

Uma proposta teórico-metodológica para a utilização das TICs
nas aulas de inglês em instituições de ensino brasileiras /
*A theoretical-methodological proposal for the use of ICTs in
English classes in Brazilian educational institutions*

Rodrigo Schaefer *

Rodrigo Schaefer tem doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professor de Inglês e Português no Instituto Federal Catarinense (IFC) campus Brusque.

 <https://orcid.org/0000-0002-2349-0175>

Christiane Heemann **

Christiane Heemann tem Pós doutorado em Estudos Interculturais pela Universidade Aberta de Portugal (UAb) e Doutorado em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). É professora de Línguas e Metodologia na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

 <https://orcid.org/0000-0001-6828-2962>

Recebido em: 29 jun. 2020. **Aprovado** em: 27 nov. 2020.

Como citar este artigo:

SCHAEFER, Rodrigo; HEEMANN, Christiane. Uma proposta teórico-metodológica para a utilização das TICs nas aulas de inglês em instituições de ensino brasileiras. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 145-168, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10278050>

RESUMO

Uma possível maneira de propiciar a prática escrita e oral do inglês utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é por meio de atividades telecolaborativas (SCHAEFER; HEEMANN, 2019). O'Dowd (2013) define telecolaboração como o uso de tecnologias online no contexto de ensino e aprendizagem de línguas com alunos que estão geograficamente dispersos. Outra possibilidade para favorecer a prática da língua inglesa utilizando as TICs é através de histórias digitais, entendidas como a inclusão de múltiplos recursos digitais na contação de histórias (CASTAÑEDA, 2013). Com fundamentos em estudiosos como Brammerts (1996, 2003), Lambert (2006, 2007), Almeida (2014), O'Dowd (2012, 2013), Tumolo (2015) e Schaefer (2019a), o objetivo do presente estudo é

*
 rodrigo.schaefer@ifc.edu.br

**
 chrisheemann@gmail.com

apresentar uma proposta teórico-metodológica, que envolve a utilização das TICs, para as aulas de inglês em instituições de ensino brasileiras. Com base na apresentação da nossa proposta teórico-metodológica, sugerimos que atividades que incluem as TICs têm o potencial de gerar desafios que conduzam eventualmente ao aprendizado de línguas, à motivação dos alunos, ao trabalho colaborativo e à reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Informação e Comunicação; Telecolaboração; Contação de história digital; Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras online; Interculturalidade.

ABSTRACT

A possible way to provide oral and written English practice by using Information and Communication Technologies (ICTs) is through telecollaborative activities (SCHAEFER; HEEMANN, 2019). O'Dowd (2013) defines telecollaboration as the use of online technologies in the context of language teaching and learning with students who are geographically dispersed. Another possibility to favor the practice of English using ICTs is through digital stories, understood as the inclusion of multiple digital resources in storytelling (CASTAÑEDA, 2013). Drawing on scholars such as Brammerts (1996, 2003), Lambert (2006, 2007), Almeida (2014), O'Dowd (2012, 2013), Tumolo (2015) and Schaefer (2019a), this study aims at presenting a theoretical-methodological proposal, which involves the use of ICTs, for English classes in Brazilian educational institutions. On the basis of the presentation of our theoretical-methodological proposal, we suggest that activities that utilize ICTs have the potential to produce challenges that may lead to language learning, student motivation, collaborative work and reflection.

KEYWORDS: Information and Communication Technologies; Telecollaboration; Digital storytelling; Online teaching and learning of foreign languages; Interculturality.

1 Introdução

As Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs), tais como *wikis*, plataformas *online* e aplicações de videoconferência, têm exercido influência no processo de ensino e aprendizagem em geral. Conforme Alcici (2014), o uso das TICs

contribui para expandir o acesso à informação atualizada, permite estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais instrucionais previamente preparados e sob o controle dos educadores, favorece a interatividade, permitindo a comunicação com o mundo. (p. 14).

De fato, o impacto potencial das TIC é considerado revolucionário, levando em conta o grande número de educadores e estudantes que as têm utilizado. Almeida (2014) explica que a implementação das TICs no contexto educacional facilita os seguintes aspectos:

Acesso a contextos variados; possibilidade de pesquisas na área de interesse; discussão de conteúdos mediante a disponibilidade de informação na rede; motivação; aproximação entre o conteúdo e a realidade do aluno; participação colaborativa; relação entre prática e teoria; compartilhamento de experiências; desenvolvimento de potencialidades; percepção de outras linguagens que não a linguagem convencional ensinada na escola. (p. 39-40).

Um problema científico que preocupa muitos pesquisadores, professores e especialistas no contexto do ensino de línguas estrangeiras está relacionado ao fato de que muitas vezes os estudantes não desenvolvem as habilidades necessárias para se comunicar suficientemente bem em outras línguas (SEHNEM; LUNA, 2013). A este respeito, Sehnem e Luna (2013) enfatizam que a competência comunicativa esperada, que se refere à união do conhecimento linguístico e da competência discursiva (CANALE, 1995; RAMIRO, 2007), permitindo que os estudantes se expressem de forma inteligível tanto oralmente quanto por escrito, é considerada como um diferencial significativo no mercado de trabalho, bem como um objetivo a ser alcançado por muitos professores de línguas. Entretanto, o Brasil tem sido alvo de muitas críticas devido à frequente incapacidade das instituições educacionais públicas e privadas em atingir objetivos comunicativos (SEHNEM; LUNA, 2013).

Uma possível maneira de proporcionar a prática das quatro habilidades linguísticas - leitura, escrita, fala e audição -, assim como o contato entre pessoas de diferentes países e culturas, é através de atividades telecolaborativas (O'DOWD, 2006, 2013, 2018; SCHAEFER, 2019a, 2019b, 2020; SCHAEFER; HEEMANN, 2019; SCHAEFER; SALBEGO, LORENSET, 2019). O'Dowd (2013, p. 123) define telecolaboração como “a aplicação de ferramentas de comunicação *online* para reunir classes de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades de línguas estrangeiras e competência intercultural por meio de tarefas colaborativas e trabalho de projetos”¹².

Thorne (2006, p. 3) já destacava que as práticas telecolaborativas vinham permitindo “a interação real com falantes experientes da língua”³, enquanto O'Dowd (2013, p. 123) afirma que elas proporcionam aos estudantes “contato virtual com membros de outras culturas e falantes de outras línguas”⁴. Byram et al. (2016), por sua vez, acrescentam que os recursos *online* têm promovido oportunidades para o desenvolvimento da habilidade oral e escrita dos estudantes.

Outro caminho para facilitar a prática de línguas é a criação de histórias digitais, que, segundo Castañeda (2013, p. 45), é definida como “a prática de combinar vários modos de tecnologia, como fotografias, texto, música, narração em áudio e vídeos, para produzir uma

¹ Todas as traduções são de nossa responsabilidade.

² Citação original: “the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work”.

³ Citação original: “actual interaction with expert speakers of the language”.

