

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADOS EM LÍNGUA INGLESA: intercâmbio virtual na formação docente

Isabel Cristina Rodrigues Ferreira¹

Diovana Aparecida Rocha²

Geovani Iruam Delfino Cândido³

Resumo

O presente artigo explora o intercâmbio virtual linguístico e cultural para a formação inicial docente em Letras Português/Inglês e sua Literaturas. As experiências dos dois coautores, em forma de relato, objetivam mostrar, por meio do estudo de caso qualitativo, as contribuições das interações para a construção dos conhecimentos linguísticos e culturais sobre a sociedade estadunidense. Ademais tencionam expor de que maneira tais experiências afetaram o desenvolvimento da formação docente. Assim, inicia-se o artigo com a apresentação da trajetória da formação docente e do papel da tecnologia digital no Brasil; em seguida, mostra-se a relevância do intercâmbio na formação docente; depois, apresenta-se a metodologia e a análise dos relatos das experiências vivenciados; e finaliza-se com as considerações finais. Foi possível concluir, depois da exposição feita, que o intercâmbio linguístico conferiu aos participantes desenvolvimento das práticas linguísticas e docente, e que o uso das tecnologias digitais foi grande aliado na concretização do projeto por possibilitar a realização das interações e do aprendizado da língua inglesa.

Palavras-chave: Formação docente; Intercâmbio virtual; Tecnologias digitais; Língua inglesa; Cultura.

¹ Professora de Literaturas de Língua Inglesa do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras (FAELCH) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) desde 2010. Possui Doutorado em Doctor of Philosophy in Romance Languages pela University of North Carolina at Chapel Hill, revalidado pela UFRGS (Doutorado em Literatura Comparada) em 2008. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0775-1603>. E-mail: isabelferreira@ufla.br.

² Graduanda em Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Foi professora bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Língua Inglesa de 2018 a 2020 e do Programa de Residência Pedagógica, Língua Portuguesa de 2020 a 2022. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6435-5922>. E-mail: diovana.rocha@estudante.ufla.br.

³ Graduado em Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) em 2022. Foi professor bolsista do projeto de extensão PROINTER (Projeto de Internacionalização) da UFLA pelo PIBIC/UFLA e atuou como monitor de disciplinas de língua inglesa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5214-0908>. E-mail: iruamcandido@gmail.com.

ENGLISH LIVED EXPERIENCES REPORTS: virtual exchange in teaching training

Abstract

The present article explores the linguistic and cultural virtual exchange to the initial teaching training on Portuguese/English and its Literatures. The two co-authors experiences, in the form of a report, aim to show, through a qualitative study case, the contributions of interactions to the construction of linguistic and cultural knowledge about American society. Furthermore, they intend to expose how these experiences affected the teaching training development. Thus, the article begins with the presentation of the teaching training track and the role of digital technology in Brazil; then, the relevance of teaching training exchange is shown; after that, the methodology and the analysis of the lived experiences reports are presented; and it ends with the final considerations. It was possible to conclude, after the information presented, that the linguistic exchange provided the participants with linguistic and teaching practice development, and that digital technologies use was a great ally on the project realization to enable English interactions and learning achievement.

Keywords: Teaching training; Virtual exchange; Digital technologies; English; Culture.

RELATOS DE EXPERIENCIAS VIVIDAS EN LENGUA INGLESA: intercambio virtual en la formación docente

Resumen

Este artículo explora el intercambio virtual lingüístico y cultural para la formación inicial de profesores en Lengua Portuguesa/Lengua Inglesa y suyas Literaturas. Las experiencias de los dos coautores, en forma de informe, pretenden mostrar, a través de un estudio de caso cualitativo, las contribuciones de las interacciones a la construcción del conocimientos lingüísticos y culturales sobre la sociedad estadounidense. Además, pretenden exponer cómo tales experiencias afectaron el desarrollo de la formación docente. Así, el artículo comienza con la presentación de la trayectoria de la formación docente y el papel de la tecnología digital en Brasil; luego, se muestra la relevancia del intercambios en la formación docente; después, se presenta la metodología y el análisis de los relatos de experiencias vividas; y

termina con las consideraciones finales. Se pudo concluir, luego de la presentación realizada, que el intercambio lingüístico brindó a los participantes el desarrollo de prácticas lingüísticas y didácticas, y que el uso de las tecnologías digitales fue un gran aliado en la realización del proyecto al possibilitar la realización de interacciones y aprendizaje de la lengua inglesa.

Palabras clave: Formación docente; Intercambio virtual; Tecnologías digitales; Lengua inglesa; Cultura.

