

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitário de Estudos Sociais da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



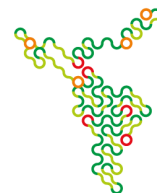
GT37

**Estratégias inovadoras para
o ensino de línguas assistidas
pelas Tecnologias de
Informação e Comunicação
(TICs)**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E JOGOS DIGITAIS: ANÁLISE DE ESTUDOS REALIZADOS**
Paula Behenck Machado
Patricia Jantsch Fiuza
- 18 PARA ALÉM DE REPRESENTAÇÕES CULTURAIS ESTEREOTIPADAS EM TELECOLABORAÇÃO**
Rodrigo Schaefer
- 27 UMA PROPOSTA TELECOLABORATIVA PARA ESCOLAS BRASILEIRAS**
Rodrigo Schaefer
Paulo Roberto Sehnem
Christiane Heemann



ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E JOGOS DIGITAIS: ANÁLISE DE ESTUDOS REALIZADOS

Paula Behenck Machado¹
Patricia Jantsch Fiuza²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo mostrar o que tem sido estudado sobre o ensino da língua inglesa na escola pública e o uso de jogos digitais. Devido ao avanço das tecnologias e ao crescimento da utilização destas no mundo, surge a necessidade de incluí-las na educação, como ferramentas que auxiliem os atuais métodos de ensino. Levando em conta que a maioria das aulas de inglês nas escolas públicas brasileiras continuam acontecendo da mesma forma há muitos anos, busca-se analisar os trabalhos desenvolvidos sobre jogos digitais e o ensino de inglês e identificar se as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) têm sido usadas em sala de aula, e o que tem sido pensado quanto ao uso de jogos e sua relação com a educação. O texto apresenta os resultados de uma revisão sistemática de literatura, sobre tecnologias digitais, mais especificamente jogos e o ensino de língua inglesa, nos últimos cinco anos, de materiais que foram publicados a respeito do assunto. Os estudos indicam uma forte relação quando se trata de ensinar a língua inglesa e utilizar jogos como ferramenta de apoio, sendo essa relação facilitadora no ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; Ensino da Língua Inglesa; Escola Pública; Tecnologias Digitais; Jogos Digitais.

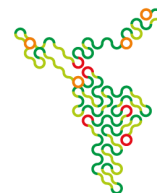
English language teaching in public schools and digital games: analysis of performed studies.

Abstract: This paper presents what has been studied about English language teaching in public schools and the use of digital games in education. Due to the advancement of technologies and the growth of their use in the world, there is a need to include them in education as tools that support current teaching methods. Taking into account that most English classes in Brazilian public schools occur in the same way for many years, the aim of this study is to analyze the work developed on digital games and the English teaching and identify how New Information and Communication Technologies (NICT) are used in the classroom and what has been thought about the use of games and its relation to education. This work presents the results of a systematic literature review on digital technologies, more specifically games and English language teaching in the last five years. Studies indicate a strong relation when it comes to using English language and games as a support tool, this relation being a facilitator in the teaching-learning process.

Keywords: Education; English Language Teaching; Public school; Digital Technologies; Digital games.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Araranguá, Brasil.

² Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Araranguá, Brasil.



Introdução

Globalização e tecnologia trouxeram novas oportunidades e com isso muitas necessidades se tornaram urgentes, bem como o aprendizado de uma língua falada globalmente, como o inglês. Porém, segundo o autor (Prensky, 2010, p. 60-61), “Os estudantes de hoje não são mais as mesmas pessoas para as quais nosso sistema educacional foi desenvolvido”. Faz-se necessário perceber a importância de utilizar novos meios e ferramentas para mediar conhecimento para essas novas pessoas. O autor ainda afirma que os cérebros dos nativos digitais provavelmente já possuem padrões diferentes dos nossos. Esses nativos, para terem uma aprendizagem significativa, precisam que seus interesses façam sentido em sua vida pessoal.

Os jogos mostram-se grandes aliados na aprendizagem prazerosa, pois proporcionam, como uma mídia informativa, o contato com diversos cenários culturais, grande parte em inglês, onde é preciso conhecer essa língua para se ter êxito, fazendo com que o jogador forme um vocabulário pessoal, ligando termos à jogabilidade. Surge então a possibilidade de se aprender através de um ato lúdico e educativo (Gomes & Bitencourt, 2015, p. 27).

A nova geração não dará um passo atrás no que se refere à tecnologia. Cabe aos envolvidos no ensino-aprendizagem perceberem e trabalharem na direção de inovar, facilitar e proporcionar esses momentos de ludicidade e aprendizado. Partindo desse ponto e focando na importância de aprender uma segunda língua, que não pode ser só mais um direito do cidadão no papel, faz-se necessário o uso de ferramentas auxiliares, capazes de incentivar o aprendizado para todos os estudantes da rede pública. Sendo assim, fica a pergunta: é possível inovar em sala de aula, tendo as tecnologias digitais como ferramentas de apoio?

O propósito deste trabalho é identificar e apresentar os resultados de uma revisão sistemática de literatura (RSL), sobre tecnologias digitais, mais especificamente jogos, e o ensino de língua inglesa em escolas públicas, na base de dados Google Scholar e Scopus, nos últimos cinco anos, de estudos publicados a respeito do assunto.



Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

No mundo globalizado, que tem como contexto a propagação massiva da informação, não se pode negar o acontecimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, suas aplicações no campo educacional e os desafios que apresenta aos educadores, para a utilização das NTIC na construção do conhecimento.

O surgimento dos computadores e da internet trouxeram muitas facilidades para o mundo, como a aplicação destes em diversos setores da sociedade, por exemplo:

- Computadores na educação (computadores em sala de aula, educação à distância, pesquisa utilizando a internet, etc.);
- Computação aplicada a questões de interesse legal (registros computadorizados para encontrar possíveis suspeitos, informática forense, reconstrução facial, sistema jurídico e sistema de segurança, etc.);
- Computadores na agricultura, computadores nos esportes, domótica (automação residencial).
- Computadores para aplicações especiais, supercomputadores, sistemas embarcados (computação física);

Abaixo lista-se alguns das principais NTIC usadas na atualidade:

Big Data - É um grande conjunto de dados que precisam ser processados e armazenados. O Google, site de pesquisa mais acessado, é um exemplo de uma grande infraestrutura de armazenamento de dados na nuvem. Para o futuro, espera-se que possa ser criada uma plataforma poderosa para experimentação, descoberta e a criação de novas e melhores maneiras de viver, e disponível para uso por qualquer pessoa no mundo (Nielsen, 2013, p. 89).

BCI (Interface Cérebro-Computador) - Esta tecnologia é uma ferramenta de comunicação poderosa entre usuários e sistemas. Registra sinais cerebrais, os analisa e os traduz em comandos, que ao serem retransmitidos para dispositivos de saída, realizam as ações. Está cada vez mais crescente na pesquisa e sendo aplicada na medicina (Abdulkader, 2015, p. 214).

Jogos Sérios (Serious Games) - São jogos digitais voltados não somente ao entretenimento, mas com o objetivo principal de ensinar/treinar em áreas como educação, saúde, publicidade e política (Laamarti, 2014). Como jogos educacionais, motivam e envolvem o aluno no contexto educacional.



Robótica - O objetivo da robótica não é substituir os humanos, mas, encontrar maneiras que permitam que os robôs colaborem com estes de forma mais eficaz. Robôs e humanos podem complementar as habilidades uns dos outros (Rus, 2018, p. 3). O uso da robótica pode ser visto nas áreas de transporte, veículos autônomos, robôs cirúrgicos, medicina, entre outros.

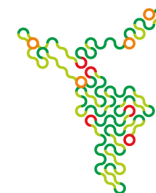
Inteligência Artificial (IA) - A aplicação da IA na educação mostra um vasto potencial como suporte para tarefas de aprendizagem, na perspectiva do aluno e na perspectiva dos professores. Exemplos de aplicação de IA na educação: aprendizagem adaptativa, tutores inteligentes, ferramentas de diagnósticos, classificação de estilos de aprendizagem, gamificação e mineração de dados aplicada à educação. Sendo o uso de tutores inteligentes provavelmente o mais usado na atualidade (Tavares, 2020, p. 48.702).

Realidade Virtual (RV) - A RV possibilita ao usuário o sentimento de estar presente no contexto que é apresentado em aula, além de permitir a manipulação virtual de objetos. Em situações em que a forma presencial seria muito cara, perigosa ou impossível, usar a RV traz diversas vantagens, por exemplo, nas práticas cirúrgicas, e no treinamento de pilotos e de astronautas. A RV ainda engaja mais e permite uma maior interatividade entre o aluno e o material estudado, estimulando a construção colaborativa do conhecimento (Queiroz, 2017, p.204).

Realidade aumentada (RA) - É uma das mais futuras dentre as TICs, tendo uma grande competência na utilização pela educação. Um dos principais motivos para se utilizar RA nas escolas, é motivado por pesquisas acadêmicas que analisaram o comparativo dos alunos que participaram de atividades com RA aos que não participaram. Esses estudos perceberam que o uso da RA auxilia na compreensão dos conteúdos ensinados, bem como na motivação dos estudantes (Lopes, 2019).

Referencial Teórico

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que tange a uma síntese da situação do ensino de Língua Estrangeira no Brasil, observou que: "O ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado..."(Brasil, 1998, p. 24). Também apresenta uma série de reflexões referentes à ineficiência do ensino da língua inglesa nas escolas públicas, atribuindo a causa, entre outras, à má qualificação dos profissionais, falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo.



No entanto, esse mesmo PCN diz que aprender uma Língua Estrangeira na escola, particularmente o inglês, dá acesso à tecnologia, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros mundos e culturas, dentro e fora do país (Brasil, 1998, p.40).

