coloca, como aprendiz de inglês.

Excerto 2. Questionário de Alexandre (BR)

Neste ano de 2023, o primeiro semestre foi marcado por interações com dinâmicas muito focadas em identidade e reconhecimento do valor de um falante não nativo, assuntos que de forma muito enriquecedora trazem a [sic] tona não só uma conversação que extrapola os conceitos linguísticos, como também reverbera nas flutuações sociais que reconhecemos ao falarmos uma língua não materna. Considero que estas, em específico as interações do semestre passado, tiveram impacto notável na compreensão do “eu” como falante de língua inglesa.

As mesmas questões apontadas acima, sobre reflexão e amadurecimento, aparecem, também, na resposta de Antonela. Dentre os pontos positivos elencados, ela cita a “pluralidade linguística” advinda do intercâmbio virtual com estudantes estrangeiros, como podemos observar no Excerto 3.

Excerto 3. Como pontos positivos posso apontar a familiarização com o uso de tecnologias VOIP em sala de aula, a pluralidade linguística de diferentes sotaques e dialetos dentro da língua inglesa e as trocas culturais com pessoas de diferentes partes do mundo.

Como já mencionado, a avaliação deve ser contínua em práticas de intercâmbio virtual de modo que sejam, agilmente, sanadas inconsistências e feitos os remanejamentos necessários. E, também, o alinhamento inicial e frequente deve integrar a logística de práticas de intercâmbio virtual já que impacta os resultados finais.

Para a semana 2, mantivemos a realização das interações síncronas, com a duração aproximada de uma hora, e a organização dos agrupamentos menores de modo que a temática cultural pudesse ser explorada nas conversas.

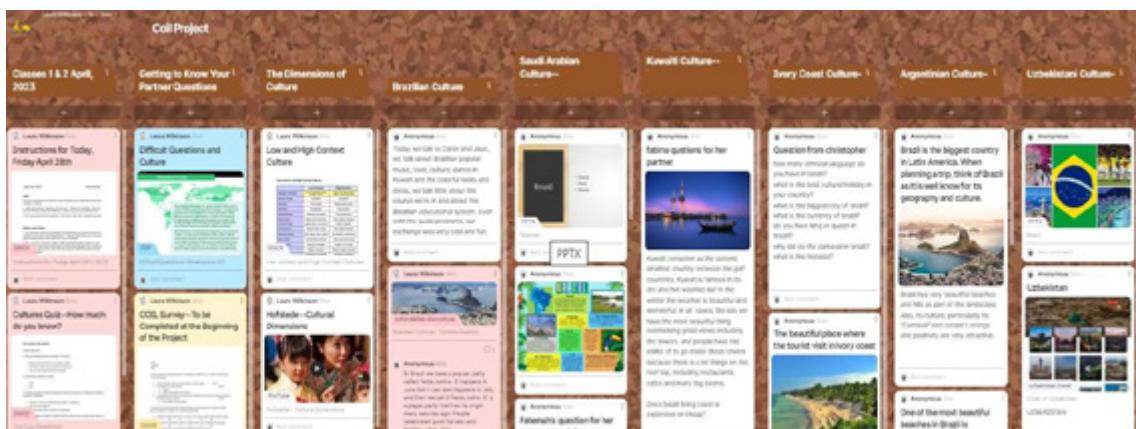
Tendo em mente que percepções de países e culturas podem ser distorcidas pela falta de conhecimento e compreensão, podendo comprometer a comunicação, foi criado um *Padlet* para que os participantes pudessem, a seu tempo, fazer postagens sobre seus países e culturas de modo a oferecer subsídios para discussões futuras.

