

## Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: antes, durante e após a pandemia

**Felipe Furtado Guimarães<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

**Carlos Alberto Hildeblando Júnior<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

**Kyria Rebeca Finardi<sup>3</sup>**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

**Resumo:** Este estudo discute experiências de formação de professores de línguas, mediadas por tecnologias digitais antes, durante e depois da pandemia de Covid-19. Usando aspectos de uma abordagem de estudo de caso, analisamos experiências de formação de professores, com a integração de projetos de intercâmbio virtual realizados na disciplina de Estágio Supervisionado, num curso de Letras-Inglês, nos semestres de 2019-2, 2020-2, 2021-2 e 2022-1. Os resultados sugerem que a instituição onde a formação ocorreu não tem apoiado a integração de atividades de ensino on-line ou híbrido ao currículo de cursos presenciais. Tal instituição adotou o formato remoto apenas de forma emergencial durante a pandemia, voltando ao ensino tradicional logo após o retorno às atividades presenciais, sem incorporar as oportunidades de adaptação do currículo, propiciadas pela pandemia. A conclusão sugere que os cursos de formação de professores sejam revisados, incorporando lições da pandemia, a fim de preparar futuros professores para as mediações necessárias, propiciadas pelas línguas estrangeiras e pelas tecnologias.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Tecnologias digitais; Intercâmbio virtual.

**Title:** Language teacher education mediated by digital technologies: before, during and after the pandemic

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista de pós-doutorado do CNPq (bolsa PDJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6184-3691> E-mail: [felipeguim2@yahoo.com.br](mailto:felipeguim2@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e doutorando em Educação Global em cotutela com a Coventry University. Bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3378-8784> E-mail: [carloshildeblando@hotmail.com](mailto:carloshildeblando@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa (Cnpq nível 2) e Fapes (Auxílio à Pesquisa). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7983-2165> E-mail: [kyria.finardi@gmail.com](mailto:kyria.finardi@gmail.com)

**Abstract:** This study discusses experiences of language teacher education, mediated by digital technologies before, during and after the Covid-19 pandemic. Using aspects of a case study approach, we analyze teacher education experiences, with the integration of virtual exchange projects carried out in the Supervised Internship course in an English Language Teaching (ELT) program, in the semesters of 2019-2, 2020-2, 2021-2 and 2022-1. Results suggest that the institution where the training took place has not supported the integration of online or hybrid teaching activities into the curriculum of in-person courses. This institution adopted the remote format only during the pandemic, returning to traditional in-person teaching as soon as it was possible, without incorporating the opportunities to adapt the curriculum, afforded by the pandemic. The conclusion suggests that teacher education courses should be revised, incorporating lessons from the pandemic, in order to prepare future teachers for the necessary mediations provided by foreign languages and technologies.

**Keywords:** Teacher education; Digital technologies; Virtual exchange.

## Introdução

Nesta ocasião de celebração pelos 80 anos do nosso querido Prof. Vilson Leffa e pelos 25 anos da revista “Linguagem & Ensino”, reservamos um momento para refletir sobre as contribuições desse pesquisador e dessa revista no panorama brasileiro de pesquisas sobre formação de professores e ensino/aprendizagem de línguas. Trata-se de uma oportunidade ímpar para rever e discutir publicações/contribuições que alavancaram, aprofundaram e expandiram pesquisas, visões e opiniões sobre temas tão relevantes (formação docente e ensino/aprendizagem de idiomas) no cenário educacional brasileiro e internacional.

Nesse contexto “comemorativo”, aproveitamos a inspiração do legado do professor Leffa e a oportunidade de reflexão/revisão trazida pela pandemia de Covid-19 para realizar um estudo e reflexão sobre a formação de professores de língua inglesa, em um contexto específico, antes, durante e depois da pandemia. Com esse objetivo, discutimos experiências de formação de professores de línguas, mediadas por tecnologias digitais, numa universidade brasileira (em interação com universidades estrangeiras), por meio de intercâmbio virtual no formato da abordagem de aprendizagem internacional on-line colaborativa (*Collaborative Online International Learning* – COIL, na abreviação em inglês, e doravante), em três momentos: antes, durante e depois (do retorno ao ensino presencial), no contexto da pandemia.

A motivação para a inclusão de projetos COIL na formação de professores é justificada por Helm (2018) ao afirmar que preparar os professores de línguas para a atual realidade intercultural significa expô-los a diferentes modelos de pensamento e estratégias para estabelecer relações, rever posições e perspectivas, de acordo com os atuais contextos em mudança. Além disso, esses professores devem estar preparados para conviver com a complexidade e a incerteza que podem ocorrer em encontros virtuais, como aqueles descritos mais adiante neste estudo.

Assim, adotamos aspectos da abordagem de estudo de caso para descrever/discutir experiências vividas em um curso de formação de professores de língua inglesa, mais especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado de um curso de graduação em Letras- Inglês, ao longo de quatro anos, sendo: um ano antes da pandemia (2019); dois anos de ensino remoto durante a pandemia (2020-2021); e o ano de retorno ao ensino presencial (2022).

Para auxiliar nossas discussões, apresentamos uma revisão de literatura (na seção seguinte), com foco no conceito de mediação, na formação de professores de línguas e no uso de tecnologias digitais na educação (em geral) e na formação de professores de línguas (em particular). Depois disso, apresentamos a seção de metodologia, com descrição do contexto e das atividades implementadas via COIL, integradas nessa disciplina, entre uma universidade brasileira e quatro universidades parceiras no exterior. A seção de discussão contrasta pontos da literatura com as práticas observadas na interação entre universidades, para depois apresentarmos nossas considerações finais.

## Revisão de Literatura

Esta seção de revisão de literatura aborda temas como a teoria sociocultural, com foco no conceito de mediação, aspectos da formação de professores de línguas e o uso de tecnologias digitais na educação.

### *Aportes da teoria sociocultural e do conceito de mediação*

A teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1987; 1991) postula que o aprendizado acontece por meio da mediação de artefatos sociais e culturais, na mediação do pensamento, que pode ser visto como tendo funções psicológicas inferiores (elementares ou naturais) e superiores (culturais). As funções psicológicas inferiores são formas mais básicas de pensamento e não exigem consciência, ao passo que as funções psicológicas superiores pressupõem a mediação de artefatos culturais. Segundo Vygotsky (1987, 1991), as funções psicológicas inferiores se transformam em superiores quando os indivíduos se apropriam de signos culturalmente produzidos, de modo que os signos se tornam mediadores de seus processos cognitivos. Assim, o desenvolvimento cognitivo é inseparável do contexto cultural, ou seja, é sociocultural.

A linguagem é a principal forma de mediação, que também pode ocorrer através de outros artefatos simbólicos (signos) e materiais (instrumentos físicos), bem como pela interação social (VYGOTSKY, 1987, 1991; FIGUEIREDO, 2018). Na perspectiva sociocultural, o aprendizado requer diferentes formas de mediação e, no contexto que nos interessa aqui, consideramos as tecnologias digitais como mediadoras na formação de professores de línguas (por exemplo, SABOTA; ALMEIDA FILHO, 2017) bem como nas interações no ensino/aprendizagem de línguas.

Todas as práticas sociais são mediadas por “tecnologias” (VYGOTSKY, 1987, 1991; LANTOLF, 2000), entendidas aqui não apenas como *hardware* (computadores, *smartphones*, *tablets* etc.) e *software* (serviços de nuvem, aplicativos, sistemas operacionais etc.), mas em sentido mais amplo como qualquer ferramenta cultural que atua na mediação do ser humano com seu ambiente. No caso específico das novas tecnologias digitais, Ludvigsen *et al.* (2011) apontam sua importância no ensino/aprendizagem atual no qual, na perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1987, 1991), a tecnologia é um instrumento mediador que ajuda a moldar a relação entre as pessoas e a realidade, ou seja, a forma como agimos e vivenciamos as coisas (percepções e interpretação).

### *Formação de professores de línguas*

A questão da formação de professores (em especial professores de línguas) é um tema que tem sido amplamente discutido tanto em âmbito internacional (e.g., CRANDALL, 2000; NGUYEN, 2013; ROBERTS, 2016), como nacional (e.g., LEFFA, 2008; GIMENEZ; FURTOSO, 2008; MACIEL; ARAÚJO, 2011; COSTA, 2012; MARZARI; LEFFA, 2013; FREIRE; LEFFA, 2013; FADINI, 2016; MENDES, 2017; FIGUEIREDO, 2018; DALBEN, 2020) sendo que, desde o início da pandemia de Covid-19, o papel das tecnologias nos processos de ensino/aprendizagem, bem como na formação de professores, ganhou ainda mais destaque, em virtude da centralidade da tecnologia nos nossos cotidianos e nas práticas pedagógicas desde então (e.g., BEZERRA, 2022; VETROMILLE-CASTRO; KIELING, 2022; RABELLO, 2021; SANTOS, 2022).

