

O APRENDIZADO DO INGLÊS MEDIANTE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DIGITAIS E O INTERCÂMBIO VIRTUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS MEDIANTE LA NARRACIÓN DE CUENTOS DIGITALES Y EL
INTERCAMBIO VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

LEARNING ENGLISH THROUGH DIGITAL STORYTELLING AND VIRTUAL EXCHANGE IN
PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Rodrigo Schaefer*

Instituto Federal Catarinense

Christiane Heemann**

Universidade do Vale do Itajaí

RESUMO: Este estudo teve como objetivo discutir a forma como uma atividade de histórias digitais (HD) (Robin, 2016; Vicencio, Vicencio, 2022; Schaefer, 2024a) facilitou o aprendizado do inglês no Instituto Federal Catarinense. Nesta pesquisa de abordagem qualitativa (Patton, 2002), narrativas foram analisadas a partir de relatos de experiência, por meio dos quais os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar suas impressões concernentes à atividade de HD, e de uma entrevista semiestruturada. A análise dos dados mostrou que a atividade propiciou oportunidades de: (a) *superação de desafios e transformação* e (b) *socialização entre os estudantes*. Com base nos resultados, pode-se afirmar que a aplicação de atividades e de projetos de HD envolvendo o intercâmbio virtual constitui um meio adequado para estudantes dispostos não apenas a aprender inglês, mas também a se engajar em interações com pessoas de outras línguas e culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias digitais. Ensino-aprendizagem de inglês. Educação Profissional e Tecnológica. Intercâmbio virtual. Formação integral.

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo discutir cómo una actividad de historias digitales (Robin, 2016; Vicencio, Vicencio,

* Pós-Doutor em Linguística pela Humboldt_Universität zu Berlin. Professor do Departamento de Línguas do Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: rodrigo.schaefer@ifc.edu.br.

** Pós-Doutora em Estudos Multiculturais pela Universidade Aberta de Portugal. Professora aposentada da Univali (SC). E-mail: chrisheemann@gmail.com.

2022; Schaefer, 2024a) facilitó el aprendizaje del inglés en el Instituto Federal Catarinense. En esta investigación con enfoque cualitativo (Patton, 2002), se analizaron narrativas a partir de informes de experiencia, a través de los cuales los estudiantes tuvieron la oportunidad de exponer sus impresiones sobre la actividad, y una entrevista semiestructurada. El análisis de datos mostró que la actividad proporcionó oportunidades para: (a) *superación de desafíos y transformación* y (b) *socialización entre los estudiantes*. Con base en los resultados, se puede afirmar que la aplicación de actividades y proyectos de historias digitales que involucran el intercambio virtual es un medio adecuado para estudiantes que desean no solo aprender inglés, sino también interactuar con personas de otros idiomas y culturas.

PALABRAS CLAVE: Historias digitales. Enseñanza y aprendizaje del inglés. Educación Profesional y Tecnológica. Intercambio virtual. Formación integral.

ABSTRACT: This study aimed to discuss how a digital storytelling activity (Robin, 2016; Vicencio; Vicencio, 2022; Schaefer, 2024a) facilitated the learning of English at Instituto Federal Catarinense. In this qualitative approach research (Patton, 2002), narratives were analyzed from experience reports, through which students had the opportunity to put forward their impressions concerning the activity, and a semi-structured interview. Data analysis showed that the activity provided opportunities for: (a) *overcoming challenges and transformation*, and (b) *socialization among students*. Based on the results, it can be stated that the application of digital stories and projects involving virtual exchange is a suitable medium for students willing not only to learn English, but also to engage in interactions with people of other languages and cultures.

KEYWORDS: Digital stories. English teaching-learning. Professional and Technological Education. Virtual exchange. Integral education.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Mentges (2019), a evolução das tecnologias digitais, no mundo atual, tem levado as instituições educacionais a repensarem suas práticas de ensino, o que configura um aspecto central para o desenvolvimento e qualidade de atividades didático-pedagógicas. Nessa perspectiva, as instituições têm priorizado “o efeito das tecnologias, a necessidade de mobilidade e a formação de um sujeito de visão global e sistêmica sobre a sociedade em que está inserido” (Mentges, 2019, p. 7).

No aprendizado da língua inglesa, duas possibilidades, entre muitas outras, de incluir as tecnologias são: (1) histórias digitais (HD) (Robin, 2008, 2016; Tumolo, 2015; Nassim, 2018; Trevisol, 2019; Schaefer, 2022a, 2022b; SCHAEFER, 2024a; Vicencio, Vicencio, 2022) e (2) o intercâmbio virtual (O'dowd, 2019, 2021; Gutiérrez; O'dowd, 2021; Schaefer, 2024b; Schaefer; Manchado-Nieto, 2025). As HD, conforme Robin (2016, p. 18), têm relação com “a arte de contar histórias com uma mistura de meios digitais, incluindo texto, imagens, narração gravada de áudio, música e vídeo”¹. (nossa tradução²). Como será explicado mais adiante, o processo de criação das HD é considerado como sendo socialmente co-construído (Vygotsky, 1978, 1986) neste estudo, uma vez que os estudantes e o professor estiveram socialmente envolvidos nesse processo.

O intercâmbio virtual (Helm, 2016; O'Dowd, 2019, 2021; Schaefer; HEEMANN, 2024), ou telecolaboração, a segunda maneira para inclusão das tecnologias digitais, permite, para além da prática das quatro competências linguísticas – leitura, escrita, fala e audição (Schaefer; Heemann, 2021) –, o contato entre pessoas de diferentes países e culturas (Schaefer, 2024b). Efetivamente, o vídeo produzido por cada aluno foi apresentado aos participantes de uma sessão de intercâmbio virtual.

Tendo em conta que um dos autores deste estudo realizou um projeto de pesquisa que investigou as HD e o intercâmbio virtual em uma instituição voltada à oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – a qual, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), busca preparar os estudantes para o exercício das profissões e para o convívio social (Brasil, 1996) –, o presente estudo teve como objetivo discutir a forma como uma atividade de HD facilitou o aprendizado do inglês no Instituto Federal Catarinense.

¹ Citação original: “[...] the art of telling stories with a mixture of digital media, including text, pictures, recorded audio narration, music and video”.

² Todas as traduções são de responsabilidade dos autores deste estudo.

De acordo com Hildeblando Júnior e Finardi (2020), a suspensão das aulas presenciais em 2020, a fim de evitar a propagação do Coronavírus (COVID-19), fez com que atividades que anteriormente ocorriam presencialmente migrassem para espaços *online*, como é o caso do presente estudo. Diante disso, a contribuição do nosso estudo para a área da contação de HD explica-se pelo fato de que, tendo em conta o curto espaço de tempo entre 2020 e o presente momento, é possível dizer que, no Brasil, inexiste um corpo significativo de pesquisas que explore a criação de HD exclusivamente em ambientes *online* relacionados com o ensino-aprendizagem de inglês no âmbito da EPT.

Este texto está dividido em sete seções. A primeira se concentrou no objetivo, bem como numa breve contextualização desta pesquisa, ao passo que a segunda e a terceira seções abordam a literatura relevante para fundamentar este estudo. A quarta seção, por sua vez, ocupa-se da descrição das atividades de HD desenvolvidas e, na quinta seção, debruçamo-nos sobre os procedimentos metodológicos adotados. Na sexta seção, apresentamos a análise e discussão dos dados. Por fim, algumas considerações são feitas na sétima seção.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT) E HISTÓRIAS DIGITAIS (HD)

Conforme dito anteriormente, o projeto de pesquisa³ envolvendo HD e o intercâmbio virtual, do qual derivou o presente estudo, foi conduzido em uma instituição voltada à oferta da EPT. Diante disso, apresentamos, nos próximos parágrafos, alguns construtos teóricos sobre a EPT e, na sequência, sobre HD.