INTRODUÇÃO

Muitos cursos de graduação de habilitação simples de inglês ou de dupla habilitação de língua portuguesa/língua inglesa no Brasil atendem quase que somente a estudantes monolíngues, fazendo com que o uso da língua inglesa como língua comum no ambiente da sala de aula para comunicação e formação não tenha um efeito genuíno e prático. Assim, as interações propostas na sala de aula, entre os alunos, com a função de praticar estruturas e vocabulários, mostram-se, em muitos contextos, artificiais, guiadas e mecânicas.

A chegada e o acesso à Internet em muitos lares e escolas, por sua vez, propiciam, por meio de aplicativos e de sites, a criação de situações de interações em língua inglesa ou qualquer outra língua estrangeira reais e autênticas, ou seja, viabilizam a interação real e não guiada “com usuários do mundo todo no idioma estrangeiro por meio de aplicativos de comunicação de texto, voz e vídeo” (OLIVEIRA, 2013, p. 209), conforme a condição de acesso, interesse dos usuários e proposta pedagógica. Além disso, aproxima interlocutores que não teriam oportunidade de interagir de outra forma (WALKER; WHITE, 2013) para se desenvolverem ao se comunicarem com pares mais experientes, linguisticamente falando, da língua inglesa, contribuindo assim para a formação docente nesta língua estrangeira.

Dentre as possibilidades oferecidas pelo ambiente virtual, o artigo explora o intercâmbio virtual lingüístico e cultural para a formação docente de graduandos em Letras Português/Inglês e suas Literaturas por meio do relato de experiências vivenciados de dois discentes, coautores do artigo, como o objetivo de analisar as contribuições das interações para a construção dos

conhecimentos linguísticos e culturais sobre a sociedade estadunidense e mostrar como tal experiência afetou o desenvolvimento da formação docente.

Em primeiro lugar, apresentamos um panorama da formação de professor de língua estrangeira no Brasil para mostrar os caminhos percorridos e as implicações do uso da tecnologia digital para esta formação, principalmente nos últimos anos. Em seguida, trazemos o referencial teórico sobre o intercâmbio, enfatizando a sua importância para a formação docente, principalmente porque promove a interculturalidade, levando a uma reflexão crítica sobre cultura e língua. Depois, explicaremos a metodologia escolhida para a realização da pesquisa, o estudo de caso qualitativo, detalhando a sua natureza, o contexto investigado, os participantes e os instrumentos de coleta dos dados.

Na seção seguinte, apresentamos e discutimos os relatos das experiências vivenciados com base no referencial teórico. Finalizamos com as principais contribuições do intercâmbio virtual para a formação docente inicial em língua inglesa. Com isso, o artigo se insere no Dossiê Aprendendo-Ensinando por Meio da Conversação On-line na medida em que explora esse processo formativo no intercâmbio virtual ao discutir a temática com a intenção pedagógica de mostrar a importância e o resultado da conversação on-line para o processo de aprendizagem e para a formação inicial de professor de língua estrangeira.

FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E O PAPEL DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O exercício da docência começou a ser desempenhado antes mesmo das primeiras instituições de educação ou do desenvolvimento da escrita. Na Antiguidade, os filósofos foram as primeiras representações de professores. Foi, no entanto, durante a Idade Média que instituições religiosas, principalmente as católicas, assumiram a tarefa da docência por meio da abertura de escolas na Europa. A partir do século XVI, leigos, além de religiosos, passaram a se dedicar à atividade docente (NÓVOA, 1995).

No início da colonização do Brasil, a atividade docente foi responsabilidade dos jesuítas, formando e organizando os fundamentos do sistema de ensino brasileiro. Eles transmitiram “o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto” (AZEVEDO, 1996, p. 93) desconsiderando quaisquer diferenças sociais, econômicas ou geográficas. Após mais de dois séculos, a Companhia de Jesus é expulsa do Brasil desmanchando o sistema de ensino que havia sido construído, e reformas, instituindo um processo de laicização e estatização da instrução, são promovidas pelo Marquês de Pombal (NÓVOA, 1995). Essas mudanças não afetaram a condução do trabalho docente ou o modelo de professor a ser seguido.

Depois da chegada da Família Real, em 1808, começaram as primeiras iniciativas em organizar e normatizar o ensino da profissão docente, principalmente com o estabelecimento das Escolas Normais, destinadas ao preparo de professores leigos (inicialmente sexo masculino somente) pelo Estado para assumir a formação discente do ensino básico. A falta de metodologia adequada ao ensino de línguas estrangeiras vivas, que foram estabelecidas pela Reforma de 1855, e os problemas de administração durante o período imperial levaram a uma queda gradual do prestígio do ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras (LEFFA, 1999). Até o final do século XIX, apenas pequenas reformas na Escola Normal foram feitas, não mudando a essência do que era ensinado, ou seja, da formação docente.

Apesar das Escolas Normais terem tido um crescimento numérico acelerado durante o início do período republicano para atender à demanda por abertura de escolas públicas para atender a todos de forma gratuita, elas não possuíam até 1946, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Essa lei propunha, oficial e nacionalmente,

[...] promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (ROMANELLI, 2012, p. 164).