⁴ Citação original: “virtual contact with members of other cultures and speakers of other languages”.

história convincente, emocional e profunda”⁵. Tumolo (2015), por sua vez, explica que histórias digitais podem ser entendidas como a evolução da antiga tradição da humanidade de contar histórias, tendo em mente que nos últimos anos “recursos digitais foram incorporados”⁶ (p. 101) a esta tradição. A partir desta perspectiva, o uso de recursos digitais no processo de criação de histórias contribui para narrativas pessoais ligadas a momentos especiais, compartilhamento de memórias, relato de experiências relativo a vários eventos, e assim por diante. Conforme Trevisol (2019, p. 32), as histórias digitais “podem também servir a propósitos educacionais, já que parecem ter o poder de permitir que as informações sejam mais bem integradas em nossa memória, o que pode facilitar o aprendizado”⁷.

Nosso estudo traz em seu bojo a ideia de facilitar, através do uso das TICs, a prática do inglês em instituições brasileiras, como no Ensino Superior, nos diversos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e em escolas públicas, privadas e de idiomas. Dito isto, este estudo tem por objetivo apresentar uma proposta teórico-metodológica, que envolve a utilização das TICs, para as aulas de inglês em instituições de ensino brasileiras. Para atingir este objetivo, foi delineada a seguinte pergunta de pesquisa: como é possível utilizar as TICs para promover a prática oral e escrita do inglês em instituições de ensino brasileiras?

Este texto está dividido em quatro seções. A primeira se concentrou no objetivo, bem como em uma breve contextualização referente a este estudo. A segunda seção, por sua vez, abordará contribuições teóricas sobre TICs, telecolaboração e histórias digitais. Em seguida, o foco será a apresentação da proposta teórico-metodológica para aulas de inglês em instituições brasileiras, e, por último, teceremos algumas observações finais.

2 Revisão da Literatura

Para Almeida (2014), a necessidade de promover mudanças no contexto educacional em geral ao longo dos últimos anos tem provocado muitos debates. Neste sentido, as instituições educacionais vêm estudando formas possíveis de implementar as TICs em suas aulas, já que o

⁵ Citação original: “the practice of combining multiple modes of technology, such as photographs, text, music, audio narration, and video clips, to produce a compelling, emotional, and in-depth story.”

⁶ Citação original: “digital resources have been incorporated”.

⁷ Citação original: “may also serve educational purposes, since they seem to have the power to allow information to be better integrated in our memory, what may facilitate learning”.

uso de recursos digitais permite, entre outros aspectos, a interatividade e a criatividade. A autora enfatiza que:

As novas tecnologias são hoje sinônimo de evolução e progresso e estão presentes em todas as áreas de atuação, assim como é fato que vivemos um momento em que disponibilizar novas TICs é promover, segundo um processo de democratização do conhecimento, a inclusão digital. (ALMEIDA, 2014, p. 35).

Almeida (2014) complementa que, devido à natureza interativa das TICs, é possível criar um terreno fértil para produção, autonomia e diferentes estratégias de ensino no contexto escolar. Para que isto aconteça, a presença do professor é muito relevante, no sentido de que “a ele cabe buscar uma aproximação, um envolvimento significativo do aluno com o conhecimento, a fim de torná-lo um cidadão crítico e autônomo”. (p.39).

Thorne (2006) deixa claro que a telecolaboração, facilitada pelo uso das TICs, tais como e-mail, videoconferência e plataformas *online*, oferece uma variedade de oportunidades de interação e diálogo, incluindo trabalho em pequenos grupos, intercâmbios entre classes e trabalho em pares. Para ele, as atividades “em torno de informações e mídias compartilhadas (literatura, filmes, textos acadêmicos) e atividades colaborativas, interpretativas e investigativas”⁸ (p. 7) podem fazer parte de projetos telecolaborativos.

Pode-se dizer que o diálogo intercultural está no centro dos intercâmbios telecolaborativos. Por exemplo, Helm (2016, p. 153) ressalta que o diálogo “implica pensamento crítico e visa revelar pressupostos e preconceitos, para que possam ser reavaliados”⁹. O’Dowd (2003, p. 133), por sua vez, afirma que as discussões através do diálogo intercultural “permitem aos alunos expressar suas ideias e depois esclarecê-las e redefini-las através de *feedback* e das outras perspectivas às quais estão expostos”¹⁰. Finalmente, Veloso e Almeida (2009) argumentam que o diálogo dá aos estudantes de línguas mais controle sobre o processo de aprendizagem, o que os impede de serem consumidores de programas de ensino.

Dada a natureza interativa e dialógica das atividades colaborativas, Belz (2007) afirma que a telecolaboração pode ser caracterizada como etnográfica, dialógica e crítica. Etnográfica porque os estudantes podem observar, analisar e interpretar o comportamento de seus parceiros

⁸ Citação original: “around shared information and media (literature, films, scholarly texts) and collaborative, interpretative and investigative activities”.

⁹ Citação original: “entails critical thinking and aims to reveal assumptions and biases, so they can be re-evaluated”.

¹⁰ Citação original: “allow learners to express their ideas and then to clarify and redefine them through feedback and through the other perspectives to which they are exposed”.

online. Dialógica no sentido de que os discursos dos estudantes surgem a partir da interação com os outros. Finalmente, crítica uma vez que “os aprendizes não são receptáculos passivos do conhecimento recebido [...], mas sim participantes ativos em um processo dinâmico de construção do conhecimento”¹¹ (p. 138).

Tandem, que está relacionado a um modelo autônomo virtual de aprendizagem de línguas estrangeiras, no qual dois estudantes aprendem a língua um do outro (BRAMMERTS, 1996, 2003), pode ser considerado, segundo Telles (2015) e Schaefer (2019a, 2019b, 2020), como um exemplo específico de telecolaboração. Brammerts (1996) deixa claro que aprender línguas estrangeiras em tandem envolve duas pessoas de línguas diferentes trabalhando em parceria “para aprender mais sobre o caráter e a cultura um do outro, para ajudar um ao outro a melhorar suas habilidades linguísticas, e muitas vezes também para trocar conhecimentos adicionais, como, por exemplo, sobre sua vida profissional”¹² (p. 10). O’Dowd (2012, p. 343), por seu turno, explica que “a aprendizagem em tandem é essencialmente uma atividade de aprendizagem de línguas que envolve o intercâmbio e a colaboração entre dois parceiros que são falantes nativos da língua-alvo de seus parceiros”¹³.

Este contexto de aprendizagem de línguas *online* tem três princípios norteadores: autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas (BRAMMERTS, 2003; TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; TELLES, 2009, 2015). A autonomia está relacionada com a responsabilidade dos participantes tanto para com seu próprio aprendizado quanto para com o aprendizado de seu parceiro. A reciprocidade diz respeito ao apoio mútuo e à interdependência entre dois aprendizes que estão engajados em compromissos semelhantes, e ambos perseguem o objetivo de alcançar os resultados pretendidos nesta parceria. Finalmente, o uso separado das línguas refere-se à mesma quantidade de tempo utilizada para a prática das duas línguas.

Em coerência com uma perspectiva sociocultural¹⁴, autonomia e interdependência são aspectos importantes na aprendizagem em tandem (ROCHA; LIMA, 2009; VELOSO; ALMEIDA,

¹¹ Citação original: “learners are not passive receptacles of received knowledge [...], but rather active participants in a dynamic process of knowledge construction”.

¹² Citação original: “to learn more about one another’s character and culture, to help one another improve their language skills, and often also to exchange additional knowledge for example, about their professional life”.