Além deste *Padlet* e os materiais lá disponibilizados, foram-lhes dadas outras possibilidades de buscar as informações para acessar as dimensões de cultura, como a

disponibilização de um vídeo intitulado Cultural Dimension⁶. Sobre os países envolvidos, a saber: Brasil, Arábia Saudita, Kuwait, Costa do Marfim, Argentina, Uzbequistão e Venezuela, foi-lhes solicitado, também, breves postagens no *Padlet* de seus elementos culturais mais importantes, cinco perguntas a serem feitas aos parceiros na próxima sessão síncrona e a inserção de fotos de suas cidades/países nas colunas criadas para cada um dos países.

Entre a segunda e a terceira semanas, os participantes agendaram, de forma autônoma, encontros assíncronos para a construção de suas apresentações finais acerca do conhecimento cultural adquirido do outro. Foi-lhes pedido que, também, inserissem cinco perguntas nas supracitadas colunas.

Figura 3. *Padlet* criado para este COIL



Fonte: <https://padlet.com/wilkinsonls1/unesp-and-vcu-elp-s-coil-project-69sb4h90zuacm759>

Na terceira semana, a partir do material oral e escrito coletado, foram elaboradas breves apresentações finais acerca do país e cultura do outro. Retratamos, na figura 4, um recorte de três produções realizadas por três grupos de estudantes brasileiras sobre a *Ivory Coast* (Mirela e Antonela), *Saudi Arabia* (Débora) e *Uzbekistan* e *Argentina* (Denise e Janaina).

6 Disponível em: Freire Junior, Massini-Cagliari e Putti (2020).

Figura 4. Apresentações finais de estudantes brasileiras

What we learned about Ivory Coast

Ivory Coast

Ivory Coast is an African country. Their capital is Yamoussoukro and the official language is French. The nationality of the citizens of Ivory Coast is Ivorian.

Famous Music

Zouglow
It's a dance-oriented style of music originated from Ivory Coast during the mid-1990s. It started with students from a college of Gagnoa drawing on elements of other styles of music.
Zouglow reflects the various social realities experienced by the Ivorian youth and carries messages, sometimes humorous, sometimes political, or, more often, delivers advice on life. It has since spread elsewhere.

ECONOMY

- Saudi Arabia is the world's second-largest oil producer and the world's largest oil exporter, controlling the world's second-largest oil reserves and the fourth-largest gas reserves;
- Petroleum was discovered in 1938;
- It is the only Arab country to be part of G20 major economies;
- Saudi Arabia is considered an "energy superpower";
- 80% of the workers in the private sector are non-Saudi;
- Saudi also has a significant gold mining sector in the ancient Mahd adh Dhahab region;
- Each year, about a quarter-million young Saudis enter the job market.

Cultural Interaction

Uzbekistan

- The Uzbek is the main language spoken in the country"
- One of the typical dishes of the country is the pilaf (or pilaf), which consists of fried rice prepared with lots of spices, peppers and onions."
- The visual arts and literature have a long history in the country, as well as traditional music and dance, which vary from region to region"

Fonte: Acervo pessoal

Apesar de apresentações breves, na Semana 3, foi possível observar grande engajamento entre os grupos, que extrapolou os limitados encontros síncronos realizados. Para o Brasil, o ganho foi muito significativo sob prismas diversos, linguísticos, culturais, sociais e pedagógicos. Uma atmosfera de conforto para utilização do inglês foi, gradativamente, sendo construída, em ambos os países, de modo que o incentivo à participação foi muito robusto.

Na última semana, o encontro foi destinado a reflexões, a um compartilhamento dos desafios e das aprendizagens. A experiência foi bem avaliada por todos, pelos que enfrentaram a insegurança de falar uma outra língua em público e pelos que, desde o início, demonstraram conforto e prazer nas interações. No Brasil, foram vistos como ponto negativos: a conexão instável no laboratório da universidade, pouca habilidade com o manuseio de plataformas *online*, o tempo limitado de interação e “o medo de se doar 100% ao experimento”.

Para os estudantes brasileiros, todos sob nomes fictícios aqui, compreendemos que a participação já seja um grande avanço com vistas ao contato com diferentes culturas e a experiência linguística em si, também. No caso de Débora e Marcos, este se constituiu o primeiro contato com estrangeiros.