A necessidade de mão de obra especializada durante este período levou a, entre outros benefícios, investimentos na educação, estabelecendo que o ensino de língua estrangeira devia ser pautado nas habilidades de compreensão e produção oral e escrita (LEFFA, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 modificou novamente o entendimento do governo sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil e extinguiu a obrigatoriedade do seu ensino, adotou a descentralização administrativa e a flexibilização curricular, e manteve a organização existente do Ensino Normal, ou seja, dois ciclos de formação. Além da formação de professores para atuarem nas escolas básicas, os Institutos passaram a oferecer cursos para habilitar professores para ministrar aulas em Escolas Normais dentro das normas estabelecidas (GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

A partir de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, o curso de Magistério se transformou em Habilitação Específica, em nível de 2º grau. Assim, “a formação de professores para a docência [...] passou a ser realizada através de uma habilitação profissional [licenciaturas], dentre as inúmeras outras [habilitações] que foram regulamentadas” (GONÇALVES; PIMENTA, 1992, p. 106). A formação de professores dos anos iniciais, depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, deveria ser de responsabilidade do curso de Pedagogia. Quando foi criado, o currículo da formação em Pedagogia deveria apresentar um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e um de formação especial.

Para complementar esta Lei, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental em 1998 e do ensino médio em 2000 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Nos PCN (2000), por exemplo, o/a docente deve considerar a natureza sociointeracional do ensino de língua estrangeira, pois o mundo é permeado por interações orais e/ou escritas que levam em consideração os agentes produtores e receptores da interação social:

Assim, as similitudes e as diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à

realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as Língua Estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área (BRASIL, 2000, p. 26).

Nesse sentido, a construção do significado por esses agentes é caracterizada pela confrontação discursiva que veicula visões de mundo, ideologias e valores. Na BNCC (2018), complementando o que preconiza os PCN (2000), o esquema curricular proposto busca oportunizar acesso aos/às discentes ao mundo globalizado e ao exercício da cidadania, e busca levar a uma reflexão sobre o funcionamento da língua e sobre os aspectos relacionados à interação entre culturas de modo a favorecer o respeito e a valorização da diversidade entre os povos:

[...] as aprendizagens em inglês, permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2018, p. 476).

Portanto, os documentos oficiais ampliam o ensino de língua estrangeira com base no princípio da transversalidade como diversidade cultural, movimentos sociais, realidade social e tecnologia da informação, mas com ênfase na leitura (LEFFA, 1999).

As últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI trouxeram uma mudança na percepção da atuação do profissional na educação básica, respaldada principalmente nesses documentos norteadores. Ela passa a ser vista como um mecanismo dinâmico no qual o professor é responsável por conectar informações, indicar caminhos e facilitar a aprendizagem do discente, promovendo e incentivando uma postura mais ativa e crítica destes protagonistas das ações.

As tecnologias digitais constituem importantes instrumentos para essa mudança, mas a sua inserção na prática pedagógica requer formação para que os profissionais da educação consigam implementar mudanças no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, possibilitando a articulação e a

integração das tecnologias digitais às tarefas das diferentes áreas do conhecimento, incluindo a língua estrangeira. A respeito da adoção por docentes destas tecnologias nas escolas, Moran (2007) afirma que

Os educadores costumam começar utilizando-as [as tecnologias digitais] para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então (MORAN, 2007, p. 90).

Em outras palavras, o domínio da tecnologia digital para fins pedagógicos é alcançado com o tempo porque começa-se com a utilização para melhorar práticas existentes para depois pensar em inovação da prática, principalmente promovendo maior protagonismo discente.

Para outros profissionais mais familiarizados com o mundo digital, cabe-lhes muitas vezes saber aliar os conhecimentos teóricos e metodológicos para escolher a tecnologia digital mais adequada para aquele momento na sala de aula, ou seja, ser capaz de migrar da experiência do uso da tecnologia digital do entretenimento para a educação. Esta tecnologia possibilita escolhas por materiais individualizados, autênticos e multimodais para trabalhar a língua em seu aspecto geral ou específico como aplicativos de conversa, sites sobre diferentes temas, streamings de vídeo e de áudio, redes sociais, etc. É importante ressaltar que

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (NÓVOA, 1995, p. 73).

Dito de outra forma, a competência do professor envolve experiência, conhecimento e técnicas no desenvolvimento de um trabalho articulado para oferecer aos seus discentes um ensino diversificado e que aborde diferentes habilidades. Assim, entre as diversas formas de integrar a tecnologia digital e o ensino, destacamos na próxima seção desse artigo o intercâmbio como forma

de contribuir para a formação docente em língua estrangeira, em geral, e em língua inglesa, em particular.

INTERCÂMBIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Entende-se por intercâmbio, em um sentido mais geral, como uma troca de informações, crenças, tradições, culturas e conhecimentos; e, em um sentido mais específico, como uma oportunidade de aprender e ensinar um novo idioma e cultura, de cursar ensino básico ou superior e de fazer estágios ou trabalhos voluntários. Tanto no sentido geral como no específico, proporciona uma interação entre os participantes, pessoal ou virtualmente, com objetivos diversos, dependendo da sua natureza e do seu objetivo.

No início, de acordo com Gastal e Kroeff (2004), “os intercâmbios culturais iniciaram após I Guerra Mundial, com objetivo de fomentar o entendimento e a reconciliação dos países e culturas recém-saídos do conflito” (GASTAL; KROEFF, 2004, p. 6 *apud* DONÉ; GASTAL, 2012, p. 3). No contexto deste artigo, tomamos o sentido mais específico da definição (aprender e ensinar um idioma e cultura) e o contexto virtual para a interação entre os participantes. Além disso, cabe ressaltar que a interação analisada neste artigo é também em *dual mode*, ou seja, é uma interação que ocorre em duas línguas (português e inglês), de acordo com O’Dowd (2018).

A escolha por este modo de interação se justifica porque os discentes brasileiros estão em processo de formação docente nas duas línguas e porque, conforme Schenker (2013) podem desenvolver e ampliar a compreensão de diferentes culturas, e refletir sobre pensamentos e posicionamentos sócio-políticos diversos entre os participantes.

Desta forma, o intercâmbio possibilita aos integrantes tornarem-se mais conscientes e receptivos culturalmente quando, em contato com a produção cultural de outros países, não discriminam ou desvalorizam culturas diferentes das suas ou não menosprezam as suas próprias crenças e costumes.

Com relação às crenças, Barcelos (2006), afirma que são

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídas em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Esses encontros são ricos e criam diálogos reflexivos importantes como prática para a formação docente. Essa troca do ensinar e do aprender torna-se uma construção colaborativa de saberes, que pode decorrer de enfrentamentos e desafios no campo linguístico e cultural dos participantes que experienciam contextos sociais complexos, ou seja, promove a interculturalidade.

Walsh (2009) diferencia três concepções de interculturalidade: a relacional, que se caracteriza por um contato superficial entre as diferentes culturas; a funcional, se refere ao reconhecimento da diversidade e diferença e da sua inclusão na estrutura organizacional, sem questionamento; e a crítica, que busca mudanças nas relações sociais estabelecidas por diferentes sujeitos, de modo a repensar a construção histórico-social.

Diante destas concepções apresentadas, tomamos a interculturalidade crítica na experiência do intercâmbio para a formação docente porque ela, ao partir da cooperação mútua de aprendizagem e das relações dialéticas entre os integrantes do intercâmbio, proporciona crescimento individual e social, tanto dos participantes brasileiros como dos estadunidenses.

No individual, refere-se a uma atitude de ser e de comportar-se na sociedade em que vivemos (TUBINO, 2012) e no social, a “posturas/propostas éticas, projetos e processos socioculturais e políticos permanentes que eliminem todas as formas de discriminação e desigualdade e que promovam novos modos de agir e estar no mundo com criatividade, solidariedade e criticidade” (ROSA, 2017, p. 71). Tanto a perspectiva individual como a social são relevantes para a formação do professor de línguas.

Para atuar sob essa perspectiva, portanto, o docente precisa considerar a heterogeneidade do ambiente escolar para propor abordagens que promovam práticas inclusivas que afastem qualquer forma de discriminação e desrespeito à individualidade dos integrantes do processo.

Falar das diferenças sociais e culturais podem mudar o modo de os discentes verem o mundo, mas esta mudança pressupõe a suspensão de seus preconceitos e a compreensão da diversidade de cada povo porque o mundo pode “ser comparado a um mosaico ou a uma tapeçaria composta de múltiplas contribuições culturais, em que cada uma contribui para o significado e a beleza do conjunto” (HEPBURN, 2005, p. 254).

Assim, a perspectiva intercultural no ensino de língua estrangeira pressupõe e estimula ações em prol da diversidade linguístico cultural e questiona e reflete sobre as relações de poder. Tanto docentes como as políticas educacionais são fundamentais para que uma mudança e uma abertura aconteça: “A formação de professores para o século XXI deve comportar o estudo de línguas, a sensibilização para outras culturas e a análise crítica e da resolução de conflitos” (HEPBURN, 2005, p. 256).

Hepburn afirma que se os educadores conseguirem integrar os estudos e a apropriação de várias culturas, o pluralismo e a cooperação florescerão (HEPBURN, 2005, p. 255). Corroborando com esta necessidade, Leffa (2008) indica que o docente atuando com línguas estrangeiras deve ser “reflexivo, crítico e comprometido com a educação” (LEFFA, 2008, p. 354).