¹³ Citação original: “tandem learning is essentially a language learning activity that involves language exchange and collaboration between two partners who are native speakers of their partners’ target language”.

¹⁴ Para a perspectiva sociocultural, o conhecimento é co-construído socialmente por meio da linguagem (VYGOTSKY, 1978). Vygotsky (1978) argumenta que a aprendizagem acontece primeiro socialmente e, posteriormente, funções mentais superiores são desenvolvidas.

2009). Conforme Rocha e Lima (2009), além da necessidade de ser autônomo para desenvolver suas habilidades linguísticas, os aprendizes de línguas devem estar cientes de que o aprendizado de seus parceiros on-line estará condicionado a esforços mútuos. Veloso e Almeida (2009), por sua vez, enfatizam que o desenvolvimento da autonomia ocorre socialmente, apesar da ideia generalizada de autonomia como um processo individual e isolado. Além disso, estes últimos autores afirmam que como “a aprendizagem de línguas é socialmente situada” (p. 150), as interações em tandem podem ser vistas como mais associadas à colaboração do que outros contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em tandem, os aprendizes de línguas têm a oportunidade de discutir tópicos que surgem espontaneamente ao longo dos intercâmbios on-line, que também convergem com a concepção de autonomia. Isto é o que Vassallo e Telles (2006, p. 98) chamam de “processo natural de interação”¹⁵, significando que “tal interação é orientada ao conteúdo e à informação, que surge das próprias necessidades comunicativas dos alunos, e que é desencadeada pela tentativa de se comunicar com o outro”¹⁶ (p. 98).

Os intercâmbios virtuais em tandem em obras de estudiosos como Brammerts (1996) e Appel e Mullen (2000) foram realizadas através de interações escritas. Mais tarde, em 2006, Telles e Vassallo propuseram um tipo diferente de tandem, chamado teletandem¹⁷, que inclui o uso de vídeo, voz e interação escrita. Os autores afirmam que o teletandem tem características semelhantes ao tandem face a face¹⁸, devido ao fato de que os interactantes podem, por exemplo, ver seus parceiros, assim como assistir suas gesticulações.

No que se segue, apresentamos três estudos que se concentraram nas interações em tandem. O primeiro, intitulado *Compreender o 'outro lado': aprendizagem intercultural em uma troca de e-mails em espanhol e inglês*¹⁹ (O'DOWD, 2003), teve o objetivo de analisar a troca de e-mails entre cinco pares de estudantes universitários de inglês e espanhol. O segundo estudo, *Negociação de questões culturais associadas a nação nos intercâmbios por e-mail*²⁰ (SCHAEFER; LUNA, 2016), teve como objetivo compreender a forma como questões culturais ligadas a uma

¹⁵ Citação original: “natural process of interaction”.

¹⁶ Citação original: “such interaction is content- and information-oriented, that arises from learners’ own communicative needs, and that it is triggered by their attempt to communicate with the other”.

¹⁷ Segundo Garcia (2015), o teletandem surgiu com base nas experiências pessoais de Telles (2006) através do projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (TTB). Acesse <http://www.teletandembrasil.org/> para maiores informações sobre o TTB.

¹⁸ No tandem face a face, os participantes compartilham o mesmo espaço físico (VASSALLO; TELLES, 2006).

¹⁹ Título original: *Understanding the ‘other side’: intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange*.

²⁰ Título original: *Negotiation of cultural issues equated to nation in e-mail exchanges*.

perspectiva nacional foram dialogicamente construídas entre um aprendiz brasileiro de italiano e uma aprendiz italiana de inglês. Finalmente, o objetivo do estudo *Experiência telecolaborativa por e-mail entre alunos do IFC e da UNEB* (SCHAEFER et al., 2020) era relatar uma atividade telecolaborativa realizada entre estudantes de inglês e professores de inglês pré-serviço. Os três estudos em questão apontaram o potencial de interações em tandem em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como a discussão de diferentes assuntos em encontros interculturais.

Conforme dito anteriormente, além da telecolaboração, a criação de histórias digitais também torna possível a prática de línguas. Castañeda (2013, p. 46) salienta que “histórias digitais se prestam à contação de histórias significativas”²¹ e também permite aos estudantes “expressar melhor suas opiniões e criar um contexto emocional para um público”²² (p. 47). Desta forma, pode-se dizer que o uso de recursos digitais na contação de histórias permite narrativas pessoais ligadas a momentos considerados especiais pelo estudante, o compartilhamento de memórias, relatos de realizações pessoais e assim por diante.

De acordo com Robin (2008), a contação de histórias digitais, em vista de seu potencial criativo, foi conceitualizada com base nos seguintes termos: *Letramento do Século XXI, Letramento da Era Digital e Habilidades do Século XXI*. O autor acrescenta que existem cinco tipos de letramento ligados a estes termos, a saber: (1) letramento digital: a capacidade de interagir com pessoas a distância a fim de coletar informações e debater diferentes assuntos; (2) letramento global: a capacidade de “ler, interpretar, responder e contextualizar mensagens sob uma perspectiva global”²³ (p. 224); (3) letramento tecnológico: a capacidade de usar recursos tecnológicos digitais para aumentar as oportunidades de aprendizagem; (4) letramento visual: a capacidade de compreender e transmitir informações que contenham imagens, fotos, figuras, etc.; (5) letramento da informação: a capacidade de “encontrar, avaliar e sintetizar informações”²⁴ (p. 224).

O autor afirma que estas cinco habilidades podem ser promovidas através da produção de histórias digitais porque refletem o que a sociedade do século XXI considera essencial no processo de ensino e aprendizagem. Visto deste ângulo, Robin (2008) ressalta que a criação de histórias digitais pode abrir caminhos para o desenvolvimento de “habilidades de comunicação

²¹ Citação original: “digital storytelling lends itself to narration of meaningful stories”.

²² Citação original: “to better express their opinions and create an emotional context for an audience”.

²³ Citação original: “to read, interpret, respond, and contextualize messages from a global perspective”.

²⁴ Citação original: “to find, evaluate, and synthesize information”.

aprimoradas enquanto eles [os estudantes] aprendem a conduzir pesquisas sobre um tópico, fazer perguntas, organizar suas ideias, expressar opiniões e construir narrativas significativas”²⁵ (p. 224).

Para Lambert (2006, 2007), a contação digital de histórias tem sete elementos, a saber: 1) ponto de vista, 2) questão dramática, 3) conteúdo emocional, 4) o dom da voz, 5) o poder da trilha sonora, 6) economia da linguagem e 7) ritmo. O primeiro elemento, *ponto de vista*, refere-se ao tema central de uma história, já que as histórias, em geral, contribuem para a apresentação de uma variedade de ideias. *Questão dramática*, por sua vez, diz respeito a uma pergunta colocada pelo estudante que tem o potencial de atrair a atenção do público. *Conteúdo emocional*, o terceiro elemento, evoca conexões emocionais com, entre outras possibilidades, amor, doença, graduação, morte, sensação de solidão, aceitação e rejeição. Enquanto *o dom da voz* tem a ver com o uso da voz do narrador, que ajuda a destacar o conteúdo emocional, *o poder da trilha sonora*, o quinto elemento, acrescenta um tom emocional à história, pois as trilhas sonoras “mudam a maneira como percebemos a informação visual que flui em nossos olhos, e estabelecem um ritmo”²⁶ (LAMBERT, 2006, p. 55). *Economia de linguagem* significa que a narração deve fornecer apenas o conteúdo que é crucial para a compreensão da história. Finalmente, *o ritmo* está relacionado ao fato de que a história não deve ser contada muito rápido ou muito lentamente, para que o público possa compreender claramente seu conteúdo.