Segundo Lira, "a mudança gerada pela evolução tecnológica moderna é acompanhada de desafios sociais que exigem soluções inovadoras para o bem-estar coletivo" (Lira, 2018). Portanto, pode-se dizer que relações mediadas pelas novas tecnologias, que tem como suporte a Internet, têm contribuído para que se alcance pessoas e diferentes ações. Para tanto, o papel do professor é de grande importância, pois é ele quem faz a mediação na construção do conhecimento.

Para Gaudart, o uso de jogos é uma das técnicas mais eficazes para um professor quando ele quer permitir aos alunos de Língua Estrangeira praticar o idioma. Os jogos permitem aos alunos não apenas praticar o que eles já aprenderam, mas também aprender novas estruturas. Com a prática vem o progresso, com o progresso vem a motivação, e com motivação vem mais aprendizagem (Gaudart, 1999, p. 283).

Assim, o lúdico trazido pelos jogos aproxima o mundo imaginário do mundo real, aproxima o aprendizado da brincadeira, despertando nos estudantes motivação e curiosidade, auxiliando a desfazer neles o sentimento de medo/receio ao novo, ao não saber.

Tumolo afirma que, "jogos podem ser usados para o desenvolvimento da competência comunicativa em Língua Estrangeira, focando, de forma individual e/ou integrada, nas quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar (Tumolo, 2014, p. 209). Por meio dos jogos, os estudantes se divertem e isso permite que aprendam mais naturalmente.

Procedimentos Metodológicos

Com o intuito de dar sustentação aos conhecimentos aqui expostos sobre o tema, foi realizada uma revisão sistemática da literatura (RSL) sobre tecnologias digitais na educação e ensino de língua inglesa na escola pública, no âmbito internacional. Foi realizada uma pesquisa de abordagem quantitativa, exploratório-descritiva e de meio bibliográfico.

O objetivo foi encontrar estudos nesse tema e verificar o que já foi estudado e pesquisado referente ao proposto, com o intuito de responder a pergunta de pesquisa: o que tem sido abordado



quanto a inovar em sala de aula de escolas públicas, utilizando tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa?

Utilizou-se as bases de dados Scopus e Google Scholar. A pesquisa foi realizada utilizando o seguinte sistema de filtragem:

- localizar usando os seguintes termos: "ESL" "teaching English" "education games" "technology";
- ano de publicação: 2016 a 2020;
- expansores: buscar também no texto completo dos artigos.

Os resultados foram 2 (dois) artigos na base de dados Scopus e 25 (vinte e cinco) artigos na base de dados Google Scholar, em inglês, sendo que apenas 11 artigos tem relação direta com o assunto "ensino de língua inglesa na escola pública, tecnologias digitais e jogos educacionais".

Análise dos estudos realizados

A seguir serão apresentados os conteúdos encontrados na pesquisa, que sustentam o tema aqui abordado, quanto à importância e o uso de jogos digitais e sua relação com a educação.

Cakici em seu artigo *The use of ICT in teaching English as a foreign language*, diz que nas últimas décadas, houve um aumento do interesse na busca de um instrumento contemporâneo para promover o ensino de línguas. Nesse cenário educacional em constante mudança, uma quantidade considerável de pesquisas concordaram que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham um papel crítico no campo do ensino de inglês como língua estrangeira (EFL). É um pré-requisito equipar os alunos de línguas com as habilidades tecnológicas necessárias (Cakici, 2016, p. 73). A aplicação das TICs requer certas habilidades e estratégias de linguagem. A introdução das TICs na sala de aula tem grandes implicações para a reforma curricular, o ensino em sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, a integração de novas ferramentas tecnológicas, como laptop, quadro interativo, internet e redes sociais no suporte educacional, ajudará os alunos a usarem o inglês em um ambiente de aprendizado de idiomas muito natural, real, comunicativo e sem estresse (Cakici, 2016). Porém, algumas questões notáveis devem ser levadas em consideração antes do emprego das TICs nas salas de aula de idiomas: problemas na gestão da sala de aula, a falta de professores experientes, a escolha da melhor ferramenta tecnológica compatível com o conteúdo do curso, os



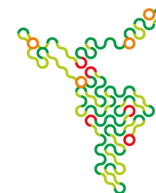
custos de novas ferramentas e dispositivos tecnológicos, a capacidade física insuficiente das salas de aula, etc. (Cakici, 2016, p. 74).

O artigo *The impact of educational game use on young children's foreign language communication* diz que o uso de jogos no ensino de inglês é uma maneira criativa de desenvolver habilidades de escuta e fala dos estudantes, além de melhorar sua memória, desenvolver a competência social e cultural dos alunos. Aprender brincando com colegas e adultos é uma ótima maneira de estudar. Jogos adicionam variação a uma lição. Eles são altamente motivadores porque são divertidos e interessantes (Kurlishchuk, 2016). Um jogo educacional é um jogo projetado para ensinar sobre um assunto específico e ensinar-lhes diferentes habilidades. Estes satisfazem a necessidade fundamental humana de aprender, proporcionando prazer, motivação, criatividade, interação social e emoção no próprio jogo enquanto o aprendizado ocorre (Kurlishchuk, 2016, p.86).

O artigo *Teacher perspectives in using technology to support English learners*, explica que tecnologias digitais são importantes para um ensino eficaz no século 21. "Technology can be used as a tool to support the needs of English language learners (ELL). Teachers can incorporate technology and design lessons to make learning more accessible for ELLs." (Franco-Madrigal, 2016, p. 4). Ainda reforça que estudantes de inglês não aprendem apenas inglês, mas também adquirem mais informação e conhecimento, aprimoram suas habilidades de comunicação, fazem amizades e ampliam seus contatos sociais usando inglês (Franco-Madrigal, 2016).

Parisa Nafissi Rad em *Investigating motivation and language performance in Esl classrooms through the use of tablet applications* diz que "há muitos fatores envolvidos na falta de sucesso dos estudantes em aprender uma língua e alguns deles são motivação, atitudes e crenças do aprendiz da língua-alvo (Rad, 2017). As novas tecnologias e mídia podem trazer formas de pensamento, interação e valorização que são bastante diferentes, mais atraentes e motivadoras do que aquelas que as crianças encontram nas escolas de hoje. Também sugere que inserir diferentes formas de tecnologia pode ajudar professores a criarem aulas agradáveis e motivacionais para estudantes de todos os níveis, pois a geração atual de crianças vem de um diferente "background digital" e provavelmente será mais motivado pelo uso de tecnologia em sala de aula (Rad, 2017, p. 20).

No artigo *Kahoot! It: Gamification in higher education* afirma-se que jogar é um processo socialmente centrado, capaz de aumentar a motivação e promover a aprendizagem em todos os níveis e idades. Também dizem que a gamificação desenvolve as habilidades metacognitivas dos alunos,

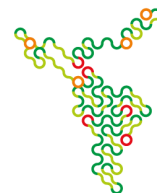


promove empatia e desenvolve habilidades de trabalho em equipe (Tan, 2018, p. 566). A aprendizagem baseada em jogos proporciona uma emoção que está ausente do ensino tradicional e da vida cotidiana. O problema, no entanto, está na seleção de plataformas adequadas que possam realmente envolver nossos alunos e ajudá-los a aprender. Tem sido um desafio para os educadores poderem escolher o jogo certo e criar um ambiente de aprendizagem eficaz. O uso da tecnologia tem demonstrado promover e reforçar o aprendizado. A promoção e o reforço da aprendizagem por meio do uso de computadores, smartphones e tablets melhoram o envolvimento dos alunos e a participação ativa nas salas de aula (Tan, 2018).

Siti Fitriah em *The effect of game-based learning activity and students' attribution on students' vocabulary achievement* afirma que os jogos oferecem uma estrutura única para complementar as estratégias de ensino tradicional e infundir energia no ensino, estimular o pensamento inovador e oferecer diversidade nos métodos de ensino (Fitriah, 2018, p. 2). Como dispositivos pedagógicos, os jogos são extremamente úteis - eles podem animar o ensino de tópicos e são especialmente eficazes para lidar com a resolução de problemas e conceitos-chave. Pesquisas mostram que os jogos têm um papel especial na construção da autoconfiança dos alunos e podem reduzir a lacuna entre os alunos mais rápidos e os mais lentos (Fitriah, 2018).

Ilona Kostikova em seu artigo *A role-playing game as a means of effective professional english teaching* argumenta que os processos globais no mundo moderno causaram a necessidade de falar pelo menos uma língua estrangeira (Kostikova, 2019, p. 414). Como hoje uma das línguas mais comuns é o inglês e seu papel está crescendo rapidamente, ela se tornou a língua da ciência e da educação, das tecnologias inovadoras e do turismo. Além disso, o domínio da língua inglesa ajuda a aprofundar os conhecimentos no campo da atividade profissional. Muitos professores de destaque prestaram atenção à eficácia da aplicação de jogos no ensino (Kostikova, 2019).

A autora em sua tese *The use of gamification to activate English language learning in fourth level children of María Auxiliadora School* estabelece que o simples fato de o inglês ser uma língua de comunicação internacional é importante para nós, por isso, os sistemas educacionais em todo o mundo fizeram mudanças em seu currículo, para incorporar o inglês em todos os níveis de ensino educacional (Camacho, 2019, p.2). Na maioria das vezes, os educadores ensinam essa língua sem o uso de diferentes recursos, talvez por não saberem como usar o material ou porque a instituição de ensino não os possui. O ensino mudou muito nos últimos anos. Antes, tudo se resumia a alunos que



eram passivos e ouvintes em sala de aula, mas atualmente, os alunos geralmente são muito mais ativos, e que melhor maneira de ser ativo do que jogando?! Os jogos são uma parte importante dos recursos que o professor pode utilizar para captar a atenção dos alunos e estes materiais podem fazer com que adquiram conhecimentos de forma fácil e divertida (Camacho, 2019). Os jogos estimulam os alunos e, por meio deles, eles não temem usar a língua. Os jogos também ajudam a praticar e adquirir fluência e valiosas habilidades de comunicação.