Para que a proposta de interculturalidade se concretize é necessário que os professores desenvolvam uma formação pautada na interconexão entre os saberes formais e informais e na prática dialógica dos sujeitos participantes desse processo. Estas ideias expostas dialogam com a teoria sociocultural que nos mostra que o individual e o social se integram na composição do sujeito (VYGOTSKY, 2008) e possibilitam reconhecer que a capacidade de articular as ideias influencia na eficiência comunicativa e na compreensão cultural, própria e do outro, por meio das diferentes interações às quais os sujeitos são expostos ou participam. Na teoria sociointeracionista de Vygotsky (2007), a interação social possibilita o desenvolvimento cognitivo uma vez que as pessoas envolvidas ativamente no processo trocam experiências e ideias e geram, conseqüentemente, novas experiências e conhecimento.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é uma experiência social de interação pela linguagem e pela ação na qual o sujeito, após internalizar e se apropriar

de dispositivos culturais, aplica o que aprendeu de forma a transformar a sua realidade, tornando-o independente e preparado para atuar em espaços de diálogo e interação.

Então, pode-se afirmar que “a aprendizagem ocorre na interação, e não como resultado dela, ou seja, a interação se constitui como o próprio processo de aprendizagem” (VYGOTSKY, 2007, p. 84). Essa teoria permite ao docente trabalhar oferecendo participação ativa, cooperação dos participantes e desafios para facilitar a aprendizagem e para construir conhecimento do discente. Com isso podemos ressaltar a importância de se trabalhar em pares ou em grupos para que os que ainda demonstram alguma dificuldade usufruam da colaboração dos mais experientes na utilização da língua alvo em situação real de uso.

Assim, o intercâmbio fornece uma perspectiva complexa e abrangente para o processo de formação de professores de língua estrangeira que, por meio do desenvolvimento intercultural, fomenta a comunicação entre pessoas de línguas e culturas diferente com o objetivo de ampliar as oportunidades para esses futuros docentes terem acesso ao conhecimento e aprenderem a lidar com opiniões ou costumes que possam diferenciar dos seus ou daqueles com os quais estão acostumados. Na seção seguinte, vamos explicar sobre a experiência do intercâmbio virtual vivenciado por dois discentes, coautores do presente artigo.

METODOLOGIA

Os relatos das experiências vivenciados em língua inglesa apresentados neste artigo se caracterizam como um estudo de caso qualitativo de dois discentes dos períodos finais do curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas da Universidade Federal de Lavras (UFLA), doravante Discente1 e Discente2, que participaram de um intercâmbio virtual por dois semestres, cerca de dezoito semanas, com discentes, estudantes de Português como Língua Estrangeira, da *Columbia University* (EUA).

Os discentes da UFLA, coautores do artigo, se inscreveram para participar do intercâmbio no início de 2021, fizeram uma entrevista para avaliar a competência linguística deles e depois de aprovados e agrupados, entraram em contato com o(s) parceiro(s) da *Columbia University*, que não serão identificados.

Cada dupla ou trio participante do intercâmbio tinha o compromisso de um encontro semanal no qual metade do tempo seria dedicado para a prática da língua inglesa do discente brasileiro e metade para a língua portuguesa do discente estadunidense. Vale ressaltar que os participantes combinaram, antes do início das interações, qual(is) aplicativo(s) de conversa queriam usar entre *WhatsApp*, *GoogleMeet* ou *Zoom*, mas durante os encontros e entre eles também utilizaram outros recursos digitais como *Youtube*, *Google Maps*, *Podcasts*, entre outros.

O Discente1 interagiu com três participantes da *Columbia University* durante os dois semestres, sendo um na primeira participação e dois na segunda e o Discente2 conversou com quatro estudantes da Universidade Estadunidense, sendo três na primeira participação e um na segunda. Os discentes da *Columbia University* não eram estudantes de cursos de formação de professor, cursavam áreas diferentes.

A temática das interações síncronas era livre, de acordo com o interesse dos participantes, mas escolhiam temas que possibilitavam trocas culturais: assuntos que ocupavam os noticiários dos dois países ou que despertavam curiosidade dos participantes.

Ocorreram também momentos assíncronos pois, eles compartilharam receitas, músicas, textos literários e não-literários, filmes, fotos e imagens que estavam relacionados com o encontro semanal que tiveram na semana ou que ainda iriam ter na semana seguinte. As atividades eram acompanhadas periodicamente pelos orientadores e registradas no relatório final no qual deveriam refletir sobre a experiência do ponto de vista do aprimoramento linguístico e cultural e da formação docente.