Ramos (2008) menciona duas perspectivas da educação dos estudantes para o mundo do trabalho, quais sejam, *unilateral* e *integral*. A formação unilateral diz respeito ao desenvolvimento de capacidades a serem utilizadas em funções específicas da atividade de trabalho, desenvolvimento esse que Saviani (2007), com um olhar crítico, chama de *adestramento dos indivíduos*. A formação integral, por outro lado, está ligada à visão de que os estudantes fazem parte de um universo social e culturalmente situado. Da perspectiva da formação integral, portanto, o trabalho deve ser considerado como um princípio educativo (Saviani, 2007, 2015). Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1061) complementam com a noção de que, através da organização curricular, é preciso reservar espaço para “a formação intelectual, física e tecnológica”, bem como para “a ideia de formação humana integral” (p. 1601).

Da mesma maneira que Ramos (2008), Moura, Lima Filho e Silva (2015), Nitschke, Plácido e Pitt (2021) explicam que a EPT se caracteriza pela proposta de uma educação integral. Os últimos autores acrescentam que a EPT se compromete com “uma formação inteira, ou integral, no sentido de desenvolver as faculdades físicas e intelectuais do sujeito em uma perspectiva ampla” (Nitschke; Plácido; Pitt, 2021, p. 42).

Conforme Ramos (2008, 2010), a formação integral é orientada por princípios de educação *omnilateral* e *politécnica*. Enquanto a primeira permite a integração das dimensões básicas da vida, nomeadamente, trabalho, ciência e cultura, a educação politécnica proporciona aos estudantes o acesso ao conhecimento construído histórica e socialmente. À face do exposto, sugerimos que, no contexto do EPT, atividades envolvendo HD e o intercâmbio virtual possibilitem a articulação, esta defendida pela Lei nº.11.892 (BRASIL, 2008), entre a formação para o mundo do trabalho e para a esfera sociocultural.

O trabalho com HD teve início em São Francisco, Estados Unidos (BOASE, 2013). De acordo com informações disponíveis no Storycenter⁴, o grupo *The San Francisco Digital Media Center*, dedicado à criação e ao compartilhamento de HD, foi fundado em 1994 e, ao longo dos anos, aperfeiçoou um currículo que se tornou a base para uma oficina comunitária chamada de ‘narração de histórias digitais’. Segundo Boase (2013), o período inicial foi marcado pela utilização de autobiografias que perseguiam o objetivo de propiciar momentos de autodescoberta. A autora complementa que as atividades de criação de HD, que exploravam as várias possibilidades de utilização que vinham surgindo na esteira do advento das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação),

³ Este projeto de pesquisa será apresentado mais adiante.

⁴ Acessar <https://www.storycenter.org/> para mais informações.

adotavam métodos de terapia, em que questões relacionadas à autorreflexão e à expressão de identidades estavam no cerne de tais atividades.

De acordo com Boase (2013), o enfoque principal das HD recai, tradicionalmente, no *script*⁵ — este constituindo-se como “o principal material para o planejamento e a criação da história”⁶ (p. 6) — e não nas tecnologias em si. Para a autora, “A eficácia de uma história digital depende principalmente da ‘história’ que ela conta, reforçada pelas imagens”⁷ (Boase, 2013, p. 1). Nesse sentido, Boase (2013) complementa que a incorporação de diferentes recursos ao *script*, tais como imagens, música, fotografias e a narração realizada pelo próprio estudante, “pode criar uma poderosa ferramenta de comunicação”⁸ (p. 1), estabelecendo um terreno fértil para potencializar a aprendizagem ativa. Nessa linha de raciocínio, Boase (2013) defende que as HD compõem “o pão e a manteiga da experiência interpessoal cotidiana, proporcionando um meio de comunicação, interação, organização, percepção, reflexão, pensamento e, por fim, ação”⁹ (p. 2), ao passo que a utilização de recursos digitais no processo de criação de HD, segundo Tumolo (2015), abre espaço para narrativas pessoais ligadas a momentos especiais, partilha de memórias, relatos de experiência sobre vários eventos, etc.

A partir de narrativas, o estudo de Castañeda (2013) visou analisar, por meio da criação de HD, os efeitos relativos à participação de aprendizes de língua estrangeira. Para a coleta de dados, a autora incluiu questionários, grupos focais, entrevistas e, por fim, diários reflexivos registrados pela pesquisadora. Os resultados, que convergem com a visão de Robin (2016) de que as HD proporcionam o pleno envolvimento dos estudantes, mostraram que os aprendizes “praticaram a língua de forma expressiva e se envolveram na comunicação do mundo real”¹⁰ (Castañeda, p. 56).

As HD, que normalmente têm duração de 2 a 10 minutos (Robin, 2016), vêm sendo integradas ao ensino-aprendizagem de línguas em nível mundial (Castañeda, 2013; Tumolo, 2015; Nassim, 2018; Trevisol, 2019; Schaefer, 2022a, 2022b, 2024a; Vicencio; Vicencio, 2022). Por meio dessas histórias, professores e profissionais podem “dar suporte à aprendizagem de línguas, facilitar a discussão, aumentar a presença social, e muito mais”¹¹ (Robin, 2016, p. 18). As HD, portanto, fazem com que os estudantes sejam “empoderados com a habilidade de se comunicar utilizando várias técnicas multimídia”¹² (Robin, 2016, p. 19). Tais técnicas são combinadas através do uso de *softwares* ou aplicativos, permitindo abordar diferentes tópicos e conteúdos.

Para Robin (2016, p. 18), existem três tipos principais de HD. O primeiro tipo diz respeito às narrativas pessoais, ou seja, histórias relacionadas com eventos que ocorreram na vida de uma pessoa; o segundo tipo, que implica uma abordagem histórica, favorece uma melhor compreensão do passado da humanidade; finalmente, o terceiro tipo refere-se a histórias que têm um alcance instrucional, na medida em que “informam ou instruem o espectador sobre um determinado conceito ou prática”¹³. O autor afirma que as HD levam os estudantes a desenvolverem a criatividade e o pensamento crítico, visto que eles “começam a investigar e a

⁵ Roteiro.

⁶ Citação original: “the primary material for planning and creating the story”.

⁷ Citação original: “The effectiveness of a digital story depends primarily on the ‘story’ it tells, enhanced by the images.”.

⁸ Citação original: “can create a powerful tool of communication.”.

⁹ Citação original: “the bread and butter of everyday interpersonal experience, providing a means of communication, interaction, organising, perception, reflection, thought and ultimately action.”.

¹⁰ Citação original: “practiced language in an expressive manner and engaged in real-world communication.”.

¹¹ Citação original: “support language learning, facilitate discussion, increase social presence, and more.”.

¹² Citação original: “empowered with the ability to communicate using various multimedia techniques.”.

¹³ Citação original: “inform or instruct the viewer on a particular concept or practice.”.

contar histórias sobre eles mesmos [bem como] a pesquisar conteúdos ricos e profundos enquanto analisam e resumem uma vasta gama de informações e opiniões”¹⁴ (p. 19).

As palavras de Robin (2016) corroboram a definição de *pensamento crítico* segundo Boase (2013). Para esta autora, “o pensamento crítico é o processo mental de discernimento, análise e avaliação”¹⁵ (Boase, 2013, p. 5). Ainda, produzir HD “requer numerosas estratégias cognitivas”¹⁶ (2013, p. 4), incluindo revisão da informação, criatividade, comparação, organização e critérios de seleção, o que pressupõe o desenvolvimento de uma *consciência crítica*. Esse processo criativo e reflexivo exerce um impacto no estudante não só em relação à construção da história em si, mas também ao produto final, ou seja, a versão final da história digitalizada, uma vez que esta deve ser, posteriormente, apresentada para um público, ocasião em que os estudantes normalmente “procuram projetar uma certa imagem deles mesmos para o público”¹⁷ (Boase, 2013, p. 4).

O processo de criação de HD, de acordo com Lambert (2006, 2007), envolve várias etapas. O *planejamento* implica o estabelecimento de todos os procedimentos que integram a criação das HD; a *apresentação de amostras*, a segunda etapa, representa a necessidade de fornecer aos estudantes exemplos de HD previamente produzidas por outras pessoas. Enquanto o *script* se refere à escrita dos eventos que compõem a própria história, *receber feedback* diz respeito à correção linguística do *script*, que pode ser facilitada pelo professor ou pelos colegas. A *criação do esboço sequencial*¹⁸ está relacionada com as ilustrações que representam o *script* da história como um todo, seguida da *digitalização da história*, ou seja, a inclusão de elementos digitais. O último passo, a *apresentação para um público*, permite aos alunos partilharem as suas histórias.