O artigo *Students' perception of game-based learning in learning English: a study of higher learning institution* diz que a tecnologia existe há mais de uma década. À medida que se avança, sempre há novas tecnologias inventadas. No campo da educação, a tecnologia é utilizada para diversos fins, e um deles é facilitar o aprendizado. Um dos meios de tecnologia para facilitar a aprendizagem são os jogos online. O jogo online não existe apenas para a parte "divertida", ele constrói uma conexão emocional para aprender o assunto, oferece oportunidades para feedback e práticas e é centrado no aluno (Mohammad, 2020, p.49).

O artigo *Development of a mobile game application to boost students' motivation in learning English vocabulary* explica que o inglês é a língua do mundo moderno. Além de sua própria língua nativa, pode ser necessário usá-la no trabalho para interagir com pessoas que falam inglês, vindas de culturas diferentes e para viajar para outros países. Portanto, o uso global dominante da língua inglesa na comunidade acadêmica internacional apresenta desafios únicos para alunos não nativos de inglês (Elaish, 2019). O uso de jogos de computador está aumentando em ambientes educacionais e está transformando as estratégias pedagógicas. Os jogos são instrumentos úteis para o processo de aprendizagem de estratégias e conteúdos específicos, bem como para obter conhecimento, aumentar a motivação e melhorar os resultados educacionais (Elaish, 2019).

O artigo *Game On! Development and evaluation of computer games for ESL classroom* relata que a indústria da educação provou sua lealdade à tecnologia, pois muitas sessões de ensino e aprendizagem são complementadas com tecnologia devido à sua natureza assistencial e motivadora. Com o atual avanço da tecnologia, os jogos não são usados apenas como forma de entretenimento, mas também para fins educacionais. Os jogos na educação mudaram a natureza da aprendizagem, de uma abordagem centrada no professor para uma abordagem mais centrada no aluno. A aprendizagem gamificada é benéfica em vários aspectos da educação. Um dos benefícios da aprendizagem gamificada é que ela melhora o aprendizado de ESL (Rafiq, 2020).



Considerações Finais

Nunca na história da humanidade as NTIC foram tão importantes e utilizadas como no momento atual vivido. Por meio da pesquisa e estudos, ficou comprovada a tamanha importância do uso das tecnologias em sala de aula, bem como o uso de jogos facilitadores, que proporcionem aos estudantes um maior envolvimento e interesse pelos assuntos das aulas que estão sendo tratados, do mesmo modo que se sintam motivados a aprender usando diferentes recursos. Estes, além de motivarem, colocam os alunos como o centro da conversa e aprendizagem. Com as novas tecnologias é possível inovar na educação e criar atividades que potencializem a aprendizagem dos alunos e os auxiliem na compreensão.

No entanto, o uso das NTIC ainda enfrenta vários desafios, como tecnologia cara e pouco acessível e falta de profissionais treinados para o assunto. Porém, as perspectivas são as melhores possíveis, já que áreas como RV e RA já estão sendo aplicadas com êxito na educação. O futuro do uso das TICs está só começando quando se trata de IA e suas ramificações.

Deseja-se que, partindo dos novos acontecimentos e realidades, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação alcancem um grande número de docentes e discentes e possam contribuir para proporcionar mudanças positivas na educação do povo brasileiro.

Referências

ABDULKADER, Sarah N.; AYMAN, Atia; MOSTAFA, Mostafa-Sami M. **Brain computer interfacing: Applications and challenges**. Egyptian Informatics Journal, 16, 2015: 213-230.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

ÇAKICI, Dilek. **The use of ICT in teaching English as a foreign language**. Participatory Educational Research (PER), (IV):73–77, 2016.

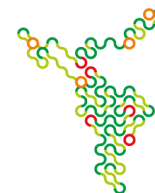
CAMACHO, Maria. Del Carmen Gamboa. **The use of gamification to activate English language learning in fourth level children of Maria Auxiliadora School**. Dissertation. 2019.

ELAISH, Monther. M., *et al.* **Development of a mobile game application to boost students' motivation in learning English vocabulary**. IEEE Access, 7:13326–13337, 2019.

FITRIAH, Siti. **The effect of game-based learning activity and students attribution on students' vocabulary achievement**. Journal of Materials Processing Technology, 1(1):1–8, 2018.

FRANCO-MADRIGAL, Maria Catalina. **Teacher perspectives in using technology to support English learners**. Doctoring Dissertation. 2016.

GAUDART, Hyacinth. **Games as teaching tools for teaching English to speakers of other languages**. Simulation & Gaming, v. 30, n. 3, 283–291, 1999.



- GOMES, Filipe Augusto Vieira; BITENCOURT, Ricardo Barbosa. **Os games no aprendizado lúdico do inglês.** Revista OPARA, v. 5, n. 2, p. 27–33, 2015. Disponível em: <http://revistaopara.facape.br/article/view/169/116> Acesso em: 25 mar 2020.
- KOSTIKOVA, Ilona *et al.* **A role-playing game as a means of effective professional English teaching.** Amazônia Investiga, 8(24):414–425, 2019.
- KURLISHCHUK, Inna. **The impact of educational game use on young children's foreign language communication.** p. 85–92, 2016.
- LAAMARTI, Fedwa; EID, Mohammad; EL SADDIK, Abdulmotaleb. **An overview of serious games.** International Journal of Computer Games Technology, 2014:1–15.
- TAN, Debbita; GANAPATHY, Malini; MEHAR SINGH, Manjet Kaur. **Kahoot! It: Gamification in Higher Education.** Pertanika Journal of Social Science and Humanities. 26. p. 565–582. (2018).
- LIRA, Cristiane da Silva Coimbra *et al.* **A tecnologia digital como ferramenta para inovação social, no contexto de uma organização para impacto social.** Dissertação. 2018.
- LOPES, Luana Monique Delgado *et al.* **Inovações educacionais com o uso da realidade aumentada: uma revisão sistemática.** Educação em Revista, n. 35, 2019.
- MOHAMMAD, Sitti Hawa Sheikh. **Students' perception of game-based learning in learning English: a study of higher learning institution.** (April):0–64, 2020.
- NIELSEN, Michael. **Who Owns Big Data?** In Ch@nge: 19 Key Essays on How the Internet Is Changing Our Lives. Madrid: BBVA, p. 82–101, 2013.
- PRENSKY, Marc. **Digital game-based learning.** Computers in Entertainment (CIE), 1(1):21–21, 2003.
- QUEIROZ, Anna Carolina; TORI, Romero; NASCIMENTO, Alexandre. **Realidade virtual na educação: panorama das pesquisas no Brasil.** Brazilian Symposium On Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), volume 28, p. 203–212, 2017.
- RAD, Parisa Nafissi. **Investigating Motivation and Language Performance in Esl Classrooms Through the Use of Tablet Applications.** Masters thesis, University of Malaya. 2017.
- RAFIQ, Karmila Rafiqah M. *et al.* **Game on! development and evaluation of computer games for ESL classroom.** International Journal of Scientific and Technology Research, 9 (2):1976–1980, 2020.
- RUS, Daniela. **A Decade of Transformation in Robotics.** In Towards a New Enlightenment? A Transcendent Decade. Madrid: BBVA, p. 1–15, 2018.
- TAVARES, Luis Antonio; MEIRA, Matheus Carvalho; AMARAL, Sérgio Ferreira do. **Inteligência artificial na educação: Survey.** Brazilian Journal of Development, p. 48699–48714, 2020.
- TUMOLO, Celso. **Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Ilha do Desterro, n. 66, p. 203–238, 2014.



PARA ALÉM DE REPRESENTAÇÕES CULTURAIS ESTEREOTIPADAS EM TELECOLABORAÇÃO

Rodrigo Schaefer¹

Resumo: A telecolaboração promove o contato *online* entre aprendizes de diferentes culturas e países. Representações culturais, que transmitem imagens de cultura e sociedade, surgem quando indivíduos de diferentes contextos culturais entram em contato. O presente estudo pretende discutir como teve lugar a superação de representações culturais estereotipadas no contexto específico de telecolaboração desse trabalho: o teletandem. Para as análises, foram incluídos dados de uma sessão de telecolaboração entre um aprendiz de inglês e uma aprendiz de português, de uma sessão de mediação e de uma entrevista. Os resultados mostraram que a superação de representações culturais estereotipadas, viabilizada por uma atitude de distanciamento, foi um processo, isto é, ela ocorreu ao longo do tempo e através de diferentes instâncias. Em outras palavras, momentos subsequentes à sessão de telecolaboração, por exemplo, sessão de mediação e entrevista, foram cruciais para essa superação.

Palavras-chave: Telecolaboração. Representações culturais. Estereótipos culturais. Ensino e aprendizagem de línguas. Contato Intercultural.

Beyond stereotyped cultural representations in telecollaboration

Astract: Telecollaboration provides the online contact between learners from different cultures and countries. Cultural representations, which convey images of culture and society, arise when individuals from different cultural contexts come into contact. This study sought to discuss how the overcoming of stereotyped cultural representations took place in the specific context of telecollaboration in this work: teletandem. For the analyses, data from a telecollaborative session between an English learner and a Portuguese learner, a mediation session and an interview were included. The results showed that the overcoming of stereotyped cultural representations, made possible by a decentering attitude, was a process, that is, it occurred over time and through different instances. In other words, moments subsequent to the telecollaborative session, for example, a mediation session and an interview, were crucial for this overcoming.