Lambert (2006, 2007) entende que o processo de criação de histórias digitais envolve vários passos. O *planejamento* tem a ver com o estabelecimento de todos os procedimentos que integram a criação de uma história digital; *a apresentação de amostras*, o segundo passo, representa a necessidade de fornecer aos estudantes exemplos de histórias digitais previamente criadas por outros. Enquanto *o roteiro* se refere à escrita dos eventos que compõem a história propriamente dita, *o recebimento de feedback* implica a correção linguística do roteiro, o que pode ser facilitado pelo professor ou pelos colegas. *O desenho do storyboard*²⁷ está relacionado às ilustrações que representam o roteiro da história como um todo, seguido pela *digitalização da história*, ou seja, a inclusão de elementos digitais nas histórias. O último passo, *a apresentação para um público*, permite que os alunos compartilhem suas histórias com os outros. Semelhante

²⁵ Citação original: “enhanced communication skills as they [the students] learn to conduct research on a topic, ask questions, organize their ideas, express opinions, and construct meaningful narratives”.

²⁶ Citação original: “change the way we perceive the visual information streaming into our eyes, and establish a rhythm”.

²⁷ Esboço sequencial.

aos passos de Lambert (2006, 2007), embora mais brevemente, Tumolo (2015, p. 112) explica que a produção de histórias digitais implica:

a) a escolha de um tema interessante, com pesquisa sobre ele; b) a escrita de um *script* e de um *storyboard*; e c) a junção de diversas mídias para sustentar as ideias e as emoções, incluindo uma narração (normalmente oral), músicas, imagens, animações, gráficos e textos²⁸.

O estudo de Castañeda (2013) teve como objetivo examinar a possibilidade de introduzir histórias digitais nas aulas de língua estrangeira e, com base nas narrativas dos participantes, analisar os efeitos relativos à participação deles nesta atividade. Como instrumentos de coleta de dados, o autor incluiu questionários, grupos de discussão, entrevistas e diários reflexivos do pesquisador. Castañeda (2013) adotou a abordagem de aprendizagem por tarefa (RICHARDS, PLATT; WEBER, 1985; ELLIS, 2003; TREVISOL, 2019), cujo foco é o significado e, além disso, “tem uma finalidade ou objetivo específico”²⁹ (CASTAÑEDA, 2013, p. 47). Os resultados mostraram que através da contação digital de histórias os estudantes “praticaram a língua de uma forma expressiva e engajada na comunicação do mundo real”³⁰ (CASTAÑEDA, 2013, p. 56). Da mesma forma, o estudo revelou que os estudantes estavam mais concentrados nas próprias histórias do que nas questões gramaticais e tecnológicas.

Em vista do que foi exposto anteriormente com relação às TICs, telecolaboração e histórias digitais, no que se segue apresentamos nossa proposta teórico-metodológica para o uso das TICs nas aulas de inglês nas instituições de ensino brasileiras.

3 Uma Proposta Teórico-metodológica para o Uso das TICs nas Aulas de Inglês em Instituições de Ensino Brasileiras

Nossa proposta teórico-metodológica foi planejada para um cenário em que o currículo da Instituição Brasileira (doravante IB) oferece duas aulas semanais de inglês de 45 minutos. Além disso, foi elaborada com base na pergunta de pesquisa apresentada anteriormente: como é possível utilizar as TICs para promover a prática oral e escrita do inglês em instituições de ensino brasileiras?

²⁸ Citação original: “a) the choice of an interesting topic, with research on it; b) the writing of a script and a storyboard; and c) the combination of different media to support the ideas and emotions, including narration (usually oral), music, images, animations, graphics and texts”.

²⁹ Citação original: “has a specific purpose or objective”.

³⁰ Citação original: “practiced language in an expressive manner and engaged in real-world communication”.

A proposta teórico-metodológica possui duas etapas, abrangendo um período total de onze semanas. Em resumo, a Primeira Etapa envolve interações telecolaborativas no aplicativo Tandem: Intercâmbio de idiomas com estrangeiros³¹, que visa proporcionar a aprendizagem de línguas entre falantes de diferentes línguas. A Segunda Etapa, por outro lado, consiste na produção de histórias digitais, por meio das quais as(os) estudantes compartilharão sua experiência no aplicativo em questão.

3.1 Primeira Etapa: atividades relacionadas a interações no aplicativo Tandem: Intercâmbio de idiomas com estrangeiros

O desenvolvimento da Primeira Etapa, que integra tanto atividades presenciais como extraclasse, compreende um período de cinco semanas consecutivas.

3.1.1 Semana 1: apresentação inicial às(aos) estudantes sobre as atividades a serem realizadas no aplicativo Tandem: Intercâmbio de idiomas com estrangeiros

A professora / o professor da IB informará às(aos) estudantes que elas / eles interagirão, nas próximas semanas, com falantes de inglês de outros países por meio do aplicativo Tandem: Intercâmbio de idiomas com estrangeiros. O docente pode deixar claro que a ideia geral subjacente às interações nesse aplicativo é a seguinte: *Eu ensino a minha língua para você e, em troca, você ensina a sua para mim ou outra em que você seja proficiente.*

Em seguida, a professora / o professor poderia apresentar brevemente alguns conceitos teóricos que sustentam a aprendizagem de línguas em tandem. Por exemplo, primeiro o docente pode aproveitar a oportunidade para salientar que “tandem é o nome que se dá à bicicleta operada por mais de uma pessoa e esta metáfora é trazida para um contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras onde os estudantes exercitam a autonomia de forma colaborativa e recíproca” (GARCIA, 2015, p. 1541). Além disso, conforme visto na seção Revisão da Literatura, a professora / o professor pode destacar que tandem é um modelo específico de telecolaboração (O'DOWD, 2013; SCHAEFER, 2019a, 2019b, 2020), abordar definições de tal modelo (BRAMMERTS, 1996, 2003; O'DOWD, 2012) e discutir seus três princípios norteadores, ou seja, autonomia,

³¹ Este aplicativo está disponível em <https://play.google.com/store/apps/details?id=net.tandem&hl=pt>

reciprocidade e uso separado das línguas (BRAMMERTS, 1996, 2003; TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; TELLES, 2009, 2015).

Depois disso, a professora / o professor pede às(aos) estudantes que baixem o aplicativo. Ela / ele pode apresentar suas funcionalidades e recursos, como bate-papo, *feedback* corretivo quanto à produção escrita, compartilhamento de áudio e fotos, chamadas de voz e vídeo, entre outras possibilidades. A professora / o professor também deve abordar as seguintes considerações:

- Cada estudante da IB interagirá individualmente com uma(um) falante de inglês de outro país.
- A(o) estudante da IB ajudará a(o) falante do outro país a se comunicar em português, ao passo que a última / o último ajudará a primeira / o primeiro a se comunicar em inglês.
- Sugerimos que as(os) estudantes da IB conversem com seus respectivos parceiros pelo menos uma hora por semana, totalizando quatro horas. Dentre elas, duas devem ser em inglês, duas em português, convergindo, como vimos anteriormente, com um dos princípios norteadores do tandem: uso separado das línguas (BRAMMERTS, 2003; TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; TELLES, 2009, 2015).

