

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL FOLMANN CHERNHAK

**A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO VIRTUAL
NA EDUCAÇÃO BÁSICA (EIVEB)**

Porto Alegre
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

RAFAEL FOLMANN CHERNHAK

**A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO
VIRTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA (EIVEB)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini

Porto Alegre
2023

Ficha Catalográfica

C521i Chernhak, Rafael Folmann

A internacionalização em casa : uma experiência de intercâmbio virtual na educação básica (EIVEB) / Rafael Folmann Chernhak. – 2023.

155 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Intercâmbio virtual. 2. Educação básica. 3. Internacionalização da educação. 4. Internacionalização em casa. 5. COIL. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

RAFAEL FOLMANN CHERNHAK

**A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO
VIRTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA (EIVEB)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marília Costa Morosini – PUCRS (Orientadora)

Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff – PUCRS

Profa. Dra. Michelle Jordão Machado – Marista Brasil

Prof. Dr. Renato de Oliveira Brito – Universidade Católica de Brasília (UCB)

Profa. Dra. Müge Satar – Newcastle University

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

AGRADECIMENTOS

Ao apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa que me possibilitou a realização desta pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul que me proporcionou uma excelente estrutura e diversas oportunidades para o meu desenvolvimento acadêmico.

Às escolas e às professoras brasileiras e chilenas que aceitaram participar de algo inovador para ambas as instituições.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marília Costa Morosini, que me acolheu desde o nosso primeiro contato e me incentivou durante toda esta pesquisa.

A todos(as) professores(as) do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS.

Aos meus colegas de Pós-graduação em Educação da PUCRS que foram excelentes companhias ao longo desse período acadêmico, em especial à minha amiga Julliana Alves.

Aos(às) orientandos(as) e ex-orientandos(as) da Profa. Dra. Marília Costa Morosini que me acompanharam durante a minha trajetória e durante o desenvolvimento deste projeto, em especial à Caroline Baranzeli, à Gabriela Rosso, à Gabriely Rosa, à Jocelia Marcelino e à Vanessa Woicolesco.

Ao meu padrinho e amigo, Tiago Ongaratto, que sempre me apoiou, sempre acreditou em mim e sempre vibrou com todas as minhas conquistas.

A todos os meus amigos e amigas da vida, do Humaitá, da UFRGS, da PUCRS, de antigos trabalhos.

À minha namorada e companheira, Paola Araújo de Oliveira. Obrigado por me apoiar e me acompanhar nessa etapa importante da minha vida.

Ao meu pai, Silvio Chernhak, e aos meus irmãos, Silvio Folmann Chernhak, Ezequiel Folmann Chernhak e Bruna Folmann Chernhak. Obrigado por compartilharem as tristezas e as alegrias da vida comigo.

E à pessoa mais especial da minha vida, Clemi Iracema Folmann Chernhak (*In memoriam*). Obrigado por tudo, mãe.

RESUMO

A pandemia de COVID-19 afetou diretamente a internacionalização da educação no mundo inteiro. A internacionalização com mobilidade física, considerada elemento principal nos debates sobre o tema, foi severamente afetada com o fechamento das fronteiras entre os países, impossibilitando que os intercâmbios presenciais ocorressem. Acrescenta-se a isso o histórico do baixo número de estudantes que conseguem participar de um intercâmbio com mobilidade física durante a educação básica. Assim, emerge a possibilidade de promover um tipo de internacionalização da educação que não necessite de deslocamentos físicos entre os países, a internacionalização em casa, sendo o intercâmbio virtual parte dessa modalidade e foco desta pesquisa. Objetiva-se, portanto, configurar uma experiência de intercâmbio virtual na educação básica brasileira e seus equivalentes no exterior, com o intuito de propor um programa para escolas brasileiras desse nível de ensino. Para tanto, como percurso metodológico, esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e o *Design-Based Research* para alcançar os objetivos propostos. Os instrumentos de produção de dados foram a observação participante, os diários de aula e um questionário *on-line*. Como resultado, obteve-se uma experiência de intercâmbio virtual entre uma escola privada confessional brasileira da educação básica e uma escola privada confessional chilena de nível equivalente de ensino.

Palavras-chave: intercâmbio virtual; educação básica; internacionalização da educação; internacionalização em casa; COIL.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has directly affected the internationalization of education worldwide. Internationalization with physical mobility, considered the main element in debates on the subject, was severely affected by the closing of borders between countries, making it impossible for face-to-face exchanges to take place. Added to this is the history of the low number of students who manage to participate in an exchange with physical mobility during basic education. Thus, the possibility emerges of promoting a type of internationalization of education that does not require physical displacement between countries, internationalization at home, with virtual exchange being part of this modality and the focus of this research. The objective is, therefore, to set up a virtual exchange experience in Brazilian basic education and its equivalents abroad, with the aim of proposing a program for Brazilian schools at this level of education. Therefore, as a methodological approach, this research uses a qualitative approach and Design-Based Research to achieve the proposed objectives. The data production instruments were participant observation, class diaries and an online questionnaire. As a result, a virtual exchange experience was obtained between a Brazilian confessional private school of basic education and a Chilean confessional private school of equivalent level of education.

Keywords: virtual exchange; basic education; internationalization of education; internationalization at home; COIL.

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 ha afectado directamente la internacionalización de la educación a nivel mundial. La internacionalización con movilidad física, considerada el elemento principal en los debates sobre el tema, se vio severamente afectada por el cierre de fronteras entre países, imposibilitando los intercambios presenciales. A esto se suma la historia del bajo número de estudiantes que logran participar en un intercambio con movilidad física durante la educación básica. Surge así la posibilidad de promover un tipo de internacionalización de la educación que no requiera el desplazamiento físico entre países, la internacionalización en casa, siendo el intercambio virtual parte de esta modalidad y foco de esta investigación. El objetivo es, por lo tanto, configurar una experiencia de intercambio virtual en la educación básica brasileña y sus equivalentes en el exterior, con el objetivo de proponer un programa para las escuelas brasileñas en este nivel de educación. Por lo tanto, como enfoque metodológico, esta investigación utiliza un enfoque cualitativo y de *Design-Based Research* para lograr los objetivos propuestos. Los instrumentos de producción de datos fueron la observación participante, los diarios de clase y un cuestionario en línea. Como resultado, obtuvo-se una experiência de intercâmbio virtual com aprendizagem internacional colaborativa e *on-line* adaptada entre uma escola privada confessional brasileira da educação básica e uma escola privada confessional chilena de nível equivalente de ensino.

Palabras clave: intercambio virtual; educación básica; internacionalización de la educación; internacionalización en casa; COIL.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso do <i>Design-Based Research</i>	20
Figura 2 – Terminologias referentes a iniciativas de intercâmbio virtual.....	31
Figura 3 – Impacto da pandemia de coronavírus nos intercâmbios virtuais	33
Figura 4 – Modelo de intercâmbio virtual com duas instituições de educação superior.....	41
Figura 5 – Progressão de um modelo de intercâmbio virtual na educação superior.....	43
Figura 6 – Papel dos professores no intercâmbio virtual.....	48
Figura 7 – Mapa do Brasil onde se encontram as instituições brasileiras responsáveis pela produção das teses e dissertações de intercâmbios virtuais em grupo.....	52
Figura 8 – Produções de trabalhos sobre intercâmbios virtuais em grupo por ano.....	53
Figura 9 – Estimativa de estudantes brasileiros que não farão intercâmbio durante a educação básica.....	62
Figura 10 – Principais destinos dos intercambistas brasileiros (2019-2020)	62
Figura 11 – Estado de origem do intercambista brasileiro.....	63
Figura 12 – Etapas do processo do intercâmbio virtual	65
Figura 13 – Aula 1 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Início da aula.....	73
Figura 14 – Aula 1 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Disposição inicial dos estudantes brasileiros e chilenos.....	75
Figura 15 – Aula 1 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Atividade 2: apresentação sobre a pandemia de COVID-19 no Brasil.....	77
Figura 16 – Aula 1 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Atividade final: compartilhamento das experiências dos estudantes na pandemia de COVID-19	78
Figura 17 – Aula 1 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Câmeras abertas para a atividade de compartilhamento das experiências dos estudantes na pandemia de COVID-19	80
Figura 18 – Aula 2 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Disposição dos estudantes brasileiros e chilenos	83
Figura 19 – Aula 2 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Atividade 1: roleta temática	84

Figura 20 – Aula 2 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Atividade 2: baralho temático digital	87
Figura 21 – Aula 3 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Disposição dos participantes.....	90
Figura 22 – Aula 3 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Apresentação sobre os futuros da educação	91
Figura 23 – Aula 3 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Questão-guia da tarefa colaborativa	92
Figura 24 – Aula 3 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Temas para a tarefa.....	93
Figura 25 – Aula 4 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Disposição dos participantes.....	97
Figura 26 – Aula 4 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Divisão dos estudantes por computador.....	98
Figura 27 – Aula 4 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Tema do quarto encontro	99
Figura 28 – Aula 5 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Questões basilares	103
Figura 29 – Aula 5 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Comentários do <i>padlet</i> . Chile sobre o Brasil.....	104
Figura 30 – Aula 5 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Comentários do <i>padlet</i> . Brasil sobre o Chile.....	104
Figura 31 – Espectros de situações críticas e variáveis de suporte dentro e entre as salas de aula que afetam o desenho do curso.....	112
Figura 32 – Número de estudantes por aula na experiência de intercâmbio virtual na educação básica	116
Figura 33 – Desenho final da experiência de intercâmbio virtual na educação básica entre Brasil e Chile.....	124
Figura 34 – Benefícios da experiência de intercâmbio virtual na educação básica	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores do estado do conhecimento para intercâmbios virtuais...	51
Quadro 2 – Distribuição dos estudos componentes do estado do conhecimento de intercâmbios virtuais colaborativos em grupo em relação ao ano de produção, tipo de bibliografia, autor, título do trabalho, instituição do autor e a sua área.....	54
Quadro 3 – Categorias do estado do conhecimento: países, nível de ensino, ferramentas e cursos dos intercâmbios virtuais	55
Quadro 4 – Configuração do protótipo 2 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica.....	71
Quadro 5 – Aula 1 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica	72
Quadro 6 – Aula 2 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica	82
Quadro 7 – Aula 3 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica	88
Quadro 8 – Aula 4 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica	96
Quadro 9 – Aula 5 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica	101
Quadro 10 – Aula 6 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica ...	106
Quadro 11 – Aula 7 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica ...	109
Quadro 12 – Respostas das professoras sobre experiências para o intercâmbio virtual.....	115
Quadro 13 – Comunicação entre os estudantes durante a experiência de intercâmbio virtual na educação básica.....	122
Quadro 14 – Análise do desenho da experiência de intercâmbio virtual na educação básica.....	125
Quadro 15 – Análise final da experiência de intercâmbio virtual na educação básica entre Brasil e Chile.....	127

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema de pesquisa.....	16
1.2 Objetivo geral.....	16
1.3 Objetivos específicos.....	16
2 METODOLOGIA	18
3 REFERENCIAL TEÓRICO	26
3.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	26
3.1.1 Internacionalização em casa	27
3.1.2 Internacionalização virtual	29
3.1.3 Intercâmbio virtual.....	30
3.1.3.1 Collaborative Online International Learning (COIL).....	32
3.1.3.1.1 Características do COIL.....	35
3.1.3.2 Benefícios dos intercâmbios virtuais	37
3.1.3.3 Modelo de intercâmbio virtual entre duas instituições de educação superior	41
3.1.3.4 Progressão de um modelo de intercâmbio virtual na educação superior	42
3.1.3.5 Professores no intercâmbio virtual	45
3.2 PESQUISAS COM FOCO EM INTERCÂMBIOS VIRTUAIS EM GRUPO: ESTADO DO CONHECIMENTO	49
3.3 INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	59
4 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO VIRTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA (EIVEB)	65
4.1 ETAPA 1: INSTITUIÇÕES INTERESSADAS	66
4.2 ETAPA 2: PLANEJAMENTO DO INTERCÂMBIO VIRTUAL.....	67
4.2.1 Horário das aulas.....	67
4.2.2 Participantes	67
4.2.3 Modalidade das atividades	68
4.2.4 Duração.....	68
4.2.5 Formas de interação.....	69
4.2.6 Escolha do tema do curso	69
4.2.7 Escolha da língua do intercâmbio virtual	70
4.2.8 Informações gerais do intercâmbio virtual entre Brasil e Chile	70
4.3 ETAPA 3: EXECUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO VIRTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PRÁTICA.....	71

4.3.1 Aula 1	71
4.3.1.1 Ajustes técnicos da aula 1	74
4.3.1.2 Desenvolvimento da aula 1	76
4.3.1.3 Avaliação da aula 1	80
4.3.2 Aula 2	82
4.3.2.1 Desenvolvimento da aula 2	84
4.3.2.2 Avaliação da aula 2.....	87
4.3.3 Aula 3	88
4.3.3.1 Ajustes técnicos da aula 3	90
4.3.3.2 Desenvolvimento da aula 3	91
4.3.3.3 Avaliação da aula 3.....	93
4.3.4 Reflexão após as três primeiras aulas	94
4.3.5 Aula 4	95
4.3.5.1 Ajustes técnicos da aula 4	97
4.3.5.2 Desenvolvimento da aula 4	99
4.3.5.3 Avaliação da aula 4.....	100
4.3.6 Aula 5	101
4.3.6.1 Ajustes técnicos da aula 5	102
4.3.6.2 Desenvolvimento da aula 5	102
4.3.6.3 Avaliação da aula 5.....	105
4.3.7 Aula 6	105
4.3.7.1 Ajustes técnicos da aula 6	107
4.3.7.2 Desenvolvimento da aula 6	107
4.3.7.3 Avaliação da aula 6.....	108
4.3.8 Aula 7	108
4.3.8.1 Ajustes técnicos da aula 7	110
4.3.8.2 Desenvolvimento da aula 7	110
4.3.8.3 Avaliação da aula 7.....	110
4.4 ANÁLISE GERAL DA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO VIRTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	111
4.4.1 Instituições interessadas	112
4.4.2 Planejamento do intercâmbio virtual	113
4.4.2.1 Horário das aulas	113
4.4.2.2 Participantes.....	114
4.4.2.3 Número de estudantes.....	115
4.4.2.4 Modalidade das atividades	117
4.4.2.5 Duração.....	118

4.4.2.6 Formas de interação	119
4.4.2.7 Comunicação entre os participantes	121
4.4.2.7.1 Professoras	121
4.4.2.7.2 Estudantes.....	121
4.4.2.8 Desenho do intercâmbio virtual	123
4.5 ANÁLISE FINAL DO INTERCÂMBIO VIRTUAL ENTRE BRASIL E CHILE	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	138
ANEXO A.....	148
APÊNDICE A.....	155

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 atingiu praticamente tudo à nossa volta. A educação foi severamente afetada, tendo as suas aulas presenciais suspensas e alunos e professores sendo obrigados a migrar emergencialmente para o ambiente remoto (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO], 2021). A internacionalização, tanto na educação quanto em outras áreas, também foi muito afetada, com o cancelamento de conferências, encontros, atividades e intercâmbios com mobilidade (NETWORK OF INTERNATIONAL EDUCATION ASSOCIATIONS [NIEA], 2020), uma vez que diversas fronteiras foram fechadas para interromper a disseminação do coronavírus.

Considerando que, no contexto de pandemia, o deslocamento de pessoas ficou totalmente comprometido, emergiu uma possibilidade: o intercâmbio virtual (STEVENS INITIATIVE, 2021). Trata-se de uma possibilidade que proporciona mais acesso a contatos internacionais interculturais também para aqueles que não têm a oportunidade de fazer uma viagem ao exterior por qualquer motivo que seja.

O interesse nesta pesquisa surgiu a partir das minhas experiências universitária e profissional nos últimos anos. Como aluno do curso de relações internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), participei de um intercâmbio acadêmico no Institut d'Études Politiques de Rennes, na França, em 2012. Foi uma experiência única em minha vida, na qual pude me desenvolver, entrar em contato com pessoas de culturas e experiências diferentes, expandir a minha visão de mundo, além de aprimorar as línguas francesa e inglesa.