Keywords: Telecollaboration. Cultural representations. Cultural stereotypes. Language teaching and learning. Intercultural Contact.

INTRODUÇÃO

Para O'Dowd (2007), a utilização de recursos digitais na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras permite o contato entre membros de diferentes culturas. Com efeito, sessões de

¹ Docente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal Catarinense (IFC), Blumenau, Brasil. Contato: rodrigo.schaefer@ifc.edu.br.



telecolaboração podem fomentar esse contato. O'Dowd (2013) define telecolaboração como a utilização de tecnologias digitais no contexto do ensino-aprendizagem de línguas entre estudantes geograficamente distantes.

Um exemplo de telecolaboração é o teletandem (TELLES, 2015a, 2015b), o contexto específico deste estudo. De acordo com Telles (2015a, p. 604), o teletandem se refere a “um contexto virtual, colaborativo e autônomo de aprendizagem de línguas estrangeiras em que dois alunos se ajudam a aprender suas próprias línguas (ou língua de proficiência)”^{2 3}.

Representações culturais surgem quando indivíduos de diferentes países e culturas entram em contato. Para Risager (2007, p. 180), essas representações “transmitem imagens ou narrativas de cultura e sociedade em contextos particulares”⁴. Tendo em vista que a telecolaboração, como dito anteriormente, proporciona o contato entre pessoas de diferentes culturas, o presente estudo perseguiu o objetivo de discutir como teve lugar a superação de representações culturais estereotipadas no contexto específico de telecolaboração desse trabalho: o teletandem.

ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As diferenças culturais, de acordo com Helm (2016) e O'Dowd (2016), geralmente não são discutidas com mais profundidade em sessões de telecolaboração, e a discussão sobre tais diferenças é, de praxe, evitada. Para Helm (2016, p. 151), isso ocorre porque o foco, nessas sessões, “reside nas trocas fáticas entre os aprendizes e [há] uma preocupação em evitar tensões e mal-entendidos”⁵. Segundo O'Dowd (2016, p. 277), os estudantes não se aprofundam nas diferenças culturais porque tendem a se concentrar no que “as culturas podem ter em comum em um nível superficial”⁶.

Telles (2015a) esclarece que o teletandem foi concebido e desenvolvido com base na Teoria Sociocultural, no sentido de que, em sintonia com Vygotsky (1978), o conhecimento é considerado socialmente co-construído por meio da linguagem. O último autor argumenta que a aprendizagem acontece primeiro socialmente e, posteriormente, funções mentais superiores são desenvolvidas.

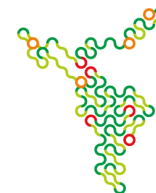
² Todas as traduções das citações originais são do autor.

³ Original: “a virtual, collaborative and autonomous context for learning foreign languages in which two students help each other to learn their own languages (or language of proficiency)”.

⁴ Original: “convey images or narratives of culture and society in particular contexts”.

⁵ Original: “is on phatic exchanges between learners and [there is] a concern to avoid tensions and misunderstandings”.

⁶ Original: “cultures may have in common at a superficial level”.



Vygotsky (1981) postula que as transformações dos indivíduos ocorrem a partir de quatro domínios genéticos: *filogenético*⁷, *sociocultural*⁸, *microgenético*⁹ e *ontogenético*, sendo que este último, como será referido na análise dos dados mais adiante, é fundamental neste trabalho. O domínio ontogenético envolve toda a história de cada indivíduo e as diferentes transformações que, por meio de interações dialéticas, acontecem ao longo de sua vida, do nascimento à idade adulta.

O projeto temático *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* (TTB¹⁰) foi criado em 2006 (TELLES; VASSALLO, 2006). Conduzido em uma universidade estadual do interior de São Paulo por pesquisadores, profissionais e professores, o projeto tem como objetivo possibilitar a interação entre universitários do Brasil e de outros países.

Como existe a tendência de se perceber as pessoas de outras culturas como representantes de uma determinada nacionalidade (BYRAM, 1997), representações emergem quando os indivíduos se encontram em sessões de telecolaboração. Jovchelovitch (2007, p. 11) sublinha que “a realidade do mundo humano é, em sua totalidade, feita de representação: de fato, não há sentido de realidade para nosso mundo humano sem o trabalho de representação”¹¹.

De acordo com a abordagem intercultural (BYRAM, 1997; KRAMSCH, 2013; SCHAEFER, 2021), ter a capacidade de interagir efetivamente com pessoas de diferentes culturas implica a superação de representações estereotipadas, uma vez que estas podem desencadear visões negativas de outros grupos (BYRAM, 1997). Para que referida superação seja possível, Byram, Gribkova and Starkey (2002, p. 25) afirmam que é preciso “examinar e desafiar generalizações ou estereótipos, e sugerir ou apresentar outros pontos de vista”¹².

METODOLOGIA

⁷ “Filogenético” refere-se à evolução dos organismos vivos por meio de sua adaptação gradual ao meio ambiente. Esta evolução ocorre através de um lento processo de transformação ao longo de longos períodos de tempo.

⁸ “Sociocultural” uma vez que as interações sociais são a base de processos cognitivos superiores.

⁹ “Microgenético” relaciona-se a situações específicas vivenciadas pelos indivíduos, que podem modificar suas funções mentais.

¹⁰ Outras informações sobre o TTB podem ser encontradas no website <http://www.teletandembrasil.org>.

¹¹ Original: “the reality of the human world is in its entirety made of representation: in fact there is no sense of reality for our human world without the work of representation”.

¹² Original: “to examine and challenge generalisations or stereotypes, and suggest or present other viewpoints”.



Os dados utilizados neste estudo¹³ foram coletados no TTB entre setembro e dezembro de 2016. Nesse período, o autor foi professor-mediador¹⁴ nesse projeto de telecolaboração.

Esta investigação incluiu dois participantes em particular em relação à sessão de telecolaboração: Lourenço e Beverly^{15 16}. Eles fizeram parte de uma parceria entre uma universidade estadual do Brasil, onde o TTB é desenvolvido, e uma universidade dos Estados Unidos. Lourenço, um brasileiro de 21 anos de idade e aprendiz de inglês à época da coleta de dados, interagiu com Beverly, uma norte-americana de 19 anos que estava aprendendo português.

Os dados são provenientes de uma sessão de telecolaboração, de uma sessão de mediação¹⁷ e de uma entrevista semiestruturada. A sessão de telecolaboração entre Lourenço e Beverly aconteceu no aplicativo *Zoom*. Na sessão de mediação, que ocorreu logo após a sessão de telecolaboração, Lourenço, outros participantes¹⁸ da universidade brasileira e o professor-mediador tiveram a oportunidade de discutir diversos aspectos relacionados à sessão *online*. Lourenço participou também de uma entrevista, por meio da qual o professor-mediador pôde entender melhor o que o participante havia abordado em seu relato de experiência¹⁹.

ANÁLISE DOS DADOS

Na sessão de telecolaboração, Lourenço e Beverly decidiram discutir o seguinte tema: diferenças entre escolas públicas do Brasil e dos Estados Unidos. No excerto abaixo, observa-se como os participantes se posicionaram diante do tema:

1. Lourenço: Deixa eu só fazer uma outra pergunta pra você que eu sempre tive dúvida.
2. Beverly: Aham.

¹³ Os dados utilizados neste estudo derivam de um projeto de pesquisa devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) sob o Número do Parecer 1.762.956.

¹⁴ Para Rocha e Lima (2009), o papel do professor-mediador no contexto do teletandem é mediar o contato entre brasileiros e estrangeiros.

¹⁵ Nomes fictícios para proteger a identidade dos participantes.

¹⁶ Por questões éticas, um termo de consentimento foi assinado pelos participantes dessa pesquisa.

¹⁷ Leone e Telles (2016, p. 244) definem sessão de mediação da seguinte forma: “Momentos que seguem as interações em teletandem. Nessas sessões, os alunos têm a oportunidade de dialogar e trocar experiências com um mediador - professor de línguas estrangeiras” (tradução do autor).

¹⁸ Dados desses participantes não foram incluídos neste estudo.

¹⁹ Por questões de espaço, não foram incluídos dados referentes ao relato de experiência.



3. Lourenço: Quando você veio pro Brasil ²⁰... qual é... a visão do... aqui você viu que a visão do professor é uma porcaria... né? ninguém valoriza eles sabe? quem valoriza eu já tive professores de sair chorando da sala de aula... como que é a visão do professor tanto nos Estados Unidos quanto você achou aqui no Brasil?
4. Beverly: Então... eu acho *eso* uma coisa é... é pouco uma coisa de cultura porque em geral vocês são mais barulentos [sic]. (*Excerto*²¹ 1 / sessão de telecolaboração / Lourenço e Beverly / 19-10-2016)

Como é possível verificar, Lourenço, na linha (3), construiu representações sólidas referentes ao tema em discussão, por exemplo, quando afirmou que “ninguém valoriza eles [os professores] sabe?”. Com efeito, Telles (2015b) destaca que representações culturais essencialistas são, de um modo geral, características das sessões de teletandem. Ademais, Belz (2005) alerta que sessões de telecolaboração podem reforçar estereótipos culturais e, inclusive, criar outros.

Percebe-se, no Excerto 1, que Lourenço não teve a oportunidade de se distanciar de suas representações culturais. Isto é, embora o conhecimento de outras culturas seja considerado um elemento essencial (BYRAM, 1997), a discussão permaneceu em um nível superficial de exploração (TELLES, 2015b; O'DOWD, 2016). Ainda, as opiniões de Lourenço não foram contestadas, isto é, Beverly não questionou as generalizações de seu parceiro.