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) têm um potencial considerável para auxiliar na formação de professores de línguas (LIGHTFOOT, 2019) mediante sua incorporação nas metodologias de ensino/aprendizagem de línguas (FINARDI; PORCINO, 2014). Por meio de uma variedade de mídias e plataformas, essas tecnologias oferecerem aos professores de língua em pré-serviço o acesso a conteúdos, recursos e contextos que podem ajudar a preencher lacunas no currículo (ASLAM *et al.*, 2016). Lightfoot (2019) aponta ainda os principais benefícios da tecnologia na formação de professores de línguas: (a) acesso, flexibilidade e autonomia; (b) oportunidades de colaboração, comunidade e inclusão; e (c) oportunidades de desenvolver habilidades digitais e de aprofundar o conhecimento desse assunto.

Segundo Freeman (2001), a formação de professores é a soma de experiências e atividades, por meio das quais os indivíduos aprendem a ser professores de línguas. Sendo assim, Hall e Wicaksono (2020) enfatizam a importância de desafiar as ontologias linguísticas que fundamentam as visões convencionais, bem como práticas historicamente persistentes (EL KADRI; CALVO; GIMENEZ, 2017) sobre língua, durante a formação docente. Por isso, Nero (2012) defende que a formação de professores de línguas deve: (a) estar em consonância com a realidade linguística diversificada do século XXI; (b) adotar uma abordagem menos prescritiva; e (c) ter objetivos mais relevantes para o contexto de aprendizagem. Matsuda e Friedrich (2012) argumentam que a diversidade linguística e cultural hoje, especificamente

em relação ao inglês, desafia alguns dos pressupostos fundamentais da formação de professores de línguas e exige que repensemos nossas práticas pedagógicas.

Assim, a formação de professores de línguas deveria refletir sobre como a língua é realmente usada hoje, promovendo debates sobre a proficiência linguística de falantes nativos e não nativos do idioma, o contexto (global, nacional, local, ou seja, *glonacal* – numa sobreposição desses contextos), questões de variedade/variação linguística e perspectivas interculturais, entre outros. Nesse sentido, a integração de projetos COIL na formação de professores de inglês tem o potencial de promover a aprendizagem colaborativa com base na consciência intercultural e no conteúdo interdisciplinar e específico da disciplina. Através de sua ênfase no envolvimento aluno-aluno e aluno-professor, a COIL promove ensino/aprendizagem reunindo professores, tutores e alunos geograficamente distantes, falantes de línguas maternas (L1) diferentes, para comunicar e colaborar através do uso de ferramentas digitais de comunicação.

Johnson e Golombek (2020) afirmam que o currículo na formação de professores de línguas deve criar oportunidades, práticas e recursos que sejam social, cultural, histórica e institucionalmente situados e relevantes para a comunidade envolvida, em um processo de interrogação de suas localizações sociais e das formas como se envolvem com as realidades de ensino/aprendizagem em diferentes contextos (HADDIX, 2015). Nesse sentido e mesmo antes da pandemia, Fadini (2016) e Mendes (2017), analisando o currículo do curso de formação de professores de inglês da universidade onde este estudo foi realizado, já alertavam para a necessidade de revisão desse currículo, a fim de incorporar tecnologias e metodologias (por exemplo, híbridas), na formação de professores.

Esse processo de formação de professores de línguas implica repensar as formas como encaramos as línguas e a sua relação com a identidade e a localização geográfica (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). É importante que os professores de línguas sejam expostos a múltiplas epistemologias e ontologias, para que possam se engajar em um processo de aprendizagem e “desaprendizagem” que permita vislumbrar alternativas possíveis (e.g., GUIMARÃES; FINARDI, 2021).

Cabe destacar que a COIL é uma abordagem pedagógica inovadora (DOOLY; VINAGRE, 2022) que oferece aos professores em pré-serviço oportunidades de aprendizagem contextualizada, por meio de múltiplas perspectivas e colaboração (HELM; 2018). A abordagem COIL tem sido cada vez mais adotada na formação de professores de línguas, tanto para preparar professores em pré-serviço, quanto na formação continuada de professores em serviço (DOOLY; VINAGRE, 2022), como se pode observar em programas como o VALIANT<sup>4</sup>, descrito mais adiante.

*Uso de tecnologias digitais na educação em geral e na formação de professores de línguas*

---

<sup>4</sup> Mais informações em: <https://valiantproject.eu/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

Tecnologias digitais podem ser entendidas como recursos disponíveis em formato eletrônico, tais como bases de dados, plataformas/ambientes virtuais, livros, periódicos, jornais, revistas, arquivos, teses/dissertações, documentos de conferências, documentos governamentais e relatórios de pesquisa, que requerem acesso à Internet e a um computador, ou outro dispositivo eletrônico, que podem ser utilizados no processo de ensino/aprendizagem, a fim de prover suporte a alunos e professores (e.g., DENG, 2009; RUKWARO, 2015). São frequentemente compostas por mídias digitais, tais como texto, som, imagens e vídeo.

Várias abordagens de ensino de línguas, tais como a Aprendizagem de Línguas Auxiliada por Computador [*Computer Assisted Language Learning – CALL*] (CHAPELLE, 2005; LEFFA, 2006a, 2006b; ARAÚJO; LEFFA, 2016), a Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo [*Content and Language Integrated Learning – CLIL*] (MARSH, 2002; WOLFF, 2007; COYLE; HOOD; MARSH, 2010; FINARDI, 2015), Cursos On-line Abertos Massivos [*Massive Open Online Courses – MOOCs*] (KLOBAS; MACKINTOSH; MURPHY, 2015; FINARDI; TYLER, 2015; LITTLEJOHN; HOOD, 2018; TYLER; FINARDI, 2021), a Aprendizagem de Línguas Auxiliada pela Mobilidade [*Mobile Assisted Language Learning – MALL*] (KUKULSKA-HULME, 2013; PEGRUM, 2016; FINARDI; LEÃO; AMORIM, 2016), a Sala de Aula Invertida (BAKER, 2000; FORSEY; LOW; GLANCE, 2013; FINARDI; PREBIANCA; SCHMITT, 2016), a Aprendizagem Internacional On-line Colaborativa [*Collaborative Online International Learning – COIL*] (RUBIN, 2016; LEWIS; O'DOWD, 2016; HILDEBLANDO JÚNIOR; FINARDI, 2018; HILDEBLANDO JÚNIOR, 2019; FINARDI; HILDEBLANDO JÚNIOR; GUIMARÃES, 2020; HILDEBLANDO JÚNIOR; FINARDI, 2020; GUIMARÃES; HILDEBLANDO JÚNIOR, 2021; HILDEBLANDO JÚNIOR; FINARDI; EL KADRI, 2022) e *WebQuests* (SCHRUM; LEVIN, 2009; PORCINO; FINARDI, 2016), só para dar alguns exemplos, integram tecnologias digitais.

Todavia, foi após o início da pandemia que essa integração de tecnologias/metodologias se tornou uma realidade/necessidade mais presente na ação e formação de professores de línguas (CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020; RABELLO, 2021; SEVILLA-PAVÓN; FINARDI, 2021; SILVA; CAMPELO; BORGES, 2022). Também se discute como essas tecnologias podem impactar o ensino e aprendizagem de línguas (LEFFA, 2005, 2012; LEFFA; IRALA, 2014).

Ainda que a integração de tecnologias de informação e comunicação (TICs) em metodologias de ensino, bem como em práticas pedagógicas ou formativas não seja novidade, contando já com mais de uma década de pesquisas na área, só para citar alguns trabalhos de um grupo de pesquisa, estabelecido na universidade escolhida como contexto da formação de professores, analisada neste estudo (e.g., FINARDI, 2012; FINARDI; PORCINO, 2014; PREBIANCA; CARDOSO; FINARDI, 2014; TEIXEIRA; FINARDI, 2013; FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013; FINARDI *et al.*, 2014), é fato que (após a pandemia) essa integração se tornou uma realidade mais evidente, que marcou uma mudança de paradigma nas formas de aprender, ensinar, relacionar e estar no mundo (FINARDI; GUIMARÃES, 2020), ainda que nem

todas as instituições tenham aproveitado essa mudança de paradigma, como veremos na análise dos projetos COIL neste estudo.

Cabe destacar que a educação não-presencial não é necessariamente uma novidade, já que (desde meados do século XIX) se percebe a existência de cursos por meio de cartas/correspondências, televisão e/ou rádio, sendo que os cursos de educação à distância (EaD) se tornaram ainda mais comuns após o advento da internet. Entretanto, é importante lembrar que o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE) não deve ser confundido com a EaD. O EARTE foi uma solução temporária e emergencial que obrigou a migração do ensino presencial para o formato remoto, sem tempo de planejamento para essa migração, enquanto a EaD é uma escolha e pressupõe um planejamento prévio para que as atividades ocorram de forma remota.