A partir de 2014, comecei a trabalhar em uma agência de intercâmbios cujo público-alvo era de adolescentes. Foi uma experiência profissional que me proporcionou atuar na gestão de projetos de internacionalização com estudantes da educação básica em diversas escolas em várias regiões do Brasil, além de coordenar grupos de diretores, coordenadores e estudantes para o Canadá, para a Nova Zelândia e para a Austrália. Nesse período, tive a oportunidade de acompanhar diretamente, durante o período de intercâmbio com mobilidade física e após o retorno ao Brasil, o crescimento e o desenvolvimento de mais de 700 estudantes que participaram dessa vivência internacional e que retornavam para as suas escolas repletos de novos conhecimentos, experiências e enxergando o mundo de maneira totalmente diferente daquela que tinham antes da viagem.

As experiências internacionais vividas pelos estudantes mostravam a eles inúmeras culturas desconhecidas, bem como evidenciavam a falta de habilidade para lidar com esse novo mundo que estava sendo descoberto. As diferenças multiculturais vêm se acentuando em nossa sociedade, e saber se adaptar a elas é algo extremamente valioso e importante no mundo globalizado. Os problemas oriundos da falta de habilidade em lidar com essas questões são diversos, como cita Candau (2012, p. 236):

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, *bullying* –, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas.

Por isso, é essencial desenvolver competências não só para lidar com essas inúmeras formas de preconceito e discriminação, mas também para combatê-las. Acredita-se que tais competências possam ser desenvolvidas por meio da exposição a ambientes interculturais – seja no exterior, seja “em casa” – e de possibilidades geradas pela internacionalização em seus variados níveis e modalidades.

Porém, como experiência própria de um aluno de escola pública sem condições financeiras para viajar dentro do próprio país, meu primeiro contato educacional internacional ocorreu apenas quando eu já tinha 27 anos, no intercâmbio para o Sciences Po Rennes, na França. Foi somente a partir de então que eu pude experienciar culturas totalmente diferentes da minha e ver o mundo de maneira totalmente diferente daquela que eu estava acostumado. Essa experiência só ocorreu após seis anos de trabalho, quando consegui reunir recursos financeiros para participar do intercâmbio bilateral entre a UFRGS e o Sciences Po Rennes. Caso essa oportunidade não tivesse acontecido em 2012, provavelmente eu não teria sido contratado posteriormente em uma agência de intercâmbios, onde pude compartilhar com diversos estudantes da educação básica do Brasil, como parte das minhas funções profissionais, as competências interculturais que desenvolvi durante os seis meses de intercâmbio na França.

A minha primeira experiência educacional intercultural internacional foi tardia e demandou um gasto financeiro razoavelmente alto. Com este trabalho, pretendo fazer o contrário: proporcionar aos estudantes da educação básica a possibilidade de ter contato intercultural internacional e de desenvolver competências interculturais de

maneira mais antecipada e com a possibilidade de fazê-los “em casa”, sem os custos de uma viagem internacional.

Além da experiência pessoal mencionada, observa-se que o número de estudantes brasileiros que fazem intercâmbio com mobilidade física para o exterior durante a educação básica no Brasil é pequeno, alcançando apenas 2% dos estudantes desse nível de ensino. Assim, entende-se que a internacionalização com mobilidade não é uma realidade para a maioria e que se deve buscar outras possibilidades, como a internacionalização em casa. Dentro dessa modalidade, há os intercâmbios virtuais, que buscam proporcionar uma internacionalização mais equitativa e inclusiva (BEELEN; DOSCHER, 2022; GOKCORA, 2021).

Exposto isso, apresenta-se o problema de pesquisa a seguir.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

- Como configurar uma experiência de intercâmbio virtual na educação brasileira e seus equivalentes no exterior, com o intuito de propor um programa para escolas brasileiras desse nível de ensino?

1.2 OBJETIVO GERAL

- Configurar uma experiência de intercâmbio virtual na educação brasileira e seus equivalentes no exterior, com o intuito de propor um programa para escolas brasileiras desse nível de ensino.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os principais usos e possibilidades para o intercâmbio virtual em grupo na educação a partir do estado do conhecimento;
- promover, a partir do intercâmbio virtual, a internacionalização em casa na educação básica;
- proporcionar acesso educacional intercultural internacional a estudantes da educação básica (ensino médio) a partir do intercâmbio virtual;
- experienciar a aprendizagem internacional colaborativa on-line adaptada para a educação básica (ensino médio).

Para atingir os objetivos desta pesquisa, escolheu-se o *Design-Based Research* (DBR) como percurso metodológico (Capítulo 2). Participaram deste estudo uma escola privada confessional brasileira da educação básica, uma escola privada confessional chilena de nível equivalente de ensino – ambas pertencentes à mesma rede de escolas –, uma professora brasileira de língua espanhola e uma professora chilena de literatura.

Para guiar esta pesquisa, apresenta-se o Capítulo 3 com o referencial teórico. Nele, desdobram-se a internacionalização na educação (KNIGHT, 2003; MOROSINI, 2019); a internacionalização em casa (BEELEN; JONES, 2015; BRASIL, 2022); a internacionalização virtual (BRUHN; OSSIETZKY, 2016); o intercâmbio virtual (O'DOWD, 2018); o *Collaborative Online International Learning* (COIL) (RUBIN, 2022b); o estado do conhecimento com foco em intercâmbios virtuais em grupo (BARBOSA, 2020; CAÑETE, 2018; CANTO, 2021; IZUIBEJERES, 2015; LIMA, 2017; MARRA, 2018; SILVEIRA, 2017; SOSNOWSKI, 2015); e a internacionalização na educação básica (BRASIL, 2022).

O Capítulo 4 apresenta a análise da experiência de intercâmbio virtual na educação básica (EIVEB). Nele, constam as análises e as reflexões anteriores, durante e posteriores à EIVEB. Por fim, no Capítulo 5, apresentam-se as considerações finais desse trabalho

2 METODOLOGIA

Primeiramente, apresentam-se os participantes da pesquisa. Nela, participam uma escola confessional brasileira de educação básica e uma escola confessional chilena de nível equivalente de ensino. A escola brasileira se situa na cidade de Porto Alegre e a escola chilena se situa na cidade de Santiago. As duas instituições apresentam semelhanças em número de estudantes, com aproximadamente 3 mil cada uma. A nível docente, participam uma professora brasileira (Professora A) – professora de língua espanhola – e a *vicereitora* e professora chilena (Professora C) – professora de literatura.

No desenvolvimento deste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico desta dissertação. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, utilizando o *Design-Based Research* (DBR) como procedimento metodológico. Para a construção dos dados, foram utilizados a observação, os diários das professoras e um questionário final. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo.

Quanto à sua abordagem, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa. Conforme Creswell (2014, p. 49-50), a pesquisa qualitativa é definida da seguinte maneira:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa de investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo [...]. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

A intervenção para este estudo se dá a partir do DBR. Além da sua contribuição para uma relevância mais prática, o DBR visa contribuir para a base de conhecimento sobre como melhorar a aprendizagem e o ensino na vida real (AKKER *et al.*, 2006). Para Barab e Squire (2004, p. 2, tradução nossa), o DBR “[...] não é tanto uma abordagem, mas uma série de abordagens, com a intenção de produzir novas teorias, artefatos e práticas que explicam e potencialmente impactam o aprendizado e o ensino”.

Complementar a isso, a escolha dessa metodologia deve-se, também, por diversas outras características que serão essenciais para alcançar os objetivos

almejados nesta investigação. O DBR caracteriza-se da seguinte maneira (AKKER *et al.*, 2006, p. 5, tradução nossa, grifo nosso):

Intervencionista: [...] busca, por meio do *design*, uma intervenção no mundo real;

Iterativa: incorpora uma abordagem cíclica do *design*, avaliação e revisão;

Orientado para o processo: [...] o foco está na compreensão e melhoria das intervenções;

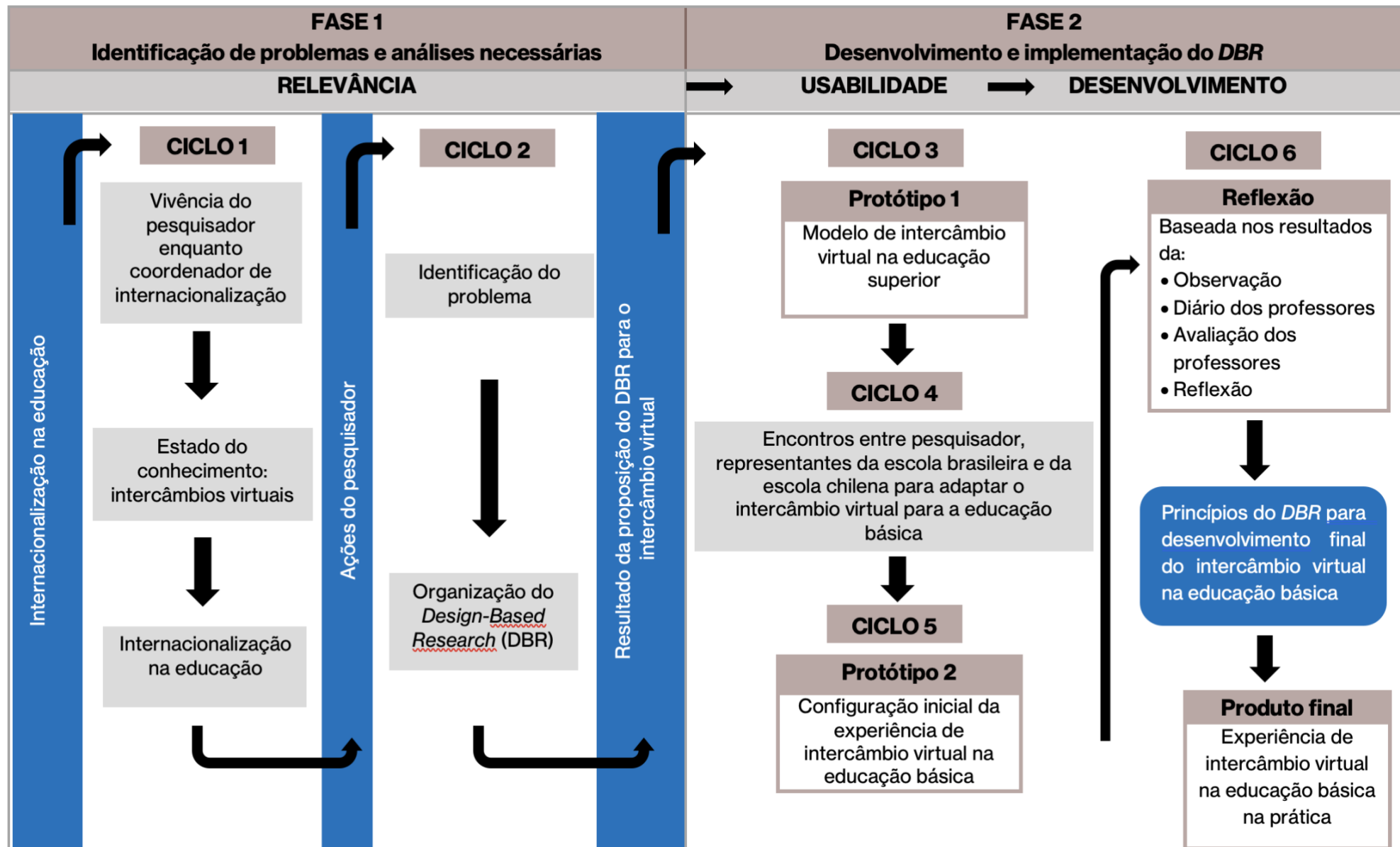
Orientado para a utilidade: o mérito de um *design* é medido, em parte, por sua usabilidade para usuários em contextos reais; e

Orientado para a teoria: o *design* é (pelo menos parcialmente) baseado em proposições teóricas, e o teste de campo do *design* contribui para a construção da teoria.

Todas essas características buscam auxiliar no desenvolvimento de um intercâmbio virtual, vislumbrando um maior e mais adiantado contato intercultural de estudantes da educação básica no Brasil com outros estudantes do mesmo nível de ensino no mundo inteiro.

O DBR constitui-se em desenhar e desenvolver uma intervenção (desenvolvimento de protótipo) a partir de investigações que decorreram de outros contextos (BERNARDO, 2021). Sua composição é desenvolvida com fases e ciclos, cujas adaptações são feitas pelo pesquisador de acordo com os objetivos da sua investigação (PLOMP, 2013), conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Percurso do *Design-Based Research*



Fonte: elaborada pelo autor.

O desenvolvimento do DBR inicia a partir da fase preliminar da investigação, a qual estipula a revisão de literatura e a análise de casos já existentes com o intuito de conceder ao pesquisador a caracterização de um problema existente e a identificação de intervenções que possibilitem inovações (MCKENNEY; REEVES, 2012; NIEVEEN; FOLMER, 2013). Nesta pesquisa, a fase 1 e os seus ciclos (1 e 2) são os momentos responsáveis por essa etapa preliminar.

Para a segunda fase do projeto, criou-se um protótipo (ciclo 3) que foi redesenhado a partir de encontros entre o pesquisador e as professoras participantes. O cunho colaborativo da metodologia propõe a interação do pesquisador com os agentes do terreno (professoras) como algo fundamental para alcançar os caminhos estabelecidos no processo metodológico (BERNARDO, 2021). Presentes no ciclo 4 do processo, estão os encontros entre as professoras e o pesquisador para dar seguimento ao processo metodológico e atingimento dos objetivos da pesquisa.

Como parte do processo metodológico, há o desenvolvimento ou a construção de protótipos, os quais são fundamentais para o ajuste das intervenções para a resolução do problema (MCKENNEY; REEVES, 2012). Bernardo (2021, p. 4) afirma que “[...] se um protótipo não alcança os resultados pretendidos, é porque carece de afinação, o que implica rever também os princípios do desenho que lhe estão subjacentes”. Conforme Nieveen e Folmer (2013), as intervenções dos protótipos podem seguir de duas formas diferentes: ter o desenho inteiro sendo colocado em teste no campo pelos usuários ou apenas uma parte dele – uma etapa de um curso ou a sua totalidade, por exemplo; ou então é feito um esboço para visualizar a sua aplicabilidade na prática.

Neste projeto, na fase 2 do DBR, inicia-se o ciclo 3 com o protótipo 1 (Modelo de intercâmbio virtual na educação superior) – o qual se encontra na Figura 4 e na Figura 5 –, desenvolvido pelo pesquisador a partir de bibliografia especializada (THE CENTER, [201-]; WHAT IS..., 2021). No ciclo 4, pesquisador e representantes das escolas brasileira e chilena se encontraram em três reuniões para adaptar e iniciar a configuração da experiência de intercâmbio virtual para a educação entre os dois países participantes.

Para a criação do protótipo 2 (ciclo 5), esta pesquisa almejou esboçar uma configuração inicial da experiência de intercâmbio virtual na educação básica entre uma escola do Brasil e uma escola do mesmo nível de ensino no Chile. Após as reuniões entre o pesquisador e as equipes escolares, chegou-se ao protótipo 2.

O ciclo 6, por sua vez, é aquele responsável pela reflexão de todo o processo da configuração da experiência do intercâmbio virtual na educação básica. Na reflexão, utilizam-se as observações do pesquisador, os diários e a avaliação das professoras como processo para ajustes e melhorias para o produto final.

A fim de atingir os objetivos desta pesquisa, utiliza-se, também, a observação participante. Escolheu-se esse tipo de investigação em virtude de ela proporcionar ao pesquisador uma posição privilegiada, “[...] para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não nos seria possível” (MÓNICO *et al.*, 2017).

Durante o intercâmbio virtual, o pesquisador participou de todos os encontros síncronos. Ou seja, ele esteve presente durante as aulas entre a escola brasileira e a escola chilena. Como esses encontros ocorrem *on-line* pela plataforma Microsoft Teams, o pesquisador manteve a sua câmera e o seu microfone desligados durante todo o período da aula, sem interferir nos encontros.

Correia (2009, p. 31) destaca que a observação participante é:

[...] realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjectivas para que possa haver a compreensão de factos e de interacções entre sujeitos em observação, no seu contexto.

O tipo de investigação observação participante é aquele no qual um “[...] pesquisador participa como membro do grupo que está estudando. Às vezes, o pesquisador informa ao grupo que ele ou ela é um observador e também um participante, e às vezes o pesquisador finge ser um membro comum” (VOGT, 1999, p. 208, tradução nossa). No caso desta pesquisa, as professoras tinham ciência da participação do pesquisador durante todos os momentos.