A escolha por fazer um estudo de caso qualitativo ocorreu por sua adequação à natureza dos dados que foram produzidos nos relatórios finais de

cada participante e nas anotações da orientadora durante as reuniões periódicas com o seu grupo.

O estudo de caso, segundo Gil (2007), é um estudo aprofundado aplicado em diversas áreas do conhecimento sobre objetos que podem ser um indivíduo, uma organização, um grupo ou um fenômeno. O autor ainda explica que esse tipo de estudo permite que o objeto pesquisado tenha preservada a sua unidade, independentemente da sua ligação com o contexto no qual está inserido e permite a explicação de variáveis, simples ou complexas, nas situações apresentadas/vivenciadas.

As etapas do estudo de caso, conforme Gil (2007) são: 1) a formulação do problema de pesquisa; 2) a definição do objeto a ser estudado em contexto definido; 3) a definição do número de casos a ser investigado (um ou mais); 4) a elaboração do instrumento a ser adotado na pesquisa; 5) a coleta de dados utilizando diferentes técnicas; 6) a análise de dados utilizando preferencialmente a qualitativa; e 7) a formulação do relatório.

Assim, a partir da coleta dos dados nos relatórios individuais, faz-se necessário a análise qualitativa que, de acordo com Minayo (2000)

[...] responde a questões muito particulares. Ela (...) trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (MINAYO, 2000, p. 21-22).

Ou seja, a abordagem qualitativa trata do lado não captável por meio de números e estatísticas dos fenômenos pesquisados. Esta análise busca responder às seguintes perguntas de pesquisa que nortearão a próxima seção: 1) De que forma esta experiência ampliou o seu conhecimento linguístico e cultural acerca da sociedade estadunidense? e 2) Como esta experiência impactou o seu processo de formação docente?

Assim, delimitadas as perguntas e definidos quantos e quem são os objetos, tomemos os relatórios finais elaborados ao término do intercâmbio virtual em 2021 para respondermos às perguntas de pesquisa elaboradas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADOS

Nesta seção, apresentamos e discutimos os dados coletados a partir dos dois instrumentos de pesquisa mencionados anteriormente de forma a responder às duas perguntas de pesquisa apresentadas na Metodologia.

Em relação à primeira pergunta: De que forma esta experiência ampliou o seu conhecimento linguístico e cultural acerca da sociedade estadunidense? O Discente¹ mencionou que as conversas versaram sobre conhecimentos linguísticos e culturais sobre os quais eles tinham interesse em discutir como rotina acadêmica, feriados, sistema eleitoral e identidade étnica. Ele revelou ter gostado de aprender sobre as diferenças e semelhanças entre algumas celebrações como Natal e também sobre outras que não são celebradas aqui no Brasil. O fato de ter interagido com pessoas de origem latino-americana também foi importante para a sua percepção sobre as diferenças étnicas na sociedade estadunidense. Além disso, o Discente¹ relatou que uma das temáticas mais interessantes que foram abordadas no decorrer das reuniões foi a religião judaica, porque ele desconhecia os seus costumes, incluindo a celebração do *Hanukkah*, sobre a qual a sua parceira estadunidense explicou os rituais de sua família:

Hanukkah is a celebration of light, also known as “Festival of Lights”. In all eight days and nights we say blessings, play games, eat traditional food, and light the candles. My family and I always play the Dreidel game: the Dreidel is a spinning top with four sides and each side has a Hebrew letter printed on. We bet money or candies like chocolate coins on what letter will be showing when the Dreidel stops spinning. It’s a funny game. We also play Gelt Hunt, which consists in Mom or Dad hiding a chocolate coin and, whoever finds it, gets chocolate or another gift. We usually eat traditional food after the games. Most of the food is fried because of the importance of the oil in Hanukkah story, so, my favorite are Latkes fried potatoes and onion pancakes, and Blintzes fried thin pancakes with sweet cheese filling, they’re delicious (Dicente1, 2021)⁴.

⁴ *Hanukkah* é uma celebração da luz, também conhecida como “Festival das Luzes”. Em todos os oito dias e noites rezamos, jogamos, comemos pratos tradicionais e acendemos as velas. Minha família e eu sempre jogamos *Dreidel*: o *Dreidel* é um pião com quatro lados e cada um tem uma letra hebraica impressa. Apostamos dinheiro ou doces como moedas de chocolate em qual letra aparecerá quando pião parar de girar. É um jogo divertido. Também jogamos *Gelt*

Esse exemplo coaduna com a afirmação de Schenker (2013) sobre a compreensão de diferentes culturas como promotora de ampliação da consciência da formação docente como sujeito global. Durante as reuniões a orientadora lembra que o Discente¹ expressou sua maior confiança em se expressar em língua inglesa durante a sua segunda participação no projeto, dizia que as ideias fluíam mais facilmente, mesmo as conversas não seguindo um roteiro previamente estabelecido.