Esclarecemos que o presente trabalho, a exemplo dos estudos de Robin (2008, 2016), de Castañeda (2013) e de Trevisol (2019), foi realizado no contexto Educacional de Contação de Histórias Digitais, um tipo específico de HD, nomeadamente “uma prática orientada que requer a cooperação entre alunos e professor”¹⁹ (Gregori-Signes, 2014, p. 241). No referido contexto, “o professor torna-se o guia que monitora e ajuda na distribuição e utilização adequada tanto do conteúdo da história como da organização relevante”²⁰ (Gregori-Signes, 2014, p. 241).

Para Gregori-Signes (2014, p. 242), “tanto o professor como o aluno se envolvem socialmente na produção das histórias”²¹. Tendo isso em conta, deve salientar-se que, no presente estudo, o processo de criação das HD é considerado como sendo socialmente co-construído (Vygotsky, 1978, 1986). Para Vygotsky (1978), a aprendizagem ocorre primeiro socialmente e, em seguida, funções mentais mais elevadas são desenvolvidas. Além disso, Vygotsky (1978, 1986) explica que características histórico-culturais contribuem para tal desenvolvimento. Nessa perspectiva, os indivíduos formam parte integrante de um contexto cultural específico, através do qual eles aprendem e constroem, a partir da interação com outras pessoas, o conhecimento.

Um dos aspectos centrais da Teoria Sociocultural (Vygotsky, 1978, 1986) é a mediação, também denominada *mediação simbólica*. Para Vygotsky, a relação do ser humano com o mundo não é direta, mas mediada através do *instrumento* e do *signo*. O primeiro elemento mediador, o instrumento, aumenta as possibilidades de transformação da natureza e regula, nos momentos em que o ser

¹⁴ Citação original: “begin to research and tell stories of their own [as well as] to research rich, deep content while analyzing and synthesizing a wide range of information and opinions.”.

¹⁵ Citação original: “critical thinking is the mental processes of discernment, analysis and evaluation”.

¹⁶ Citação original: “requires numerous cognitive strategies”.

¹⁷ Citação original: “seek to project a certain image of himself or herself to the audience”.

¹⁸ Nossa tradução de *Storyboard*.

¹⁹ Citação original: “a guided practice that requires cooperation between both students and teacher”.

²⁰ Citação original: “the teacher becomes the guide who monitors and assists in the distribution and proper use of both the story content and the relevant organization.”.

²¹ Citação original: “both teacher and student become socially involved in the production of stories”.

humano interage com o mundo à sua volta, as ações sobre os objetos. O segundo elemento mediador, o signo, tem a capacidade de provocar mudanças internas, uma vez que regula as ações sobre a mente das pessoas.

A *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) é outra construção central da Teoria Sociocultural. Vygotsky (1978, p. 86) define ZDP como “a distância entre o nível real de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos, ou em colaboração com pares mais capazes”²². Nessa “zona”, portanto, as pessoas mais experientes auxiliam os outros, que são menos experientes, no aprendizado, bem como na tarefa de se tornarem mais autônomos dentro do seu potencial. O conceito de *andaime* (*scaffolding*), introduzido por Wood, Bruner e Ross (1976), está estreitamente relacionado com o de ZDP. Andaime refere-se ao mecanismo de apoio que, na ZDP, assiste os menos experientes no aprendizado. Para os autores, tal apoio “permite a uma criança ou um novato resolver uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços sem auxílio”²³ (p. 90).

Vygotsky (1981) explicita que o desenvolvimento e as transformações dos indivíduos ocorrem com base em quatro domínios genéticos: *filogenético*, *sociocultural*, *microgenético* e *ontogenético*. Filogenético refere-se à evolução dos organismos vivos através da sua adaptação gradual ao ambiente, enquanto sociocultural está relacionado com a ideia de que as interações sociais são a base de processos cognitivos mais elevados. Microgenético, por sua vez, diz respeito a situações específicas vividas pelos indivíduos, as quais podem modificar funções mentais mais elevadas. Finalmente, o domínio ontogenético integra toda a história dos indivíduos e as diferentes transformações que, por intermédio das interações dialéticas, ocorrem ao longo da sua vida, isto é, desde o nascimento até a idade adulta.

Após a apresentação, nesta seção, de contributos teóricos acerca da Educação Profissional Tecnológica (EPT) e de histórias digitais (HD) com base na Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1978, 1986), a Seção 3 abordará teorizações relacionadas com o intercâmbio virtual, haja vista que, conforme será explicitado posteriormente, as HD dos alunos foram apresentadas para os participantes de um projeto de extensão que se propõe a oferecer oportunidades de intercâmbio virtual.

3 INTERCÂMBIO VIRTUAL

Segundo O’Dowd (2021), o intercâmbio virtual vinha sendo desenvolvido ao longo de mais de 25 anos. Contudo, o ano de 2020 foi particularmente representativo na área, visto que a conjuntura da pandemia de COVID-19 despertou o interesse de professores e pesquisadores para o intercâmbio virtual “em uma escala muito maior”²⁴ (O’Dowd, 2021, p. 6). O autor acrescenta que “A falta de possibilidades de estudo no exterior durante a pandemia levou muitos a considerar seriamente como as iniciativas de aprendizagem em telecolaboração²⁵ poderiam ser efetivamente integradas nos currículos”²⁶.

O’Dowd (2021) explica que pesquisas de um modo geral evidenciam quatro aspectos principais em torno da prática do intercâmbio virtual. O primeiro deles sugere que ela constitui uma valiosa oportunidade de aprendizado muito popular entre os estudantes, ao passo que o segundo aspecto está relacionado com o desenvolvimento de habilidades em línguas estrangeiras e conhecimentos culturais. O terceiro aspecto, por sua vez, diz respeito à sensibilização para as diferenças culturais. Finalmente, o quarto aspecto ressalta o potencial do intercâmbio virtual para a comunicação com pessoas de diferentes países e culturas.

²² Citação original: “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers”.

²³ Citação original: “enables a child or novice to solve a task or achieve a goal that would be beyond his unassisted efforts”.

²⁴ Citação original: “on a much larger scale”.

²⁵ Outro termo utilizado para referir-se a *intercâmbio virtual*.

²⁶ Citação original: “The lack of possibilities for study abroad during the pandemic led many to seriously consider how telecollaborative learning initiatives could be effectively integrated into curricula.”

Em sintonia com O'Dowd (2021), Schaefer, Heemann e Belli (2017, p. 239) enfatizam que o intercâmbio virtual se configura como “[...] um instrumento de conexão com o mundo, capaz de promover encontros interculturais”, além de contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que tais encontros podem levar os estudantes “a compreender a complexidade da experiência dos outros para enriquecer a sua própria”²⁷ (Phipps; Gonzales, 2004, p. 3), propiciando, do mesmo modo, o “engajamento transformacional do estudante”²⁸ (Liddicoat; Scarino, 2013, p. 42).

A maioria das pesquisas voltadas para o intercâmbio virtual, segundo Gutiérrez e O'Dowd (2021), é de natureza bilingue-bicultural, como, por exemplo, os modelos *e-tandem* e *telecolaborativo*. No modelo *e-tandem*, dois estudantes que estão aprendendo a língua um do outro trocam os seus papéis: por vezes como aprendizes de uma língua estrangeira e, em outros momentos, como tutores da sua língua materna ou de outras línguas, tais como aquelas nas quais são proficientes. O modelo *telecolaborativo*, por sua vez, que está, geralmente, integrado em atividades de sala de aula e sob a supervisão de um professor-mediador, centra-se no desenvolvimento linguístico e intercultural. Além disso, esse modelo inclui tarefas tais como a comparação de aspectos culturais e a discussão de textos e tópicos diversos.