Logo após a sessão de telecolaboração, o tema sobre escolas públicas entre Brasil e Estados Unidos veio à tona por parte de Lourenço na sessão de mediação. O excerto a seguir exemplifica como o professor-mediador levou o participante a interpretar tal tema por outros ângulos:

1. Professor-mediador: Mas assim uma sugestão pro próximo encontro... é de repente que vocês é... vocês podem claro... ainda trazer à tona essa conversa... de repente né? Educação esse tema.
2. Lourenço: SIM.
3. Professor-mediador: Mas assim também tentar aprofundar um pouco... será que... o que ela relatou não é... do ponto de vista da experiência dela e da escola dela somente?
4. Lourenço: ISSO foi.
5. Professor-mediador: Será que é realmente o sistema TODO escolar que procede que é assim? claro se é um sistema deveria ser... mas no Brasil nós também temos né? realidades distintas.
6. Lourenço: FOI.... foi isso que eu falei pra ela.
- [...]
10. Lourenço: Belo Horizonte por exemplo passou ((provavelmente na TV)) uma escola lá tudo organizado... só que tipo de cem por cento... né gente? vamo dizer aí que... noventa e sete por cento não é assim... (*Excerto* 2 / sessão de mediação / 19-10-2016)

²⁰ Beverly teve a oportunidade de participar, alguns anos antes do período da coleta de dados, de um programa de intercâmbio no Brasil. Nessa época, ela havia sido professora de inglês em uma escola pública.

²¹ Os três excertos apresentados neste estudo estão na língua original, isto é, em português.



Nas linhas (3) e (5), verifica-se que o professor-mediador instigou Lourenço a perceber que uma única realidade não poderia ser representativa para todas as escolas brasileiras. Na linha (10), o participante mencionou um exemplo de uma escola brasileira “onde tudo é organizado”. Em outras palavras, tendo em vista que é necessário desafiar representações estereotipadas (TELLES, 2015b) e sugerir outros pontos de vista (BYRAM, GRIBKOVA; STARKEY, 2002), esse excerto ilustra como o professor-mediador propiciou a Lourenço um olhar diferente sobre o tema em discussão.

Na entrevista, algumas semanas após a sessão de mediação (Excerto 2), também houve ocasião para discussão do tema relativo a escolas públicas do Brasil e dos Estados Unidos, em que o professor-mediador perguntou a Lourenço se ele e Beverly haviam recorrido à sua própria experiência, bem como a alguns parâmetros, ao se debruçarem sobre o tema na sessão de telecolaboração (Excerto 1). Lourenço reconheceu que ele e sua parceira haviam discutido o tema à luz de sua própria experiência e que, provavelmente, tal discussão poderia ter permanecido em um nível superficial (HELM, 2016). O seguinte excerto da entrevista descreve o momento em que o professor-mediador engajou o participante em uma reflexão mais aprofundada:

1. Professor-mediador: E... você teve esse cuidado de falar pra ela assim “olha nós estamos falando... sobre esse perfil do professor aqui”.
2. Lourenço: Nossa então eu não deixei isso aí especificado pra ela não! Eu generalizei. ((risada))
3. Professor-mediador: E será não seria interessante falar pra ela voltar... ((ao tópico em questão))
4. Lourenço: Sim interessante sim.
5. Professor-mediador: Né? porque talvez ela tenha entendido de outra forma né Lourenço?
6. Lourenço: Sim verdade! (*Excerto 3 / entrevista / 08-11-2016*)

Nesse excerto, pode-se dizer que o fato de Lourenço ter reconhecido que ele e Beverly generalizaram, na sessão de telecolaboração (Excerto 1), o tema em pauta, mostra que houve, ainda que timidamente, um processo inicial de distanciamento, processo esse, segundo Byram (1997) e Kramsch (2013), relevante nos encontros interculturais.

Conforme já mencionado, o objetivo do presente estudo foi discutir como teve lugar a superação de representações culturais estereotipadas no contexto específico de telecolaboração desse trabalho: o teletandem. Ainda, foi referido, na seção que apresentou alguns pressupostos teóricos, que um dos quatro domínios genéticos para o estudo das funções mentais superiores é o ontogenético (VYGOTSKY, 1981). Posto isto, a partir da análise dos excertos apresentada anteriormente, será explicado, no parágrafo a seguir, a forma pela qual a superação das representações culturais estereotipadas foi um processo, ou seja, ela ocorreu ao longo do tempo e por meio de diferentes



instâncias, o que significa dizer que momentos posteriores à sessão de telecolaboração, por exemplo, a sessão de mediação e a entrevista, foram fundamentais para esta superação.

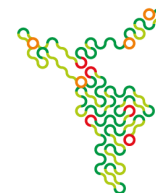
No Excerto 1, identificou-se que, na sessão de telecolaboração, a comparação entre escolas públicas do Brasil e dos Estados Unidos permaneceu superficial (O'DOWD, 2016). Posteriormente, na sessão de mediação (Excerto 2), a pergunta do professor-mediador permitiu que Lourenço percebesse a existência de uma escola brasileira que oferece educação de qualidade. Com efeito, tal percepção é um indicativo de que o participante interpretou o tema um pouco além de suas generalizações. Ou seja, embora na sessão de telecolaboração (Excerto 1) o tema não tenha sido aprofundado, pouco tempo depois, na sessão de mediação (Excerto 2), houve uma oportunidade de descentramento (BYRAM, 1997; KRAMSCH, 2013), ainda que timidamente, por parte de Lourenço. Na entrevista algumas semanas mais tarde (Excerto 3), em resposta à contestação do professor-mediador, outro passo inicial em direção ao distanciamento parecer ter ocorrido quando o participante reconheceu que havia, de fato, generalizado sua visão na sessão de telecolaboração (Excerto 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs a discutir como teve lugar a superação de representações culturais estereotipadas no contexto específico de telecolaboração desse trabalho: o teletandem. A análise dos dados revelou que a superação das representações culturais estereotipadas foi um processo, ou seja, ocorreu ao longo do tempo e mediante diferentes instâncias.

Telles (2015b) põe em relevo que é necessário o aprofundamento de essencialismos culturais. Assim, no presente estudo, a fim de promover a superação de algumas representações, o professor-mediador engajou Lourenço no diálogo, por meio do qual o participante teve a oportunidade não só de compartilhar diferentes aspectos relacionados à sua experiência *online* com Beverly, mas também de refletir sobre ela.

Em conclusão, com base nos resultados do estudo, pode-se afirmar que existe a necessidade de o professor-mediador incluir questões interculturais em contextos de telecolaboração, além de estar plenamente comprometido com o processo de desconstrução de algumas representações culturais. A este respeito, Telles (2015b, p. 24) nota que “se o professor não estiver criticamente bem informado sobre tais questões, a sessão de mediação pode não transcender o nível de meros relatos de



experiência, perpetuando estereótipos e concepções sedimentadas de si e do outro”²². Os professores-mediadores podem, portanto, estimular discussões que facilitem a superação de representações superficiais.

Referências

- BELZ, J. A. Intercultural questioning, discovery and tension in internet-mediated language learning partnerships. **Language and Intercultural Communication**, v. 5, n. 1, p. 3-39, 2005.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- HELM, F. Facilitated dialogue in Online Intercultural Exchange. *In*: O'DOWD, R; LEWIS, T. (ed.). **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice**. New York: Outledge, 2016. p. 150-172.
- KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.
- JOVCHELOVITCH, S. **Knowledge in context: Representations, community and culture**. London: Routledge, 2007.
- LEONE, P.; TELLES, J. A. The teletandem network. *In*: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (ed.). **Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice**. New York: Routledge, 2016. p. 241-247.
- O'DOWD, R. **Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. *In*: THOMAS, M.; REINDERS, H; WARSCHAUER, M. (ed.). **Contemporary Computer-assisted Language Learning**. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 123-141.
- O'DOWD, R. Learning from the past and looking to the future of Online Intercultural Exchange. *In*: O'DOWD, R; LEWIS, T. (ed.). **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice**. New York: Outledge, 2016. p. 273-294.

²² Original: “if the teacher is not critically well informed about such issues, the mediation session may not transcend the level of mere reports of experience, in turn perpetuating stereotypes and sedimented conceptions of self and other”.



RISAGER, K. **Language and culture pedagogy**: from a national to a transnational paradigm. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

ROCHA, C. F.; LIMA, T. C. S. Questionamentos sobre a presença do mediador na prática de interação em Teletandem. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem**: Um Contexto Virtual, Autônomo e Colaborativo para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Século XX. Campinas, Pontes, 2009. p. 231-241.

SCHAEFER, R. The Co-Construction of Interculturality Through an Ecological Perspective in Teletandem Activities. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, p. 1-30, 2021.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **DELTA – Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 3, p. 603-632, 2015a.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015b.

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

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. Armonk: Sharpe, 1981. p. 144-188.



UMA PROPOSTA TELECOLABORATIVA PARA ESCOLAS BRASILEIRASⁱ

Rodrigo Schaefer¹
Paulo Roberto Sehnem²
Christiane Heemann³

Resumo: O presente estudo tem como objetivo apresentar uma proposta teórico-metodológica, a qual envolve a telecolaboração, para o ensino de línguas nas escolas regulares do Brasil. Defendemos a ideia de que projetos que inserem a telecolaboração como modelo de ensino e aprendizagem *online* de línguas em escolas brasileiras podem fomentar a reflexão sobre diferentes questões de sociedades contemporâneas, por exemplo, inclusão e diversidade cultural, manifestações de preconceito, diferenças étnico-raciais e discriminação.