No início da pandemia, o EARTE e a EaD (BOZKURT, 2020) foram usados como forma de lidar com os desafios resultantes das normas de distanciamento social. Para Bozkurt (2020), apesar da emergência de outros termos (por exemplo: *e-learning*, educação à distância, ensino em casa, educação on-line, etc.) em diferentes contextos, para se referir a práticas educativas durante a pandemia, tais termos não captaram a realidade do EARTE, que (ao contrário da EaD, que geralmente ocorre de forma planejada) se apresentou como uma imposição e mudança drástica não-planejada e, em muitos casos, nem desejada. A fim de analisar como a formação de professores ocorreu antes, durante e após a pandemia (e o papel que as tecnologias tiveram nessa formação), descreveremos o método usado neste estudo na seção seguinte.

## Metodologia

Este estudo adota aspectos de uma abordagem de estudo de caso (YIN, 2009), para descrever as experiências vividas em um curso de formação de professores de inglês, ao longo de quatro anos, englobando um semestre antes da pandemia (2019), dois semestres durante a pandemia (2020-2021) e um semestre no contexto (pós) pandemia durante o retorno ao ensino presencial (2022). Todas as experiências foram vivenciadas na mesma disciplina ofertada ao longo de quatro semestres, no mesmo curso, da mesma instituição, descrita no que segue.

### *Descrição da instituição investigada*

A instituição escolhida para este estudo, doravante denominada “Instituição A”, está situada na região sudeste do Brasil. Trata-se de uma universidade federal de médio porte, com quatro *campi*, cerca de 25 mil alunos (graduação e pós-graduação), 1.700 professores e 1.900 técnicos administrativos, com 100 cursos de graduação e cerca de 60 cursos de pós-graduação, fundada há mais de 60 anos.

Para fins deste estudo, escolhemos investigar a questão da formação de professores de línguas (mais especificamente de língua inglesa), no caso de estudantes do curso de graduação em Letras-Inglês que estavam matriculados nas etapas finais do curso, na disciplina de Estágio Supervisionado obrigatório curricular. Essa formação de professores ocorreu de forma mediada por tecnologias digitais usadas em projetos COIL, envolvendo universidades estrangeiras com as quais a professora brasileira, responsável pela disciplina de estágio, possui acordos (formais ou informais) de cooperação acadêmica internacional.

### *Descrição da disciplina*

A disciplina na qual as experiências de formação docente ocorreram é denominada Estágio Supervisionado e é ofertada nos últimos períodos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Instituição A, tendo carga horária semestral de 200 horas (parte teórica: 120 horas; parte prática: 80 horas). Os objetivos da disciplina são: (a) vivenciar a coparticipação da regência no ensino regular da língua inglesa; (b) identificar as metodologias de ensino e a relação teórico/prática nas diversas realidades de ensino da língua inglesa na educação básica; (c) acompanhar as ações pedagógicas, voltadas para o ensino da língua inglesa, na educação básica; (d) identificar as estratégias utilizadas para o ensino da língua inglesa nos diversos campos de estágio; (e) atuar na seleção, organização de conteúdos e produção de material didático para o ensino da língua inglesa; (f) analisar criticamente os processos educativos e didáticos-pedagógicos socializados pelas equipes durante a disciplina de estágio.

Durante o período de ensino presencial antes da pandemia, a metodologia usada era: (1) aulas presenciais na universidade e encontros individuais e em grupos/equipes, no campo de estágio; (2) discussão dos textos de leitura obrigatória em relação à prática vivenciada; (3) atividades de coparticipação/co-regência, desenvolvidas com o professor regente da educação básica e o professor supervisor da disciplina na universidade, incluindo planejamento, elaboração de material didático e docência; (4) apresentação de relatório final do estágio, detalhando criticamente as experiências vividas e atividades desenvolvidas.

O processo de avaliação nessa disciplina é feito de forma contínua e considera: (I) o preparo e participação nas discussões em sala de aula, as atividades em campo de estágio com planejamento, execução e auto-avaliação crítico/reflexiva; (II) a organização de um portfólio com registro crítico da vivência decorrente do estágio; e (III) a socialização da produção dos alunos decorrente das intervenções/reflexões do estagiário.

Durante a pandemia, não foi possível ir a campo em virtude das medidas de distanciamento social, do fato de que o calendário acadêmico da universidade não coincidia com o calendário das escolas, além do fato de que muitas escolas não estavam funcionando no formato presencial nem aceitando estagiários (professores em pré-serviço) durante a pandemia. Assim, as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado foram realizadas no formato EARTE e a professora responsável pela disciplina optou por incluir projetos COIL,



como estratégia para aproximar os alunos do contexto da escola (nesse caso, em outro país, já que não era possível fazer isso no Brasil) durante o ensino EARTE. Antes da pandemia, a professora responsável pela disciplina também ofereceu aos alunos a oportunidade de se engajarem em um projeto COIL. Todavia, em virtude das limitações estruturais da universidade para permitir os encontros virtuais durante as aulas, a interação foi limitada a dois encontros. Após a pandemia (e durante o retorno ao ensino presencial) a professora responsável pela disciplina ofertou aos alunos a oportunidade de se engajarem em um projeto COIL como atividade complementar, não contando, portanto, na carga horária da disciplina.

As parcerias COIL foram feitas com professores-formadores responsáveis pelas mesmas disciplinas em universidades estrangeiras parceiras, onde os alunos estivessem indo a campo. Ao todo, quatro projetos COIL foram feitos com universidades estrangeiras (localizadas no Chile, Inglaterra, Espanha e Turquia) nessa disciplina, sendo um projeto COIL realizado antes da pandemia (Chile), dois durante a pandemia (Inglaterra e Espanha) e um após pandemia (Turquia).

No que segue, o papel das tecnologias na formação de professores antes, durante e depois da pandemia será descrito e discutido em relação à integração dos projetos COIL na disciplina de Estágio Supervisionado, na universidade escolhida como contexto deste estudo.

#### *Antes da pandemia (2019)*

Período 2019-2 – Curso de formação de professores de inglês em uma universidade no Chile  
COIL-CHI

Mesmo antes da pandemia, a professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado já tinha consciência da necessidade de integrar tecnologias e abordagens ativas na formação de professores línguas, tendo adotado abordagens híbridas na formação de professores (e.g., FADINI, 2016; FINARDI; MENDES, 2017; MENDES, 2017; HILDEBLANDO JÚNIOR, 2019). Como estratégia para ampliar as possibilidades de interação e formação docente, a referida professora decidiu integrar um projeto COIL em parceria com professores de inglês estrangeiros (e em formação) que tivessem o mesmo perfil dos professores (em formação) brasileiros, ou seja, que fossem professores de inglês como língua estrangeira (L2), tendo outra língua como sua língua materna (L1) como parte do currículo. Isso se deu em virtude de entender que várias questões de identidade de professores de língua estão relacionadas com as L1 e L2 dos professores (ARCHANJO; BARAHONA; FINARDI, 2019).

Essa experiência COIL no contexto antes da pandemia ocorreu na disciplina de estágio (ou prática) de ambas as universidades, no Brasil e no Chile. Os resultados dessa experiência, discutidos por Hildeblando Júnior (2019), Hildeblando Júnior, Finardi e El Kadri (2022) e Finardi, Hildeblando Júnior e Guimarães (2020), demonstraram que tecnologias digitais podem promover a interculturalidade na formação de professores de línguas, quando conectam pessoas distantes geograficamente e que não podem participar na mobilidade física acadêmica internacional tradicional. As tecnologias digitais também permitiram o contato

com diferentes línguas já que os participantes tiveram que alternar entre português (L1 para os brasileiros), espanhol (L1 para os chilenos) e inglês (L2 para todos), durante as interações do projeto COIL, ainda que a maior parte das interações tenha sido realizada em inglês, única língua franca naquele grupo.

O projeto COIL-CHI visava promover uma troca de experiências de ensino e comparar estilos de ensino entre estudantes que eram professores de inglês em pré-serviço, de ambas as instituições, em dois contextos onde o inglês era ensinado como língua estrangeira, por professores que não eram falantes nativos de inglês. Além dos professores-formadores no Brasil e no Chile e de estudantes de graduação de ambos os países, o projeto incluiu também a participação de um estudante de pós-graduação, que atuou como tutor nas interações.

Durante as interações com a turma no Chile, os participantes tiveram que negociar o programa/cronograma do curso, a literatura acadêmica a ser discutida durante o semestre e as suas apresentações de trabalhos. Esta atividade obrigou-os a alternar de língua, para colaborar com os colegas locais e os colegas da universidade parceira. Por exemplo, ao discutir temas locais, tais como os programas “Idiomas sem Fronteiras” (IsF) no Brasil e o “Inglês abre Puertas” no Chile, eles geralmente alternaram do inglês para sua L1, utilizando estratégias de intercompreensão (por exemplo, GUIMARÃES, 2021).