Gutiérrez e O'Dowd (2021) acrescentam que, para além dos dois modelos descritos no parágrafo anterior, tem havido, nos últimos anos, um considerável interesse no ensino e aprendizagem de línguas, principalmente o inglês, como *língua franca*, “o que dá aos estudantes a oportunidade de se envolverem em colaboração *online* com turmas parceiras que não são necessariamente falantes nativos da língua-alvo”²⁹ (p. 18). Oliveira (2017), oportunamente, esclarece que o inglês, língua-alvo do presente estudo, se caracteriza como “uma língua franca, global, internacional”, permitindo a interação entre milhares de falantes em diferentes partes do mundo. Por outras palavras, trata-se de uma língua de contato que facilita a comunicação entre grupos de falantes multilíngues.

Após a descrição do aparato teórico que serviu como referência para definição dos procedimentos metodológicos e analíticos deste estudo, apresentamos, a seguir, o modo pelo qual projetos e atividades com histórias digitais foram desenvolvidos.

4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE HISTÓRIAS DIGITAIS EMPREENDIDAS

Um dos autores do presente estudo ministra a disciplina de Inglês Instrumental no Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, curso esse que corresponde a um total de 30 horas semestrais. Nessa disciplina, há aproximadamente 10 alunos matriculados a cada semestre. O referido curso, de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico de 2018, visa preparar profissionais que tenham “uma visão prática e teórica qualificada e com capacidade de atuarem na elaboração, implantação, gerenciamento e manutenção de projetos lógicos e físicos de redes locais ou de longas distâncias” (p.12). A ementa da disciplina inclui: (a) estratégias fundamentais para leitura e compreensão textual em língua inglesa; (b) vocabulário técnico da área de informática; (c) estudo da semântica e sintática da língua inglesa; (d) leitura de textos científicos e didáticos na área de informática. Já os conteúdos são os seguintes: (a) aspectos linguístico-gramaticais elementares da língua inglesa – pronomes, verbos, artigo, vocabulário e composição de enunciados básicos – ; (b) estratégias linguísticas para leitura e interpretação de textos em inglês, como inferência e referência contextual e; (c) produção textual (escrita e oral).

O projeto de pesquisa *Percepções de Aprendizes de Línguas do IFC sobre Atividades Telecolaborativas e Contação de Histórias Digitais*³⁰, sob a coordenação de um dos autores deste estudo, trouxe consigo o objetivo principal de promover o contato entre estudantes do IFC e outros falantes de inglês. Mais especificamente, esse projeto, desenvolvido entre 2019 e 2021, visou analisar as percepções dos estudantes sobre a sua participação em sessões de intercâmbio virtual e na criação de HD. Na sala de aula ou no

²⁷ Citação original: “to understand the complexity of the experience of others to enrich their own”.

²⁸ Citação original: “transformational engagement of the learner”.

²⁹ Citação original: “which give learners the opportunity to engage in online collaboration with partner classes who are not necessarily native speakers of the target language”.

³⁰ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), sob o Número de Parecer 4.291.275.

Google Meet durante a pandemia de COVID-19, os estudantes puderam se engajar em momentos de discussão relativa a sua experiência nas atividades propostas, por meio das quais o professor encorajou reflexões sobre o desenvolvimento das atividades em geral, bem como sobre questões (inter)culturais.

Duas ações derivaram do projeto de pesquisa em questão: (1) um projeto de extensão envolvendo sessões semanais de intercâmbio virtual de uma hora, intitulado *Encontros de Conversação em Inglês do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*, com o intuito de levar não apenas os estudantes da disciplina de *Inglês Instrumental*, mas também participantes da comunidade externa em geral, incluindo outros estados do Brasil e países (ex. Itália, Paraguai, Espanha, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Polônia e México), a discutir diferentes tópicos — por exemplo, produtos, práticas e valores culturais — enquanto praticavam suas habilidades de fala e de escuta; e (2) uma atividade de HD, tendo em vista que o produto final, ou seja, o vídeo produzido por cada aluno, foi apresentado aos participantes do projeto de extensão em questão. A seguir, será descrita a forma como as ações foram integradas na disciplina de *Inglês Instrumental*.

Entre 19 de janeiro e 16 de março de 2021³¹, a atividade de HD anteriormente mencionada, que recebeu o nome *DST: a little bit about myself*^{32 33}, foi aplicada na disciplina de *Inglês Instrumental*, a qual contou com oito alunos no total. A atividade em questão tinha como objetivo possibilitar a prática da escrita e da fala em inglês mediante a produção de histórias digitais, e foi desenvolvida, nomeadamente, com base (a) no primeiro tipo de HD, ou seja, narrativas pessoais (ROBIN, 2016); e (b) nos passos necessários à criação das HD propostos por Lambert (2006, 2007).

Para atingir o objetivo supracitado, os estudantes foram solicitados a criar, individualmente, um vídeo digital através do programa de edição de vídeos Movavi Video Editor³⁴, narrado em inglês com sua própria voz, contendo (a) sua autoapresentação (nome, idade, onde moravam, profissão, hobbies, etc.), e (b) narração de um evento especial que marcou sua vida, por exemplo, o nascimento de uma criança na família, casamento, viagem, formatura, festa de aniversário, promoção no trabalho, entre outras possibilidades. Concomitantemente à realização da atividade com HD, os seguintes conteúdos foram estudados nas aulas ao longo do semestre: pronomes, verbos (presente simples e passado simples), artigos definidos e indefinidos, vocabulário e produção textual (escrita e oral).

Após a finalização do processo de digitalização de suas histórias, os estudantes apresentaram seus vídeos aos participantes do projeto de extensão *Encontros de Conversação em Inglês do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*. A apresentação, que foi assistida por 32 pessoas (8 alunos da disciplina Inglês Instrumental, 23 participantes do projeto de extensão e o pesquisador), teve lugar no Google Meet na data de 09 de março de 2021, uma semana antes do término das aulas da disciplina de *Inglês Instrumental*. Além dos participantes inscritos no projeto de extensão, havia seis falantes de inglês que aceitaram o convite do pesquisador para assistir às apresentações: dois da Espanha, três do Brasil e um do Canadá.

5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E POSTERIOR ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa qualitativa (Patton, 2002), que teve como objetivo discutir a forma como uma atividade de HD facilitou o aprendizado do inglês no Instituto Federal Catarinense –campus Brusque, pode ser considerada como um estudo de caso (DUFF, 2014), no sentido de que tal atividade se concentrou em um fenômeno contemporâneo e em seu contexto real. Para Duff (2014, p. 233), os estudos de caso “são normalmente estudados em profundidade a fim de proporcionar uma compreensão das experiências, questões, insights, caminhos de desenvolvimento, ou desempenho dos indivíduos dentro de um determinado contexto linguístico, social ou

³¹ É possível verificar que as aulas ocorreram ao longo de quase dois meses. Isso porque, devido ao contexto da Pandemia de COVID-19, as aulas, por diferentes razões, não puderam ser conduzidas no decorrer de um semestre como de praxe.

³² Tradução: *HD: um pouco sobre mim*.

³³ “DST” significa Digital Storytelling, termo utilizado em inglês.

³⁴ Link para obter mais informações sobre o Movavi Video Editor: <https://www.movavi.com/>

educacional”³⁵.

Portanto, por se tratar de um estudo de caso, o presente estudo incluiu: (a) três estudantes da disciplina *Inglês Instrumental*, Godofredo, Mayra e Kaique; e (b) Frederica, participante do projeto de extensão e que assistiu às apresentações das HD dos estudantes. Godofredo tinha 50 anos de idade e trabalhava como técnico de informática. Mayra, por sua vez, tinha 19 anos de idade e também trabalhava como técnica de informática, enquanto Kaique, de 26 anos de idade, era um analista de suporte de sistemas. Finalmente, Frederica era uma estudante de 16 anos do ensino médio. Godofredo, Mayra, Kaique e Frederica eram brasileiros.