Para Mónico *et al.* (2017), o observador vai recolher informações a partir de dados objetivos e sentimentos subjetivos. Segundo os autores, essas informações podem ser levantadas durante ou posteriormente à observação, registrando ao que se vê naquilo que está sendo observado.

Outra etapa importante no DBR é a da reflexão (ciclo 6), situação na qual se avalia todo o processo executado até o momento para investigar o real potencial do que foi desenvolvido para atingir os resultados da pesquisa (MCKENEY; REEVES, 2012). A reflexão é o momento de encontro entre o pesquisador e as professoras ao

final do intercâmbio virtual. Para o seu acontecimento, utilizaram-se diários das professoras durante e entre os encontros das aulas do intercâmbio virtual para a construção de dados, a fim de elencar questões consideradas relevantes em relação às atividades. Zabalza (2004, p. 143) ressalta a importância da utilização de diários para casos específicos, como:

[...] quando se está participando de alguma pesquisa, de alguma avaliação ou de algum processo em que seja importante documentar os passos e a evolução das diversas dimensões do trabalho em curso (incluída nossa própria situação pessoal).

Monteiro (2021, p. 80) enfatiza o uso dos diários também como “um exercício reflexivo das práticas educativas dos professores”. Além disso, Zabalza (2004, p. 16) reforça a relevância dessas ferramentas:

Como acontece com qualquer instrumento técnico pertencente ao campo da pesquisa educacional, os diários podem ser empregados [...] com uma finalidade mais estritamente investigadora (como recurso destinado a incrementar o conhecimento disponível no campo educacional).

Após os encontros síncronos do intercâmbio virtual, o pesquisador não teve contato direto com a professora chilena. O contato era feito entre a professora chilena e a professora brasileira, e entre a professora brasileira e o pesquisador. Então, para a questão dos diários, a professora brasileira foi a responsável por repassar ao pesquisador os pontos positivos e negativos de cada aula conforme o ponto de vista das professoras. Além disso, para os diários, levaram-se em conta as questões de cada aula individualmente e, também, os aspectos gerais do intercâmbio virtual.

Devido à pouca disponibilidade de horário da professora brasileira, os diários de aula foram repassados em formato de áudio via WhatsApp após cada encontro síncrono. Essas informações serviram como um importante ponto reflexivo para melhorias entre os encontros e para a análise do intercâmbio virtual. Desse modo, os diários serviram como ferramenta fundamental para o momento reflexivo de evolução da investigação para a implementação do intercâmbio virtual na educação básica.

Além dos diários, esta pesquisa se utilizou de um questionário (Anexo A) aplicado ao final de todos os encontros síncronos para complementar a reflexão e a formação do modelo de intercâmbio virtual para a educação básica. Responderam ao questionário as professoras participantes do intercâmbio virtual (Professora A e Professora C).

O questionário é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100). Os autores elencam diversas vantagens para a sua utilização, destacando-se, para esta pesquisa, as seguintes: economia de tempo e deslocamento; obtenção de grande número de dados; propicia mais tempo para responder e horário favorável; abrange uma área geográfica mais ampla.

Marconi e Lakatos (1999) destacam que o questionário pode ter perguntas fechadas e abertas a fim de obter respostas de maneira mais precisa. As questões fechadas restringem a liberdade de resposta, porém facilitam pela sua objetividade. Já as questões abertas possibilitam que o entrevistado responda com sua própria linguagem, além poder emitir opiniões. Os autores salientam que a combinação entre os dois tipos de perguntas possibilita coletar mais informações sobre o assunto.

Para a construção do questionário para as professoras participantes, utilizou-se a plataforma Google Forms. O questionário contém 57 perguntas, sendo 41 fechadas e 16 abertas. A aplicação do questionário ocorreu após o final do intercâmbio virtual e as professoras tiveram 10 dias para respondê-lo.

A escolha das metodologias para a construção de dados propõe uma triangulação dessas informações a fim de abranger diferentes perspectivas para o desenvolvimento do intercâmbio virtual. Para abarcar a perspectiva do pesquisador, utilizou-se a observação participante. Para englobar a perspectiva das professoras, utilizaram-se os diários e o questionário.

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2016, p. 24), “[...] é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática [...] do conteúdo manifesto da comunicação”. A análise de conteúdo se desenvolve em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A fase da pré-análise é aquela na qual são selecionados os documentos para a constituição do *corpus* e a preparação do material para a análise. A fase de exploração do material representa a administração da técnica do *corpus*. Por fim, a fase de tratamento dos resultados é aquela na qual acontecem as inferências e a interpretação dos dados (BARDIN, 2016).

O tipo de análise de conteúdo para esta pesquisa foi a temática, com base no referencial teórico desta dissertação para, posteriormente, criar as categorias de análise do *corpus* da pesquisa. Campos (2004) destaca que as categorias podem ser apriorísticas ou não apriorísticas. A categoria apriorística é aquela na qual o

pesquisador já possui interesse prévio em pesquisar. Já a categoria não apriorística é aquela que emerge do contexto da pesquisa.

O processo de análise deste trabalho segue uma análise individual de cada aula síncrona, com reflexões sobre os diários das professoras com as melhorias para a evolução do desenvolvimento do intercâmbio virtual. Ao final, faz-se uma análise geral, triangulando os dados teóricos de intercâmbio virtual, as observações do pesquisador e o questionário respondido pelas professoras.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentam-se teóricos da internacionalização da educação no mundo e no Brasil que guiam até a criação de uma experiência de intercâmbio virtual na educação básica.

3.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O conceito de internacionalização mais frequentemente citado e difundido mundialmente é o de Knight (2003, p. 3, tradução nossa), que a define como “[...] processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou oferta da educação superior”. Anteriormente, a pressão para que as instituições de educação se internacionalizassem estava restrita à pós-graduação, mas, recentemente, tem adentrado a graduação (MOROSINI, 2019). Para Morosini (2006), a internacionalização é característica das relações entre as universidades, que, por sua natureza, são produtoras de conhecimento e sempre tiveram como norma a pesquisa de maneira internacionalizada, com base na autonomia do pesquisador.

Conforme o tema foi sendo mais aprofundado ao longo do tempo, o conceito de internacionalização também foi se aprimorando, sendo definido por Morosini (2019, p. 18) como:

Processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advindo de interações, sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças, locais e tempos, fortalecendo a capacidade científica nacional, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável.

Quando se fala em internacionalização, inicialmente, pensa-se em mobilidade. Ela é considerada elemento principal na maioria dos debates sobre o tema (RUMBLEY, 2015).

La movilidad académica es un proceso que implica el desplazamiento físico de una persona desde su alma máter hacia otra institución con el propósito de realizar una actividad académica que complemente su conocimiento, formación o actividades de investigación. Esta estrategia tiene como objetivo propiciar encuentros pedagógicos, desarrollar competencias multiculturales, habilidades lingüísticas, fortalecer el sentido de identidad y desarrollar otras competencias necesarias para la interacción en la globalización. (VALDERRAMA; HERRERA, 2015, p. 15).

A mobilidade está incorporada ao conceito de internacionalização transfronteiriça, caracterizada pela saída ou pelo recebimento de pessoas (MOROSINI, 2019). Além disso, no *Guia para a internacionalização universitária*, Morosini (2019) afirma que, apesar da sua importância, a mobilidade é insuficiente para internacionalizar uma instituição.

3.1.1 Internacionalização em casa

A expressão internacionalização em casa (do inglês *internationalization at home* – IaH), conforme Beelen (2012), foi cunhada pelo sueco Bengt Nilsson, em 1999, ao deparar-se, na recém fundada Universidade de Malmö, com a falta de uma rede internacional de trabalho que poderia oferecer aos seus estudantes a tradicional experiência de estudos com mobilidade acadêmica para o exterior. Sem essa rede, os estudantes deveriam encontrar maneiras alternativas para buscar essa oportunidade “em casa” – fato que desencadeou um interesse crescente por analisar e explorar formalmente a ideia.

O conceito de IaH foi concebido como qualquer atividade com dimensão internacional, com exceção das atividades que resultam em mobilidade de estudantes e de docentes para o exterior (WÄCHTER, 2000). Beelen e Jones (2015, p. 69, tradução nossa) definem a IaH como: “[...] a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes em ambientes domésticos de aprendizagem”.

No contexto brasileiro, os *Parâmetros nacionais para a internacionalização na educação básica no Brasil* (BRASIL, 2022, p. 46) sugerem a promoção desse tipo de internacionalização:

[...] a partir de atividades internacionais e interculturais realizadas no espaço escolar, ações envolvendo línguas estrangeiras, palestras com convidados locais e internacionais, colaboração online, acolhimento de estudantes internacionais, estudos de caso em diferentes contextos [...].

Considerando o contexto pandêmico e visando proporcionar acesso a contextos internacionais a mais estudantes brasileiros, o objeto de estudo deste trabalho é o de analisar uma parte específica dentro da internacionalização em casa: o intercâmbio virtual. Para O’Dowd (2018), o intercâmbio virtual é o termo usado para referir-se ao engajamento de grupos de estudantes em interações interculturais *on-*

line e projetos colaborativos com parceiros de outro contexto cultural ou localização geográfica como uma parte integrada dos seus programas educacionais.

O nascimento da internacionalização em ambientes virtuais ocorreu com o aumento da utilização da internet para conectar professores de diversos países a partir da metade da década de 1990 (RUBIN, 2017). Além da facilitação gradual das conexões via internet, essa modalidade de internacionalização visivelmente diminuiu os custos de mobilidade de estudantes e alunos, uma vez que não exige viagens para o exterior e, principalmente para os estudantes jovens da educação básica, diminuiu a insegurança dos pais tendo os seus filhos distantes por um longo período de tempo em um intercâmbio com mobilidade presencial.

Conforme as conexões virtuais foram aumentando entre as instituições de educação, diversas possibilidades nesses ambientes foram aparecendo. Em 2006, cunhou-se um termo para dar nome a uma modalidade emergente dentro da internacionalização virtual: *Collaborative Online International Learning* (COIL) (RUBIN, 2017) – em português, traduziu-se como “aprendizagem internacional colaborativa e *on-line*”. O COIL Center, da State University of New York (SUNY), define o conceito da seguinte forma:

O COIL é uma abordagem que reúne alunos e professores de diferentes culturas para aprender, discutir e colaborar como parte de suas aulas. Os professores fazem parceria para projetar a experiência e os alunos fazem parceria para concluir as atividades projetadas. O COIL se torna parte da classe, permitindo que todos os alunos tenham uma experiência intercultural significativa em seu curso de estudo. (WHAT IS..., 2021, documento *on-line*, tradução nossa).

Rubin (2017) descreve que o COIL integra o diálogo entre as instituições com diferentes formas de ensino, diferentes calendários acadêmicos e diferentes fusos horários. Acrescenta também que não é um tipo de tecnologia ou alguma plataforma de tecnologia, mas “[...] um novo paradigma de ensino e aprendizagem que desenvolve a consciência intercultural em ambientes de aprendizagem multiculturais compartilhados” (RUBIN, 2017, p. 33-34, tradução nossa).

Apesar de ter sido desenvolvido inicialmente pela SUNY para o desenvolvimento dos seus 64 *campi* de educação superior (THE CENTER..., [201-]), verifica-se, nesta pesquisa, a possibilidade de adaptar esse modelo de intercâmbio virtual para o nível da educação básica brasileira e seus equivalentes no exterior. Porém, antes de detalhar o COIL, é necessário explicar como se chegou a esse modelo de intercâmbio.

3.1.2 Internacionalização virtual

Entre as diversas possibilidades na internacionalização em casa, uma delas que se destaca é a internacionalização virtual. Bruhn e Ossietzky (2016, p. 2, tradução nossa) a definem como “[...] o processo de introdução de uma dimensão internacional, intercultural ou global na entrega, propósito ou funções da educação superior com a ajuda da tecnologia da informação e comunicação”.

Em relação às tecnologias da informação e comunicação, Kampff (2009, p. 14) argumenta que elas devem ser utilizadas para aumentar o potencial pedagógico da educação, pois “provocam na forma como as pessoas veem e aprendem o mundo”. Deve-se, também:

[...] aproveitar o potencial das tecnologias da informação e comunicação para ampliar as oportunidades de intercâmbios internacionais e interculturais, que garantem a participação plena e igualitária dos estudantes, professores e demais profissionais da educação básica. (BRASIL, 2022, p. 47).

Bruhn e Ossietzky (2016) defendem que a internacionalização virtual passa por três dimensões: global, intercultural e internacional. A primeira contribui para as instituições saírem de um nível local para uma dimensão global, sem precisar passar pelo nível nacional. A segunda apresenta dois aspectos: 1) a tentativa de adequação do ambiente de sala de aula para que todos os estudantes tenham a mesma qualidade de ensino; 2) o esforço para desenvolver competências interculturais nos participantes. A terceira dimensão também apresenta dois aspectos: 1) o alcance internacional da educação superior; 2) um currículo internacional. Além disso, a internacionalização virtual apresenta práticas diversas. Destacam-se aqui o curso *on-line* aberto e massivo (em inglês *Massive Open Online Course* – MOOC), a mobilidade virtual e o intercâmbio virtual.

Os MOOCs são cursos que permitem participação ilimitada (massiva), contendo diversas aulas gravadas para serem acessadas a qualquer momento pelos estudantes, os quais estão separados em tempo e espaço. Isso os permite aprenderem de forma autônoma e no seu próprio ritmo, sem a exigência de cumprir cronogramas específicos (KAPLAN; HAENLEIN, 2016).

A mobilidade virtual é

[...] uma forma de aprendizagem que consiste em componentes virtuais através de um ambiente de aprendizagem apoiado em tecnologias da informação e comunicação que inclui a colaboração transfronteiriça com pessoas de diferentes origens e culturas trabalhando e estudando juntas,

tendo como principal objetivo o aprimoramento da compreensão intercultural e a troca de conhecimento. (BIJNENS *et al.*, 2006, p. 5, tradução nossa).

É necessário destacar a diferença entre mobilidade virtual e intercâmbio virtual. Para O'Dowd (2018), o intercâmbio virtual é aquele que se refere às diferentes formas de abordagem para projetos educacionais de intercâmbio intercultural *on-line*. A mobilidade virtual, por sua vez, se refere ao uso, pelos estudantes, de ferramentas e plataformas para participar de cursos em uma instituição de educação superior distante. Conforme Rubin (2022b), a mobilidade virtual não apresenta um desenho colaborativo por professores de duas instituições diferentes. O autor acrescenta que essa modalidade contém apenas um professor para lecionar e que ele não modifica o conteúdo do seu curso para abranger as possíveis presenças de alunos internacionais na sua aula. Além disso, a mobilidade virtual demanda apenas coordenação administrativa para a sua implementação e, geralmente, tem custos para os estudantes intercambistas caso não haja parceria entre as instituições de educação superior.