Uma plataforma de videoconferência foi utilizada como meio de incentivar e explorar discussões entre os professores de inglês (como língua estrangeira) em pré-serviço. Os participantes compartilharam então suas experiências prévias sobre o ensino/aprendizagem de inglês, a partir de seus contextos locais. Assim, entendemos que o diálogo contextualizado entre membros de uma comunidade virtual, provenientes de contextos culturais diferentes, promoveu o aprendizado colaborativo e intercultural.

A mediação da tecnologia se deu principalmente na possibilidade de interação e aprendizado compartilhado entre participantes nos dois contextos (Brasil-Chile). As limitações estruturais/institucionais também tiveram um impacto importante no planejamento de atividades on-line, já que em 2019 a Instituição A tinha apenas uma sala de videoconferência adequada para interações do tipo COIL. Entretanto, essa sala era reservada prioritariamente para defesas (de dissertações/teses) sendo sua reserva bastante limitada para aulas, além do fato de esse espaço comportar uma quantidade limitada de pessoas. Em virtude da dificuldade de conseguir um espaço físico que permitisse a conexão com a turma do Chile, apenas dois encontros síncronos foram feitos entre as duas turmas, sendo que as outras atividades tiveram que ser realizadas num formato assíncrono, (neste caso, a atividade de Sala de Aula Invertida) já que os alunos liam textos em casa e se preparavam para discuti-los de forma síncrona em aula. Além disso, as salas de aula “regulares” da universidade não dispunham de conexão com internet adequada para as interações planejadas. Dessa forma, a mediação dos processos de ensino/aprendizagem via tecnologias digitais acabou prejudicada por essa limitação de espaços/tecnologias disponíveis para sessões COIL, refletindo (de certa forma), uma falta de infraestrutura institucional na universidade brasileira (já que, em comparação, a

universidade chilena dispunha de espaço/infraestrutura) para realização desse tipo de atividade.

*Durante a pandemia (2020-2021)*

Nos semestres 2020-2, 2021-1, 2021-2 essa disciplina foi ofertada no formato EARTE tendo os seguintes objetivos: (a) vivenciar a coparticipação da regência no ensino remoto da língua inglesa na educação básica; (b) identificar as metodologias de ensino e a relação teórico/prática nas diversas realidades de ensino provocadas pelo isolamento social; (c) acompanhar as ações pedagógicas, voltadas para o ensino da língua inglesa, e seus desdobramentos decorrentes do período de isolamento; (d) identificar as estratégias utilizadas para o ensino remoto da língua inglesa durante a pandemia; (e) atuar na seleção, organização de conteúdos e produção de material didático para o ensino da língua inglesa de forma remota; (f) analisar criticamente os processos educativos e didáticos-pedagógicos que ocorrem durante o período de isolamento social e no formato EARTE.

Como estratégia pedagógica, diante das limitações decorrentes da pandemia, cada semestre de 2021 incluiu um projeto COIL como parte integrante do conteúdo da disciplina e dentro da carga horária dessa mesma disciplina. O objetivo dos projetos COIL foi propiciar aos professores (em formação) oportunidades de contato (e troca de experiências) com outros professores em situação semelhante, considerando diferentes contextos de estágio e possibilidades de interação intercultural. Além disso, buscou-se fomentar o desenvolvimento de processos de internacionalização mais inclusivos, na forma de Internacionalização em Casa<sup>5</sup> (IeC) e Internacionalização do Currículo<sup>6</sup> (IdC), diante dos desafios trazidos pela pandemia (FINARDI; GUIMARÃES, 2020). Além disso, a integração de projetos COIL na disciplina durante a pandemia tinha como objetivo dar uma oportunidade de contato com o campo de estágio, já que as escolas aqui no Brasil estavam fechadas (ou não podiam aceitar estagiários, por questões ligadas ao protocolo da pandemia), considerando também a falta de sintonia entre calendários acadêmicos das escolas e da universidade brasileira. Cada um dos projetos é descrito a seguir.

Período: 2021-1 – Curso de formação de professores de inglês em uma universidade na Inglaterra COIL-ING

O projeto teve como objetivo promover a adoção de uma abordagem híbrida de sala de aula invertida na formação de professores de inglês (ORSINI-JONES; CERVERÓ-CARRASCOSA; FINARDI, 2021), ao mesmo tempo em que proporcionou aos participantes, em

---

<sup>5</sup> Para Beelen e Jones (2015), é “a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todo o corpo discente inserido em um contexto doméstico” (p. 69, tradução nossa).

<sup>6</sup> Segundo Leask (2015), é “o processo de incorporação de dimensões internacionais, interculturais e globais no conteúdo curricular e nos objetivos de aprendizagem, nas atividades de avaliações, nos métodos de ensino e todos os serviços de apoio de um curso” (p. 9, tradução nossa).

seu contexto local, a oportunidade de se engajar em uma comunidade global de prática de ensino de inglês por meio de um MOOC, para explorar aspectos do ensino de inglês de forma colaborativa. O projeto também visou promover o desenvolvimento do letramento digital crítico (e.g., MARZARI; LEFFA, 2013; MONTE-MÓR; DUBOC; FERRAZ, 2021) e o desenvolvimento da competência intercultural (e.g., DERVIN; LIDDICOAT, 2013; FIGUEIREDO, 2018; GUIMARÃES; FINARDI, 2020) dos participantes. Os temas abordados durante a colaboração foram: (a) aprendizagem e ensino de línguas baseado em tarefas (TBLT – *Task-Based Language Learning and Teaching*) [e.g., CALVERT; SHEEN, 2015]; (b) aprendizagem integrada de conteúdos e língua (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) [e.g., COYLE, 2007]; (c) aprendizagem e ensino on-line e Competência Comunicativa Intercultural (CCI) [e.g., BAÑOS, 2006]; e (d) inglês como língua global [e.g., CRUZ, 2016].

No total, esse projeto contou com 29 participantes e durou cinco semanas, envolvendo participantes de diferentes nacionalidades e usando o inglês como língua franca. Uma vez que o projeto envolveu contextos institucionais diferentes, houve uma combinação do formato EARTE (na Inglaterra e no Brasil), por meio da abordagem da Sala de Aula Invertida (por exemplo, FINARDI; PREBIANCA; SCHMITT, 2016). Antes dos encontros síncronos, os participantes assistiam mini-palestras sobre o conteúdo abordado e realizavam atividades do MOOC (ORSINI-JONES; CERVERÓ-CARRASCOSA; FINARDI, 2021) como preparação para os encontros síncronos.

Os encontros síncronos ocorriam em inglês e eram realizados via plataforma *Zoom*, com uso da funcionalidade de *breakout rooms*, permitindo interação com grupos menores – diferentemente de projetos anteriores, que não usavam plataformas com essa opção. Cada encontro durava entre uma hora e uma hora e meia, sendo os primeiros vinte minutos dedicados para exposição do tema. A segunda parte do encontro síncrono, durando cerca de trinta minutos, acontecia nos grupos focais (por meio de *breakout rooms*) mediados por um tutor. Durante essa segunda parte, os participantes realizavam alguma tarefa colaborativa, delegada aos grupos em outras plataformas como *Padlet*<sup>7</sup>, *Kahoot*<sup>8</sup> e *Socrative*<sup>9</sup> – possibilitando maior engajamento dos participantes e compartilhamento de suas experiências. A última parte, durando cerca de trinta minutos, era voltada para discussão coletiva das temáticas, a partir do trabalho colaborativo em grupo. As ideias principais de cada grupo eram compartilhadas por um representante eleito a cada encontro, que deveria ser diferente em cada encontro síncrono. Logo após, havia uma conclusão e o encerramento do encontro.

O projeto baseou-se em uma combinação de comunicação síncrona e assíncrona, num formato de Sala de Aula Invertida. O MOOC foi uma das principais ferramentas utilizadas pelos participantes durante esse projeto. Esse curso era baseado em atividades que enfatizam o desenvolvimento de habilidades por meio da conclusão de tarefas, realizadas por meio de

<sup>7</sup> Mais informações em: <https://pt-br.padlet.com/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

<sup>8</sup> Mais informações em: <https://kahoot.com/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

<sup>9</sup> Mais informações em: <https://www.socrative.com/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

fóruns (discussões) assíncronos. A partir de uma perspectiva pedagógica abrangente, a comunicação assíncrona baseada em texto propiciou aos professores de inglês em pré-serviço oportunidades de revisar/refletir sobre conceitos-chave do ensino/aprendizagem de inglês, além de outros temas pertinentes à sua formação. A incorporação do MOOC ao projeto também contribuiu para a formação dos participantes e de uma comunidade de prática internacional (ORSINI-JONES; CERVERÓ-CARRASCOSA; FINARDI, 2022) por meio de oportunidades de aprendizado e discussões com outros estudantes, professores e profissionais do ensino/aprendizagem de inglês, superando (de certa forma) as fronteiras geográficas que separavam os participantes do curso.