Ressaltamos que escolhemos Godofredo, Mayra e Kaique entre os oito estudantes da disciplina *Inglês Instrumental*, e, entre os participantes do projeto de extensão, Frederica, pelas seguintes razões: (a) por ser um estudo de caso, nossa intenção foi de interpretarmos os dados de um número reduzido de participantes, o que nos permitiria um maior aprofundamento das análises que seriam empreendidas. Diante desse propósito, entendemos que incluir mais de quatro participantes acarretaria uma análise menos minuciosa; (b) Godofredo, Mayra e Kaique mostraram-se muito dedicados, assíduos e solícitos ao longo de todo o desenvolvimento das atividades do projeto de HD; (c) dentre todos os participantes do projeto de extensão *Encontros de Conversação em Inglês do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*, percebemos mais entusiasmo e interesse por parte de Frederica, principalmente ao comentar, em uma das sessões de intercâmbio virtual do projeto extensionista, suas perspectivas relacionadas com a apresentação das HD dos estudantes da disciplina de *Inglês Instrumental*.

As narrativas analisadas foram coletadas em março de 2021³⁶ mediante relatos de experiência e entrevista semiestruturada, cujos dados foram transcritos na íntegra pelos próprios autores. Através do relato de experiência, escrito via *Google Forms* alguns dias após a apresentação final das HD, Godofredo, Mayra e Kaique tiveram a oportunidade de apresentar, individualmente, suas impressões pessoais com relação à atividade de HD. Godofredo também participou de uma entrevista semiestruturada, que teve duração de 1 hora e 20 minutos, na semana após a apresentação final, por meio do qual o pesquisador pôde melhor compreender o que o estudante havia abordado em seu relato de experiência.

Frederica, assim como Godofredo, foi convidada a participar de uma entrevista, cuja duração foi de 51 minutos, e escrever um relato de experiência, no qual ela, como espectadora das apresentações das HD dos estudantes, pôde compartilhar suas opiniões e observações. Os pesquisadores também registraram suas percepções em diários reflexivos referente ao processo de coleta de dados em geral, as opiniões dos estudantes, situações imprevistas, e assim por diante.

Após a conclusão da disciplina *Inglês instrumental*, os dados foram submetidos ao processo de análise, interpretação e reflexão. Neste esforço, foi dada atenção às narrativas, ou seja, “descrições do que as pessoas experimentam”³⁷ (Patton, 2002, p. 107).

Para as análises dos dados, utilizamo-nos da técnica da Análise Textual Discursiva, que, segundo Moraes e Galiazzi (2006), consiste na elaboração de unidades de significados. Deste modo, através do olhar interpretativo dos pesquisadores sobre os dados coletados e as reflexões teóricas sobre o tema, foram criadas unidades de significados. Esse processo de construção de unidades denomina-se, segundo Moraes e Galiazzi (2006), unitarização, caracterizado pela separação das ideias elementares a partir das temáticas investigadas.

Subsequentemente, deu-se início ao processo de categorização dos conteúdos semelhantes. A partir da junção das unidades semelhantes, foram construídos os níveis de categorias de análise e, nesse movimento, os pesquisadores partiram, conforme sugerido por Moraes e Galiazzi (2006), do concreto ao abstrato, da análise interpretativa à elaboração dos argumentos. Esse movimento culminou na produção de meta-textos analíticos que compuseram as análises finais sobre a temática investigada (Moraes; Galiazzi, 2006).

³⁵ Citação original: “are normally studied in depth in order to provide an understanding of individuals’ experiences, issues, insights, developmental pathways, or performance within a particular linguistic, social, or educational context”.

³⁶ As datas precisas estão informadas na legenda de cada excerto (na próxima seção).

³⁷ Citação original: “descriptions of what people experience”.

Por fim, deu-se início à elaboração de um meta-texto (Moraes, 2003) à luz das contribuições teóricas apresentadas anteriormente. Segundo Moraes (2003), no processo de construção dos textos, o movimento argumentativo na formulação das compreensões circula pela ação do questionamento e pela criticidade das categorias constituídas. Deste modo, através do processo de interlocução entre os dados coletados e os fundamentos teóricos, teve lugar a validação dos dados coletados (Moraes, 2003), implicando, oportunamente, um exercício de reflexão por parte dos pesquisadores. No Quadro 1 a seguir, apresentamos as fases da análise dos dados.

Fase do período da análise dos dados	Ações realizadas
Primeira fase (junho, julho e agosto, 2021)	<p>Leitura dos relatos de experiência. Transcrição das entrevistas semiestruturadas, seguida da leitura deste material. Leitura dos diários reflexivos do pesquisador.</p>
Segunda fase (setembro, outubro, novembro e dezembro, 2021)	<p>Criação de unidades de significados e categorização dos conteúdos. Inclusão de comentários referentes às unidades e às categorias. Início do processo de análise dos dados tendo como base contribuições teóricas de diferentes estudiosos da área pesquisada.</p>
Terceira fase (janeiro, fevereiro, março e abril, 2022)	<p>Refinamento e aprofundamento da análise dos dados, no sentido de que os pesquisadores continuaram a ler diferentes textos para melhor compreender os dados e para apoiar teoricamente suas interpretações. Conclusão do processo de análise de dados.</p>

Quadro 1: Fases do período da análise dos dados

Fonte: Autores, 2023

Fritzen (2012) sublinha que o pesquisador deve seguir um processo minucioso de reflexão e comparação com relação aos dados coletados, a sua própria experiência no campo e aos fundamentos teóricos. Logo, para discutir a forma como uma atividade de HD contribuiu para o aprendizado do inglês no Instituto Federal Catarinense, os dados dos relatos de experiência foram triangulados com os da entrevista semiestruturada, bem como com os comentários dos diários reflexivos dos pesquisadores. De acordo com Maxwell (1996), a triangulação diminui o risco de que os resultados de um estudo reproduzam limitações de um único procedimento de coleta.

Para facilitar e otimizar o processo de transcrição, foi utilizado o programa *Transana*³⁸. A maioria dos dados deste estudo estava originalmente em português, e os autores traduziram o único excerto originalmente em inglês (Excerto 8), sobre o qual assumem total responsabilidade. As informações entre dois parênteses, ou seja, (()), como convenções de transcrição, referem-se aos comentários dos pesquisadores.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados revelou que a atividade de HD permitiu as seguintes oportunidades: (a) *de superação de desafios e de transformação* e (b) *de socialização entre os estudantes*. No que se segue, as duas oportunidades serão discutidas.

³⁸ *Transana* refere-se a um software que pode ser utilizado para análise de dados de áudio, bem como de vídeo digital. Acessar <http://www.transana.org/> para mais informações.

O Excerto 1, extraído do relato de experiência, aborda os desafios enfrentados por Godofredo no que se refere ao processo de digitalização da sua história:

O primeiro deles ((dos desafios)), foi a total falta de experiência e a insegurança com relação ao formato ideal do vídeo; o segundo momento, foi sintetizar as escolhas perante a uma infinidade de possibilidades; em terceiro, destaco a dificuldade em inserir os áudios com as narrativas em inglês; já em quarto lugar, ficou por conta da inserção da trilha sonora, com o seu respectivo sincronismo. Por último foi o processo de melhoria na pronúncia, para que ficasse de forma inteligível. (*Excerto 1 / relato de experiência de Godofredo / 14-03-2021 / original em português*)

O Excerto 1 mostra que Godofredo se esforçou para inserir recursos digitais em sua história, incluindo critérios de seleção, a trilha sonora e a narração do *script*. Além disso, o estudante comentou que, para superar as dificuldades que surgiram no processo de digitalização, a assistência prestada pelo professor teve um papel relevante. Apesar dos desafios, o discurso de Godofredo destaca que ele foi capaz de utilizar recursos digitais na experiência de aprendizagem, o que Robin (2008, 2016) denomina *letramento tecnológico* e Boase (2013), por sua vez, *consciência crítica*. Robin (2016) ressaltou anteriormente que a criação das HD permite que os estudantes sejam “empoderados com a habilidade de se comunicar utilizando várias técnicas multimídia”³⁹ (p.19), como foi o caso de Godofredo. Os Excertos 2 e 3 a seguir enfatizam a relevância da mediação do professor para superar os desafios que surgiram no processo de produção das HD.