Palavras-chave: Telecolaboração. Ensino e aprendizagem de línguas *online*. Contato intercultural. Ensino de línguas nas escolas brasileiras.

A telecollaborative proposal for Brazilian schools

Abstract: The present study aims to present a theoretical and methodological proposal, which involves telecollaboration, for language teaching in regular schools in Brazil. We maintain that projects that include telecollaboration as a model for *online* language teaching and learning in Brazilian schools can foster reflection on different issues of contemporary societies, for example, cultural inclusion and diversity, manifestations of prejudice, ethno-racial differences and discrimination.

Keywords: Telecollaboration. *Online* language teaching and learning. Intercultural contact. Language teaching in Brazilian schools.

Introdução

Oportunidades de comunicação oriundas de distintos tipos de movimentos populacionais têm despertado um acentuado interesse em áreas como o ensino e aprendizagem de línguas. Referido interesse pode ser percebido em documentos oficiais e declarações políticas, encontrando-se cada vez

¹ Docente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal Catarinense (IFC), Blumenau, Brasil. Contato: rodrigo.schaefer@ifc.edu.br.

² Diretor da Lupa Assessoria e Treinamento/Presidente da Associação de Pesquisa e Extensão em Educação de Joinville (APEEJ), Brasil. Contato: paulo@webespanhol.com.br

³ Docente na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, Brasil. Contato: chrisheemann@gmail.com



mais presente nos discursos e currículos de ensino de línguas. A esse respeito, Byram (2011) afirma que

Todas as declarações de políticas sobre ensino de línguas – sejam as de carácter internacional como Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (Marco, 2001), os currículos nacionais ou inclusive as explicações que os centros educacionais e universidades oferecem aos alunos e seus pais – mencionam hoje em dia a importância da ‘comunicação’ e a ‘competência comunicativa’. (BYRAM, 2011, p. 36)⁴

Presentemente, tem ocorrido um espaço em constante integração econômica, social, política e cultural, historicamente impulsionado pela necessidade de equilibrar os meios de transporte e comunicação entre diferentes países no final do século XX e no início do século XXI. Diante dessa conjuntura, o interesse pela aprendizagem de outras línguas cresce à medida que processos de globalização e de mobilidade humana avançam.

Embora pareça tema unicamente associado à contemporaneidade, a relação entre movimentos tanto políticos como econômico-sociais e o ensino e a aprendizagem de línguas é antigo e perenal, com desdobramentos diretos e indiretos para a mobilidade de pessoas. São mais de vinte e cinco séculos de história nos quais pessoas pertencentes a diversas comunidades linguísticas estudam, com as mais diversas motivações, outras línguas (KELLY, 1969). Com efeito, essa longa história é marcada por tentativas de metodólogos, professores e alunos para a criação de ambientes e produtos geradores de aprendizado de línguas (SEHNEM; LUNA, 2013).

Schaefer e Luna (2018) enfatizam que a despeito de tradicionalmente a escola ter sido vista como instituição facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, as oportunidades para tal processo têm sido ampliadas com o advento da Internet e de seus recursos tecnológicos. No tocante especificamente ao ensino e aprendizagem de línguas, os autores argumentam que “os recursos da Internet, em tese, têm-se convertido em possibilidades de alcance dos objetivos de desenvolvimento linguístico” (p. 122). Por outro lado, O’Dowd (2013) evidencia que “uma das principais contribuições da Internet para o ensino de língua estrangeira (LE) tem sido o seu potencial de possibilitar aos aprendizes de línguas o contato virtual com membros de outras culturas e falantes de outras línguas” (p. 123).

Possibilitado pelo advento das tecnologias digitais, a telecolaboração oferece, de acordo com Thorne (2006), diferentes oportunidades para a interação, tais como pequenos grupos de trabalho,

⁴ Todas as traduções de citações originalmente em língua estrangeira são de nossa responsabilidade.



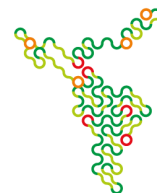
troca de informações entre todos os alunos da sala e trabalhos em duplas. Para Belz (2002), por sua vez, a telecolaboração envolve o uso de ferramentas tecnológicas digitais em projetos colaborativos, ao passo que O'Dowd (2013) define esse modelo *online* de ensino e aprendizagem de línguas como “a aplicação de ferramentas de comunicação *online* para reunir classes de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades de língua estrangeira e competência intercultural por meio de tarefas colaborativas e trabalho de projeto” (p. 123).

De acordo com Luna (1995) e Luna e Sehnem (2013), conforme veremos mais adiante, uma das modalidades referentes ao ensino e aprendizagem de línguas é a ‘atividade’. Duas das características da referida modalidade dizem respeito à possibilidade de se ensinar outras línguas em grupos reduzidos de alunos e com mínimo de três horas semanais de curso. Dito isto, no intuito de estabelecer a criação de ambientes favoráveis ao aprendizado de outras línguas (SEHNEM; LUNA, 2013), o objetivo do presente estudo é apresentar uma proposta teórico-metodológica, a qual envolve a utilização da telecolaboração, para o ensino de línguas como ‘atividade’ nas escolas regulares do Brasil.

Referencial teórico

Historicamente, um dos problemas científicos que mais ocupa professores e especialistas na área de ensino e aprendizagem de línguas está relacionado com o fato de que muitos alunos não demonstram habilidades necessárias para se comunicarem razoavelmente bem em outras línguas. Para o alinhamento do escopo do presente trabalho, destacamos a investigação de Luna (1995), um dos primeiros estudos sobre o ensino de língua estrangeira como ‘disciplina’ e como ‘atividade’. O autor deflagrou a preocupação por parte de professores, pais e alunos com a realidade de que estes últimos muitas vezes não alcançam, após longos períodos de estudos, a proficiência desejada na língua estudada.

Segundo Sehnem e Luna (2013), a competência comunicativa esperada, a qual diz respeito à união do conhecimento linguístico e à capacidade discursiva que permitem ao aluno expressar-se e fazer-se entender tanto no registro oral quanto no escrito, é atualmente concebida como diferencial no mercado de trabalho e objetivo a ser atingido em cursos de línguas. Contudo, o Brasil tem sido motivo para muitas críticas devido à frequente inabilidade das escolas regulares (públicas e privadas) alcançarem objetivos comunicativos.

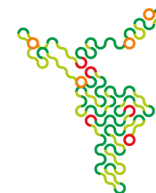


A consequência do quadro insatisfatório referido nos parágrafos anteriores parece determinar a expansão das escolas privadas especializadas no ensino de línguas. Essas escolas, defendem Sehnem e Luna (2013), teriam não só o objetivo, mas também os recursos, para garantir um bom relacionamento entre o ensino e a aprendizagem. Desta forma, o que pode ser percebido é que a responsabilidade pelo papel de formação das aulas de línguas foi tacitamente retirada da escola regular e, conseqüentemente, atribuída aos institutos especializados em ensino de línguas, os quais oferecem seus produtos educacionais por preços que, não raras vezes, são inacessíveis ao poder de compra da população em geral.

Luna (1995) e Luna e Sehnem (2013) ensaiaram a caracterização do ensino de línguas como ‘disciplina’ e como ‘atividade’. A modalidade ‘disciplina’ está ligada às escolas regulares tanto públicas como privadas, com uma configuração muito semelhante na maior parte das escolas. Suas principais características são: 1. única opção de língua estrangeira na escola; 2. livro didático como única ferramenta de ensino (normalmente); 3. elevado número de alunos em sala; 4. métodos não assimilados pelos professores; 5. professores com insuficiente conhecimento de uma ou mais habilidades linguísticas; 6. não reprovação dos alunos; 7. falta de credibilidade no aprendizado por parte do aluno e até do professor.

Para os mesmos autores, a outra modalidade, ‘atividade’, refere-se aos cursos especializados como, por exemplo, os de computação, judô, natação, entre outros que compõem a já chamada agenda de crianças, jovens e adultos. As línguas estrangeiras trabalhadas como ‘atividade’ nas escolas especializadas possuem as seguintes características: 1. várias opções de línguas; 2. carga horária quase nunca inferior a três horas semanais; 3. grupos com número reduzido e nivelado de alunos; 4. apoio em livro e em outros materiais didáticos; 5. professores (em sua maioria) qualificados e treinados no método ou abordagem de ensino; 6. aprovação ou progressão por mérito; 7. crédito na eficiência e sucesso no seu resultado final.

De que modo abordar o ensino de línguas como ‘atividade’ no rol de disciplinas das escolas regulares do Brasil? Esta é a pergunta que sucedeu à publicação de Luna (1995) e parece se manter como lacuna científica desde então. As respostas a essa pergunta convergem para uma relação que defendemos ser direta entre o ensino de línguas como ‘atividade’ e a telecolaboração, modelo de ensino e aprendizagem de línguas *online* apresentado anteriormente. Dito isto, conforme já referido na Introdução, o objetivo do presente estudo é apresentar uma proposta teórico-metodológica, a qual



envolve a utilização da telecolaboração, para o ensino de línguas como ‘atividade’ nas escolas regulares do Brasil. Para alcançar este objetivo, a pergunta de pesquisa que norteou o desenvolvimento deste estudo é a seguinte: de que modo a telecolaboração pode contribuir para o ensino de línguas como ‘atividade’ nas escolas regulares do Brasil?