Discente², por sua vez, relatou que os dois primeiros encontros com o seu primeiro colega estadunidense que, na verdade, era alemão, priorizaram os aspectos linguísticos da língua portuguesa e ele se preocupou bastante com alguns aspectos formais da língua. Dentre os assuntos discutidos, pôde-se pensar sobre os gêneros presentes nas palavras em língua alemã, principalmente, ao compará-la com a língua inglesa e a língua portuguesa. Depois, os assuntos migraram para aspectos culturais, políticos e sociais, incluindo o programa Bolsa Família, eleições presidenciais no Brasil e nos Estados Unidos da América (EUA), literatura e música brasileira. Ele mencionou que a temática eleitoral fez com que ele precisasse aprender vocabulário específico para discutir sobre o assunto, porque algumas especificidades ele não sabia nem mesmo em língua portuguesa.

Com o seu quarto colega, o Discente² conversou sobre política, direitos humanos, geografia, história, economia, entrada na universidade e minorias, incluindo a comunidade Lésbica, Gay, Bissexual, Transgênero, Queer, Intersexual, Assexual e Aliados (LGBTQIA+), mostrando a valorização da diversidade no mundo, como expressou Barcelos (2006). Eles utilizaram recursos que possibilitaram o compartilhamento de informações. O colega da *Columbia University* mostrou curiosidades culturais e linguísticas do estado americano de onde ele vem. Nesta segunda oportunidade, o Discente²

Hunt, que consiste em ganhar chocolate ou outro presente para quem encontrar primeiro uma moeda de chocolate que a mamãe ou o papai escondeu. Costumamos comer pratos tradicionais depois dos jogos. A maior parte da comida é frita por causa da importância do óleo na história do *Hanukkah*, então, meus favoritos são *Latkes*, panquecas fritas de batatas e cebolas, e *Blinkzes*, panquecas fritas finas com recheio doce de doce, eles são deliciosos (Tradução nossa).

conseguiu desenvolver mais a fluência em língua inglesa, conseguindo inclusive usar gírias como “to pay something off, to crack a joke, to overlook minority, to bribe, dos and don’ts, and it is a given...”⁵ (Discente2, 2021).

Quanto à pergunta 2: Como esta experiência impactou o seu processo de formação docente? O Discente1 interagiu de maneira mais improvisada, no sentido de não haver temas previamente selecionados sobre os quais discutiriam em cada reunião. Ele se sentiu desafiado, uma vez que, não havia como pensar ou pesquisar vocabulário ou como planejar algo antecipadamente, apesar de o Discente1 procurar selecionar com antecedência algumas informações para abordar. Ele vivenciou as ideias sociointeracionistas formuladas por Vygotsky (2007, 2008). Tal situação estimulou uma mudança da sua perspectiva como professor em formação, no que se refere à questão de planejar os conteúdos e as aulas, por possibilitar que se adaptasse às demandas dos parceiros no meio do processo, assim como ocorre nas salas de aula da educação básica, em que os docentes ajustam o planejamento às necessidades dos discentes para que tenham um processo de ensino e de aprendizagem mais engajado, principalmente de língua estrangeira.

Além disso, percebemos, de forma clara, o componente da interculturalidade marcado pela atitude proativa de estabelecer o diálogo e a tolerância entre sujeitos diferentes como afirmou Tubino (2012). Para ele, a interculturalidade se relaciona às conexões entre culturas no que diz respeito à aculturação, à miscigenação, ao sincretismo e à hibridização e revela a complexidade das relações sociais. Para Walsh (2009), no entanto, ao se referir à interculturalidade, pontua que o reconhecimento e a tolerância cultural em relação aos outros mantem a desigualdade social, pois é uma maneira de reacomodar e recolonizar as diferenças e as diversidades aos interesses do capital, incluindo “[...] os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (WALSH, 2009, p. 20).

⁵ “Valer a pena, contar uma piada, fingir não enxergar as minorias, subornar, faça e não faça, e é fato ou é óbvio” (Tradução nossa).

O Discente2 teve que lidar com uma situação que causou nele um certo desconforto, o seu colega da *Columbia University* escolheu um poema em língua portuguesa que tinha algumas palavras de baixo calão e forte apelo sexual. A orientadora, ao ler esse relato, pondera que a experiência pode ter, depois de um primeiro momento constrangedor, impactado positivamente o Discente2 na medida em que ele teve que lidar com a situação e discutir o poema. Situações inesperadas ou embaraçosas podem ocorrer na sala de aula e precisamos estar preparados para enfrentá-las de forma tranquila, segura e sem preconceitos. O Discente2 soube, de acordo com o que Rosa (2017) postulou, buscar uma forma de agir e de estar no mundo para resolver a situação inicialmente desconfortável. A experiência, segundo o relatório do Discente2, abre portas para os discentes do projeto se tornarem mais conscientes do seu papel enquanto aprendizes e enquanto professores em formação da língua inglesa, de acordo com as ideias sociointeracionistas de Vygotsky (2007, 2008).