((O professor)) nos sinalizou em qual nível de conhecimento da língua inglesa nós estamos, bem como despertou a vontade de continuar e aumentar cada vez mais a intimidade e a aprendizagem do idioma. (*Excerto 2 / relato de experiência de Mayra / 14-03- 2021 / original em português*)

No todo, o mais importante do projeto foi o feedback incessável do professor que auxiliou a colocar o projeto nos trilhos e dar forma. (*Excerto 3 / relato de experiência de Kaique / 14-03-2021 / original em português*)

Conforme já mencionado, uma das características do aprendizado colaborativo para Vygotsky (1978) é o papel de alguém mais experiente para encontrar formas de auxiliar os menos experientes na ZDP. No presente estudo, “aprender” está ligado à assistência fornecida pelo professor para a digitalização das HD dos estudantes, bem como para apoiar a aprendizagem do inglês. Ou seja, o professor teve oportunidade de oferecer *feedback* aos seus alunos, ou, em consonância com Wood, Bruner e Ross (1976), um *andaime*, na ZDP não apenas no que diz respeito ao uso de recursos digitais, mas também de aspectos linguísticos, tais como vocabulário apropriado, escolhas sintáticas e pronúncia de palavras em inglês.

Em vários momentos da entrevista, Godofredo salientou que sua experiência na atividade foi ao mesmo tempo desafiadora e transformadora. Os dois excertos a seguir, extraídos da entrevista e do relato da experiência de Godofredo, apresentam as explicações do estudante sobre a razão de ele considerar a atividade de HD como uma experiência transformadora:

[...] me transformou porque fez com que eu realmente.... é... quisesse... que o projeto realmente ficasse de uma forma bacana... foi feito com carinho foi feito com zelo... e me transformou porque me resgatou... eu estava à margem da aprendizagem do inglês e tipo consumindo aquilo do cotidiano que era a leitura uma música [...] e de repente desta vez foi algo que criou um vínculo maior comigo mesmo... “que tal você falar de você mesmo né? contar alguma coisa muito especial na sua vida só que em inglês?” com o suporte do professor [...] o senhor comentava todo o processo na feitura do bolo [...] (*Excerto 4 / entrevista entre Godofredo e o pesquisador / 18-03- 2021 / original em português*)

A minha experiência com relação a participação no projeto, se deu de forma gratificante e muito transformadora. Esse trabalho fez com que eu tivesse a oportunidade de olhar para dentro de mim e

³⁹ Citação original: “empowered with the ability to communicate using various multimedia techniques”.

da minha própria história. [...] A experiência [no dia da apresentação na sessão de telecolaboração] foi extremamente desafiadora, emocionante e importante para mim. [...] Com relação ao lado emocional, mesmo estando empolgado, o destaque ficou por conta do choro que embargou totalmente a minha voz do início ao fim da apresentação. Por último o compromisso assumido comigo mesmo, em relação ao avanço nos estudos da língua. (*Exerto 5 / relato de experiência de Godofredo / 14-03-2021 / original em português*)

O Exerto 4 mostra que a criação das HD permitiu a Godofredo “resgatar” os estudos da língua inglesa, uma vez que, antes do desenvolvimento da atividade, o estudante estava “à margem” do processo de aprendizagem da língua, possivelmente sugerindo que ele não estava se dedicando ao estudo da língua inglesa tanto quanto pretendia. Tal percepção indica que a criação das HD, através da mediação do professor na ZDP (VYGOTSKY, 1978), tornou possível ao estudante uma forma significativa, que Boase (2013, p. 6) chama de *aprendizagem profunda*, de retomar o estudo do inglês. Além disso, Godofredo afirmou na entrevista que essa experiência gerou oportunidades de transformação porque lhe permitiu criar o compromisso consigo mesmo de continuar estudando inglês após o término da atividade. No Exerto 5, por sua vez, é possível verificar como a apresentação das HD para pessoas de outras culturas e de outros países na sessão de intercâmbio virtual foi significativa para Godofredo. De fato, os encontros interculturais, de acordo com Helm (2016, p. 153), abrangem “experiência pessoal e emoções”⁴⁰, ao passo que Kramsch (2011, p. 364) enfatiza que tais encontros devem “envolver as emoções dos estudantes, não apenas o seu conhecimento”⁴¹.

Foi explicado anteriormente que dois dos quatro domínios genéticos para o estudo das funções mentais superiores são microgenéticos e ontogenéticos (Vygotsky, 1981). Tais domínios podem ser relacionados com a atividade de HD deste estudo da seguinte forma: microgenético com base no fato de que o aprendizado aconteceu em instâncias específicas, por exemplo, no processo de escrita do *script*, na criação do esboço sequencial, no processo de digitalização, na narração do *script*, e assim por diante. Ontogenética, por outro lado, em função de que tal aprendizado se materializou ao longo do tempo, haja vista que a atividade de HD teve duração de quase dois meses. Em vista disso, o discurso de Godofredo nos Exertos 4 e 5 indica que uma possível transformação (Vygotsky, 1981) ou, segundo Liddicoat e Scarino (2013, p. 42), um possível “engajamento transformacional”⁴², desse estudante estivesse ocorrendo, considerando que a atividade de HD lhe despertou o interesse pelo estudo do inglês novamente, além de ter possibilitado, como visto no Exerto 5, o “avanço nos estudos da língua”.

Os Exertos 4 e 5 sugerem também que a atividade de HD, na linha de raciocínio de Ramos (2008, 2010), Moura, Lima Filho e Silva (2015) e Nitschke, Plácido e Pitt (2021), exerceu um papel importante na formação integral de Godofredo, já que, ao mesmo tempo em que estava adquirindo conhecimentos específicos à sua área de formação, qual for, *Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores*, o estudante teve a oportunidade de melhorar seu desempenho oral em inglês e refletir sobre sua própria história, possibilitando-lhe uma experiência “muito transformadora”. Ainda, na noite da apresentação das HD, Godofredo pode compartilhar, por intermédio do contato intercultural (Schaefer; Heemann, 2024; Schaefer, Manchado-Nieto, 2025) em inglês, um pouco de sua história de vida com pessoas do Brasil e de outros países. Com efeito, Schaefer (2022a, 2022b) afirma que o intercâmbio virtual se configura como uma valiosa oportunidade para a prática da língua inglesa.

O Exerto 6 a seguir, extraído do relato de experiência, descreve as opiniões favoráveis de Mayra em relação à atividade de HD:

Achei muito interessante a abordagem do professor no contexto da pandemia no ensino superior, em que, mesmo sendo colegas de aula, não conhecemos um ao outro. A proposta da integração da língua estrangeira sendo falada e escrita para o conhecimento breve do outro, é realmente importante em um momento de total isolamento. Acredito que, mais do que um projeto de linguística, tivemos um momento de socialização com pessoas que, em outro contexto, seríamos extremamente

⁴⁰ Citação original: “personal experience and emotions”.

⁴¹ Citação original: “engage the students’ emotions, not just their cognition”.

⁴² Citação original: “transformational engagement”.

próximos. Quanto à linguística, gostei muito do método diferenciado de se trabalhar um conteúdo, envolvendo a computação de forma lúdica, trabalhando não somente regras de escrita e da fala, como também a conversação. (*Excerto 6 / relato de experiência de Mayra / 14-03-2021-2021 / original em português*)

Deve-se observar que a suspensão das atividades escolares presenciais, devido à pandemia de COVID-19, ocorreu dez meses antes do início da atividade de HD, ou seja, em janeiro de 2021. Com base no que Mayra explicou no Excerto 6, pode-se dizer que essa atividade ofereceu não somente uma oportunidade para a prática escrita e oral do inglês, mas também para a socialização no contexto *online* com outros colegas da turma, o que sugere que, antes da atividade de HD, os alunos não puderam se conhecer melhor. De fato, a partir de uma perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1978, 1986), Gregori-Signes (2014) argumenta que atividades de HD permitem que tanto os alunos quanto o professor se engajem em processos de socialização.