Em sala de aula, as(os) estudantes da IB devem fazer o seguinte:

- Preencher completamente suas informações de perfil e preferências pessoais. A título de ilustração, é possível fornecer neste aplicativo uma breve descrição sobre elas mesmas / eles mesmos (nome, idade, onde moram e passatempos). Do mesmo modo, elas / eles podem destacar seus objetivos de aprendizagem.
- Informar: (1) sua língua materna, bem como proficiência em outras línguas; (2) o idioma que desejam aprender (neste caso, inglês); (3) seu nível de proficiência em inglês (iniciante, intermediário ou avançado) e; (4) com quais tipos de pessoas, e de países específicos, elas / eles estão interessadas / interessados em conversar.

Como explicado anteriormente, *autonomia* é um dos princípios orientadores do tandem (BRAMMERTS, 2003; TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; TELLES, 2009, 2015). Nesse sentido, a professora / o professor deixará claro que as(os) estudantes da IB podem utilizar os recursos de sua escolha no aplicativo, por exemplo, como citado acima, bate-papo, chamada de voz e vídeo, compartilhamento de áudio e fotos, entre outros. Da mesma forma, é necessário enfatizar às(aos) estudantes que elas / eles devem combinar com seu parceiro *online*

os temas que abordarão, a maneira como pretendem corrigir a produção linguística um do outro, e assim por diante. No que diz respeito à correção de aspectos linguísticos, Benedetti (2010, p. 51) afirma que é preciso “um momento específico para focar na linguagem e na correção da produção”³², enquanto que Schaefer (2019a, p. 504) defende que é conveniente levar os estudantes a considerar “a importância da correção linguística”³³.

Como as(os) estudantes se comunicarão com pessoas de outros países e culturas, recomendamos que o professor reforce a necessidade do respeito às diferenças culturais, visto que a interação em espaços telecolaborativos, como nos lembra O’Dowd (2006, p. 86), “implica a consciência de que o modo pelo qual a pessoa vê o mundo não é *natural* ou *normal*, mas culturalmente determinada”³⁴. Nessa sintonia, Byram (1997) e Byram et al. (2016) ressaltam que o encontro com pessoas de outras culturas inclui o respeito em relação a seus horizontes culturais, conhecimento de valores e comportamentos e abertura a outros pontos de vista.

Por fim, a professora / o professor pedirá às(aos) estudantes que escolham, ao longo da semana, uma parceira / um parceiro *online* de sua preferência.

3.1.2 Semanas 2, 3, 4 e 5: interações extraclasse no aplicativo Tandem: Intercâmbio de idiomas com estrangeiros

Durante as próximas quatro semanas, as(os) estudantes interagirão, como atividades extraclasse, com sua parceira / seu parceiro *online* no aplicativo Tandem: Intercâmbio de idiomas com estrangeiros.

Mesmo que as interações no aplicativo não ocorram em sala de aula, recomendamos que o docente acompanhe a experiência geral das(os) estudantes o máximo possível. Salomão (2012), Almeida (2014), Funo (2015), Telles (2015) e Schaefer (2019a, 2019b, 2020) defendem o efeito salutar da mediação pedagógica nos intercâmbios telecolaborativos, uma vez que a professora / o professor pode auxiliar as(os) estudantes no desenvolvimento das atividades como um todo. Mais importante, o docente pode levar as(os) aprendizes de línguas a refletirem sobre diferentes representações culturais (KRAMSCH, 1993, 2005; BYRAM, 1997; LOPES; FRESCHI, 2016; SCHAEFER, 2019a, 2019b, 2020), pois tais representações podem dar vazão a opiniões negativas

³² Citação original: “un instante específico para el enfoque en la lengua y en la corrección de la producción”.

³³ Citação original: “the importance of linguistic correction”.

³⁴ Citação original: “involves an awareness that one’s own way of seeing the world is not *natural* or *normal*, but culturally determined”.

(BYRAM, 1997) no que concerne a pessoas de outros países e culturas. De fato, evidenciou-se nos trabalhos de Schaefer (2019a, 2020) que a presença do professor-mediador foi de suma importância para a superação das representações culturais estáveis, porquanto estas foram discutidas, problematizadas e desconstruídas por meio de questionamentos. Nesse sentido, a professora / o professor pode fazer perguntas³⁵ como (1) *em geral, como tem sido sua experiência com sua parceira / seu parceiro online até agora no aplicativo Tandem?*; (2) *you are enjoying this telecollaborative experience?*; (3) *what are you learning?*; (4) *are you having any difficulty in using Tandem application resources to interact with your online partner?*.

Nos momentos de mediação pedagógica ao longo dessas semanas, além de possíveis reflexões sobre questões culturais, o professor pode focar em aspectos linguísticos (LEONE; TELLES, 2016), incluindo vocabulário, gramática e expressões idiomáticas. Por exemplo, é possível articular conteúdo linguístico-gramatical do currículo de inglês da IB com necessidades discursivas que podem emergir durante as interações no aplicativo.

O professor também pode perguntar às(aos) estudantes se elas / eles tiveram alguma dificuldade na hora de usar os recursos do aplicativo ou algum problema técnico. Isso porque limitações desta natureza podem levar as(os) aprendizes a “dedicar toda a sua atenção à tecnologia em si”³⁶ (MALINOWSKI; KRAMSCH, 2014, p. 175) em vez de um foco principal em seu progresso de aprendizagem ou na discussão de diferentes tópicos.

Na última aula da quinta semana, o docente deverá explicar às(aos) estudantes que as interações no aplicativo estão finalizadas e que, na semana seguinte, terão início atividades de contação de histórias digitais.

3.2 Segunda Etapa: atividades relacionadas à criação de histórias digitais

A Segunda Etapa, que, assim como a Primeira Etapa, compreende tanto atividades presenciais quanto extraclasse, acontecerá no decorrer de seis semanas consecutivas.

³⁵ Perguntas em inglês: 1) *in general, how has your experience with your online partner been so far on Tandem application?*; 2) *are you enjoying this telecollaborative experience?*; 3) *what are you learning?*; 4) *are you having any difficulty in using Tandem application resources to interact with your online partner?*.

³⁶ Citação original: “devote all their attention to the technology itself”.

Deve-se sublinhar que essas atividades foram concebidas com base nos passos de Lambert (2006, 2007) e Tumolo (2015) para a criação de histórias digitais, conforme apresentado anteriormente na seção Revisão da Literatura.

3.2.1 Semana 6: apresentação inicial às(aos) estudantes sobre as atividades de histórias digitais

Em primeiro lugar, recomendamos que o professor da IB acompanhe seus estudantes (ALMEIDA, 2014; TELLES, 2015; SCHAEFER, 2019a, 2019b, 2020) ao longo do desenvolvimento das atividades, como foi o caso das atividades relacionadas com a Primeira Etapa.

Em aula, o professor da IB informará às(aos) estudantes que nas semanas seguintes elas / eles produzirão histórias digitais em inglês, por meio das quais será compartilhada sua experiência no aplicativo Tandem: Intercâmbio de idiomas com estrangeiros.