O MOOC inverteu os papéis dos instrutores e participantes durante o processo de aprendizagem, desafiando visões tradicionais de produtor/receptor de conhecimentos e propiciando uma aprendizagem centrada no aluno. Nesse formato, o papel do instrutor/tutor mudou de “provedor” de conhecimento para facilitador, o que levou os participantes a explorarem/pensarem, de forma independente e autônoma, sobre as questões propostas no curso. Os participantes deixaram então uma aprendizagem *passiva*, em favor de uma exploração *ativa* do conhecimento, possibilitada pela mediação das tecnologias digitais usadas, tanto no formato síncrono quanto no assíncrono.

De maneira geral, a percepção dos alunos e da equipe pedagógica envolvida nesse projeto foi de que o COIL-ING ajudou no desenvolvimento intercultural dos participantes, ainda que eles tenham comentado que o tempo de interação nas *breakout rooms* foi muito pequeno para desenvolver um contato mais profundo com os participantes estrangeiros. Além disso, notamos algumas dificuldades na mediação, como o fato de alguns participantes deixarem suas câmeras/microfones desligados durante as interações.

Período: 2021-2 – Curso de formação de professores de inglês em uma universidade na Espanha [COIL-ESP](#)

A plataforma *Teams* foi usada nesse projeto, com objetivo de trocar experiências e impressões dos movimentos de ensino/aprendizagem deflagrados nos diferentes contextos. Foi uma oportunidade de interação autêntica, tendo o inglês como língua franca, para discutir temas como o conceito de “tarefa”, CLIL, multi-letramentos, ensino/aprendizagem on-line, bem como ELF/EFL (inglês como língua franca; inglês como língua estrangeira) no Brasil e na Espanha. Esse projeto teve 42 participantes no total, ocorrendo durante quatro semanas. Entre as ferramentas digitais, foram utilizados *Padlet*, *Kahoot*, *Socrative* e outros recursos da plataforma *Teams*.

Assim como no outro projeto COIL descrito anteriormente, os alunos liam textos e acessavam conteúdos de forma assíncrona, antes dos encontros síncronos (no formato de Sala de Aula Invertida), como forma de se preparar para tais encontros. Os encontros síncronos duravam duas horas, sendo a primeira hora dedicada à exposição dos professores sobre o tema e a segunda parte para discussão em grupos menores (por meio de *breakout rooms*) com um mediador, além de tarefas específicas delegadas aos grupos. Uma vez discutidas as

temáticas, as conclusões alcançadas eram compartilhadas no grupo mais amplo, por meio de mediadores/porta-vozes escolhidos para cada um dos grupos, a cada sessão.

Os conteúdos eram disponibilizados na plataforma *Teams* para acesso antes dos encontros síncronos, bem como *links* de vídeos, com vistas a construir o conhecimento de forma colaborativa. Nessa plataforma também houve discussões assíncronas (por meio de texto) dos conteúdos propostos, o que potencializou os processos de aprendizagem através de diferentes perspectivas socioculturais.

Durante as interações síncronas na plataforma *Teams*, os professores de inglês em pré-serviço puderam desenvolver uma melhor compreensão sobre os participantes de outras culturas ali representadas e (em particular) das suas atitudes, valores e formas de pensar. Além disso, eles refletiram sobre o uso e a apropriação da língua inglesa e sobre como a cultura é tratada no ensino tradicional do inglês, com implicações nas práticas de ensino. Em cada encontro síncrono, os professores em pré-serviço participaram de uma atividade colaborativa nas *breakout rooms*, onde tinham mais oportunidade de interagir em grupos menores, com o objetivo de ampliar habilidades de trabalho em equipe e de comunicação intercultural.

Para promover o engajamento dos participantes nas interações, algumas ferramentas digitais (por exemplo: *Padlet*, *Kahoot* e *Socrative*) foram utilizadas durante os encontros síncronos, para facilitar a reflexão/compreensão dos conceitos-chave, o que também auxiliou no desenvolvimento do letramento digital. Além de outros aspectos já mencionados aqui, o projeto COIL proporcionou aos professores em pré-serviço oportunidades de aprendizagem colaborativa e prática linguística em contexto autêntico, em interações síncronas e assíncronas, mediadas pelas tecnologias.

Considerando depoimentos de participantes no encontro avaliativo para reflexão sobre esse projeto, concluímos que muitos deles tiveram problemas com a plataforma *Teams* e com o tempo destinado às interações nas *breakout rooms*. Segundo os participantes do COIL-ESP (e de forma semelhante ao reportado pelos participantes do COIL-ING), o tempo destinado às interações síncronas entre participantes dos dois países não foi suficiente para desenvolver competências interculturais, já que os participantes nas *breakout rooms* eram sempre diferentes (havia rotatividade) e o tempo muito curto (em torno de 10 minutos) em cada interação nas *breakout rooms*. Esse dado é importante, porque informou e motivou o planejamento do próximo projeto COIL descrito aqui e que tentou manter grupos menores (e mais uniformes) com mais oportunidades de interação, tanto no formato síncrono como no assíncrono.

### *Após a pandemia (2022)*

Após o retorno às atividades presenciais na instituição que foi objeto deste estudo, a professora optou por continuar as parcerias internacionais em projetos COIL nessa mesma disciplina, mas dessa vez teve que ofertar o projeto COIL como atividade complementar, já

que a referida instituição não permitia mais a plena integração do ensino remoto às atividades curriculares, após o retorno ao formato presencial. Assim, a professora ofertou um projeto COIL em parceria com uma universidade na Turquia como atividade complementar e não obrigatória da disciplina. Dos 26 alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em 2022-1 apenas 4 participaram do projeto COIL com a Turquia.

A baixa adesão dos alunos ao projeto pode ser entendida como uma falta de compreensão dos benefícios da participação em projetos COIL, mas também pode representar a dificuldade de os alunos se engajarem em projetos nesse formato depois do retorno às aulas no formato presencial, já que a universidade não dispõe de espaços para que os alunos possam se conectar de forma síncrona (e com privacidade) nos intervalos das aulas. Sendo assim, os alunos teriam que trazer seus próprios equipamentos para a universidade ou teriam que se conectar quando estivessem em casa, em horários nem sempre compatíveis com as universidades parceiras. Nesse sentido, novamente se observa uma falta de apoio/estrutura da Instituição A para aproveitar os benefícios da mediação tecnológica, integrando projetos COIL no currículo das disciplinas, a fim de promover a leC e a IdC.

Período: 2022-1 – Curso de formação de professores de inglês em uma universidade na Turquia COIL-TUR

O objetivo do projeto COIL-TUR foi proporcionar aos professores de inglês em pré-serviço, de ambas as instituições, uma experiência no uso de tecnologias para colaborar com outros professores em mesmo nível de instrução/formação. Para isso, as equipes turca e brasileira trabalharam em conjunto, para comparar e refletir sobre suas experiências de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira em seus contextos, para desenvolver habilidades interculturais, linguísticas e profissionais.

Outros objetivos do projeto incluíram: (a) desenvolver habilidades de comunicação digital, intercultural e linguística – necessárias para se comunicar de forma eficaz e adequada com outras pessoas em contextos on-line; (b) desenvolver habilidades de comunicação e colaboração digital para interagir, comunicar e colaborar através de tecnologias digitais com professores de inglês em pré-serviço de outras culturas; (c) desenvolver habilidades de cooperação e resolução de conflitos, necessárias para atividades/tarefas conjuntas; e (d) conhecer a pedagogia do ensino-aprendizagem de línguas através da realização de tarefas culturais on-line.

Os temas abordados durante a colaboração incluíram: (a) apresentação – compartilhamento de informações pessoais e acadêmicas, bem como as expectativas e objetivos para a colaboração; (b) apresentação e discussão dos contextos acadêmicos dos participantes, usando tecnologias digitais; (c) comparação das semelhanças/diferenças entre o ensino de inglês no Brasil e na Turquia; e (d) reflexão e desenvolvimento de uma

atividade/tarefa cultural. Para criar as atividades/tarefas, os participantes puderam usar ferramentas digitais, como *AnswerGarden*<sup>10</sup>, *Bamboozle*<sup>11</sup>, *Canva*<sup>12</sup>, entre outras.

O projeto teve 29 participantes no total, durou seis semanas, e as interações ocorreram por meio do inglês como língua franca. Os participantes foram divididos em quatro grupos fixos, sendo cada um deles mediado por um tutor, com o qual os participantes também mantiveram contato assíncrono por meio de grupos de *WhatsApp*. Também houve a disponibilização de uma plataforma *Moodle* para que os alunos completassem as atividades semanais e enviassem suas reflexões antes do encontro síncrono semanal. A plataforma *Moodle* permitia que os participantes compartilhassem conteúdos em formato de vídeo, áudio, imagem e texto.