O Excerto seguinte, extraído do relato de experiência de Kaique, demonstra sua opinião concernente à sua experiência na atividade de HD, bem como à apresentação da sua história aos participantes do projeto *Encontros de Conversação em Inglês do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*:

Apresentar a história digital para uma audiência foi bem interessante, obter o feedback imediatamente após a apresentação e conseguir ver a reação dos envolvidos foi bem interessante. Poder me expressar em inglês, vendo que pude ser compreendido e escutado pelos presentes de diversas partes do mundo [...] foi bem gratificante. Acredito que a aceitação deles pelo nosso projeto [...] nos trouxe um alívio, pois a nossa intenção foi percebida e tivemos retorno dela tanto pelo chat quanto pelos canais de voz e vídeo. Acredito que para todos os participantes foi uma experiência que os auxiliou a praticar seu inglês e a melhorar sua habilidade com uma ferramenta que não estava acostumado a utilizar. (*Excerto 7 / relato de experiência de Kaique / 14-03-2021 / original em português*)

O Excerto 7, assim como o Excerto 6, confirmam que a atividade de HD proporcionou oportunidades de socialização. Isso porque, além da apresentação das HD em si, os estudantes da disciplina de *Inglês Instrumental* puderam se engajar no contato intercultural (Phipps; Gonzales, 2004; Schaefer; Heemann, 2024) através da sessão de intercâmbio virtual, na qual os alunos e o público, ou seja, os participantes dessa sessão, discutiram aspectos relacionados, por exemplo, com a estética das produções, o processo de digitalização, aspectos (inter)culturais e sentimentos despertados tanto nos alunos quanto nos participantes. Não só do Excerto 7, mas também do Excerto 6, depreende-se que a apresentação das HD contribuiu, em certa medida, para a formação integral (RAMOS, 2008, 2010; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015; NITSCHKE; PLÁCIDO; PITTT, 2021) dos estudantes da disciplina de *Inglês Instrumental*, porquanto, segundo Nitschke, Plácido e Pitt (2021, p. 42), tal formação envolve uma “perspectiva mais ampla”, isto é, que transcende o olhar direcionado exclusivamente para conhecimentos técnicos de um curso.

Um dia após a apresentação das HD dos estudantes para os participantes do projeto de extensão *Encontros de Conversação em Inglês do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*, Frederica, uma das participantes, compartilhou sua opinião sobre esse projeto, assim como sobre as produções das HD dos estudantes. Os três excertos seguintes, dois deles extraídos da entrevista e um do relato da experiência, retratam as impressões de Frederica:

Ah enriquecedor! [...] essa coisa de opinião tipo diferentes pontos de vista sobre o mesmo objeto então eu só tenho UM... então tem VÁRIOS outros. (*Excerto 8 / entrevista entre Frederica e o pesquisador / 23-03-2021 / original em português*)

Os participantes são de todo o país ou mesmo de diferentes partes do globo. Minhas coisas favoritas nestas reuniões são a variedade de pessoas e o respeito mútuo, o que proporciona um lugar confortável para expressar minhas opiniões. Honestamente, admiro como o inglês é apresentado:

como uma ferramenta valiosa para se conectar com mentes diferentes, e não apenas o aspecto gramatical. (*Excerto 9 / relato de experiência de Frederica / 22-03-2021 / original em inglês*⁴³)

As conversações que eles usam em... curso de idioma em escola de idioma ou então às vezes têm na internet assim que é algo muito mais artificial e que você não vê aquilo como algo real e palpável sabe? mas já essas histórias em... que eles contavam né uma parte da vida deles era muito legal sabe? a gente ficava com curiosidade de saber e dava pra perceber que era algo... relevante sabe? você saber explicar algo que aconteceu na sua vida e que você gosta... tão* foi bem legal nesse sentido acho que a palavra seria relevante as histórias eram relevantes tanto pra quem tava* ouvindo quanto pra quem tava*... pra quem já gravou elas [as histórias] no caso né? (*Excerto 10 / entrevista entre Frederica e o pesquisador / 23-03-2021 / original em português*)

Os Excertos 8 e 9 demonstram que, devido a sua participação no projeto de extensão, no qual vários tópicos culturais, tais como países, estereótipos e questões ambientais, são discutidos, Frederica se deparou com diferentes perspectivas. Seu discurso também indica que tal experiência lhe permitiu desenvolver uma crescente consciência relativa a diferenças culturais (Liddicoat; Scarino, 2013; Schaefer; Heemann, 2024; Schaefer, 2024b). Além disso, o discurso de Frederica, ao afirmar que a experiência se mostrou enriquecedora, converge com Phipps e Gonzales (2004, p. 3), para quem, mediante o diálogo com “o outro”, é possível levar os estudantes “a compreender a complexidade da experiência dos outros para enriquecer a sua própria” ⁴⁴. O Excerto 10, por sua vez, elucida como a atividade de HD foi “real” e relevante na vida dos estudantes. A percepção de Frederica está alinhada com Castañeda (2013, p. 56), no sentido de que, no estudo dessa pesquisadora, os estudantes se comunicaram “de forma expressiva e se envolveram na comunicação do mundo real”⁴⁵.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi discutir a forma como uma atividade de HD facilitou o aprendizado do inglês no Instituto Federal Catarinense. A análise dos dados revelou que a atividade permitiu as seguintes oportunidades, as quais desempenharam um papel relevante no aprendizado do inglês dos estudantes: (a) *de superação de desafios e de transformação* e (b) *de socialização entre os estudantes*. Oportunidades *de superação de desafios e de transformação* em razão de que os estudantes, a despeito dos desafios que surgiram, foram capazes, através da mediação do professor, de incluir múltiplas ferramentas tecnológicas para digitalizar suas histórias. Oportunidades *de socialização entre os estudantes*, por sua vez, em virtude de que houve socialização e integração, na modalidade *online*, não apenas entre os alunos da disciplina de *Inglês Instrumental*, mas também entre estes e os participantes da sessão de intercâmbio virtual. Ademais, por intermédio do contato intercultural (SCHAEFER; HEEMANN, 2024), os estudantes e o público, na sessão de intercâmbio virtual, puderam abordar diferentes questões relacionadas com as HD.

Com base nos resultados, é possível afirmar que a aplicação de atividades e de projetos de HD envolvendo o intercâmbio virtual constitui um meio apropriado para estudantes dispostos não apenas a aprender inglês, mas também a se engajar em interações com pessoas de outras línguas e culturas. Ainda, conforme a análise dos dados do presente estudo revelou, o intercâmbio virtual tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento da formação integral (RAMOS, 2008, 2010; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015; NITSCHKE; PLÁCIDO; PITI, 2021) dos estudantes.

⁴³ Excerto original: “The participants are from all around the country or even from different parts of the globe. My favorite things about these meetings are the variety of people and the mutual respect, which provides a comfortable place to express my opinions. Honestly, I admire how English is presented: as a valuable tool to connect with different minds, and not just the grammatical aspect.”

⁴⁴ Citação original: “to understand the complexity of the experience of others to enrich their own”.

⁴⁵ Citação original: “in an expressive manner and engaged in real-world communication”.

O Plano de Ação da Educação Digital (21-27) (Comissão Europeia, 2020) destaca que a educação é essencial para a inovação, o avanço pessoal, o desenvolvimento econômico e a coesão social, aspectos estes sobre os quais as mudanças decorrentes da evolução das tecnologias digitais têm tido um impacto considerável. Diante de tal cenário, as atividades de HD e o intercâmbio virtual, além de terem o potencial de contribuir para a qualidade do ensino-aprendizagem em geral, podem proporcionar aos estudantes de inglês encontros interculturais, permitindo prepará-los para interagir, de forma respeitosa e bem-sucedida, com pessoas de outras línguas e culturas.