Excerto 4. Questionário de Débora (BR)

As experiências de colaboração *online* durante o Curso de Letras foram de grande proveito, foi a primeira vez que tive a chance de interagir com pessoas de outros países de maneira mais aprofundada.

Excerto 5. Questionário de Marcos (BR)

Muito ricas. Foi minha primeira oportunidade em poder dialogar com falantes de inglês em outros países.

Infelizmente, nem todos conseguiram se fazer presentes em todas as interações síncronas e, apesar de nossa insistência acerca da importância de integrar as sessões, alguns ainda se sentiam intimidados e ansiosos pela presença dos parceiros internacionais. No excerto 6, observa-se o relato de Catarina, superando sua insegurança, introversão e timidez para desenvolver a telecolaboração.

Excerto 6. Questionário de Catarina (BR)

Apesar de ter inicialmente sentido insegurança em relação aos programas, eu consegui me adaptar e as atividades não só foram muito proveitosa, como também foram muito divertidas. Ainda hoje, uso as experiências para exemplificar aquilo que aprendi sobre outras culturas por meio das colaborações. Os pontos negativos foram pessoais por conta de problemas de introversão e timidez.

Sobre o impacto das experiências interculturais mediadas pela tecnologia na prática docente, a resposta foi afirmativa de todos os 11 respondentes brasileiros. Tatiana destaca a reflexão e a compreensão sobre a docência futura e, em consonância com os autores citados, anteriormente, compreendemos que este seja um grande impacto e avanço para compreender o potencial do intercâmbio virtual nos Cursos de Letras.

Excerto 7. Questionário de Tatiana (BR)

Sim, pois me fizeram refletir sobre meu papel como aluna (aprender o inglês) quanto futura professora (ensinar o inglês). Essas experiências trouxeram compreensão de como a prática do professor pode transformar e repensar sobre questões desafiadoras no inglês.

A telecolaboração reafirma sua importância quando observamos, no panorama de formação de professores, a articulação entre teoria e prática e a construção do conhecimento sendo concretizada de forma diferenciada e expressiva. Nos excertos 8, 9 e 10, as estudantes refletem sobre novas perspectivas e abordagem que, pela experiência própria, certamente ecoarão em suas práticas pedagógicas futuras.

Excerto 8. Questionário de Mirela (BR)

Sim, totalmente. Acredito que, como futura docente, posso incorporar a conscientização intercultural em aulas, ajudando os alunos a entender e respeitar as diferenciações culturais. Além de enriquecer o ambiente de aprendizado com novas perspectivas, abarcando uma abordagem pedagógica diferente.

Excerto 9. Questionário de Antonela (BR)

Sim, principalmente no que diz respeito a levar aos meus futuros alunos informações a respeito de países que eles não conhecem, ensiná-los a respeito do inglês como língua franca e utilizar a tecnologia a meu favor dentro de sala de aula

Excerto 10. Questionário de Débora (BR)

Sim, pois poderei usá-las de exemplo aos alunos e explicá-los sobre coisas que ninguém me explicou antes de ter a chance de realizar os intercâmbios digitais.

Uma das formas de avaliação propostas durante a disciplina foi a elaboração, em grupos, de podcasts para enfocar a temática das práticas de intercâmbio virtual desenvolvidas. A atividade avaliativa visava fomentar a utilização da língua-alvo e, também, uma vertente crítico-reflexiva acerca da experiência virtual. Infelizmente, o enfoque dos conteúdos dos podcasts que, também, reforçam a vertente reflexiva e o impacto da telecolaboração em professores em formação, será abordado em trabalhos futuros. Todavia, trazemos, aqui, uma breve reflexão das discentes no que diz respeito à produção do podcast.