Além disso, a professora / o professor fará uma breve exposição dos conceitos teóricos gerais sobre a prática envolvendo a contação digital de histórias. Por exemplo, convergindo com o que foi explicado na seção Revisão da Literatura, o docente pode abordar definições de histórias digitais de acordo com Castañeda (2013) e Tumolo (2015) e apresentar os passos de Lambert (2006, 2007) e Tumolo (2015) para a produção de histórias digitais.

Em seguida, o professor mostrará às(aos) estudantes o sítio *educational uses of digital storytelling*³⁷, que, além de possuir inúmeros exemplos de histórias digitais já produzidas, oferece sugestões de recursos que podem ser utilizados para a criação dessas histórias, por exemplo, *softwares*, materiais e *websites*. Sugerimos também a apresentação de dois vídeos disponíveis no Youtube: *what is digital storytelling?*³⁸ e *create a digital story*³⁹.

O próximo passo será o processo de redação do roteiro da história, que pode ser facilitado pelas seguintes questões⁴⁰: (1) *como foi sua experiência no aplicativo Tandem?*; (2) *you gostou dessa experiência?*; (3) *you pode descrever sua / seu parceira(o) online?*; (4) *qual é o nome de sua / seu parceira(o) online? quantos anos ela / ele tem? de onde ela / ele é?*; (5) *o que você*

³⁷ Link para acessar o website: <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.cfm>

³⁸ Link para acessar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Jlix-yVzheM&feature=youtu.be>

³⁹ Link para acessar o website: https://www.youtube.com/watch?v=LvKeO5IIR_A&t=9s

⁴⁰ Perguntas em inglês: (1) *how was your experience on Tandem application?*; (2) *did you enjoy this experience?*; (3) *can you describe your online partner?*; (4) *what is your online partner's name? how old is she / he? where is she / he from?*; (5) *what did you learn as regards linguistic and cultural aspects?*; (6) *do you think that having interacted with a speaker of English on Tandem application helped you to communicate better in English?*

aprendeu em relação a aspectos linguísticos e culturais?; (6) você acha que ter interagido com uma(um) falante de inglês no aplicativo Tandem ajudou você a se comunicar melhor em inglês?.

Ao final da aula, as(os) estudantes devem encaminhar os roteiros para o endereço de e-mail da professora / do professor. Desta forma, esta(e) última(o) pode, ao longo da semana, proceder com a correção linguística das(dos) aprendizes.

3.2.2 Semana 7: criando *storyboards* e histórias digitais

No início da aula, as(os) estudantes receberão *feedback* da professora / do professor sobre a correção linguística de seus roteiros. Após as(os) estudantes terem reescrito seus roteiros com base nos comentários e sugestões da professora / do professor, elas / eles criarão seus *storyboards*. Dito de outra forma, as(os) estudantes representarão, resumidamente, suas histórias por meio de ilustrações, imagens, fotos, legendas, entre outras possibilidades. Para isso, sugerimos o criador *online* de *storyboards* *makeStoryboard*⁴¹.

Em seguida, será iniciada a produção da história digital propriamente dita, em que as(os) estudantes acrescentarão “vários modos de tecnologia, como fotografias, texto, música, narração em áudio e vídeos”⁴² (CASTAÑEDA, 2013, p. 45) às suas narrativas. Para tal, a professora / o professor pode sugerir o *software* de animação *Animaker*⁴³ ou o sítio *Powtoon*⁴⁴. A professora / o professor deve também reforçar às(aos) estudantes, baseando-se em Lambert (2006, 2007), a importância da inclusão, no intuito de atrair a atenção do público, de uma pergunta na sua narrativa digital, bem como de uma trilha sonora adequada. Igualmente, eles devem contar suas histórias nem muito rápido nem muito lento. Em consonância com Castañeda (2013, p. 45), sugerimos que esses vídeos digitais “tenham entre três e cinco minutos de duração”⁴⁵.

As(os) estudantes continuarão o processo de digitalização da história como atividade extraclasse e o terminarão na aula da próxima semana.

3.2.3 Semana 8: fim da criação das histórias digitais e busca por uma instituição estrangeira

⁴¹ *Link* para acessar este criador de *storyboards*: <https://makestoryboard.com/>

⁴² Citação original: “multiple modes of technology, such as photographs, text, music, audio narration, and video clips”.

⁴³ *Link* para acessar o *software*: <https://www.animaker.com/>

⁴⁴ *Link* para acessar o *website*: <https://www.powtoon.com/index/>

⁴⁵ Citação original: “range from three to five minutes long”.

Nas aulas desta semana, as(os) estudantes da IB, com a ajuda da professora / do professor, finalizarão a produção das histórias digitais. Além disso, o docente anunciará que nas próximas aulas haverá, novamente, uma atividade telecolaborativa (THORNE, 2006; O'DOWD, 2013; SCHAEFER; HEEMANN, 2019), mas desta vez via videoconferência e com estudantes de uma instituição estrangeira (doravante IE), a quem as(os) estudantes da IB apresentarão suas produções.

Nosso procedimento metodológico converge com o estudo de Castañeda (2013), no sentido de que, conforme explica a autora, “todos os estudantes da turma concluíram com sucesso uma história digital na língua-alvo e apresentaram o produto final para um público”⁴⁶ (p. 55). Outrossim, a autora põe em relevo que “uma história digital constrói as bases para uma tarefa significativa do mundo real que pode ser apresentada a um público”⁴⁷ (p. 56).

Como Thorne (2006) já nos lembrou, a telecolaboração favorece diferentes oportunidades de interação e diálogo, incluindo trabalho em pares e interação entre salas de aula. Schaefer e Heemann (2019, p. 87), por sua vez, enfatizam que atividades telecolaborativas podem ser realizadas “1) através da utilização do Skype⁴⁸ [...] e/ou; 2) através da utilização de *websites*”. Para este empreendimento, a professora / o professor deve procurar, ao longo da semana, uma professora / um professor de uma IE que esteja disposto a oferecer a oportunidade para suas / seus estudantes de assistirem, em tempo real, às apresentações das histórias digitais das(dos)estudantes da IB. Sugerimos três projetos telecolaborativos como um meio de encontrar possíveis instituições e professores: *Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition*⁴⁹ (TILA), *Pedagogical Differentiation Through Telecollaboration and Gamification for Intercultural and Content Integrated Language Teaching*⁵⁰ (TeCoLa) e *Cross-Disciplinary Organisation for Telecollaboration and Virtual Exchange in Higher Education*⁵¹ (UNICollaboration).

No decorrer da semana, a professora / o professor da IB deve explicar à professora / ao professor da IE detalhes específicos das atividades que foram realizadas em relação ao aplicativo Tandem: Intercâmbio de idiomas com estrangeiros e à produção das histórias digitais, bem como aos procedimentos metodológicos que foram adotados. Da mesma forma, o docente pode abordar alguns aspectos relacionados com o horário das aulas, tendo em conta a diferença de horário

⁴⁶ Citação original: “all students in the class successfully completed a digital story in the target language and presented the finished product to an audience”.

⁴⁷ Citação original: “a digital story sets the stage for a meaningful, real-world task that can be presented to an audience”.

⁴⁸ Um *software* que permite a comunicação pela Internet por meio de chamadas de voz e vídeo.