Em conclusão, o intercâmbio virtual deve ser considerado como “parte integrante do ensino de línguas estrangeiras”⁴⁶ (O'Dowd, 2021, p. 14), cuja importância é evidenciada por um amplo corpo de pesquisa na área (por exemplo, Helm, 2016; O'Dowd, 2019, 2021; Schaefer, 2022a, 2022b; Schaefer; Heemann, 2024; Schaefer; Manchado-Nieto, 2025). Nesse sentido, não só as sessões de intercâmbio virtual, mas também as atividades de HD, estão a serviço dos professores e pesquisadores, que podem mediar, no ensino-aprendizagem de inglês, o encontro entre estudantes, línguas e culturas, incorporando sua ação pedagógica com práticas e contatos reais. À vista disso, entendemos que o aprendizado da língua inglesa por meio das tecnologias digitais deve estar articulado com elementos técnico-profissionalizantes relativos ao âmbito da EPT, razão pela qual recomendamos que ações futuras engendrem condições oportunas para o desenvolvimento da formação integral dos estudantes.

AGRADECIMENTOS

Este artigo resultou do projeto de pós-doutorado em Linguística de um dos autores através do Edital N° 14/2022, financiado pela Alexander von Humboldt Foundation (Alemanha) e pela CAPES (Brasil). Número do processo 88881.800200/2022-01. Agradecemos às instituições citadas por terem concedido a um dos autores uma bolsa para a realização de sua pesquisa na *Humboldt Universität zu Berlin*, Alemanha, o que possibilitou a produção do presente estudo e os encaminhamentos para a sua publicação.

REFERÊNCIAS

BOASE, K. Digital storytelling for reflection and engagement: A study of the uses and potential of digital storytelling. *Centre for Active Learning & Department of Education*, p. 1-17, 2013. Disponível em: https://gjamissen.files.wordpress.com/2013/05/boase_assessment.pdf Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 08 dez. 2021.

CASTAÑEDA, M. E. “I am proud that I did it and it’s a piece of me”: Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *Calico Journal*, Ohio, v. 1, n. 30, p. 44-62, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1003872> Acesso em: 20 nov. 2022.

COMISSÃO EUROPEIA. *The Digital Education Action Plan (21-27)*. 2020. Disponível em: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

DUFF, P. A. Case study research on language learning and use. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 34, p. 233-255, 2014. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/case-study-research-on-language-learning-and-use/3FE7F0ACB9F8B0FB94BB9DA24DD149F3>. Acesso em: 18 nov. 2022.

⁴⁶ Citação original: “an integral part of foreign language education”.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: Algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (ed.). *O Olhar da Etnografia em Contextos Educacionais: interpretando práticas da linguagem*. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.

GREGORI-SIGNES, C. Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education. *Porta Linguarum*, v. 22, p. 237-250, 2014. Disponível em: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/16%20%20Carmen%20Gregori.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

GUTIÉRREZ, B. F.; O'DOWD, R. Virtual exchange: connecting language learners in online intercultural collaborative learning. In: BEAVEN, T.; ROSELL-AGUILAR, F. (ed.). *Innovative language pedagogy report*. Researchpublishing.net 2021. p. 17-22. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613977.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

HELM, F. Facilitated dialogue in Online Intercultural Exchange. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (org.). *Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice*. New York: Routledge, 2016. p.150-172. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315678931-11/facilitated-dialogue-online-intercultural-exchange-francesa-helm>. Acesso em: 15 set. 2022.

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. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50459/32980>. Acesso em: 20 nov. 2022.

KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/symbolic-dimensions-of-the-intercultural/1030295F9E91FFF8A548FEEF491AE944D>. Acesso em: 13 out. 2022.

LAMBERT, J. *Digital storytelling: capturing lives, creating community*. Berkley: Digital Diner Press, 2006.

LAMBERT, J. *Digital storytelling cookbook*. San Francisco: Digital Diner Press, 2007. Disponível em: <https://wrd.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

LIDDICOAT, A. J.; SCARINO, A. *Intercultural language teaching and learning*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

MAXWELL, J. A. *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks: Sage, 1996.

MENTGES, M. J. Prefácio. In: MOROSINI, M. *Guia para a internacionalização universitária*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 7-9.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgy3mcXHBWSXB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MOURA, D.H.; LIMA FILHO, D.L.; SILVA, M.R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

NASSIM, S. Digital Storytelling: an active learning tool for improving students' language skills. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, v. 2, n. 1, p. 14-27, 2018. Disponível em: <https://grdspublishing.org/index.php/PUPIL/article/view/1430/1888>. Acesso em: 12 fev. 2023.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de ensino de inglês teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2017.

NITSCHKE, A.; PLÁCIDO, R.L.; PITI, H. O núcleo docente básico na construção curricular do ensino médio integrado em um Instituto Federal: Avanços e Limites. *Reflexão e Ação*, v. 29, n. 3, p. 41-56, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16362>. Acesso em: 15 dez. 2021.

O'DOWD, R. A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, v. 53, n. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/transnational-model-of-virtual-exchange-for-global-citizenship-education/3C9CCB2AA8B68BB77EB2F42778D68619>. Acesso em: 30 set. 2022.

O'DOWD, R. Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, v. 34, n. 3, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2021.1902201>. Acesso em: 30 set. 2022.

PATTON, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.

PACHECO, E. *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. 1.ed. Natal: Editora IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1018>. Acesso em: 10 set. 2022.

PHIPPS, A.; GONZALES, M. *Modern languages: learning and teaching in an intercultural field*. London: Sage, 2004.

RAMOS, M.N. Reforma da Educação Profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545-556, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/13.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-125. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/planejamento_pppeaja_curriculointegrado.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

ROBIN, B. R. Digital Storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*. London: Taylor and Francis Group, v. 47, n. 3, p. 220-228, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405840802153916>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ROBIN, B. R. The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, v. 30, p. 17-29, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

SCHAEFER, R. Going down the Tower of Babel- through telecollaboration in the context of Internationalization at Home. *Domínios de Linguagem*, v.16, p.7 - 40, 2022a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/58742/35112>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SCHAEFER, R. Digital storytelling in the internationalization context: towards English learning. *Revista todas as letras – Revista de Língua e Literatura*, v. 24, n. 2, p. 1-19, 2022b. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/download/14857/11554>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SCHAEFER, R. A didactic sequence for the ENEM textual genre: pathways to Global Citizenship in the internationalization context. *Revista Letras Raras*. v.13, n.5, p.1-22, 2024a. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/3284>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SCHAEFER, R. A proposal of activities involving Duolingo to foster Global Citizenship in Professional and Technological Education. *Domínios de Linguagem*. v.18, p.1-28, 2024b. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/75162>. Acesso em: 06 mar. 2024.

SCHAEFER, Rodrigo; MANCHADO-NIETO, Cristina. Virtual exchange and curricular internationalization: A case of a Spanish scholar's experience in Brazil. *Journal of International Students*, v. 15, n. 6, p. 83-102, 2025. Disponível em: <https://www.ojed.org/jis/article/view/7786>. Acesso em: 05 abr. 2025.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Internacionalização do currículo pela telecolaboração na Educação Profissional e Tecnológica. *Delta*, v. 40, n. 3, p. 1-18, 2024. DOI <https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202440361983>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SCHAEFER, R., HEEMANN, C.; BELLI, M. O papel da telecolaboração na mobilidade acadêmica. In: LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P.R. (ed.). *O Programa Ciência sem Fronteiras em Avaliação*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p.127-159.

TREVISOL, J. R. *Investigating L2 learners' oral production and perception of a task cycle using digital storytelling: a case for technology-mediated TBLT*. Orientador: Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely. 2019. 343 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198996>. Acesso em: 15 jun. 2022.

TUMOLO, C. H. S. Histórias digitais como recurso para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Estudos Anglo-Americanos*, v. 43, p. 101-117, 2015. Disponível em: <https://ppgi.pginas.ufsc.br/files/2015/11/REAA-43-5.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VICENCIO, C. S.; VICENCIO, C. D. Digital Storytelling as a tool in second language learning. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research (IJAMR)*, v.6, n. 6, p. 45-48, 2022. Disponível em: <http://www.ijeais.org/ijamr/index.php/ijamr-6-6-2022/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. The Genesis of Higher Mental Functions. In: WERTSCH, J. V. (ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk: Sharpe, 1981. p. 144-188, Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1931/higher-mental-functions.htm>. Acesso em: 29 out. 2023.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1986.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 15 nov. 2023.



Recebido em 05/09/2023. Aceito em 19/05/2025.

Publicado em 02/09/2025.