A importância dos intercâmbios virtuais, conforme O'Dowd (2018, p. 21, tradução nossa), está clara, uma vez que:

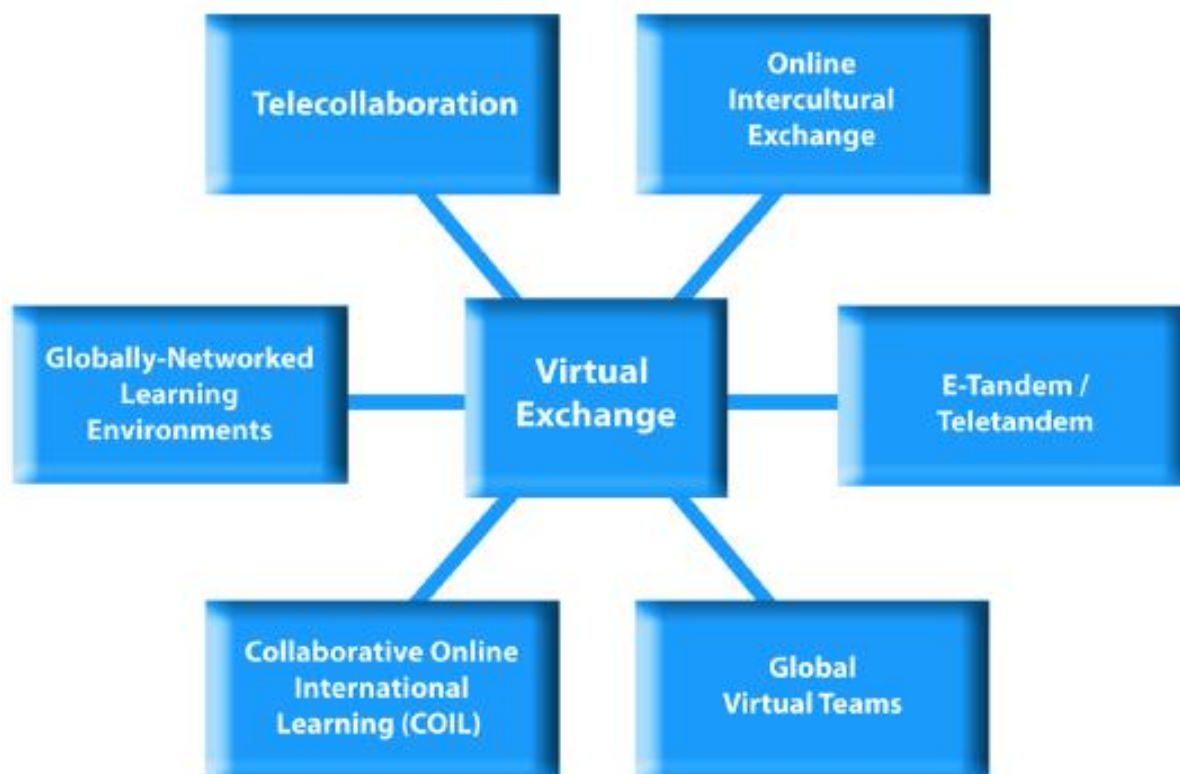
[...] em um mundo cada vez mais caracterizado pela ascensão do extremismo de direita, do fanatismo religioso e dos movimentos políticos populistas, os intercâmbios virtuais terão um papel importante a desempenhar com o esforço dos educadores para formar cidadãos ativos, informados e responsáveis, tolerantes com as diferenças e que estejam ativamente engajados em processos políticos e democráticos.

Devido à importância do intercâmbio virtual para a sociedade e para esta pesquisa, dedica-se o próximo tópico para abordar o assunto mais detalhadamente.

3.1.3 Intercâmbio virtual

O'Dowd (2018) explica o caminho percorrido para chegar ao termo "intercâmbio virtual". Ao longo dos anos, o autor diz que diversas são as terminologias usadas para se referir a essa modalidade. Ele aponta que o termo se iniciou como telecolaboração (em inglês *telecollaboration*), que foi utilizado dessa maneira em diversas pesquisas sobre o assunto e ajudou a estabelecer o termo "intercâmbio virtual" como algo mais amplo, apresentando diversas abordagens, conforme a Figura 2. Satar (2021) destaca que, embora intercâmbio virtual seja um termo recente, ele não é uma pedagogia nova.

Figura 2 – Terminologias referentes a iniciativas de intercâmbio virtual



Fonte: O'Dowd (2018, p. 4).

Primeiramente, O'Dowd (2018) relata que o termo a se utilizar inicialmente era telecolaboração. Um curso telecolaborativo é aquele que se desenha por duas instituições e acontece via teleconferências com objetivos de desenvolvimento de uma língua, de competências comunicativas e de consciência intercultural (KINGINGER, GOURVÈS-HAYWARD; SIMPSON, 1999). Na telecolaboração, os estudantes se comunicam entre si por meio de diversas ferramentas tecnológicas, como *sites*, *e-mails* e videoconferências (BELZ, 2001).

[...] intercâmbios virtuais ou telecolaboração são termos usados para referir-se ao engajamento de grupos de alunos em interações interculturais *on-line* e projetos de colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou locais geográficos como parte integrada de seus programas educacionais. (O'DOWD, 2018, p. 1, tradução nossa).

A aprendizagem intercultural *on-line* (em inglês *online intercultural exchange*) se apresenta como uma modalidade para a aprendizagem de línguas adicionais, desenvolvendo aspectos socioculturais e interculturais (O'DOWD, 2018).

O e-tandem, ou teletandem, é o modelo no qual dois estudantes de diferentes idiomas comunicam-se com o objetivo de aprender a língua um do outro, com a

proposta de 50% da comunicação ser em cada uma das línguas dos participantes (O'ROURKE, 2007). O modelo se baseia na autonomia dos estudantes para aprenderem fora do ambiente formal de sala de aula, dependendo da responsabilidade deles para atingirem os seus objetivos, pois são os próprios tutores responsáveis por providenciar os *feedbacks* em relação ao que estão aprendendo (O'DOWD, 2018).

O modelo de equipes virtuais globais (em inglês *global virtual teams*) tem como principal objetivo desenvolver habilidades interculturais *on-line* para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, proporcionando oportunidades de conexão em contextos profissionais (O'DOWD, 2018).

Já o ambiente de aprendizagem globalmente conectado (em inglês *globally networked learning environment*) apresenta possibilidades de conexões entre instituições que tenham interesse em compartilhar um currículo comum entre os seus estudantes (O'DOWD, 2018), caso semelhante ao da aprendizagem internacional *on-line* colaborativa (em inglês *Collaborative Online International Learning – COIL*).

Como modelo base para esta pesquisa, explica-se de maneira mais detalhada o modelo de COIL para, após, poder desenhar um modelo de intercâmbio virtual adaptável da educação superior para a educação básica no contexto brasileiro.

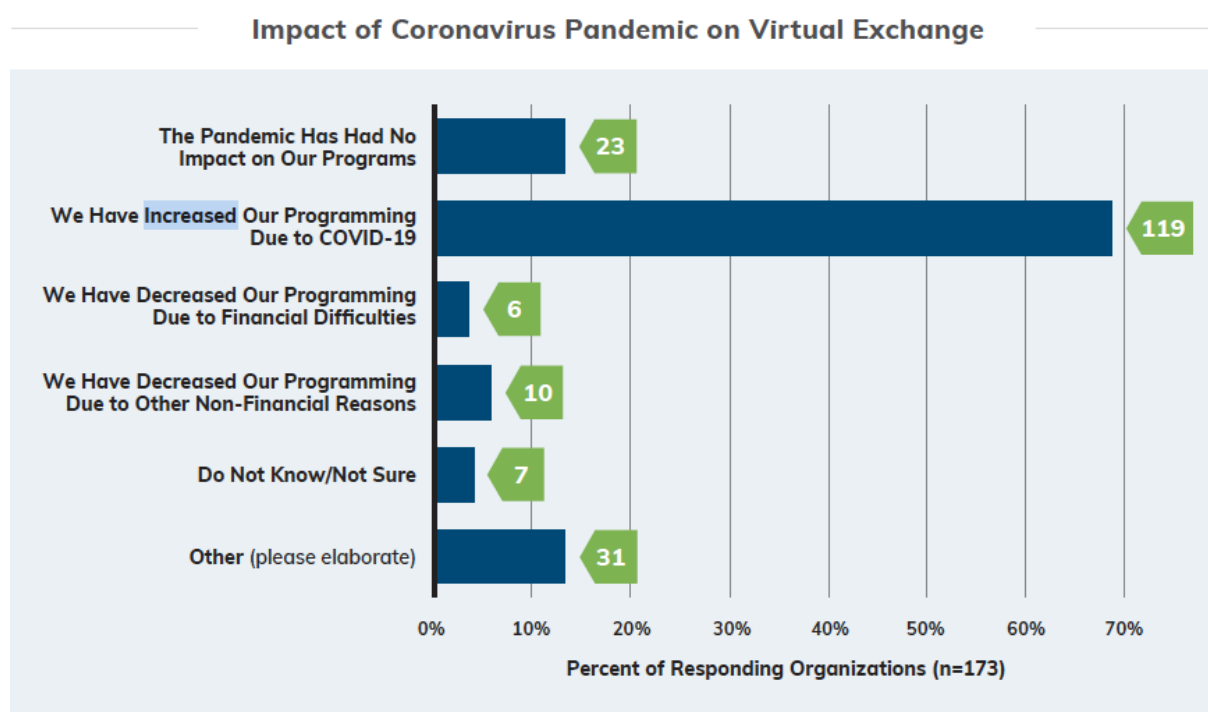
3.1.3.1 *Collaborative Online International Learning (COIL)*

A internacionalização da educação, no contexto pandêmico, foi pensada como algo que não receberia o devido valor e que, além disso, afastaria as pessoas – porém, identificou-se acontecer exatamente o oposto com a internacionalização da educação no mundo (RIOS, 2021). Com o fechamento de diversas fronteiras no intuito de frear a contaminação pelo vírus da COVID-19 ao redor do mundo (NISHIOKA, 2020), o fluxo de pessoas diminuiu drasticamente durante a pandemia de COVID-19, tendo uma queda de 900 milhões de turistas entre janeiro e outubro de 2020 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU], 2020), o que afetou diretamente os intercâmbios com mobilidade física.

Com isso, entre outros fatores, emerge o intercâmbio virtual. Conforme estudo realizado pela Stevens Initiative (2021) com 233 organizações ao redor do mundo, os intercâmbios virtuais já demonstravam uma trajetória em alta nos últimos anos. A interrupção do fluxo de pessoas na pandemia fez as instituições aumentarem a busca

por conexões virtuais com outras instituições em diversas partes do mundo. O estudo verificou que, de todas as organizações pesquisadas, 105 delas têm experiência de 1 a 5 anos com intercâmbios virtuais, e 56 delas há menos de um ano, representando 45% e 24% das organizações, respectivamente. Isso significa que diversas organizações começaram apenas recentemente a explorar essa possibilidade de desenvolvimento dos estudantes a partir dessa modalidade dentro da internacionalização da educação. A pesquisa também demonstra que os intercâmbios virtuais feitos pelas organizações aumentaram (Figura 3).

Figura 3 – Impacto da pandemia de coronavírus nos intercâmbios virtuais



Fonte: Stevens Initiative (2021, p. 10).

Das 173 instituições que responderam ao questionamento sobre o impacto da pandemia nos seus programas de intercâmbio virtual, 119 – praticamente 70% – disseram que aumentaram o número dessa modalidade de intercâmbio devido à pandemia de COVID-19. Já em relação às instituições que diminuiriam o número de intercâmbios virtuais, apenas 16 delas responderam que isso ocorreu nesse período.

O movimento de internacionalização em ambientes virtuais favorece diretamente a internacionalização em casa no Brasil (RIOS, 2021). Esta proporciona maior acessibilidade de contatos interculturais internacionais, principalmente para

aqueles que não teriam uma oportunidade de sair do país por qualquer razão, seja financeira, seja por poder se ausentar da sua cidade por um período de tempo, etc. Nesse sentido, apresenta-se um modelo de intercâmbio virtual, o *Collaborative Online International Learning* (COIL).

O termo COIL foi cunhado por Jon Rubin em 2006, quando a State University of New York (SUNY), em parceria com a SUNY Purchase College, entraram em acordo para criar um centro dedicado a esse tipo de intercâmbio virtual (RUBIN, 2022b). Rubin define COIL como “um intercâmbio bilateral e de pedagogia equivalente, incorporada em cursos existentes em duas ou mais instituições” (RUBIN, 2022b, p. 6, tradução nossa). Além disso, o autor descreve que o desenho de um COIL depende de um instrutor de uma turma de alguma instituição de educação superior que se conecte com outro professor e a sua respectiva turma em outra região ou país.

Para o desenho do COIL, ele informa que os estudantes devem engajar-se para desenvolver projetos colaborativamente, de maneira contínua, em cursos com duração de pelo menos cinco semanas. Conforme Rubin (2021, tradução nossa):

Coil utiliza a internet para capacitar estudantes e instrutores em todo o mundo a desenvolver curiosidade, flexibilidade e generosidade em conjunto com seus parceiros acadêmicos. Isso beneficia duas ou mais turmas de estudantes em colaboração, geralmente localizados em países diferentes, os quais tiveram experiências de vida diferentes. O COIL também é uma maneira de alunos e instrutores aprenderem sobre sua disciplina a partir de uma nova perspectiva e pode ser um método para envolver aqueles com outras experiências e perspectivas sobre como esse conhecimento pode ser aplicado.

Para De Wit (2013, documento *on-line*, tradução nossa), o COIL:

[...] combina as quatro dimensões da real mobilidade virtual: é um exercício colaborativo de professores e estudantes; faz uso de tecnologia e de interação *on-line*; tem potenciais dimensões internacionais; e está integrado no processo de aprendizagem.

Os intercâmbios virtuais apresentam diversos benefícios e características, com o intuito de promover o alcance dos objetivos propostos pelos professores para os seus estudantes. Para Pimentel e Carvalho (2020), o professor tem papel fundamental na aprendizagem colaborativa, e enfatizam a importância do educador para desenvolver o “[...] conhecimento colaborativamente, em grupo, valorizando-se os múltiplos saberes de cada aluno da turma com a mediação de um bom professor” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, documento *on-line*).

A interdisciplinaridade também pode ser trabalhada de maneira colaborativa no COIL. Sugere-se que o conhecimento entre as disciplinas na educação básica deve ser estimulado e compartilhado, pois uma “[...] conexão generalizada em rede potencializa a emergência de grupos e de comunidades *on-line*, que vêm possibilitando processos formativos em rede por meio da aprendizagem colaborativa” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, documento *on-line*). Além da interdisciplinaridade, o COIL tem como característica a possibilidade de uso para qualquer disciplina, o que proporciona uma imensa facilidade para a sua utilização.

O papel dos professores também se destaca no momento das escolhas das tecnologias digitais para alcançar os objetivos propostos na utilização do COIL. Pimentel e Carvalho (2020) salientam a importância da escolha dos ambientes virtuais de aprendizagem, como Moodle e Google Classroom, porém reforçam que o ambiente *on-line* não se restringe somente a eles e que outras possibilidades de serviços interativos *on-line*, como aplicativos, editores colaborativos, redes sociais, etc., também devem ser utilizadas.

Observam-se os vários benefícios e características da aprendizagem internacional colaborativa e *on-line*. Além disso, deve-se destacar a organização desse tipo de intercâmbio virtual.

3.1.3.1.1 Características do COIL

A colaboração é um ponto central no COIL. Conforme Rubin (2022a), trabalhar colaborativamente envolve compreender a cultura do seu parceiro para poder estabelecer um trabalho colaborativo efetivo. O autor exemplifica que seria o mesmo que uma pessoa da Inglaterra fosse para os Estados Unidos da América e alugasse um carro ao chegar no país. Como os carros andam na posição contrária na faixa em cada país, um estadunidense, por exemplo, deveria entender um possível erro de posição do carro caso um inglês cometesse esse equívoco, pois são culturas diferentes em relação ao posicionamento para dirigir. Então, o desenho para as atividades durante o COIL tende a ser colaborativo, com a intenção de promover uma compreensão intercultural entre os participantes. Por se tratar de um intercâmbio com pelo menos duas instituições de diferentes países, contando com diversas interações colaborativas entre os participantes, um dos grandes desafios do COIL é o trabalho

em equipe (THE CENTER..., [201-]), aspecto essencial para o desenvolvimento de compreensões interculturais.

O COIL propõe a duração de pelo menos cinco semanas para todo o intercâmbio virtual. Isso se deve ao fato de que um período menor do que esse não seria suficiente para os alunos desenvolverem a confiança necessária para potencializar as parcerias com os demais estudantes (THE CENTER..., [201-]). Doscher (2022) destaca que o COIL permite que a comunicação entre os participantes do curso ocorra de duas formas. A primeira delas é a maneira síncrona, na qual eles se comunicam em tempo real e requer respostas imediatas a partir do uso da mesma tecnologia de vídeo, áudio e de mensagens por todos os envolvidos. A segunda forma é a assíncrona, na qual as pessoas não interagem em tempo real, existindo um intervalo de resposta nas interações por meio da tecnologia selecionada para o curso. A autora salienta que as duas maneiras podem ser utilizadas ao mesmo tempo em um curso ou de modo inteiramente independente.

Doscher (2022) apresenta pontos positivos e negativos sobre cada uma delas. No caso da aula síncrona, por exemplo, os pontos negativos são a diferença de horário, os cronogramas e a tecnologia. Os pontos positivos são a facilidade e a agilidade na troca de ideias, um bom estabelecimento de presença social dos participantes, etc. Já a forma assíncrona dificulta a comunicação rápida, o desenvolvimento de confiança e de presença social, além de diminuir a agilidade na troca de ideias. Seus pontos positivos são que a comunicação acontece conforme a disponibilidade dos participantes, possibilitando desenvolverem ideias ao longo do tempo.