O *Moodle* era parte do projeto VALIANT<sup>13</sup> (*Virtual Innovation and Support Networks for Teachers*), que visa pairar professores em serviço (e em pré-serviço) de diferentes países, para trabalhar juntos on-line, em tarefas colaborativas relacionadas a questões de educação, com especial ênfase no envolvimento dos participantes em contextos de isolamento profissional. O projeto VALIANT promove o desenvolvimento de habilidades em línguas estrangeiras, competência intercultural e uso das tecnologias digitais na prática educacional.

Uma vez por semana, havia um encontro síncrono, que durava entre uma hora e uma hora e meia, com o tutor responsável pelo grupo, para discutir o tema da semana. Os horários dos encontros síncronos eram acordados entre o tutor e os participantes. Também, ficou a critério de decisão coletiva do grupo a escolha da plataforma para interação síncrona, sendo *Zoom*, *Google Meet* e *Teams*. Em média, os participantes dedicaram quatro horas por semana, para desenvolver as atividades síncronas e assíncronas durante o projeto. Ao final do projeto, houve uma sessão coletiva síncrona de encerramento, com a participação de todos para compartilhamento das experiências e reflexão sobre o projeto.

A plataforma *Moodle* utilizada no projeto foi “alimentada” usando-se o conceito de ensino co-construído, diferentemente do que ocorre no processo tradicional de aquisição passiva de conhecimento. Nas atividades propostas, os participantes cooperaram e construíram conhecimentos de acordo com suas próprias experiências prévias, em um ambiente autônomo de aprendizagem. Uma das principais vantagens do uso dessa plataforma foi a flexibilidade da multimodalidade, ou seja, a utilização de diversas formas de interação por vídeo, texto e imagem, e as consequentes oportunidades de personalização e apropriação de conteúdos, de forma contextualizada. Em um contexto de formação de professores de línguas, essa multimodalidade foi significativa, no sentido de permitir uma interação cultural e contextual entre os participantes.

As atividades síncronas foram realizadas nas plataformas *Zoom*, *Google Meet* e *Teams*. Os professores em pré-serviço puderam: (a) tornar-se mais conscientes da complexa relação

---

<sup>10</sup> Mais informações em: <https://answergarden.ch/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

<sup>11</sup> Mais informações em: <https://www.baamboozle.com/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

<sup>12</sup> Mais informações em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

<sup>13</sup> Mais informações em: <https://valiantproject.eu/>. Acesso em: 11 dez. 2022.



entre cultura e língua; (b) desenvolver a compreensão de como diferentes contextos culturais podem levar pessoas a verem e vivenciarem os mesmos eventos de forma diferente; (c) envolver-se em discussões críticas sobre suas próprias normas, valores e crenças, comparando-os com aqueles de seus colegas.

O objetivo de utilizar diferentes ferramentas digitais (*AnswerGarden*, *Bamboozle*, *Canva* etc.) para elaboração dos planos de aula foi de desenvolver o letramento digital e permitir a mediação tecnológica, por meio da familiarização com diferentes ferramentas. Nesse processo, os professores em pré-serviço também desenvolveram a Competência Comunicativa Intercultural (CCI), entendida como a capacidade de se comunicar com participantes de outras culturas, tanto por meio de ferramentas assíncronas (e-mail, *Google Drive* e *WhatsApp*), quanto por meio de ferramentas síncronas como *Zoom*, *Google Meet* e *Teams*.

De forma geral, as ferramentas digitais adotadas no curso apoiaram o desenvolvimento de habilidades importantes na formação de professores de línguas, tais como pensamento crítico, comunicação intercultural e letramento digital. Apesar dos resultados positivos descritos acima, é importante destacar a baixa adesão dos alunos brasileiros (apenas 4 de 26) a esse projeto, mesmo tendo a oportunidade de receber certificados internacionais (pelo programa VALIANT) e usar essas horas como atividades complementares necessárias para poderem se formar do curso de Letras-Ingês.

Como destacado anteriormente, aspectos relacionados à falta de apoio institucional podem ajudar a explicar esse resultado, além do fato de a disciplina de Estágio Supervisionado ter a maior carga horária do curso (200 horas) o que requeria que os alunos estivessem a maior parte do tempo na universidade (ou na escola) durante o retorno ao ensino presencial - o que impedia (até certo ponto) de eles se conectarem ou engajarem em projetos COIL para além da disciplina obrigatória nesse semestre. Como mencionado no projeto COIL-CHI, antes da pandemia havia apenas uma sala de videoconferência na Instituição A (destinada a defesas de dissertação/tese), fato que limitava o uso dessa sala para aulas e projetos COIL, representando uma dificuldade estrutural a integração de projetos dessa natureza, deixando como única possibilidade a integração de projetos COIL dentro da carga horária da disciplina - o que não foi mais permitido após o retorno ao ensino presencial tradicional.

Após a pandemia (e mesmo tendo surgido mais opções de salas na Instituição A), os professores dessa instituição (em geral) eram categoricamente contra o ensino híbrido ou on-line, fazendo um movimento expressivo para retorno ao ensino presencial 'tradicional' e ao 'velho normal', como se nada de diferente houvesse acontecido nos dois anos de EARTE. Qualquer sugestão de incorporar atividades, aulas ou conteúdos híbridos (ou on-line) nas disciplinas era visto com desconfiança e rejeição pela comunidade docente local, por receio de precarização da educação superior, conforme relatado por professores brasileiros, em um estudo sobre percepções de professores durante o EARTE, publicado como Sevilla-Pavón e Finardi (2021).

Acrescentamos que, em diálogo informal com membros do setor de relações internacionais dessa instituição, foi comentado que talvez essa “vontade” de voltar ao ensino presencial tradicional, sem nenhum “resquício” do ensino vivido durante o EARTE se devesse a dois motivos principais, segundo membros daquele setor: (1) o sentimento de “ressaca”, pelo excesso de atividades on-line; e (2) uma percepção de que a Instituição A estava sendo “sucateada” e que um movimento de reflexão deveria ser feito, com uma “rejeição” ao ensino on-line (voltando às atividades presenciais apenas), temendo a possibilidade de que o governo federal limitasse ainda mais recursos para o ensino superior público presencial.

## Discussão

Nesta seção discutiremos evidências advindas das experiências de formação de professores de línguas, mediadas por tecnologias digitais descritas aqui, contrastando com temas apresentados na revisão de literatura. Em primeiro lugar, é preciso ressaltar o alerta da literatura (e.g., ARRUDA, 2013; FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013; FINARDI; PORCINO, 2014, 2015; FADINI, 2016; MENDES, 2017) para a importância da integração das tecnologias na ação e formação de professores (FINARDI; HILDEBLANDO JUNIOR; GUIMARÃES, 2020), na ampliação de trocas e parcerias virtuais no formato COIL (e.g., HILDEBLANDO JÚNIOR, 2019) e na construção de uma cidadania global (GUIMARÃES; FINARDI, 2021), mesmo antes da pandemia. Durante e após a pandemia, é importante destacar o papel da abordagem COIL na construção de processos mais críticos de internacionalização (FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2019), como parte das missões das universidades (GUIMARÃES *et al.*, 2020) e na inclusão de vozes do sul global (FINARDI; GUIMARÃES, 2020).

Apesar desses alertas da literatura e da insistência da professora responsável pela disciplina na universidade brasileira, no sentido de incluir tecnologias na formação de professores de inglês (e.g., FADINI, 2016; MENDES, 2017), por meio da implementação de parcerias COIL, isso foi praticamente impossível antes da pandemia, em virtude de a universidade investigada não estar preparada estruturalmente para esse tipo de projeto. Essa falta de preparo era tanto do ponto de vista físico (a única sala de videoconferência disponível era usada para defesas, sendo quase impossível conseguir reserva desse espaço para aulas) quanto do ponto de vista organizacional-pedagógico, já que a instituição não via o ensino híbrido ou remoto com “bons olhos”, temendo uma precarização da atividade docente (e.g., SEVILLA-PAVÓN; FINARDI, 2021).

Quando a pandemia impôs o EARTE, a professora responsável pela turma de Estágio Supervisionado viu uma oportunidade de integrar tecnologias e usar projetos COIL para aproximar os alunos (professores em pré-serviço) do campo do estágio (escolas regulares) quando a modalidade remota/virtual não era uma opção, mas sim uma imposição. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas e amplamente discutidas sobre o EARTE (vide autores citados aqui anteriormente), o fato é que os professores em pré-serviço puderam não apenas ler e discutir, mas também testar e integrar diversas tecnologias (*Zoom, Teams, Google Meet*,

*Classroom, Blog, Padlet, Kahoot, Socrative*, entre outros) no ensino, aprendizagem e conexão com/por meio da língua (nesse caso o inglês) e da tecnologia. Assim, entendemos que as tecnologias digitais tiveram um importante papel mediador na formação de professores antes e durante a pandemia e resta saber se esse papel será aproveitado no contexto pós pandemia.