Conforme já mencionado, a telecolaboração, segundo Thorne (2006), oferece diferentes possibilidades para a interação, por exemplo, pequenos grupos de trabalho, troca de informações entre todos os alunos da sala e trabalhos em duplas ou em pequenos grupos. O autor destaca que atividades “em torno da informação e mídia (literatura, filmes, textos acadêmicos) e atividades colaborativas, interpretativas e investigativas” (p. 7) podem ser implementadas em projetos telecolaborativos.

O estudo de Schaefer e Heemann (2019) revelou dois aspectos concernentes à contribuição da telecolaboração para o ensino de línguas em instituições de ensino do Brasil. O primeiro deles, oportunidade para praticar a língua estudada pelos alunos, diz respeito ao fato de que os aprendizes, por meio do diálogo, podem praticar a língua estudada com falantes da língua alvo⁵. O segundo aspecto, contato intercultural, mostrou que os aprendizes tiveram ocasião de discutir assuntos com alguém de outro país e horizontes culturais. Em outras palavras, em sintonia com uma abordagem etnográfica (O'DOWD, 2006, 2013, 2018), o contato intercultural favoreceu entre os participantes do estudo (a) a prática de línguas (inglês e português), (b) explicações sobre assuntos culturais de ambos os países (Brasil e Estados Unidos, no caso), e (c) a elaboração de questionamentos e de comentários diversos. Schaefer e Heemann (2019) sugerem que o diálogo nas interações telecolaborativas pode fomentar o entendimento da diversidade cultural nos alunos, bem como a capacidade para reflexão crítica sobre temas políticos e sociais.

Diferentes projetos de telecolaboração têm surgido devido ao crescente interesse pela compreensão de como ocorre o diálogo *online* entre os participantes (O'DOWD, 2013). Para ilustrar e fundamentar nosso trabalho apresentamos o Teletandem Brasil - Língua Estrangeira para Todos, doravante TTB, projeto desenvolvido por uma universidade do estado de São Paulo. Neste projeto, dois aprendizes de línguas – ou interagentes – têm o objetivo de aprender de forma autônoma a língua do parceiro. Há três princípios norteadores do teletandem, quais sejam, autonomia, reciprocidade e

⁵ Refere-se à língua que está sendo aprendida pelos alunos. Deste modo, a língua em foco poderia ser também o português como língua materna ou inclusive como língua estrangeira / adicional.



uso separado de línguas (TELLES, 2015). De acordo com Sehnem e Schaefer (2018, p. 4), a interação no TTB “favorece uma prática significativa da LE”.

Para muitos professores de línguas e educadores das escolas regulares brasileiras, propiciar a seus alunos o contato intercultural com falantes da língua alvo por meio de projetos telecolaborativos é tido como um empreendimento instigador. Um dos desafios da área da telecolaboração reside em como ofertar o intercâmbio virtual como parte integrante do ensino e aprendizagem de línguas em diferentes instituições educacionais (O'DOWD, 2018). Do mesmo modo, O'Dowd (2006, 2013) já punha em relevo que as tecnologias *online* podiam facilitar a interação com pessoas de outras culturas na área de ensino e aprendizagem de línguas. Diante disso, apresentamos, a seguir, nossa proposta teórico-metodológica para o ensino de línguas como ‘atividade’ em escolas regulares.

Proposta teórico-metodológica envolvendo a telecolaboração para o ensino de línguas nas escolas regulares do Brasil

Nossa proposta se erige com base no estudo de Schaefer e Sehnem (2018), no qual os autores levantaram o seguinte questionamento: “como a telecolaboração possibilita o ensino da LE como ‘atividade’ na Educação Regular Básica brasileira?” (p. 3). Para responder a essa pergunta, os autores apresentaram elementos que deveriam, em um estudo futuro, compor uma proposta teórico-metodológica propriamente dita. Dois desses elementos foram: (1) possibilidade de introduzir uma abordagem intercultural e; (2) oportunidade de praticar oralmente a língua alvo. Assim dito, referidos elementos constituíram a base para a elaboração da atual proposta teórico-metodológica.

Nossa proposta teórico-metodológica compreenderá três aulas, com duração aproximada de 45 minutos cada. Mais detalhes relacionados com cada uma destas três aulas serão apresentados a seguir.

Convém ressaltar dois aspectos da proposta teórico-metodológica aqui apresentada. Primeiramente, sua implantação pretende mudar o foco do ensino de línguas como ‘disciplina’ em escolas regulares para, assim, aproximar-se cada vez mais da modalidade ‘atividade’. Segundo, os alunos da Escola Estrangeira (doravante EE) estudam em uma escola estado-unidense, mas nossa proposta pode ser aplicada também com alunos de instituições de outros países onde o inglês é falado como primeira ou segunda língua.



Aula 1 – Esclarecimento dos detalhes sobre os procedimentos das atividades

Por ser a primeira aula, o professor da Escola Brasileira (doravante EB) pode abordar com seus alunos aspectos referentes ao país, à cidade e à escola dos alunos da EE com quem interagirão. Por exemplo, propor aos alunos da EB, estes sentados em pares ou em grupos com três ou mais membros, pesquisarem na Internet informações sobre os Estados Unidos⁶ no que diz respeito a diferentes expressões culturais, população, capital, clima e sistema de governo. Em seguida, o professor pode convidá-los a socializar o que aprenderam e, posteriormente, ele também pode explanar características específicas do contexto cultural dos alunos da EE. Recomendamos esta atividade visto que conhecimento a respeito de outros países é um dos aspectos principais nos encontros interculturais (BYRAM, 1997), e, igualmente, nas interações telecolaborativas (O'DOWD, 2006, 2013). Efetivamente, nossa recomendação vai ao encontro de O'Dowd (2018), no sentido de que duas das três tarefas telecolaborativas por ele propostas são as seguintes: “Na Tarefa 1, os alunos se apresentam e a universidade onde estudam, na Tarefa 2, os alunos têm que comparar aspectos da vida universitária nas suas duas instituições” (p. 9). Nesse sentido, os alunos da EB poderão adquirir conhecimento prévio antes de interagirem com os alunos da EE na Aula 2.

O professor solicitará duas atividades extraclasse. Primeiramente, o professor convidará os alunos da EB a ouvirem pela Internet a letra original da música *Garota de Ipanema* do cantor Tom Jobim, assim como o dueto em inglês deste último com o cantor estado-unidense Frank Sinatra⁷. Segundo, o professor solicitará para os alunos da EB pesquisarem em diferentes fontes na Internet o contexto em que ambas as versões (português e inglês) de *Garota de Ipanema* foram produzidas. Além disso, eles devem considerar, nesta pesquisa, a vida dos cantores em pauta. Essa atividade, que converge com a definição de ‘textos paralelos’ (BELZ, 2002; FURSTENBERG, 2016; O'DOWD, 2013), em que o objetivo é fazer com que os alunos comparem “[...] tipos similares de documentos ou textos extraídos de duas culturas diferentes - então discutam e troquem pontos de vista uns com os outros” (FURSTENBERG, 2016, p. 252), se justifica pelo fato de que na Aula 2 os alunos da EB e os da EE compararão o conteúdo da letra da canção original em português com a sua respectiva versão em inglês.

⁶ A escolha por uma escola estado-unidense foi pelo fato de que a atividade com ‘textos paralelos’ envolve uma música cujo compositor era dos Estados Unidos.

⁷ A letra da música, bem como o vídeo podem ser vistos em <https://www.youtube.com/watch?v=NldPFVKYmiw>.



Aula 2 – Aplicação da atividade telecolaborativa

Nesta aula, os alunos da EB e da EE participarão, através do diálogo (O'DOWD, 2006, 2013, 2018; SCHAEFER; HEEMANN, 2019), da atividade de 'textos paralelos' (BELZ, 2002; FURSTENBERG, 2016). Schaefer e Heemann (2019, p. 87) sublinham que atividades telecolaborativas podem ser desenvolvidas "1) através da utilização do Skype [...] e/ou; 2) através da utilização de *websites* como o *The Evaluate Project* ou o *Schoology*". Com efeito, os alunos, na Aula 2, interagirão por videoconferência, isto é, pelo Skype ou por um aplicativo similar, por exemplo, o Zoom.

Byram (1997) afirma que atividades envolvendo questionamentos podem constituir terreno fértil para os alunos desenvolverem, além de suas habilidades de interação, suas habilidades de descoberta no tocante à visão 'do Outro'. Nesta perspectiva, na Aula 2, os alunos da EB - em pequenos grupos de trabalho, entre todos os alunos da sala simultaneamente ou em duplas (THORNE, 2006), ou, inclusive, por meio da interação tandem⁸ (TELLES, 2015) - elaborarão perguntas para os alunos da EE relacionadas com impressões advindas da comparação da letra original de *Garota de Ipanema* com a respectiva versão desta canção em inglês.

Assim, os alunos da EB poderiam fazer as seguintes perguntas para os alunos da EE: (1) o que lhes vêm à mente ao ouvir a canção original em português?; (2) você gostou mais da versão original em português ou em inglês?; (3) você acha que a versão em inglês mantém o mesmo sentido da versão original? e; (4) você sugeriria alguma tradução diferente? Os alunos da EE, por sua vez, poderiam levantar os seguintes questionamentos para os alunos da EB: (1) o que lhes vêm à mente ao ouvir a canção na sua versão em inglês? (2) qual versão você gostou mais? por quê?; (3) você pensa que a versão em inglês é fiel à versão original em português? e; (4) você sugeriria alguma tradução diferente?