Em relação à comunicação dos participantes, a escolha entre a vasta quantidade de opções de tecnologia é papel dos professores, responsáveis por definir quais são as mais adequadas para atingir os objetivos do COIL. Porém, destaca-se que o COIL não requer o uso de alta tecnologia para os seus cursos (WHAT IS..., 2021).

Outra característica do COIL é o incentivo à aprendizagem ativa dos estudantes de maneira coletiva e colaborativa. Assim como exposto por Johnson, Johnson e Smith (1998), os grupos que trabalham em aprendizagem colaborativa desenvolvem: interdependência positiva, responsabilidade individual, liderança partilhada, responsabilidade mútua partilhada, preocupação com a aprendizagem dos outros

elementos do grupo, etc. Sendo, além de uma característica, um benefício para os participantes desse tipo de intercâmbio virtual.

3.1.3.2 *Benefícios dos intercâmbios virtuais*

Os variados modelos de intercâmbio virtual apresentam muitos benefícios para instituições, professores e estudantes (BEELEN; DOSCHER, 2022). Levando-se em conta a mobilidade física como o “rei” da internacionalização (RUMBLEY, 2015), porém acessível para poucos, um benefício ao utilizar os intercâmbios virtuais, assim como o COIL, é a promoção dessa modalidade para buscar maior equidade e inclusão com o objetivo de proporcionar uma internacionalização para todos (BEELEN; DOSCHER, 2022).

Gokcora (2021) destaca a colaboração como um grande benefício nos intercâmbios virtuais. Ele diz que em esses ambientes motivam os estudantes a manterem-se engajados em projetos, construindo conhecimento de maneira colaborativa entre professores e estudantes, fazendo os participantes aprenderem de uma forma ativa, e não passiva. Além disso, o autor também cita que o conhecimento deve ser cocriado e não apenas pertencer a um indivíduo.

Outro benefício dos intercâmbios virtuais é o desenvolvimento da aprendizagem global, conceituada por Landorf, Doscher e Hardrick. (2018, p. 13, tradução nossa) como:

[...] um processo que prepara os alunos para a cidadania global ativa, envolvendo-os na resolução colaborativa de problemas globais como parte central da experiência universitária. A universalidade, ou a inclusão das perspectivas e participação de todos os alunos, amplia a eficácia da aprendizagem global. Quando a aprendizagem global é limitada a alguns, ela limita a eficácia da solução global de problemas para todos.

A partir das atividades colaborativas dos intercâmbios virtuais e do contato com diversas culturas, outro benefício é a educação para a cidadania global (ECG). Esta que:

[...] visa equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental. Além de empoderar os alunos para que sejam cidadãos responsáveis, a ECG oferece as competências e as oportunidades de concretizar seus direitos e suas obrigações, com vistas a promover um mundo e um futuro melhores para todos. (UNESCO, 2015, p. 2).

Ainda a respeito das possibilidades que se constroem no COIL, busca-se desenhar atividades que promovam um engajamento intercultural significativo dos participantes (CHARLES, 2022), desenvolvendo competências interculturais. A interculturalidade, conforme Walsh (2009), apresenta três perspectivas: relacional, funcional e crítica.

Primeiramente, a interculturalidade relacional apresenta características como o contato mais básico e geral entre diferentes culturas. O que é, para a autora, o ambiente da América Latina. Nesse nível é que se ocultam diversas questões, como as relações de poder, os aspectos da colonialidade e os conflitos (CLEMENTE; MOROSINI, 2021). A segunda perspectiva de interculturalidade é a funcional. Nela, destaca-se que a diversidade e as diferenças culturais são reconhecidas, com o objetivo de incluí-las na estrutura social. A terceira perspectiva é a crítica. A autora afirma que o ponto de partida da interculturalidade crítica é o problema estrutural-colonial-racial. Ou seja, um entendimento de que a “diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ em la cima y los pabelos indígenas y afrodescendientes em los peldãnos inferiores” (WALSH, 2009, p. 4).

Além das perspectivas de interculturalidade, Clemente e Morosini (2021) apresentam um conceito que se deve levar em conta para o contexto da América Latina, dada a sua complexidade cultural. Apresenta-se, então, a interculturalidade em casa:

Interculturalidade *at home*, ou interculturalidade em casa na educação superior é a integração intencional de culturas dentro do ambiente de aprendizagem, abrangendo ações formais e/ou informais para todos os alunos, incluindo saberes e reflexões a partir da estrutura local. (CLEMENTE; MOROSINI, 2021, p. 100).

Na educação, a interculturalidade busca:

[...] propiciar a troca de experiências com vistas ao desenvolvimento de relações respeitadas e de reconhecimento mútuo entre os indivíduos, preservando as diferentes identidades culturais. Pode ser compreendida como uma proposta pedagógica pautada na valorização das relações que promovem o reconhecimento da existência de outras culturas, de respeito e da cooperação entre sujeitos para o mútuo enriquecimento. (BRASIL, 2022, p. 14).

Ou seja, ao colocar em prática um intercâmbio virtual, deve-se partir do entendimento das diversas culturas locais para proporcionar saberes e reflexões para

o desenvolvimento de competências interculturais em seus diversos níveis. Além disso, Satar (2021) complementa que a aprendizagem e a prática de competências interculturais são importantes para alcançar uma educação internacional.

Outra competência a se desenvolver nos intercâmbios virtuais é a socioemocional. Para Succi Junior (2022), os projetos internacionais colaborativos proporcionam diversas experiências aos estudantes e ao corpo docente, como: desenvolvimento de uma visão sistêmica, identificando soluções, respeitando aspectos culturais, éticos e ambientais em diversos âmbitos; demonstração potencial para solucionar problemas de alta complexidade e propor soluções inovadoras e criativas; ênfase na utilização de pensamento crítico em situações adversas; comunicação em diversas línguas, tanto na materna quanto em uma adicional.

O COIL pode ser uma colaboração entre qualquer tipo disciplina, sendo duas disciplinas iguais ou duas disciplinas diferentes (DOSCHER, 2022). Para exemplificar, a autora apresenta dois casos que ocorreram na educação superior. O primeiro é um COIL envolvendo estudantes de enfermagem dos Estados Unidos da América e de Gana; o outro é um COIL interdisciplinar entre estudantes de turismo, em Honduras, e estudantes de espanhol, nos Estados Unidos da América.

A aprendizagem interdisciplinar promove avanços para os estudantes e para o corpo docente (GOKCORA, 2021). Para o autor, os estudantes, por exemplo, conseguem estabelecer melhores redes de contato e o corpo docente estabelece contatos para futuras colaborações acadêmicas. Um dos fatores importantes de colaboração em intercâmbio virtuais é a possibilidade de estabelecer e fortalecer conexões entre instituições, principalmente maximizando os intercâmbios virtuais para potencializar a internacionalização da educação (BEELEN; DOSCHER, 2022).

A flexibilidade na duração é um ponto positivo durante o desenho do modelo do COIL, pois, assim, os professores podem beneficiar-se para desenhar um curso com tempo suficiente para engajar os estudantes em colaborações mais efetivas para atingir os objetivos do intercâmbio virtual (RUBIN, 2022a).

Doscher (2022) relata que a flexibilidade na escolha das ferramentas tecnológicas deve-se ao fato de os professores poderem utilizá-las conforme os objetivos estabelecidos para o curso. A autora enfatiza que a tecnologia é que deve adequar-se à tarefa, denotando o seu uso por professores e estudantes como ferramenta para atingirem as metas de comunicação do intercâmbio virtual.

A escolha de uma língua franca ou não para as instruções é feita em virtude dos objetivos traçados pelos professores que estão em colaboração na formação do intercâmbio virtual. Essa escolha poderá se dar de acordo com a proximidade ou não dos idiomas dos estudantes. Por exemplo, em um intercâmbio virtual entre Brasil e Portugal, ambos os países têm o português como idioma, então utiliza-se a língua portuguesa para as atividades do intercâmbio virtual. Caso um intercâmbio virtual ocorra entre uma instituição de educação superior do Brasil e outra da Argentina, por exemplo, os professores têm diversas opções na escolha do idioma, dependendo dos seus objetivos: 1) cada país utiliza a sua língua materna; 2) espanhol para ambos; 3) português para ambos; ou 4) uma língua diferente da falada pelos dois países, como inglês, para ambos. Para as questões linguísticas, apesar de o inglês ser o idioma dominante no mundo atualmente, também é importante proporcionar aos estudantes oportunidades de comunicação multilíngue (THE CENTER..., [201-]).

Conforme o contexto dos participantes, uma das possibilidades para os intercâmbios virtuais é a translanguagem. Baker e Wright (2011, p. 288, tradução nossa) a definem como “o processo de criar significado, moldar experiências, obter compreensão e conhecimento por meio do uso de duas linguagens”. Para Krause-Lemke (2020, p. 2075), “o termo evoca uma concepção de língua não estrutural e fechada em si mesma, mas que valoriza e recupera os saberes dos falantes em suas práticas linguísticas e em prol da construção do conhecimento”. A translanguagem pode oferecer diversos benefícios para os participantes dos intercâmbios virtuais, pois ela:

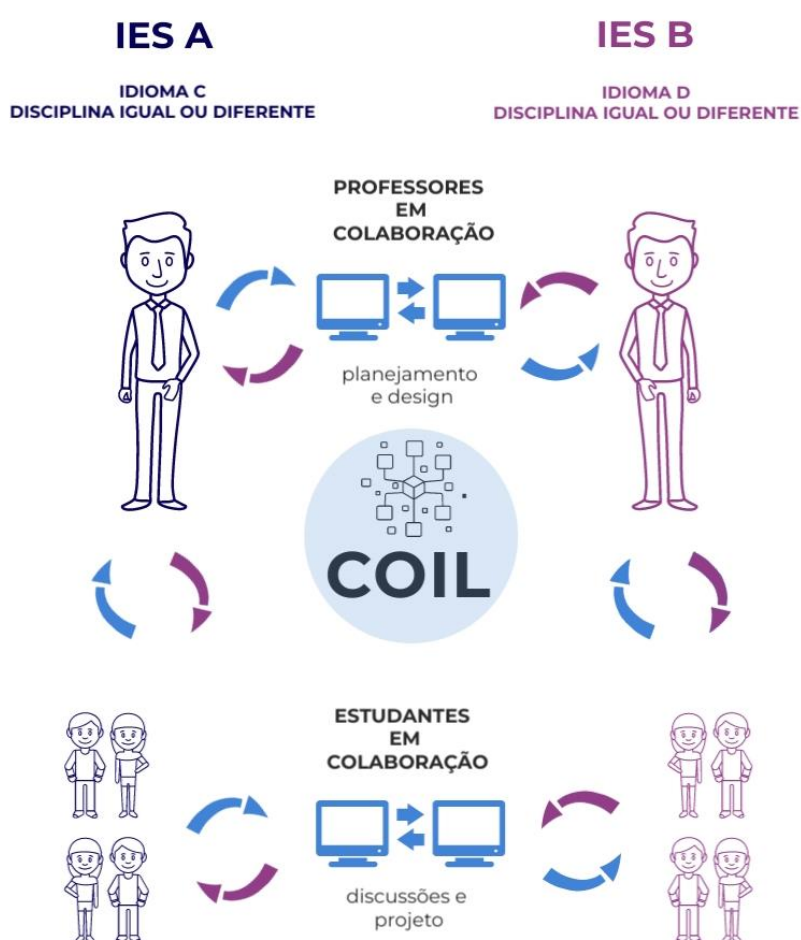
[...] é transformadora e cria mudanças nas estruturas cognitivas e sociais interativas que, por sua vez, afetam nosso contínuo tornar-se linguístico. Por fim, em sua interdisciplinaridade, a translanguagem nos permite, como falantes, ir além das disciplinas acadêmicas tradicionais e das estruturas convencionais, a fim de obter novos entendimentos das relações humanas e gerar estruturas sociais mais justas, capazes de libertar as vozes dos oprimidos. (GARCÍA; WEI, 2014, documento *on-line*, tradução nossa).

García e Wei (2014) também destacam que a translanguagem não se limita apenas à linguagem oral. Ela abrange outras modalidades, como a escrita, proporcionando diversos benefícios na comunicação entre os participantes do intercâmbio virtual.

3.1.3.3 Modelo de intercâmbio virtual entre duas instituições de educação superior

Após apresentar as diversas possibilidades de modelos de intercâmbio virtual envolvendo duas instituições de educação superior (IES) de países diferentes em projetos colaborativos, inicia-se aqui a fase 2 do percurso do DBR (Figura 1). A fase 2 inicia com o ciclo 3, no qual se estabelece o protótipo 1. Para isso, na Figura 4, retrata-se um exemplo de um modelo de intercâmbio virtual na educação superior.

Figura 4 – Modelo de intercâmbio virtual com duas instituições de educação superior



Fonte: elaborada pelo autor.

Conforme abordado anteriormente, diversos são os modelos de intercâmbios virtuais para a educação superior. A Figura 4 apresenta um modelo entre duas IES de países diferentes, no qual cada instituição tem a sua língua materna. Nesse modelo, os professores são responsáveis previamente pelo planejamento, pelo desenho das atividades e por traçar os objetivos do curso a ser criado. Após esse momento, então,

iniciam-se as atividades para os estudantes, que se envolvem colaborativamente atingindo os objetivos do intercâmbio virtual. Os professores podem ou não ser da mesma disciplina, isso dependerá do momento da construção da parceria entre as IES para o intercâmbio virtual. Como representado na Figura 4, sugere-se a implementação desse modelo para quaisquer disciplinas, bem como são incentivadas colaborações interdisciplinares, aumentando a sua possibilidade de uso.

Em resumo, a formação de um exemplo de modelo de intercâmbio virtual para IES seria: duas instituições de dois países diferentes; usar ou não o mesmo idioma de instrução; professores da mesma disciplina ou de disciplinas diferentes; professores em colaboração prévia para o planejamento e o *design* do intercâmbio virtual; estudantes em colaboração para participar das atividades desenhadas pelos professores.

3.1.3.4 Progressão de um modelo de intercâmbio virtual na educação superior

Após percorrer as etapas de desenvolvimento e de *design* feitos pelos professores que irão mediar o intercâmbio virtual, o curso passa por uma sequência que abrange cinco etapas, conforme mostra a Figura 5. Desenvolver um modelo de intercâmbio virtual eficaz para integrar estudantes de culturas e perspectivas diferentes requer diversas etapas para a construção de atividades colaborativas de maneira efetiva.

Figura 5 – Progressão de um modelo de intercâmbio virtual na educação superior



Fonte: elaborada pelo autor, com base em What is... (2021, documento *on-line*).

No modelo apresentado na Figura 5, a primeira etapa com os estudantes para iniciar o um intercâmbio virtual (WHAT IS..., 2021) é a atividade chamada “quebra-gelo”. Nela, os estudantes têm a oportunidade de se apresentar uns para os outros e podem conhecer, aos poucos, os demais colegas participantes do intercâmbio virtual para, a partir daí, começar a formação das equipes. Além disso, o *Faculty guide for collaborative online international learning course development* (THE CENTER, [201-]) sugere que tenham uma ou duas semanas dessa etapa para que desenvolvam senso

de confiança e comunidade com os colegas e com a tecnologia que está sendo utilizada.

A progressão do intercâmbio virtual segue para a segunda etapa. Nesse momento, os professores desenvolvem atividades para os estudantes realizarem discussões culturais comparativas e apresentam os assuntos possíveis para a organização dos projetos nos quais os grupos irão trabalhar para preparar o trabalho colaborativo final (WHAT IS..., 2021). A terceira etapa é o momento no qual os estudantes desenvolvem o seu projeto de maneira colaborativa, aplicando seus conhecimentos e participando de debates substanciosos para a resolução de problemas do mundo (WHAT IS..., 2021). Na quarta etapa, então, os estudantes devem apresentar os seus trabalhos colaborativos como atividade final. Após toda a construção do curso, eles têm a oportunidade de apresentar para professores e colegas o que foi construído ao longo dos encontros.