Logo que o ensino voltou ao formato presencial em 2022, muitas universidades brasileiras, dentre elas a universidade onde os projetos COIL descritos aqui ocorreram, “jogaram fora o bebê, junto com a água do banho” (como se diz no ditado popular) no sentido de não terem aproveitado as lições que poderiam advir do período de ensino EARTE, no que foi descrito por um dos gestores dessa universidade como uma “ressaca” da modalidade virtual. Ao invés de termos aprendido e incorporado lições da pandemia, parecíamos estar desesperados para voltar ao “velho normal” (como se isso fosse possível) sem nos dar conta que essa realidade não existe mais. Assim, na nossa avaliação, desperdiçamos excelentes oportunidades de incorporar tecnologias e aprendizados na função e na missão das universidades (em geral), e na formação de professores (em particular).

### Considerações finais

Este estudo descreveu e discutiu experiências de formação de professores de línguas, mediadas por tecnologias digitais, tendo em vista aportes da teoria sociocultural (incluindo o conceito de medição), estudos sobre a formação desse tipo de professor e sobre o uso de tecnologias digitais na educação e na formação docente. Para tanto, adotamos aspectos da abordagem de estudo de caso, para relatar experiências vividas em um curso de formação de professores de língua inglesa, no qual ocorreu a incorporação de projetos no formato COIL.

Descrevemos também a instituição onde este estudo ocorreu, uma universidade federal de médio porte, assim como a disciplina escolhida como objeto de análise deste estudo – a saber, a disciplina de Estágio Supervisionado, num curso de graduação em Letras- Inglês. Analisamos então a integração de projetos COIL à referida disciplina, compreendendo um período de quatro anos (2019-2022), para observar como ocorreu a formação de professores (mediada por tecnologias digitais) antes, durante e após a pandemia.

Os resultados apontam para desafios na incorporação de tecnologias digitais ao currículo do curso de graduação analisado, decorrentes de questões relacionadas à falta de apoio/infraestrutura institucional para desenvolvimento de projetos COIL (por exemplo), além da resistência de alguns professores em incorporar tecnologias/formatos virtuais ou híbridos aos currículos, diante do temor de “precarização” do ensino em universidades federais.

Também se observou uma tendência de retorno ao ensino presencial tradicional, diante de uma “fadiga” do formato remoto, sem incorporar as possibilidades que as tecnologias digitais poderiam propiciar, em especial nos processos de Internacionalização do Currículo (IdC) e/ou Internacionalização em Casa (IeC). Tais processos, tal como relatamos aqui, podem possibilitar o compartilhamento/comparação de experiências de professores e estudantes que atuam em contextos (ao mesmo tempo) semelhantes e diversos, permitindo

também o desenvolvimento de habilidades como comunicação intercultural e letramento digital, além de outras competências.

De maneira geral, podemos ver um grande potencial das tecnologias digitais nas mediações do processo de ensino/aprendizagem de línguas e na formação de professores e pudemos comprovar essas possibilidades durante o ensino no formato EARTE. Resta saber se as instituições e os cursos de formação de professores estão dispostos e preparados para incorporar essas tecnologias de forma desejada e planejada, no contexto do “novo normal” que se estabeleceu após o início da pandemia.

## Referências

- ARAÚJO, J.; LEFFA, V. J. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ARCHANJO, R.; BARAHONA, M.; FINARDI, K. R. Identity of foreign language pre-service teachers to speakers of other languages: Insights from Brazil and Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 21, n. 1, p. 71-84, 2019.
- ARRUDA, E. P. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 232-239, 2013.
- ASLAM, A.; NASEER, F.; QUERESHI, J.; BARI, F. *Learning while you teach: integrating technology into teacher training*. Lahore: SAHE, 2016.
- BAKER, J. W. The “classroom flip”: using web course management tools to become the guide by the side. In: CHAMBERS, J. A. (Org.), *11th International Conference on College Teaching and Learning*. Jacksonville: Florida Community College at Jacksonville, 2000. p. 9-17.
- BAÑOS, R. V. La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, v. 24, n. 2, p. 353-372, 2006.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalisation at home. In: CURAJ, A. et al. (Orgs.). *The European higher education area: between critical reflections and future policies*. Dordrecht: Springer, 2015. p. 67-80.
- BEZERRA, F. A. S. Experiências de ensino-aprendizagem remoto de inglês na licenciatura em Letras/Inglês durante a pandemia de Covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade. *Ilha do Desterro*, v. 74, p. 41-66, 2022.
- BOZKURT, A. A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, v. 15, n. 1, p. 1-126, 2020.
- CALVERT, M.; SHEEN, Y. Task-based language learning and teaching: An action-research study. *Language Teaching Research*, v. 19, n. 2, p. 226-244, 2015.
- CHAPELLE, C. A. Computer-Assisted Language Learning. In: HINKEL, E. (Org.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Abingdon: Routledge, 2005. p. 767-780.

- CÓ, E. P.; AMORIM, G.B.; FINARDI, K. R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. *Revista docência e cibercultura*, v. 4, n. 3, p. 112-140, 2020.
- COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.
- COYLE, D. Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 10, n. 5, p. 543-562, 2007.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CRANDALL, J. Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 20, p. 34-55, 2000.
- CRUZ, G. F. Inglês como língua global: reflexões sobre o ensino/aprendizagem. *Fólio: Revista de Letras*, v. 8, n. 1, p. 315-331, 2016.
- DALBEN, T. P. S. *Tradução, ensino e formação de professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Dialética, 2020.
- DENG, H. An Empirical analysis of the utilization of university digital library resources. In: THENG, Y. et al. (Orgs.). *Handbook of research on digital libraries: design, development, and impact*. Hershey: IGI Global, 2009. p. 344-351.
- DERVIN, F.; LIDDICOAT, A. J. *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013.
- DOOLY, M.; VINAGRE, M. Research into practice: virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, v. 55, n. 3, p. 392-406, 2022.
- EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; GIMENEZ, T. English as a lingua franca in an online teacher education program offered by a state university in Brazil. In: MATSUDA, A. (Org.). *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 181-194.
- FADINI, K. A. *Formação inicial de professores de inglês do e para o século XXI: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital*. 2016. 350 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. Aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras: foco em interações face a face e mediadas pelo computador. *Polifonia*, v. 25, n. 39.1, p. 165-182, 2018.
- FINARDI, K. R. Current trends in ELT and affordances of the inverted CLIL approach. *Studies in English language teaching*, v. 3, n. 4, p. 326-338, 2015.
- FINARDI, K. R. Technology and L2 learning: hybridizing the curriculum. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL ABRAPUI, 2012, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2012. p. 1-8.
- FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internationalization and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities for the Global South. *Journal of Education, Teaching and Social Studies*, v. 2, n. 4, p. 1-15, 2020.

- FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. M. Pensando la internacionalización (crítica) de la enseñanza superior brasileña. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 6, p. 1-23, 2019.
- FINARDI, K. R.; HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; GUIMARÃES, F. F. Affordances da formação de professores de línguas na era digital. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-20, 2020.
- FINARDI, K. R.; LEÃO, R. G.; AMORIM, G. B. Mobile assisted language learning: affordances and limitations of Duolingo. *Education and Linguistics Research*, v. 2, n. 2, p. 48-65, 2016.
- FINARDI, K. R.; MENDES, A. R. M. Formação de professores para uso de metodologias ativas e híbridas através do MALL. *Hipertextos Revista Digital*, v. 16, p. 52-73, 2017.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 239-282, 2014.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, p. 109-134, 2015.
- FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V.; SCHMITT, J. English Distance Learning: possibilities and limitations of MEO for the Flipped Classroom. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 2, p. 181-208, 2016.
- FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. *Cadernos do IL*, n. 46, p. 193-208, 2013.
- FINARDI, K. R.; TYLER, J. R. The role of English and technology in the internationalization of education: insights from the analysis of MOOCs. In: 7<sup>th</sup> INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES, 2015, Barcelona. Anais... Barcelona: IATED, 2015. p. 11-18.
- FORSEY, M.; LOW, M.; GLANCE, D. Flipping the sociology classroom: towards a practice of online pedagogy. *Journal of Sociology*, v. 49, n. 4, p. 471-485, 2013.
- FREEMAN, D. Second language teacher education. In NUNAN, D.; CARTER, R. (Orgs.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 72-79.
- FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 59-78.
- GIMENEZ, T. N.; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras. *Revista X*, v. 2, p. 1-15, 2008.
- GUIMARÃES, F. F. L'intercompréhension pour la promotion de la langue française dans l'internationalisation des universités brésiliennes. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 1, p. 203-216, 2021.
- GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Intercultural Education: challenges and opportunities in a Brazilian University. In: GOMEZ-PARRA, M. E.; HUERTAS-ABRIL, C. A. (Orgs.). *Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education*. Hershey, PA: IGI Global, 2020. p. 201-224.

- GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Global citizenship education (GCE) in internationalisation: COIL as alternative Thirdspace. *Globalisation, Societies and Education*, v. 19, n. 5, p. 641-657, 2021.
- GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R.; EL KADRI, M. S.; TAQUINI, R. The mission statements of the federal universities and the projection of internationalization in Brazil. *System*, v. 94, p. 1-13, 2020.
- GUIMARÃES, F. F.; HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A. Digital resources and English as an additional language in higher education: possibilities for internationalization. *Ilha do Desterro*, v. 74, n. 3, p. 269-297, 2021.
- HADDIX, M. Preparing community-engaged teachers. *Theory into Practice*, v. 54, p. 63-70, 2015.
- HALL, C.; WICAKSONO, R. Approaching ontologies of English. In: HALL, C.; WICAKSONO, R. (Orgs.). *Ontologies of English: conceptualising the language for learning, teaching, and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. p. 3-12.
- HELM, F. *Emerging identities in virtual exchange*. Research Publishing, 2018.
- HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A. *Affordances da COIL: análise de uma experiência entre UFES e UAH*. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R. Internationalization and virtual collaboration: insights from COIL experiences. *Ensino em Foco*, v. 1, n. 2, p. 19-33, 2018.
- HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R. Telecolaboração e internacionalização do ensino superior: reflexões a partir da pandemia Covid-19. *Revista intercâmbio*, v. 45, p. 254-278, 2020.
- HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R.; EL KADRI, M. S. Affordances da COIL para a internacionalização do ensino superior: um estudo de caso. *Revista da ANPOLL*, v. 53, n. 1, p. 253-272, 2022.
- JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*, v. 24, n. 1, p. 116-127, 2020.
- KLOBAS, J. E.; MACKINTOSH, B.; MURPHY, J. The anatomy of MOOCs. In: KIM, P. (Org.). *Massive open online courses: the MOOC revolution*. Nova York: Routledge, 2014. p. 1-22.
- KUKULSKA-HULME, A. Mobile-assisted language learning. In: CHAPELLE, C. A. (Org.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Nova York: Wiley, 2013. p. 3701-3709.
- LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LITTLEJOHN, A.; HOOD, N. *Reconceptualising learning in the digital age: the [Un]democratising potential of MOOCs*. Singapura: Springer, 2018.
- LEASK, B. *Internationalizing the curriculum*. Nova York: Routledge, 2015.
- LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Calidoscópico*, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas-RS: Educat, 2006a. p. 11-36.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas-RS: Educat, 2006b. p. 181-218.

LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas-RS: Educat, 2014. p. 21-48.

LIGHTFOOT, A. ICT and English language teacher education: opportunities, challenges and experiences. In: WALSH, S; MANN, S. (Orgs.). *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. Londres: Routledge, 2019. p. 52-67.

LUDVIGSEN, S.; LUND, A.; RASMUSSEN, I.; SALJO, R. Introduction: learning across sites; new tools, infrastructures and practices. In: LUDVIGSEN, S.; LUND, A.; RASMUSSEN, I.; SALJO, R. (Orgs.). *Learning across sites: new tools, infrastructures and practices*. Abingdon: Routledge, 2011. p. 1-13.

LEWIS, T.; O'DOWD, R. Introduction to online intercultural exchange and this volume. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Orgs.). *Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice*. Nova York: Routledge, 2016. p. 3-20.

MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MARSH, D. *CLIL/EMILE – The European dimension: actions, trends and foresight potential*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2002.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2013.

MATSUDA, A.; FRIEDRICH, P. Selecting an instructional variety for an EIL curriculum. In: MATSUDA, A (Org.). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 17-27.

MENDES, A. R. M. *Abordagem híbrida na formação inicial de professores de inglês: integrando as novas tecnologias*. 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MONTE-MÓR, W.; DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. Critical Literacies Made in Brazil. In: PANDYA, J. Z. *et al.* (Orgs.). *Handbook of Critical Literacies*. New York: Routledge, 2021.



NERO, S. Languages without borders: TESOL in a transient world. *TESL Canada Journal*, v. 29, n. 2, p. 143-154, 2012.

NGUYEN, M. H. The curriculum for English language teacher education in Australian and Vietnamese universities. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 38, n. 11, p. 33-53, 2013.

ORSINI-JONES, M.; CERVERÓ-CARRASCOSA, A.; FINARDI, K. R. A “Glocal” Community of Practice to Support International ELT (English Language Teaching) Students in the UK: Project BMELTET. In: SMITH, C.; ZHOU, G. (Orgs.). *Handbook of Research on Teaching Strategies for Culturally and Linguistically Diverse International Students*. Hershey: IGI Global, 2022. p. 306-325.

ORSINI-JONES, M.; CERVERÓ-CARRASCOSA, A.; FINARDI, K. R. Digital critical literacy development and intercultural awareness raising ‘in’ action, ‘on’ action and ‘for’ action in ELT. In: TEACHING CULTURALLY AND LINGUISTICALLY DIVERSE INTERNATIONAL STUDENTS IN OPEN OR ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS: A RESEARCH SYMPOSIUM, 1, 2021, Windsor. *Anais...* Windsor: University of Windsor, 2021, p. 1-9.

PEGRUM, M. Three agendas for MALL. In: PALALAS, A.; ALLY, M. (Orgs.). *The international hand-book of Mobile-Assisted Language Learning*. Beijing: China Central Radio & TV University Press Co, 2016. p. 86-112.

PORCINO, M. C.; FINARDI, K. R. Construção de cidadania por meio do ensino de língua estrangeira e do letramento digital: uma proposta de WebQuest. *ANTARES: Letras e Humanidades*, v. 8, n. 15, p. 144-166, 2016.

PREBIANCA, G. V. V.; CARDOSO, G. L.; FINARDI, K. R. Hibridizando a educação e o ensino de inglês: questões de inclusão e qualidade. *Revista do GEL*, v. 11, n. 2, p. 47-70, 2014.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. *Ilha do Desterro*, v. 74, p. 67-90, 2021.

ROBERTS, J. *Language teacher education*. Londres: Routledge, 2016.

RUBIN, J. The collaborative online international learning network: online intercultural exchange in the SUNY network of universities. In: O’DOWD, R.; LEWIS, T. (Orgs.). *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. Nova York: Routledge, 2016. p. 263-272.

RUKWARO, M. W. Factors affecting the utilization of products and services in university libraries. In: MEHDI KHOSROW-POUR, D. B. A. (Org.). *Encyclopedia of Information Science and Technology*. Hershey: IGI Global, 2015. p. 4862-4868.

SABOTA, B.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise do potencial da mediação tecnológica para o enriquecimento da competência teórica de professores de línguas. *Acta Scientiarum*, v. 39, n. 4, p. 369-380, 2017.

SANTOS, E. M. O ensino remoto emergencial e o uso de recursos digitais em aulas de língua inglesa. *Ilha do Desterro*, v. 74, p. 145-160, 2022.

SCHRUM, L; LEVIN, B. B. *Leading 21st-century schools: harnessing technology for engagement and achievement*. Londres: SAGE, 2009.

SEVILLA-PAVÓN, A.; FINARDI, K. R. Pandemic language teaching: insights from Brazilian and international teachers on the pivot to emergency remote instruction. *Journal of Language and Education*, v. 7, n. 4, p. 127-138, 2021.

SILVA, M. L. F. da; CAMPELO, C. L. F.; BORGES, E. L. de M. Tecnologias na Educação: perspectivas e desafios na formação de professores frente à pandemia do novo coronavírus. *Revista Educação Pública*, v. 22, n. 4, 2022.

TEIXEIRA, D.; FINARDI, K. R. TICs no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na Universidade Federal do Espírito Santo. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 7, n. 8.1, p. 79-96, 2013.

TYLER, J. R.; FINARDI, K. R. Aprendendo no ciberespaço: o caso dos MOOC. *Interfaces da Educação*, v. 12, n. 35, p. 118-137, 2021.

VETROMILLE-CASTRO, R.; KIELING, H. S. Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades. *Ilha do Desterro*, v. 74, p. 351-368, 2022.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOLFF, D. CLIL: Bridging the gap between school and working life. In: MARSH, D.; WOLFF, D. (Orgs.). *Diverse contexts – converging goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 2007. p. 15-25.

YIN, R. K. *Case Study Research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2009.

Recebido em: 18/08/2022.

Aceito em: 10/12/2022.