Para Catarina, Tatiana e Antonela, a atividade mostrou-se relevante pois desencadeou processos reflexivos sobre a colaboração *on-line* e, também, uma conscientização sobre a proficiência. Destacamos, no excerto 11, o fato de Catarina revelar sua preferência para a realização da atividade de forma individual e não em grupo como fora solicitado.

Excerto 11. Questionário de Catarina (BR)

Foi interessante, pois pude fazer uma análise da minha trajetória nesses projetos. Porém, acho que uma atividade individual teria sido mais proveitosa

Excerto 12. Questionário de Tatiana (BR)

Somente me fez refletir mais sobre as minhas experiências de como foi testar o meu inglês na prática e as informações que consegui compreender com o meu nível de inglês

Excerto 13. Questionário de Antonela (BR)

Sim, me levou a refletir a respeito das experiências que acabam acontecendo de forma automática

Nesta breve discussão sobre os dados, podemos observar um saldo muito positivo no que diz respeito ao engajamento e participação dos discentes brasileiros, quer nos encontros síncronos, quer nos assíncronos e, também, na elaboração conjunta das apresentações finais e elaboração do *podcast*. Seguimos, agora, às considerações finais sobre esta experiência de COIL realizada junto a uma universidade pública brasileira e uma universidade estadunidense.

Considerações finais

Não tão recentes, mas difundidas por todo o mundo, as ações telecolaborativas com o suporte dos recursos tecnológicos e vertentes de internacionalização, têm despertado o interesse de pesquisadores e praticantes e se constituído temática interessante de estudos. Assim, não podemos deixar de agregar estas ações às salas de aula e processos de ensino/aprendizagem de línguas como possibilidade para opulentar a formação de professores.

Fica claro, assim, que, no intercâmbio virtual, o engajamento de instrutores, pesquisadores e professores pré-serviço deve ser sólido, pautado em comunicação contínua e eficiente em uma atmosfera confortável e harmoniosa. As tecnologias contribuem para consolidar práticas de internacionalização, mas, como visto aqui, ainda são desafios operacionais a serem vencidos. De qualquer forma, em uma equipe comprometida e coesa, os alinhamentos vão se concretizando, com responsabilidade, autonomia e reflexão e, assim, são oportunizados caminhos significativos que ecoarão na docência futura dos agora discentes de Letras.

Diante do cenário aqui exposto, podemos afirmar que a formação docente se constitui um grande desafio em nosso país, desafio agigantado pela pandemia. Dessa forma, buscar caminhos diversificados deve ser uma constante com vistas a práticas pedagógicas que valorizem os aprendizes e os motivem para seguir além das normas e formas. Se faz necessário um alinhamento às demandas contemporâneas que visem uma educação linguística democrática e entendemos que as ações de intercâmbio virtual tenham grande potencial para tal.

Agradecimentos

Agradeço à FAPESP (Processo 2024/16471-7) e pelo grande suporte no Projeto Temático (Processo 2022/05908-0) e a todo o grupo interinstitucional de professores e pesquisadores envolvidos.

Referências

ALARÇÃO, I. Isabel Alarcão fala sobre formação docente e a escola reflexiva. [Entrevista concedida a] Noêmia Lopes. *Nova Escola*. 01 de junho de 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/490/isabel-alarcao-fala-sobre-formacao-docente-e-a-escola-reflexiva>. Acesso em: 05 jan. 2023.

ARAGÃO, R.; CAJAZEIRA, R. Reflexões sobre a formação de professores: relatos sobre o uso de tecnologias educacionais na experiência docente. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 301-324.

ARANHA, S.; WIGHAM, C. R. Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. *Journal of Virtual Exchange*, n. 3, p. 13-38, 2020.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A. et al. (ed.). *The European Higher Education Area*, 2015. p. 59-73.

BELZ, A. J. Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, n. 7(2), p. 68-117, 2003.

BELZ, J. A. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, v. 6, n. 1, p. 60-81, 2002.