Por fim, a etapa de número 5 é dinâmica, ou seja, ela pode ocorrer em qualquer momento do intercâmbio virtual. Para isso, os professores devem trabalhar colaborativamente e entender em quais momentos do curso as reflexões devem ser feitas (THE CENTER, [201-]). O objetivo desse momento é fazer ajustes caso algo não esteja saindo conforme o planejado. Em relação ao momento de reflexão para os estudantes, é necessário dar a eles a oportunidade de refletir sobre os seus conhecimentos e expectativas em relação ao que foi desenhado pelos professores mediadores. Essas reflexões devem ser propostas com frequência aos estudantes. Por exemplo, para um melhor acompanhamento da evolução sobre o assunto que será abordado durante o COIL, eles podem escrever algo a respeito do que pensam sobre o tema do qual irão tratar no início do curso e, depois, complementar semanalmente. Ao final do curso, poderão rever suas anotações e a evolução do seu pensamento para uma reflexão pessoal. Manter as anotações auxilia na reflexão após o término do curso (THE CENTER, [201-]).

3.1.3.5 Professores no intercâmbio virtual

Primeiramente, destacam-se alguns parâmetros para os professores da educação básica. Eles têm o papel de:

Promover a internacionalização em casa a partir de atividades internacionais e interculturais realizadas no espaço escolar, envolvendo línguas estrangeiras, palestras com convidados locais e internacionais, colaboração online, acolhimento de estudantes internacionais, estudos de casos em diferentes contextos, entre outras. (BRASIL, 2022, p. 48).

Além disso, devem “aproveitar as experiências internacionais e interculturais dos estudantes nos contextos de ensino e de aprendizagem, possibilitando a sua conexão com os objetos do conhecimento presentes no currículo escolar” (BRASIL, 2022, p. 48). Os professores também devem

[...] aproveitar o potencial das tecnologias de informação e comunicação para ampliar as oportunidades de intercâmbios internacionais e interculturais, que garantam a participação plena e igualitária de estudantes, professores e demais profissionais da educação básica. (BRASIL, 2022, p. 49).

Esse tópico destaca o papel do professor que leciona em ambientes *on-line* e com diversidade cultural. Porém, para isso, é preciso entender o tipo de ambiente no qual esse professor irá trabalhar. Em intercâmbios virtuais, ele terá o desafio de trabalhar com culturas diferentes e com a educação *on-line*.

Pimentel e Carvalho (2020) apresentam oito princípios necessários para a educação *on-line*: 1) Conhecimento como “obra aberta”; 2) Curadoria de conteúdos *on-line*; 3) Ambiências computacionais diversas; 4) Aprendizagem colaborativa; 5) Conversação, interatividade; 6) Atividades autorais; 7) Mediação docente ativa; e 8) Avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa.

No primeiro princípio, os autores destacam que é necessário entender que o conhecimento não é “acabado, completo, irretocável, que precisa ser aprendido e assimilado, memorizado e repetido”, como uma mensagem fechada (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, documento *on-line*). Para os autores, o conhecimento deve ser entendido como “obra aberta”, que esteja “em construção sem fim, que convida à ressignificação, interferência, completação, cocriarão, autoria” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, documento *on-line*).

O segundo princípio envolve a curadoria de conteúdos e sínteses e roteiros de estudos. Para os autores, a ação do professor é fundamental nesse momento, pois é ele quem vai fazer esse processo – mapeando, organizando e dando visibilidade a

determinados conteúdos. Após isso, ele sintetiza esse material para utilizar na aula *on-line*.

Devido à grande quantidade de opções de ferramentas tecnológicas disponíveis atualmente, os autores orientam que os professores verifiquem as ambiências computacionais diversas (terceiro princípio), em vez de ficarem restritos apenas às possibilidades do ambiente virtual de aprendizagem, como Moodle, Google Classroom, etc. Eles enfatizam que existe um vasto território a ser explorado na internet e que os professores devem utilizar composições híbridas no desenvolvimento das suas aulas, utilizando-se de fontes de informação, sistemas de autoria e mídias sociais. As fontes de informação servem para conhecer e memorizar, além de assimilar conteúdos (por exemplo, artigos, *e-books*, canais no YouTube, *sites*, Google). Os sistemas de autoria são atividades (em grupo ou individuais) e projetos de aprendizagem (por exemplo, mapas interativos, editores de vídeo e de imagem, documentos compartilhados). Já as mídias sociais são locais de divulgação para discutir e aprender colaborativamente (por exemplo, WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter, YouTube).

Os autores reforçam que a aprendizagem deve ser em rede e colaborativa (quarto princípio), sem ser individualista – não é o caso de os estudantes discutirem os assuntos sem um professor. Trata-se de um processo de construção de conhecimento colaborativo, em grupos, sempre valorizando a diversidade de saberes de cada estudante.

No lugar da apresentação de conteúdos, o quinto princípio demanda conversação e interação entre todos os participantes da aula *on-line*. Pimentel e Carvalho (2020) explicam que é necessário deixar de lado a aula expositiva, na qual os estudantes quase não têm oportunidade para tirar algum tipo de dúvida, devendo-se estimular a interação entre eles na aula síncrona ou em aplicativos de mensagem instantânea para possibilitar a construção de conhecimentos.

Em vez de estudo dirigido, os autores citam que os professores devem fazer atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura (sexto princípio). O objetivo é fazer os estudantes deixarem de apenas “fixar” os conteúdos da aula, partindo para práticas que oportunizem a eles aplicar e transformar os conhecimentos.

O sétimo princípio enfatiza uma mediação docente *on-line* para a colaboração e que não seja uma tutoria reativa. Nesse caso, o professor tem um papel de

dinamizador do grupo, promovendo uma conversa o e uma colabora o em rede. Ele deve mediar conflitos e d vidas que surgem durante o curso.

Por fim, o último princípio   o de fazer uma avalia o formativa e colaborativa. Para os autores, exames presenciais não são uma boa alternativa para os processos avaliativos. Por isso, na perspectiva da educa o *on-line*, propõe-se que as avalia es sejam realizadas de maneira contínua e formativa, com o objetivo de promover a aprendizagem no curso de maneira que os estudantes compreendam que aprenderam bem ou que necessitam aprender mais.

Em rela o   questão de salas de aula diversificadas, utiliza-se aqui o estudo de Baranzeli (2021). A pesquisadora entrevistou 14 acadêmicos de universidades do Brasil e do Reino Unido com o objetivo de entender quais são as competências necessárias para atuar nesses contextos. Como parte do processo de forma o de rela es em redes para trabalhar e estabelecer conexões internacionais, Baranzeli (2021) relata a necessidade de um domínio linguístico para os professores. Esse domínio não   apenas para o contato referente ao estabelecimento de redes, mas, principalmente, para ministrar aulas em outro idioma. Outros aspectos importantes são: saber dialogar com culturas diferentes, trabalhar em equipe, capacidade de proporcionar um ambiente multicultural em sala de aula, ter empatia. Além dessas diversas habilidades e competências, o professor tem papel fundamental no desenvolvimento do intercâmbio virtual, incluindo planej -lo de maneira colaborativa (Figura 6).

Os professores trabalham colaborativamente para estabelecer diversas questões no intercâmbio virtual. Antes mesmo do início do curso, eles são os responsáveis por definir os objetivos para os estudantes. Como as atividades podem ou não ser interdisciplinares, os professores precisam desenvolver o curso de maneira colaborativa para obter os melhores resultados. Eles devem desenvolver atividades culturais comparativas e colaborativas e determinar a dura o dessas intera es. Também necessitam monitorar o trabalho e a aprendizagem dos estudantes, propondo momentos de reflexão para fazer algum tipo de altera o caso seja necessário. Por fim, eles também são responsáveis por escolher quais as ferramentas tecnológicas estão acessíveis e são as mais adequadas para o intercâmbio virtual que estão desenhando.

Figura 6 – Papel dos professores no intercâmbio virtual



Fonte: elaborada pelo autor.

A escolha da metodologia também é um aspecto importante para desenhar o intercâmbio virtual; a decisão deve levar em conta os estudantes e utilizar a metodologia mais adequada a eles. *The guide to COIL virtual exchange* (RUBIN; GUTH, 2022) apresenta o *story circles* como um exemplo de metodologia possível para os intercâmbios virtuais. Essa metodologia, conforme Deardoff (2022), é inspirada em tradições indígenas ao redor do mundo. Deardoff (2020) explica que ela se utiliza de compartilhamentos de experiências pessoais, em grupos de três ou mais pessoas. Os *story circles* se baseiam na importância das conexões humanas e “defendem o respeito e a abertura como aspectos fundamentais de qualquer círculo de história, ambos fundamentais no desenvolvimento de competências interculturais” (DEARDOFF, 2020, p. 17, tradução nossa). Os *story circles* operam com dois pressupostos: 1) Todos nós estamos conectados através dos direitos humanos; 2) Todos nós temos dignidade e valores inerentes. Além disso, destacam-se outros três aspectos: 1) Cada pessoa tem uma experiência pessoal que pode ser compartilhada; 2) Todos nós temos algo a aprender com os outros; 3) Escutar para aprender é transformador.

Em círculos, com no máximo sete pessoas, os participantes circulam pelo menos por duas rodadas para compartilhar histórias. A primeira delas é a “fique conhecido”, na qual cada um conta uma história de apresentação para os demais. A segunda rodada é mais substancial, com o objetivo de desenvolver competências culturais. Deardoff (2020) destaca que o ato mais importante nessa metodologia é

escutar para aprender. Porém, o autor enfatiza que não se trata de uma escuta pronta para responder ou julgar, mas de uma escuta que está disposta a realmente entender a história que está sendo contada.

Outro exemplo de metodologia aplicável para os intercâmbios virtuais é a aprendizagem baseada em projetos (ABP), recomendada por diversos educadores mundiais por ser, atualmente, uma das mais bem-sucedidas práticas educacionais (BARELL, 2010; BARON, 2010; COLE; WASBURN-MOSES, 2010; LARMER; MERGENDOLLER, 2010). Por tratar-se de um intercâmbio virtual colaborativo, esse modelo proporciona contato com culturas diferentes. A fim de otimizar o aprendizado durante essa modalidade de intercâmbio, a ABP auxilia os estudantes no desenvolvimento de projetos com a intenção de resolver tarefas, questões e problemas mundiais que os envolvam e os motivem (BENDER, 2015). A motivação proporcionada aos estudantes, quando escolhida a ABP como método de aprendizagem, está na opção de eles terem certa liberdade de escolha nos métodos para o desenvolvimento do projeto (DRAKE; LONG, 2009; MALONEY, 2010).

Como explicado anteriormente, os professores trabalharão conjuntamente para verificar qual a metodologia mais adequada para aplicar no intercâmbio virtual conforme o desenho planejado por eles.

3.2 PESQUISAS COM FOCO EM INTERCÂMBIOS VIRTUAIS EM GRUPO: ESTADO DO CONHECIMENTO

Nesta seção, faz-se um estudo a partir do estado do conhecimento de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),¹ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), para fazer um levantamento sobre as produções brasileiras acerca dos intercâmbios virtuais.

Com o objetivo de identificar os estudos sobre os intercâmbios virtuais no Brasil, utilizou-se como metodologia o estado do conhecimento, definido por Morosini (2015, p. 114) como um processo de:

¹ Integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de educação e pesquisa do Brasil. Está disponível em: <http://bdttd.ibict.br>.

[...] identificação, síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial. Numa perspectiva de aprendizagem ativa e colaborativa, pela qual o sujeito assume o compromisso com a sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico.

Para a realização do processo do estado de conhecimento (MOROSINI, 2015), três etapas são consideradas: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada. Definiu-se o banco de dados da BDTD como fonte única de trabalhos, buscando pelas teses e dissertações acerca do tema desta pesquisa.

Para construir a bibliografia anotada, a escolha dos descritores é fundamental para localizar os trabalhos de maneira precisa, conforme indicado por Morosini (2015). Essa escolha se deu, primeiramente, com base na pesquisa de estado da arte realizada por O'Dowd (2018), na qual ele elenca diversos modelos de intercâmbios virtuais no mundo.

Entre os modelos citados pelo autor, apenas um deles não será alvo desta pesquisa – o teletandem. Conforme descrito por Silva (2012, p. 8), o teletandem “[...] proporciona a aprendizagem colaborativa mediada pelo computador, em que pares interagentes de diferentes países aprendem uma língua estrangeira e auxiliam o parceiro na aprendizagem da língua materna (ou língua de proficiência)”. O descritor “teletandem” não foi incluído à pesquisa pois é um intercâmbio virtual colaborativo para o aprendizado de línguas entre duplas, e a intenção deste estudo é analisar intercâmbios virtuais em grupo, desenvolvidos por escolas ou por universidades. Entende-se que o aprendizado em duplas pode ser buscado individualmente pelo estudante por meio das tecnologias digitais já disponíveis atualmente. Portanto, serão levados em conta para este trabalho apenas os intercâmbios virtuais colaborativos em grupo.

No Quadro 1, encontram-se os descritores utilizados nesta pesquisa e as informações referentes a cada um deles para chegar à composição do *corpus*. Em cada coluna, são apresentados: descritores utilizados (Descritores), campos utilizados para a pesquisa (Campos de busca), data da pesquisa (Data), período de produção do trabalho (Período), número de trabalhos encontrados (Enc.) e número de trabalhos selecionados (Selec.).

Quadro 1 – Descritores do estado do conhecimento para intercâmbios virtuais

	Descritores	Campos de busca	Data	Período	Enc.	Selec.
1	"collaborative online international learning"	Todos	16/01/2023	Sem definição	1	1
2	"intercâmbio virtual"	Todos	16/01/2023	Sem definição	3	2
3	"intercâmbio" "virtual"	Todos	16/01/2023	Sem definição	82	1
4	telecollaboration	Todos	16/01/2023	Sem definição	3	2
5	telecolaboração	Todos	16/01/2023	Sem definição	6	2
6	"global virtual teams"	Todos	16/01/2023	Sem definição	4	0
7	"globally-networked learning environments"	Todos	16/01/2023	Sem definição	0	0
TOTAL					99	8

Fonte: elaborado pelo autor.

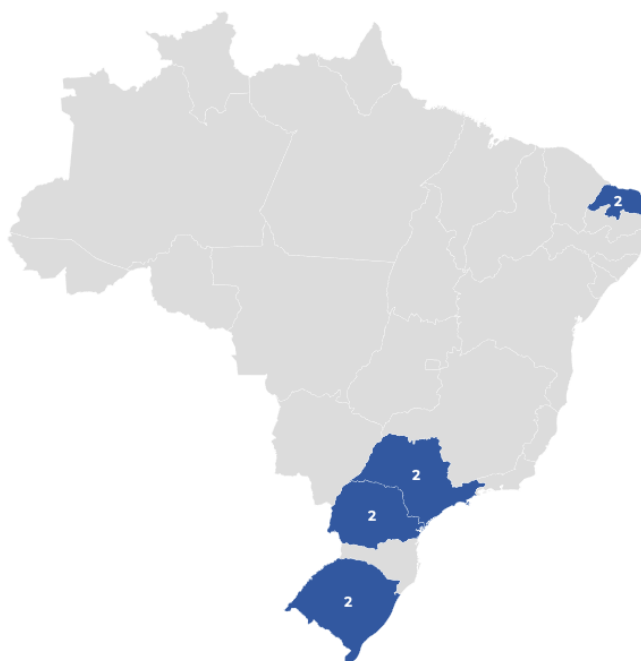
Para a escolha inicial dos trabalhos, fez-se uma leitura dos resumos de cada um deles. Assim, verificou-se aqueles que se encaixavam nos objetivos deste estudo. Buscaram-se, nesta pesquisa, dissertações e teses que abrangessem intercâmbios virtuais em diversos modelos e em todos os níveis de ensino. Observou-se que não foram obtidos resultados quando se utilizaram os descritores “*global virtual teams*” e “*globally-networked learning environments*”.

Na utilização dos demais descritores, todos obtiveram resultados. O primeiro descritor, “*collaborative online international learning*”, obteve um resultado encontrado e um selecionado. O segundo descritor, “intercâmbio virtual”, gerou três resultados e dois deles foram selecionados. O terceiro descritor, “intercâmbio” “virtual” – utilizado dessa maneira para ampliar a busca sobre o tema, obteve 82 trabalhos encontrados e um selecionado. O quarto descritor, “*telecollaboration*”, gerou três resultados e dois deles foram selecionados. Para aumentar o número de possibilidades e evitar que algum trabalho relevante ficasse de fora desta pesquisa, traduziu-se o último descritor. Portanto, o quinto descritor, “telecolaboração”, obteve seis resultados e dois selecionados. Os termos que apareceram de maneira repetida em mais de um

descriptor foram contabilizados na contagem de trabalhos encontrados, porém foram contabilizados como selecionados apenas uma vez conforme a ordem pesquisada.