⁴⁹ *Link* para acessar o programa: <http://www.tilaproject.eu/>

⁵⁰ *Link* para acessar o projeto: <https://sites.google.com/site/tecolaproject/>

⁵¹ *Link* para acessar o projeto: <https://www.unicollaboration.org/>

entre os dois países, a duração de cada apresentação (variando de 3 a 5 minutos) e o fato de que as apresentações ocorrerão no Skype.

3.2.4 Semanas 9, 10 e 11: apresentação das histórias digitais às(aos) estudantes da IE por meio de intercâmbios telecolaborativos

Nas próximas três semanas, terão lugar as apresentações para as(os) estudantes da IE com relação às histórias digitais que as(os) estudantes da IB produziram para contar sua experiência no aplicativo Tandem: Intercâmbio de idiomas com estrangeiros. Nesse momento, sugerimos que os vídeos sejam exibidos sucessivamente, ou seja, sem interrupção para discussão entre as(os) estudantes e professores da IB e da IE.

Após as apresentações das histórias digitais, haverá uma atividade em inglês envolvendo diálogo (O'DOWD, 2003, 2013, 2018; THORNE, 2006; BELZ, 2007; VELOSO; ALMEIDA, 2009; HELM, 2016; SCHAEFER; HEEMANN, 2019) entre as(os) estudantes da IB e da IE. Para conduzir este diálogo, as(os) estudantes da IE podem fazer as seguintes perguntas⁵² às(aos) estudantes da IB: (1) *vocês gostaram de participar da criação de sua história digital?*; (2) *na sua opinião, o processo de criação de sua história digital ajudou vocês a aprender inglês?*; (3) *qual das duas atividades vocês mais gostaram: das interações no aplicativo Tandem ou da criação de histórias digitais? Por quê?*; (4) *vocês recomendariam o aplicativo Tandem e a atividade referente à criação de histórias digitais? Por quê?*. As(os) estudantes da IB, por sua vez, podem fazer essas perguntas⁵³ às(aos) estudantes da IE: (1) *vocês gostaram das nossas histórias digitais?*; (2) *há alguma história digital que mais chamou a atenção de vocês?*; (3) *depois de assistir às nossas apresentações, vocês também gostariam de participar de atividades como essas?*; (4) *há algum aspecto cultural abordado em nossas apresentações sobre o qual vocês gostariam de falar?*.

Naturalmente, espera-se que as questões acima mencionadas incentivem um diálogo em inglês com base na participação das(dos) estudantes da IB na criação de histórias digitais e no aplicativo Tandem: Intercâmbio de idiomas com estrangeiros. Sobre isso, O'Dowd (2013) afirma que a telecolaboração possibilita a prática da língua-alvo e o diálogo, enquanto Byram (1997)

⁵² Perguntas em inglês: (1) *did you enjoy participating in the creation of your digital story*; (2) *in your opinion, did the process of creating your digital storytelling help you to learn English?*; (3) *which of the two activities did you like best: the interactions on Tandem application or the creation of digital storytelling? Why?*; (4) *would you recommend Tandem application and the activity regarding the creation of digital storytelling? Why?*.

⁵³ Perguntas em inglês: (1) *how did you like our digital stories?*; (2) *are there any digital story that caught your attention the most?*; (3) *after watching our presentations, would you also like to participate in activities like these?*; (4) *is there any cultural aspect addressed in our presentations that you would like to talk about?*.

argumenta que é fundamental discutir assuntos, nos contatos interculturais, sob a perspectiva *do outro*.

Considerações Finais

O objetivo do presente estudo foi apresentar uma proposta teórico-metodológica, que envolve a utilização das TICs, para as aulas de inglês em instituições de ensino brasileiras. Para atingir esse objetivo, esboçamos a seguinte pergunta de pesquisa: como é possível utilizar as TICs para promover a prática oral e escrita do inglês em instituições de ensino brasileiras?

Em resposta a esse questionamento, apresentamos nossa proposta teórico-metodológica, que pode ser desenvolvida em duas etapas e ao longo de onze semanas. A apresentação da proposta demonstrou que tanto as interações no aplicativo Tandem: Intercâmbio de idiomas com estrangeiros quanto a produção de histórias digitais podem facilitar não só a prática oral e escrita em inglês, mas também o encontro entre pessoas de diferentes países e culturas. Isso converge com Schaefer e Luna (2018), visto que os intercâmbios telecolaborativos proporcionam uma prática significativa de línguas estrangeiras. Ademais, os estudos de O'Dowd (2003), de Schaefer e Luna (2016) e Schaefer et al. (2020), que foram revisados anteriormente, revelaram que as interações em tandem tornaram o encontro intercultural possível. Nossa proposta teórico-metodológica também parece ir ao encontro dos resultados do estudo de Castañeda's (2013, p. 56), no sentido de que através da criação de histórias digitais as(os) estudantes puderam praticar a língua estrangeira “de uma forma expressiva e engajada na comunicação do mundo real”⁵⁴.

No que diz respeito especificamente à produção de histórias digitais, recomendamos que em futuras atividades e pesquisas seja dada atenção especial ao ensino e aprendizagem da língua-alvo, bem como à oportunidade para compartilhar eventos significativos na vida das(dos) estudantes. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem de línguas adquire maior relevância, já que a tecnologia por si só, segundo Banaszewski (2002), é “sempre secundária à história”⁵⁵ (p. 1). Tal perspectiva também corrobora a visão de Almeida (2014, p. 36) de que o uso das TICs não se caracteriza como “uma garantia da qualidade de ensino”, mas sim uma maneira de promover a autonomia do estudante, estratégias de ensino diversas e a produção de conhecimentos.

⁵⁴ Citação original: “in an expressive manner and engaged in real-world communication”.

⁵⁵ Citação original: “always secondary to the storytelling”.

No que se refere não apenas a histórias digitais, mas também a atividades telecolaborativas, consideramos que cultura não pode ser separada da língua. Tendo em vista que o uso de uma língua depende do conhecimento de questões culturais ligadas a fenômenos linguísticos, entender a relação interativa e dialógica entre língua e cultura (SCHAEFER, 2019a) é vital para a construção da competência intercultural, definida por O'Dowd (2018, p. 2) como “a capacidade de navegar confortavelmente nas interações com pessoas de diferentes origens culturais”⁵⁶.

Kenski (2011, p. 217) sublinha que o desenvolvimento de atividades pedagógicas por meio das TICs implica “a possibilidade de transpor os limites físicos e temporais das salas de aula e alcançar as pessoas que querem, têm interesse e estão conectadas no mesmo desejo de aprender”. Nesse sentido, baseando-se na apresentação de nossa proposta teórico-metodológica, é possível afirmar que a telecolaboração e a criação de histórias digitais propiciam intercâmbios linguísticos entre alunos geograficamente distantes e que pretendem aprender outras línguas e culturas muito além das fronteiras da sala de aula.

Concordamos com a visão de Kenski (2013) de que os alunos de hoje têm um perfil muito peculiar. Para a autora, “um novo tipo de estudante, totalmente incorporado no entorno digital e em um mundo global, chega às escolas e deseja encontrar algo que os desafie e os faça refletir e ampliar seus conhecimentos e habilidades” (p. 96). Assim, sugerimos que propostas metodológicas que incluam as TICs, tal como a proposta que apresentamos neste estudo, têm potencial para produzir desafios que podem facilitar a aprendizagem de línguas, a motivação dos estudantes, o trabalho colaborativo e a reflexão.