Espera-se, naturalmente, que as perguntas acima referidas fomentem uma discussão entre os alunos sobre o conteúdo da música. Sobre isso, Byram (1997) explica que, nos contatos interculturais, é indispensável discutir diferentes assuntos, por exemplo, produtos culturais, instituições e tradições, sob a perspectiva 'do Outro'. Tal discussão, conseqüentemente, abre espaço para a prática oral da língua alvo. Com efeito, O'Dowd (2013) afirma que telecolaboração possibilita a prática da língua

⁸ Para Brammerts (1996) e Telles (2015), no tandem, modelo *online* de aprendizagem de línguas, dois aprendizes têm como objetivo aprender, de maneira autônoma, a língua do outro.



estudada, e Thorne (2006) já salientava que a utilização de tecnologias digitais vinha favorecendo o aprendizado de línguas por meio da interação com falantes da língua estudada. Do mesmo modo, Schaefer e Heemann (2019) observam que a telecolaboração proporciona, além do contato intercultural, a oportunidade para praticar outras línguas.

Aula 3 - Discussão em sala sobre a atividade telecolaborativa realizada

Nesta aula, o professor da EB promoverá uma discussão com seus alunos sobre as atividades realizadas nas aulas anteriores. O diálogo ocorre primeiro em pequenos grupos e, na sequência, representantes destes grupos relatam parte da discussão ao grande grupo. O professor poderá sugerir os seguintes questionamentos: (1) como foi ter participado das atividades realizadas (Aula 1 e Aula 2)?; (2) gostaram da experiência?; (3) como foi ter tido a oportunidade de praticar inglês com uma pessoa dos Estados Unidos?; (4) como vocês se autoavaliam em relação à aprendizagem advinda dessa participação telecolaborativa? e; (5) quais foram os aspectos positivos e negativos em relação à interação com os alunos da EE?⁹

É recomendado que as atividades telecolaborativas sejam acompanhadas por um professor-mediador, tal como, por exemplo, ocorre no contexto do teletandem (TTB). A necessidade de acompanhamento se justifica porque o professor-mediador pode levar os alunos a refletirem acerca de eventuais estereótipos culturais (SCHAEFER, 2019), dado que estes poderiam suscitar visões negativas (BYRAM, 1997) em relação ao grupo, no caso, de alunos estado-unidenses. De fato, a investigação de Schaefer (2019) mostrou que a presença do professor-mediador em momentos *offline*, ou seja, em sessões de mediação, foi de suma importância para a construção da interculturalidade no contexto do teletandem, no sentido de que, dentro de uma abordagem crítica (BYRAM, 1997; O'DOWD, 2006, 2013, 2018; SCHAEFER, 2019; TELLES, 2015), representações culturais puderam ser discutidas, problematizadas e desconstruídas por intermédio de questionamentos

Considerações finais

O presente estudo perseguiu o objetivo de apresentar uma proposta teórico-metodológica envolvendo a telecolaboração para o ensino de línguas como 'atividade' nas escolas regulares do

⁹ O professor pode criar suas próprias perguntas conforme o perfil da sua classe e o desenrolar da sua aula.



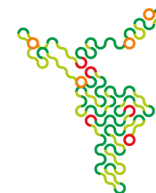
Brasil. No intuito de alcançar referido objetivo, delineamos a seguinte pergunta de pesquisa: de que modo a telecolaboração pode contribuir para o ensino de línguas como ‘atividade’ nas escolares regulares do Brasil? Em resposta à essa pergunta, apresentamos nossa proposta teórico-metodológica, que pode ser aplicada no decorrer de três aulas. Na Aula 1, há o esclarecimento dos detalhes sobre os procedimentos das atividades; na Aula 2, ocorre a atividade telecolaborativa incluindo ‘textos paralelos’; na Aula 3, finalmente, é conduzida uma discussão em sala de aula com os alunos da EB sobre a atividade realizada. Reiteramos que a proposta aqui apresentada pode mudar o foco do ensino de línguas como ‘disciplina’ em escolas regulares para, assim, aproximar cada vez mais da modalidade ‘atividade’.

Projetos que inserem a telecolaboração como um modelo de ensino e aprendizagem *online* podem facilitar a discussão de diferentes questões relacionadas a sociedades contemporâneas, tais como manifestações de preconceito, inclusão e diversidade cultural, diferenças étnico-raciais e discriminação, o que pode resultar no desenvolvimento de habilidades de interação (BYRAM, 1997) com pessoas de outras culturas.

É de salientar que várias definições de Competência Intercultural (CI) transcendem a ideia de meramente dispor de conhecimento sobre outras culturas. Para O’Dowd (2018, p. 2), por exemplo, o desenvolvimento dessa competência, definida pelo autor como “a habilidade para orientar interações confortavelmente com outras pessoas de diferentes contextos culturais”, sempre existiu como um objetivo a ser alcançado no ensino e aprendizagem de línguas, a despeito de sua manifestação nunca ter ido além da ênfase em expressões culturais da língua alvo.

Estudiosos como Schaefer e Heemann (2019) afirmam que a dimensão intercultural no ensino de línguas pode favorecer o desenvolvimento de habilidades linguísticas assim como o desenvolvimento da CI dos alunos. Semelhantemente, Porto (2019) entende que referida dimensão conduz à aprendizagem de línguas. Para a autora, ao utilizar a língua com uma necessidade genuína, isto é, em um contexto de educação intercultural, os alunos se engajam ativamente com esta língua, e, conseqüentemente, desenvolvem, além de suas habilidades linguísticas, a consciência linguística e metalinguística. A autora acrescenta que a dimensão intercultural permite a negociação de significados e a (re)construção de conhecimentos.

Esperamos, assim, ter esclarecido que atividades telecolaborativas podem viabilizar o desenvolvimento de habilidades necessárias à interação entre os alunos de escolas regulares

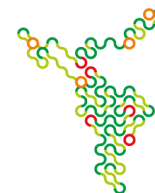


brasileiras e de escolas de outros países. Da mesma forma, entendemos que trabalhar o ensino de línguas como ‘atividade’ por meio da telecolaboração pode contribuir para o desenvolvimento da CI, permitindo não só a reflexão crítica sobre a diversidade cultural, mas também sobre questões políticas e sociais (SCHAEFER; HEEMANN, 2019).

Por último, mas não menos importante, a proposta de aproximar a telecolaboração ao ensino de línguas em escolas regulares brasileiras cumpre uma agenda já bastante discutida e necessária, qual seja, a de imprimir excelência na produção de resultados com os recursos tecnológicos existentes. Desta forma, a tecnologia digital está a serviço do professor, quem pode mediar o encontro entre alunos, línguas e culturas, incorporando de significados a ação pedagógica com práticas e contatos reais.

Referências

- BELZ, J. A. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. **Language Learning & Technology**, v.6, n.1, p. 60-81, 2002.
- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M. Competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural: un reto para la enseñanza de lenguas. In: POWELL-DAVIES, P.; OTERO, J. (Ed.). **Word for Word Palavra por palavra: el impacto social, económico y político del español y del inglés**. Espanha: Instituto Cervantes, British Council e Editora Santillana, 2011. p. 35-46.
- FURSTENBERG, G. The Cultura Exchange Program. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Ed.). **Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice**. New York: Routledge, 2016. p. 248-255.
- KELLY, L. G. **25 Centuries of Language Teaching**. Rowley: IA, NewburyHouse, 1969.
- LUNA, J.M.F. O Ensino de Inglês como Disciplina e como Atividade: algumas considerações. **Alcance**, v. 2, n.1, p. 51-58, 1995.
- LUNA, J.M.F.; SEHNEM, P.R. Erasmus e Ciências sem Fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 3, p. 445-462, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol29n32013.47215>.
- O'DOWD, R. The use of videoconferencing and e-mail as mediators of intercultural student ethnography. In: BELZ, J.A.; THORNE, S. (Ed.). **Internet-mediated intercultural Foreign Language Education**. Boston MA: Heinle and Heinle, 2006. p. 86-120.



O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. In: THOMAS, M. REINDEERS, H.; WARSCHAUER, M. (Ed.). **Contemporary computer-assisted language learning**. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 123-141.

O'DOWD, R. Revised version of a plenary address given at the Sixth International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence. **Intercultural Competence and Mobility: virtual and physical**. January 25-28, University of Arizona: USA, 2018.

PORTO, M. Does education for intercultural citizenship lead to language learning? **Language, Culture and Curriculum**, v.32, n. 1, p. 16-33, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1421642>

SCHAEFER, R.; LUNA, J. M. F. Assuntos interculturais em espaços telecolaborativos. **Entretextos**, Londrina, v. 18, n.2, p. 121-141, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5433/15195392.2018v18n2p121>

SCHAEFER, R. **The co-construction of interculturality in the project teletandem Brazil: foreign languages for all** (Tese de Doutorado). 2019. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199665>. Acesso em 20 mar. 2021.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Contribuição da telecolaboração para as aulas de línguas em instituições de ensino do Brasil. In: DICKMANN, I.; DICKMANN, I. (Ed.). **Coleção Educação Brasil**, v.10, Chapecó: Editora Livrológica, 2019. p. 179-196.

SEHNEM, P. R.; LUNA, J. M. F. Estratégias para o ensino de espanhol como atividade na escola pública. **Entretextos**, v.13, n. 1, p. 97-115, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2013v13n1p>

SEHNEM, P. R.; SCHAEFER, R. O ensino de línguas estrangeiras como atividade na educação básica: apresentação de elementos para uma proposta teórico-metodológica. In **Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologia e Encontro de Pesquisadores em Educação A Distância**, p. 1-6. São Carlos, São Paulo, 2018.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.15, n.1, p. 1-30, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820155536>.

THORNE, S. L. Pedagogical and praxiological lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In: BELZ, J.A.; THORNE, S.L. (Ed.). **Internet -Mediated Intercultural Foreign Language Education**. Boston: Heinle & Heinle, 2006. p. 2-30.

ⁱ Texto original publicado na revista Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 41, e51364, 2020.