Outro objetivo ao utilizar o estado do conhecimento é analisar em quais estados do Brasil se produziram esses trabalhos (Figura 7).

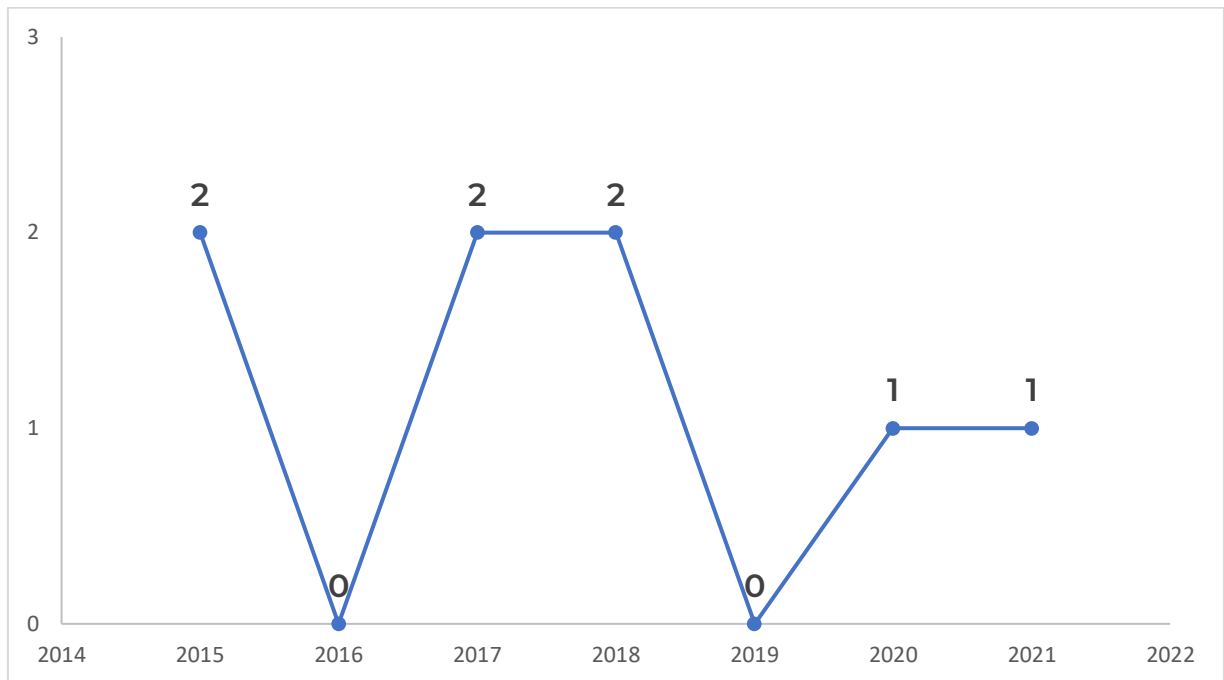
Figura 7 – Mapa do Brasil onde se encontram as instituições brasileiras responsáveis pela produção das teses e dissertações de intercâmbios virtuais em grupo



Fonte: elaborada pelo autor.

Conforme observa-se na Figura 7, as instituições responsáveis pelas pesquisas sobre intercâmbios virtuais encontram-se nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Rio Grande do Norte, sendo duas produções em cada estado. Nota-se, também, que existe uma concentração considerável na região Sul, correspondendo a 50% das produções nacionais. Além disso, destaca-se a ausência de produções nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil.

Outro ponto de destaque é acerca do ano de publicação dos trabalhos pesquisados (Figura 8).

Figura 8 – Produções de trabalhos sobre intercâmbios virtuais em grupo por ano

Fonte: elaborado pelo autor.

Não houve delimitação temporal para essa pesquisa. Assim, nota-se que a produção de trabalhos sobre intercâmbios virtuais em grupo é muito recente, datando apenas a partir de 2015. Nesse ano, houve duas publicações acerca do tema. No ano de 2016, não houve publicação. Nos anos de 2017 e de 2018, houve duas publicações em cada ano. Em 2019, novamente, não houve publicação. Os anos de 2020 e de 2021 apresentam uma publicação cada. A pesquisa abrangeu até o ano atual (2023), porém não foram encontradas publicações nos anos de 2022 e de 2023. Em ordem cronológica de publicação, apresentam-se os trabalhos selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa (Quadro 2).

Quadro 2 – Distribuição dos estudos componentes do estado do conhecimento de intercâmbios virtuais colaborativos em grupo em relação ao ano de produção, tipo de bibliografia, autor, título do trabalho, instituição do autor e a sua área

Ano	Tipo	Autor	Título	IES	Área	
1	2015	D	Maria Carolina Lúgaro Izuibejeres	A intercompreensão em línguas românicas nas aulas de espanhol: o que querem e o que podem essas línguas?	UFRN	Estudos da linguagem
2	2015	T	Katyúscia Sosnowski	Telecolaboração, arte e educação: diálogos interculturais e a negociação da autoria em vídeos coletivos sob uma perspectiva bakhtiniana	UFRGS	Informática na educação
3	2017	D	Patrícia da Silveira	A autoavaliação e o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia na aprendizagem de língua inglesa em contexto de telecolaboração	UEL	Estudos de linguagem
4	2017	T	Bruno Ferreira de Lima	Experiência intercultural mediada pela internet: o ensino de línguas via telecolaboração	UFRN	Estudos da linguagem
5	2018	D	Arthur Marra	A correção por pares através de ferramentas digitais como mediações formativas no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira	USP	Estudos linguísticos
6	2018	T	Greici Lenir Reginatto Cañete	Desafios na regionalização em casa quanto à formação de docentes de línguas adicionais, um estudo de caso no Mercosul: para integrar necessitamos de professores (Web) 2.0?	UNISINOS	Linguística aplicada
7	2020	D	Nicole Helena Binholo Barbosa	A formação de uma comunidade de aprendizagem: presenças virtuais pelo WhatsApp	USP	Letras modernas
8	2021	D	Roberta Caroline Raucher do Canto	Intercâmbio virtual em instituições de ensino superior: avaliação do modelo de aprendizagem internacional colaborativa on-line entre IPB e UTFPR	UTFPR	Tecnologia e sociedade

Fonte: elaborado pelo autor.

Observa-se que as dissertações são predominantes nos achados desta pesquisa, sendo cinco no total; as teses totalizam três publicações.

Outro destaque no estado do conhecimento é a natureza das instituições dos autores. Dos oito trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa, sete dos seus autores pertencem a instituições públicas de educação superior. Isso representa um número expressivo e, também, demonstra a importância desse tipo de instituição para a promoção de pesquisas científicas no Brasil.

Em relação à área de pesquisa dos autores, observa-se que cinco fazem parte de áreas relacionadas com o estudo da linguagem ou da linguística. Dos outros três autores, um pertence à área da informática na educação, outro pertence à área de letras modernas e o último pertence à área de tecnologia e sociedade.

A partir da utilização da metodologia do estado do conhecimento, fez-se uma leitura flutuante das teses e dissertações selecionadas, que permitiram avançar para a última etapa: a categorização. Para o *corpus* de análise, foram criadas as seguintes categorias sobre os intercâmbios virtuais em grupo: os países dos estudantes participantes; o nível de ensino dos participantes; as ferramentas escolhidas pelos professores para as interações; e os principais temas dos cursos.

Seguindo a mesma ordem de numeração e correspondência em relação ao Quadro 2, o Quadro 3 apresenta diversas informações a serem avaliadas nessa pesquisa.

Quadro 3 – Categorias do estado do conhecimento: países, nível de ensino, ferramentas e cursos dos intercâmbios virtuais

	Países	Nível	Ferramentas	Temas
1	Brasil x Argentina	EM x EM	Facebook e Moodle	Estudo de línguas; perceber a realidade perante a diferença; desenvolver a competência intercultural dos jovens e promover o respeito por culturas diferentes
2	Brasil x EUA	ES x ES	<i>E-mail</i> e Skype	Cultura local e arte contemporânea
3	Brasil x Paquistão x Filipinas x Colômbia x México x Canadá	EB x voluntários adultos	Skype e WhatsApp	Língua (inglês)
4	Brasil x EUA	EM x EM	<i>E-mail</i>	Experiência intercultural; línguas

5	Brasil x Canadá	ES x ES	Facebook, Google Docs e Skype	Desenvolvimento da produção escrita do francês
6	Brasil x Argentina x Uruguai	ES x ES	Facebook; Moodle	Conhecimento entre os alunos, compartilhamento e construção de novos saberes.
7	Brasil x Argentina	ES x ES	WhatsApp	Espanhol (brasileiros) e português (argentinos)
8	Brasil x Portugal	ES x ES	Google Classroom; Discord; Google Meet; WhatsApp	Inovação e empreendedorismo

Fonte: elaborado pelo autor.

No primeiro trabalho (IZUIBEJERES, 2015), promoveu-se um intercâmbio virtual entre estudantes de uma escola de ensino médio em Natal, no Brasil, e estudantes de duas escolas de ensino médio em Córdoba, na Argentina. Diversos temas foram abordados nesse curso, como: estudo de línguas; percepção da realidade perante a diferença; desenvolvimento da competência intercultural dos jovens; e promoção do respeito por culturas diferentes. Nele, cada estudante se expressava na sua própria língua e os demais faziam “[...] um esforço para entender a do outro em um processo colaborativo que transcende os limites do puramente linguístico” (IZUIBEJERES, 2015, p. 4), por meio de um grupo fechado no Facebook. Em uma das postagens nesse grupo, um estudante argentino faz o seguinte questionamento: “Pregunta para los chicos de Natal: ¿Qué es farofa, carne de sol y besteiras?”. Os brasileiros respondem que são “comidas muito gostosas da nossa terra”; outra estudante explica que “Carne de sol é uma carne bovina, macia e mais salgada que as outras” e em outro comentário diz que “Besteiras: são coisas que não são saudáveis tipo: balas, chocolates, chicletes, salgadinhos, jujuba, biscoitos, etc.”. A partir do último comentário surge outro questionamento: “¿Qué es Jujuba?”. A estudante brasileira responde com uma imagem de várias jujubas e diz que “é um tipo de bala com consistência diferente”. Ao ver a imagem e ler a resposta, o estudante argentino então comenta: “Ahhhhhh ahora sí, bueno aca en Argentina se disse Gomitas” (IZUIBEJERES, 2015, p. 24-25). Dessa maneira, os estudantes foram aprendendo a língua do colega do outro país.

O intercâmbio virtual estudado no trabalho 2 promoveu a produção colaborativa de objetos estéticos com a linguagem videográfica (SOSNOWSKI, 2015). Nele, a partir de interações por *e-mail* e por Skype, estudantes da educação superior do curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Brasil, e da University of North Texas, dos Estados Unidos da América, trabalharam colaborativamente para a criação de um vídeo e para a participação, propriamente dita, na 9ª Bienal do Mercosul, em Porto Alegre.

No trabalho 3, o intercâmbio virtual propiciou “a aprendizagem de inglês por meio de interações entre estudantes brasileiros e falantes da língua inglesa de outros países” (SILVEIRA, 2017, p. 7). Nele, estudantes de uma escola brasileira de educação básica interagiram via Skype – além de outras ferramentas digitais – com voluntários adultos de diversos países: Canadá, Colômbia, Filipinas, México e Paquistão.

O trabalho 4 promoveu o ensino da língua inglesa por meio da telecolaboração assíncrona entre estudantes do ensino médio de uma escola de Natal, no Brasil, e estudantes do ensino superior da University of California, nos Estados Unidos da América. Os estudantes brasileiros e estadunidenses comunicaram-se durante seis semanas via *e-mail* em inglês e, por meio das atividades propostas no intercâmbio virtual, “destacam-se [...] a exposição de *e-mails* reais com o propósito de debater a correção gramatical, adequação dos níveis de formalidade [...]” (LIMA, 2017, p. 1).

O trabalho 5 (MARRA, 2018) apresentou um intercâmbio virtual entre estudantes universitários do Brasil e do Canadá, utilizando o Facebook, o Google Docs e o Skype para as interações entre eles. O objetivo foi o “[...] desenvolvimento da produção escrita em francês baseada em gêneros textuais de alunos universitários brasileiros” (MARRA, 2018, p. 38), com a participação dos alunos franceses para trabalhar colaborativamente na correção da escrita dos estudantes brasileiros.

Outra possibilidade foi apresentada no trabalho 6 (CAÑETE, 2018). Dessa vez, o intercâmbio virtual ocorreu por meio da construção de uma disciplina internacional por professores da educação superior do curso de letras de uma instituição no Brasil, outra na Argentina e outra no Uruguai e seus estudantes. “O propósito é reunir turmas de diferentes países em que os alunos podem se conhecer, compartilhar e construir colaborativamente novos saberes” (CAÑETE, 2018, p. 6).

No trabalho 7 (BARBOSA, 2020), o intercâmbio virtual ocorreu entre estudantes universitários do Brasil e da Argentina. Com o objetivo de formar uma comunidade

virtual de aprendizagem, esse curso utilizou apenas o WhatsApp como ferramenta tecnológica. Nele, os professores montaram um grupo de estudantes no WhatsApp, no qual eles puderam aprender o idioma um do outro.

O intercâmbio virtual do trabalho 8 (CANTO, 2021) contou com a participação de estudantes universitários do Brasil e de Portugal para um curso sobre inovação e empreendedorismo. Para isso, utilizaram-se diversas ferramentas para alcançar os objetivos, como Google Classroom, Discord, Google Meet e WhatsApp.

Após a análise de todos os intercâmbios virtuais pesquisados no estado do conhecimento, verifica-se que o Brasil conta com diversas possibilidades de países parceiros para estabelecer conexões. Ao contrário do que se verificou na análise sobre os principais destinos para intercâmbio com mobilidade, os intercâmbios virtuais brasileiros apresentam conexões com vários países da América Latina, estreitando efetivamente o contato com os países da região.

Sobre o nível de ensino dos participantes, cinco intercâmbios virtuais foram realizados com estudantes da educação superior. Os demais ocorreram com participantes da educação básica, sendo que um deles contou com a participação de adultos que não estavam vinculados a qualquer instituição de educação e fizeram parte de maneira voluntária.

A respeito das ferramentas tecnológicas, observa-se que o uso é bastante variado. Destaca-se que, em oito intercâmbios virtuais, três ferramentas foram as mais utilizadas em três cursos: Facebook, Moodle e WhatsApp. Além disso, observa-se que pelo menos duas ferramentas foram utilizadas ao mesmo tempo em seis dos intercâmbios virtuais estudados.

Em relação aos temas dos intercâmbios virtuais, cinco deles tinham como objetivo a aprendizagem ou o aperfeiçoamento de uma língua adicional.² Já os outros três apresentaram temas variados, como: cultural local e arte contemporânea; conhecimento entre os alunos, compartilhamento e construção de novos saberes; e inovação e empreendedorismo.

² Leffa e Irala (2014, p. 22) conceituam língua adicional como “[...] uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, *a priori*, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua”.

3.3 INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como visto anteriormente, as pesquisas e as práticas em internacionalização da educação superior acontecem há bastante tempo. Porém, a internacionalização da educação básica é um processo recente (CENEDES; LUCENA; SANTOS, 2020) e de motivações principalmente econômicas e políticas, fortalecidas pela mobilização influenciada por organismos internacionais privados e públicos manobrados em espaços transnacionais (THIESEN, 2019).

Ao vivermos em uma sociedade cada vez mais conectada e mundial, a internacionalização deve ser estimulada, pois ela contribui no âmbito da educação para a formação dos estudantes para uma realidade com diversas culturas diferentes, além de proporcionar a eles uma ampliação das suas fronteiras conceituais (SÍVERES, 2020). Para Stallivieri (2004, p. 3-4), a internacionalização deve “[...] permitir o conhecimento direto e o respeito pela diversidade cultural, promovendo, acima de todos os conceitos, o entendimento e o respeito pela multiplicidade de valores e a tolerância entre os povos”.