Estes dados nos possibilitam identificar que o grau de engajamento e participação no intercâmbio virtual foi relevante para os dois participantes da pesquisa, pois seus relatórios nos fazem perceber que a oportunidade oferecida trouxe possibilidades de prática docente e de aprendizagem da língua inglesa em contexto real e autêntico de uso bem como de reflexão sobre as culturas envolvidas e as sociedades brasileira e estadunidense, corroborando com as ideias apresentadas por Walsh (2009), sobre a interculturalidade, por Hepburn (2005), sobre as diversas contribuições culturais e por Vygotsky (2007, 2008), sobre as interações sociais que formam, compartilham e ampliam a formação docente de professores de língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões realizadas acerca do percurso da formação docente em língua estrangeira e do papel da tecnologia digital no Brasil, principalmente relacionado ao primeiro, é possível afirmar que as mudanças no exercício da docência, em que o professor é um orientador do discente e esse é mais ativo em sua formação, foram de suma relevância para que o processo

de ensino e de aprendizado fosse construído em conjunto por ambos. Além disso, o uso das tecnologias digitais para esse desenvolvimento gradativo viabilizou novas possibilidades de ampliação de abordagens do professorado, haja vista as oportunidades de utilização desses artefatos. No que se refere ao intercâmbio na formação do professor, tal troca de informações linguístico-culturais contribuiu para a percepção de culturas e comportamentos diferentes mais atenta, no sentido de reconhecimento das heterogeneidades e respeito a elas por parte dos futuros professores.

Por fim, no que tange à análise dos relatos das experiências vivenciados, pode-se considerar que o intercâmbio linguístico realizado pela Universidade Federal de Lavras em parceria com a *Columbia University* conferiu aos participantes desenvolvimento das práticas linguísticas e docente, para além dos conhecimentos sociais e culturais que estão intrinsecamente relacionados aos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Similarmente, o uso das tecnologias digitais foi um aliado na realização do projeto, pois possibilitou que as interações e o aprendizado de línguas estrangeiras fossem realizados, além de tais tecnologias operarem como facilitadores do ensino, haja vista a prontidão com a qual as informações e os conhecimentos podem ser disseminados por elas, o baixo custo de operação do intercâmbio e o acesso quase irrestrito, desconhecendo barreiras de tempo e de espaço. Ainda, vale ressaltar que as tecnologias digitais são recursos que auxiliam o docente na condução do processo de orientar e mediar o uso delas no ensino, em geral e no ensino de língua estrangeira, em particular.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 6ª ed. Brasília: Ed. UnB; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

GASTAL, Susana; KROEFF, Bel Lia. “Os novos normandismos e a identidade “jovem”: a experiência dos intercâmbios culturais”. In: INTERCÂMBIO: UM SEGMENTO TURÍSTICO CULTURAL, EDUCACIONAL, PROFISSIONAL E HUMANO. 2012, Caxias do Sul, *Anais do VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul*. Caxias do Sul, 2012, p. 1-17. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/intercambio_um_segmento_turistic_o.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1992.

HEPBURN, Mary A. O multiculturalismo, as mídias e a educação. In: DELORS, Jacques (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 254-256.

LEFFA, Vilson José. “O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional”. *Contexturas*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson. José (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 353-376.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus Editora, 2007.

NÓVOA, António Sampaio de. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

O'DOWD, Robert. “From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward”. *Journal of virtual exchange*, v. 1, p. 1-23, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324729746_From_telecollaboration_to_virtual_exchange_state-of-the-

art_and_the_role_of_UNICollaboration_in_moving_forward. Acesso em: 19 mar. 2021.

OLIVEIRA, Eliane Carolina. Navegar é preciso! O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de língua estrangeiras. In: PEREIRA, Arioaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processo de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado da Letras, 2013. p. 185-214.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 37ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROSA, Patrícia Argôlo. *A perspectiva intercultural na formação de professores de língua estrangeira em serviço*. 208 f. Tese, Doutorado em Língua e Cultura. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SCHENKER, Theresa. “The effects of a virtual exchange on students’ interest in learning about culture”. *Foreign language annals*, v. 46, n. 3, p. 491-507, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263384913_The_Effects_of_a_Virtual_Exchange_on_Students'_Interest_in_Learning_About_Culture. Acesso em: 19 mar. 2021.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: HERNÁNDEZ, Silvia Fernández; SINNIGEN, John (Ed.). *América para todos los americanos: prácticas interculturales*. Mexico: UNAM, 2012. p. 355-366.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução José C. Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALKER, Aisha; WHITE, Goodith. *Technology enhanced language learning: connecting theory and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.