Por fim, mas não menos importante, a ideia de aproximar as TICs do contexto do ensino de línguas nas instituições de ensino brasileiras se coaduna com a agenda necessária que há muito vem sendo discutida, a saber, garantir a excelência no que concerne aos recursos tecnológicos existentes. Desse modo, as tecnologias digitais estão a serviço dos professores, que podem mediar o encontro entre estudantes, línguas e culturas, incorporando sua ação pedagógica com práticas e contatos reais.

Referências

⁵⁶ Citação original: “the ability to navigate interactions comfortably with others from different cultural backgrounds”.

- ALCICI, S. A. R. A escola na modernidade. In: ALMEIDA, N. A. et al. (Orgs.). *Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica*. São Paulo: Cengage learning, 2014.
- ALMEIDA, N. A. Os diferentes aspectos da linguagem na comunicação. In: _____ et al. (Orgs.), *Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica*. São Paulo: Cengage learning, 2014.
- APPEL, C.; MULLEN, T. Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment. *Computers & Education*, v. 34, n. 3-4, p. 291-308, 2000.
- BANASZEWSKI, T. Digital storytelling finds its place in the classroom. *MultiMedia & Internet @ Schools*, Lexington: Multimedia Schools, 2002.
- BELZ, J. A. The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In: O'DOWD, R. (Org.). *Online Intercultural Exchange: an introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- BENEDETTI, A. M. Aplicaciones potenciales del contexto teletandem para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Moderna Sprak*, v. 104, n.1, p. 42-58, 2010.
- BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D; BRAMMERTS, H. (Orgs.). *A guide to language learning in tandem via the internet*. Dublin: Trinity College, CLCS Occasional Paper, 1996.
- BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem: the development of a concept. In: LEWIS, T; WALKER, L. (Orgs.). *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications Limited, 2003.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M. et al. *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol, UK: Multilingual Matter, 2016.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: CÀNAVES, M. L. (Org.). *Competencia Comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peñalara: Edelsa, 1995.
- CASTAÑEDA, M. E. "I am proud that I did it and it's a piece of me": Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *Calico Journal*, Ohio, v.1, n.30, p. 44-62, 2013.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. New York: Oxford University Press, 2003.
- KENSKI, V. M. Formação/ação de professores: A urgência de uma prática docente mediada. In: PIMENTA, S.G; ALMEIDA, M.I. de (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 26, n. 4, 2005.
- FUNO, L.B.A. *Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem*. 2015. 190 pp. Thesis (Doctorate Degree in Linguistics Studies) - UNESP, São José do Rio Preto.

- GARCIA, D. N. M. Teletandem: questões de implementação e suas implicações para o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: International Congress of Critical Applied Linguistics – ICCAL, 2015. *Anais...*, Brasília: ICCAL, 19-21 oct. 2015. p. 1540-1556.
- HELM, F. Facilitated dialogue in Online Intercultural Exchange. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Orgs.). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Routledge, 2016.
- LAMBERT, J. *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkley: Digital Diner Press, 2006.
- LAMBERT, J. *Digital storytelling cookbook*. San Francisco: Digital Diner Press, 2007.
- LEONE, P.; TELLES, J. A. The teletandem network. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Orgs.). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. New York: Routledge, 2016.
- LOPES, Q. B.; FRESCHI, A. C. Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem: a importância da mediação. *Revista do Gel*, São Paulo, v. 13, n. 3, 2016.
- MALINOWSKI, D; KRAMSCH, C. The ambiguous world of heteroglossic computer-mediated language learning. In: BLACKLEDGE, A; CREESE, A. (Orgs.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer, 2014.
- O'DOWD, R. Understanding “the other side”: Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, 2003.
- O'DOWD, R. The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. In: BELZ, J.A.; THORNE, S.L. (Orgs.). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2006.
- O'DOWD, R. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In: JACKSON, J. (Org.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2012.
- O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. In: THOMAS, M; REINDEERS, H.; WARSCHAUER, M. (Orgs.). *Contemporary computer-assisted language learning*. London: Bloomsbury Academic, 2013.
- 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*. University of Arizona: USA, 2018.
- RAMIRO, M. S. S. Competencia Comunicativa Intercultural. *Revista Perspectiva*, n. 13. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2007.
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J. T.; WEBER, H. *Longman dictionary of Applied Linguistics*. Harlow, Essex, England: Longman, 1985.
- ROBIN, B. R. Digital Storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, London: Taylor and Francis Group, v. 47, n. 3, 2008.
- 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 XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

SALOMÃO, A.C.B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil*. 2012. 268 pp. Thesis (Doctorate Degree in Linguistics Studies) - UNESP, São José do Rio Preto.

SCHAEFER, R. *The co-construction of interculturality in the project Teletandem Brasil: foreign languages for all*. 2019a. 597 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019a.

SCHAEFER, R. The overcoming of an intercultural misunderstanding in Teletandem. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 22, n. 3, p. 49-72, 2019b.

SCHAEFER, R. Facilitating the co-construction of interculturality in teletandem through pedagogical mediation. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. v. 36, n. 4, p. 1-29, 2020.

SCHAEFER, R.; LUNA, J. M. F. Negotiation of cultural issues equated to nation in e-mail exchanges. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 52-68, jul./dez. 2016.

SCHAEFER, R.; LUNA, J. M. F. Negociação de assuntos interculturais em espaços telecolaborativos. *Revista Entretextos*, Londrina: UEL, v.18, n. 2, p. 121-141, 2018.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Contribuição da telecolaboração para as aulas de línguas em instituições de ensino do Brasil. In: DICKMAN, I.; DICKMAN, I. *Educação Brasil*. Volume X. Chapecó: Editora Livrologia, 2019.

SCHAEFER, E.; SALBEGO, N; LORENSET, C. C. 2019. Foreign language learning development: reflections on the contribution of digital technology. *Revista de Letras Norteamericanas, Sinop: UNEMAT*, v. 12, n. 29, p. 143-157, jul/dez 2019.

SCHAEFER, R. et al. Experiência telecolaborativa por e-mail entre alunos do IFC e da UNEB. In: SILVA, I.T.; TREVISOL, J.R. *Fundamentos e práticas no ensino de língua estrangeira*. Alagoinhas: Editora Bordô-Grená, 2020.

SEHNEM, P. R.; LUNA, J. M. F. Estratégias para o ensino de espanhol como atividade na escola pública. *Revista Entretextos*, Londrina: UEL, v.13, n. 1, p. 97-115, 2013.

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

TELLES, J. A. Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

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

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

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

TREVISOL, J. R. *Investigating L2 learners' oral production and perception of a task cycle using digital storytelling: a case for technology-mediated TBLT*. 2019. 364 pp. Thesis (Doctorate Degree in English: Linguistics and Literature Studies) – UFSC, Florianópolis.

TUMOLO, C. H. S. Histórias digitais como recurso para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Estudos Anglo-Americanos*, Florianópolis: UFSC, n. 43, p. 101-117, 2015.

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

VELOSO, F. S.; ALMEIDA, V. B. A fala facilitadora de dois interagentes no contexto de aprendizagem de LE no Teletandem. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

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