BRYANT, A.; GARCIA, D. N. M.; SALOMÃO, A. C. B. Inclusive Learning: Perspectives on Virtual Exchange and Global Learning. *In: RAMOS, K. A. H. P.; CARVALHO, K. C. H. P. A. C. B. (ed.). Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts.* Springer, p. 17-33, 2023.

FREIRE JUNIOR, J. C.; MASSINI-CAGLIARI, G.; PUTTI, F. F.O Programa BraVE na Unesp: uma visão institucional para a internacionalização em casa. *In: SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. Perspectivas de Internacionalização em Casa: intercâmbio virtual por meio do programa BRAVE/UNESP.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 13-30.

GARCIA, D. N. M. *Perspectivas educacionais e novas demandas: contribuições da telecolaboração.* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GARCIA, D. N. M.; DE OLIVEIRA, V. C.; HUTTON, W. E. Perspectivas de intercâmbio virtual no uso de inglês como língua franca. *E-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, Nilópolis, v. 12, n. 2, 2021.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. *Tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo.* Campinas: Pontes, 2021.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In: MORAN, J. M. et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.

NILSSON, B. Internationalisation at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, n. 7(1), p. 27-40, 2003.

O'DOWD, R. *Evaluating the Impact of Virtual Exchange on Initial Teacher Education: A European Policy Experiment.* The EVALUATE Group. 2019.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, n. 1, p. 1-23, 2018.

OLIVEIRA, R. S. *Inserção da TDIC em atividades pedagógicas: desafios empreendidos durante a pandemia do Covid-19*. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243088>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PAIVA, V. L. M. Oliveira. *#Ensinopandêmico (uma reflexão ou dica por dia)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. Telecollaboration and genres: a new perspective to understand language learning. *Journal of Virtual Exchange*, n. 2, 2019, p. 7-28.

REZENDE JR, E.; MESSIAS, R. A. L. Formação de professores de língua estrangeira (LE) em um contexto telecolaborativo. In: SOUZA, F. M.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. *Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI*. São Paulo, Mentes Abertas; Campina Grande, EdUEPB, 2020. p. 43-58.

ROGERS, E. M. *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press of Glencoe, 1962.

ROMANOSWSKI, J. P.; WUNSCH, L. P.; MENDES, A. A. P. *Educação e Tecnologias: desafios dos cenários de aprendizagem*. Curitiba: Bagai, 2020.

ROQUE, A. S. S. Língua, cultura e tecnologia: Algumas reflexões sobre a formação de professores de italiano (LE). In: MENDONÇA, S. G. L. et al. (org.). PIBID/UNESP *Forma(A) Ação de professores: percursos e práticas pedagógicas em linguagens*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 79-88.

SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. *Perspectivas de Internacionalização em Casa: intercâmbio virtual por meio do programa BRAVE/UNESP*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Promovendo o entendimento intercultural através da implementação da telecolaboração. *Anais CIET: Horizonte*, 2018.

SIMÃO, F. P.; DIAS, J. C.; BARBOSA, R. L. L. Considerações sobre o PIBID: "Subprojeto de Ciências Biológicas da UNESP de Assis". In: MENDONÇA, S. G. L. et al. (org.). *PIBID/UNESP Forma(A)Ação de professores: percursos e práticas pedagógicas em Ciências Exatas e da Natureza*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 41-54.

SOUZA, V. V. S.; FREIRE JR, J. C. Internacionalização em casa como hub na educação superior: uma proposta de formação. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 9, p.1-25, 2023.

STALLIVIERI, L. Prefácio. In: PEREIRA, E. M. A.; HEINZLE, M. R. S. *Internacionalização na Educação Superior: políticas, integração e mobilidade acadêmica*. Blumenau: Edifurb, 2015. p. 10.

TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem:theoretical principles and research perspectives. *The ESPpecialist*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VETROMILLE-CASTRO, R.; FERREIRA, K. S. Redes sociais na formação de professores de línguas. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. *Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 155-170.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2013.