Lançou-se, no Brasil, um importante documento para a internacionalização na educação básica no país, os *Parâmetros nacionais para a internacionalização na educação básica no Brasil*. A internacionalização na educação básica é definida como:

[...] um processo que internaliza a perspectiva de abertura para o mundo para todas as crianças e adolescentes, jovens e adultos da educação básica, promovendo transformações nos ambientes educativos para uma educação de qualidade, e preparando os estudantes e demais atores para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho no cenário local, regional, nacional e internacional. (BRASIL, 2022, p. 10).

No contexto brasileiro de internacionalização da educação básica, Cenedes, Lucena e Santos (2020) destacam o fenômeno de crescimento das escolas internacionais e das escolas bilíngues como um direcionamento que traz à tona um desenvolvimento na educação, mas, também, encarado como reflexo da exigência do mercado no mundo globalizado. Thiesen (2018) questiona o *status* internacional das escolas internacionais, por elas desenvolverem seus currículos em inglês e, com isso, contesta sobre como essas instituições lidam com as questões culturais. Cenedes, Lucena e Santos (2020, p. 99) enfatizam o público ao qual esse tipo de escola atende: “[...] um grupo de maior poder aquisitivo”.

Tendo em vista o disposto por Cenedes, Lucena e Santos (2020) – que o acesso dos jovens a algum tipo de contato educacional internacional é para uma pequena parcela da população brasileira –, um item essencial nas políticas públicas nacionais é a internacionalização, como ocorre com o programa “Ganhe o Mundo”, promovido pelo governo do Estado de Pernambuco desde 2011, no qual 110 mil alunos da educação básica pública participaram de cursos intensivos de inglês, espanhol e alemão. Entre eles, mais de oito mil tiveram oportunidade de participar de intercâmbio estudantil no exterior (NOBRE, 2020). Além de Pernambuco, o Paraná também iniciou, em 2019, o investimento em políticas públicas de internacionalização para a educação básica, criando o “Programa de Intercâmbio Internacional Ganhando o Mundo”, com os seguintes objetivos para os estudantes de ensino médio da rede pública de ensino:

- ampliar o repertório cultural e acadêmico;
- permitir a vivência e experiência na realidade de outros países;
- consolidar uma rede de jovens líderes que atuarão nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná e;
- potencializar o desenvolvimento da autonomia, bem como aperfeiçoar o idioma da língua inglesa. (GANHANDO O MUNDO, [2022], documento *online*).

A internacionalização pode e deve chegar a mais estudantes da educação básica brasileira. Levando-se em conta diversos fatores – preço do curso, preço da hospedagem, liberação do país de destino, facilidade na obtenção de visto (BELLANI, 2021) – que elevam o custo para fazer viagens de intercâmbio no exterior, a internacionalização em casa deve ser vista como uma opção viável e acessível para as escolas no Brasil, principalmente para jovens que não dispõem de recursos financeiros para viagens custosas, focando em alternativas como intercâmbios virtuais colaborativos com outras escolas ao redor do mundo.

Em dados da Pesquisa Selo Belta³, 365 mil estudantes brasileiros fizeram algum tipo de intercâmbio em 2018. Desse número, 73 mil estudantes têm até 18 anos, totalizando 20% dos estudantes com idade para estar na educação básica (BELLANI, 2019).

³ A Belta – Brazilian Educational & Language Travel Association – reúne as principais instituições brasileiras que trabalham com intercâmbio, ou seja, programas de aprendizagem e vivências para fins de qualificação, ampliação de conhecimento e de desenvolvimento pessoal e profissional no exterior. As agências associadas à Belta representam 75% do mercado nacional.

Analisando-se o censo escolar de 2018 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2019), verifica-se que se matricularam na educação básica nesse ano, aproximadamente, 48,5 milhões de estudantes. Comparando-se o número de estudantes brasileiros matriculados na educação básica com o número de estudantes brasileiros com idade para estar na educação básica que fizeram um intercâmbio em 2018, conclui-se que 0,01% dos estudantes brasileiros em idade escolar participaram de algum tipo de intercâmbio no ano de 2018.

Dessa forma, caso a taxa de matrículas se mantenha no mesmo patamar e o número de intercambistas da educação básica também, apresenta-se o seguinte cálculo:

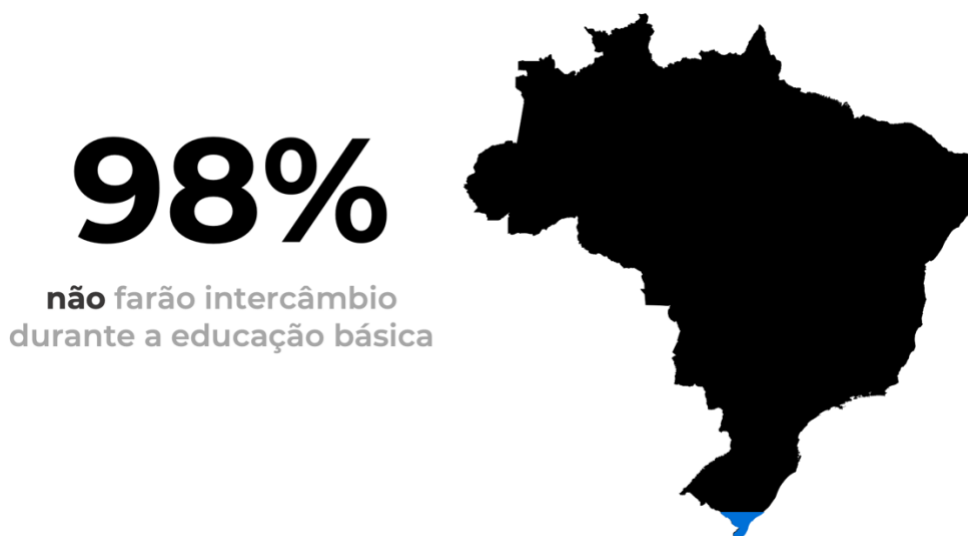
$$73.000 \text{ (número de intercambistas da EB)} \times 18 \text{ (anos)} = 1.314.000$$

Esse seria o número de estudantes que poderiam fazer algum tipo de intercâmbio com mobilidade física durante a educação básica. Entende-se, aqui, logicamente, que os estudantes brasileiros não fazem intercâmbio ainda muito jovens, porém esse cálculo serve para apresentar um número caso isso fosse possível. Tendo isso em vista, chega-se a outro cálculo:

$$1.314.000 \text{ (intercambistas até 18 anos)} \div 48.500.000 \text{ (estudantes matriculados na EB)} = 2\%$$

Sem levar em conta aqueles que poderiam fazer intercâmbio mais de uma vez, apenas 2% dos estudantes da educação básica teriam a oportunidade de fazer algum tipo de intercâmbio com mobilidade física até os 18 anos (Figura 9).

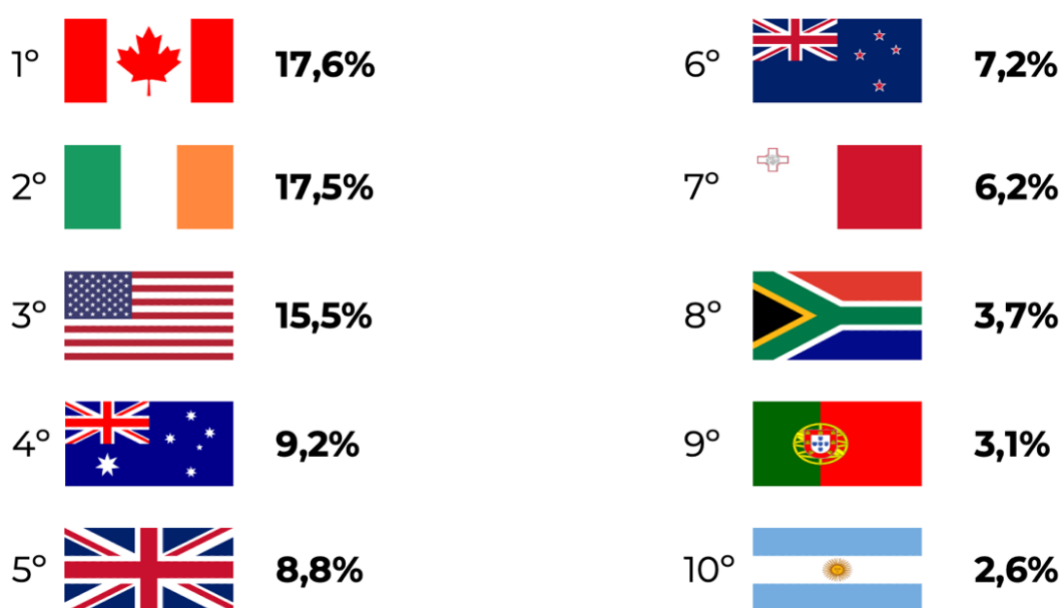
Figura 9 – Estimativa de estudantes brasileiros que não farão intercâmbio durante a educação básica



Fonte: elaborada pelo autor.

Outra questão a se destacar em relação aos intercâmbios no Brasil é o destino dos estudantes. No *Relatório do Intercâmbio I&V 2019-2020: um panorama sobre estudar no exterior* (INTERCÂMBIO & VIAGEM, c2023), apresentam-se os 10 destinos mais procurados pelos brasileiros de todas as idades durante os anos de 2019 e 2020 (Figura 10).

Figura 10 – Principais destinos dos intercambistas brasileiros (2019-2020)

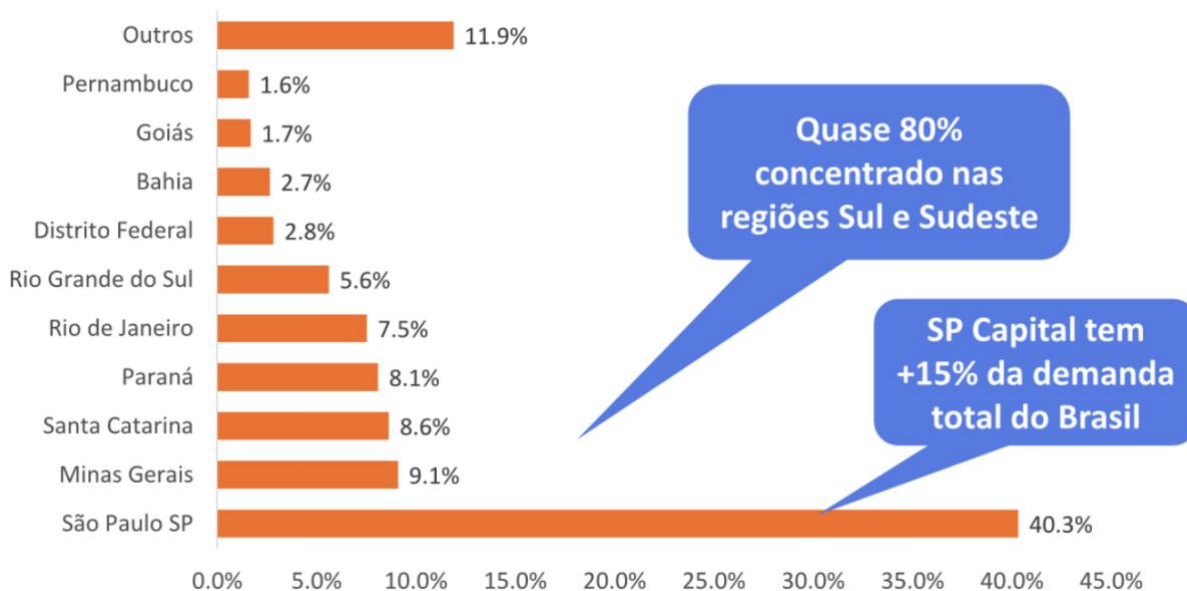


Fonte: elaborada pelo autor, com base em Intercâmbio & Viagem (c2023, documento *on-line*).

Os principais países de destino dos brasileiros são: Canadá, Irlanda, Estados Unidos da América, Austrália, Reino Unido, Nova Zelândia, Malta, África do Sul, Portugal e Argentina. Observa-se que os oito primeiros destinos são países anglófonos, aparecendo apenas na nona posição um país que não tem o inglês como língua oficial. Nota-se também que o primeiro país da América Latina a aparecer na lista é a Argentina, que está na décima posição apenas.

Nesse mesmo relatório, verifica-se que aproximadamente 87% dos estudantes brasileiros participam de intercâmbio para estudar inglês. No Brasil, conforme dados de pesquisa do British Council (2014), apenas 5,1% da população brasileira de 16 anos ou mais afirma ter algum conhecimento de inglês. Além disso, dentro desse percentual, apenas 48% informam ter conhecimento intermediário ou avançado. Outro dado importante do *Relatório do Intercâmbio I&V 2019-2020: um panorama sobre estudar no exterior* (INTERCÂMBIO & VIAGEM, c2023) é sobre o estado de origem do intercambista (Figura 11).

Figura 11 – Estado de origem do intercambista brasileiro



Fonte: Intercâmbio & Viagem (c2023, documento *on-line*).

Observa-se que o Estado de São Paulo representa mais de 40% dos intercambistas brasileiros e, também, que as regiões Sul e Sudeste concentram quase 80% dos estudantes. Com base nessas informações, urge a necessidade de criar possibilidades para a internacionalização brasileira. Devem-se produzir alternativas para que mais pessoas possam se beneficiar da internacionalização de outras

maneiras, por meio de caminhos que sejam mais acessíveis para todos os brasileiros desde o início da educação básica. Também é preciso estreitar relações com os países da América Latina, com o objetivo de promover o crescimento conjunto do Brasil e da região como um todo.

4 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO VIRTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA (EIVEB)

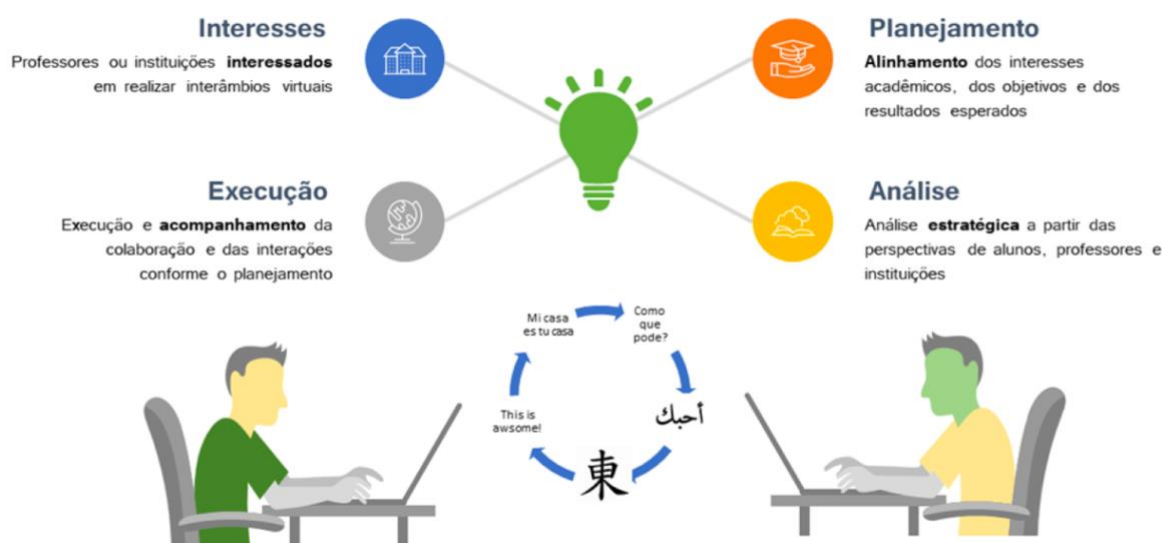
Após a pesquisa teórica para o desenvolvimento de um modelo de intercâmbio virtual entre duas IES, seguem-se aqui novas etapas para a configuração de uma experiência de intercâmbio virtual na educação básica (EIVEB).

A análise da configuração da EIVEB ocorre concomitantemente com o desenvolvimento de todo o processo, pois a sua configuração se deu de forma reflexiva antes, durante e após encontros síncronos entre pesquisador e professoras. Para a análise da EIVEB, seguiram-se as etapas da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Apresentam-se, a seguir, as categorias apriorísticas e não apriorísticas para a análise.

Como categorias apriorísticas, estabeleceram-se: instituições interessadas, horário das aulas, modalidade das atividades, duração, comunicação entre os participantes, desenho do intercâmbio virtual e benefícios. Durante o processo da análise de conteúdo, algumas categorias emergiram, sendo elas as categorias não apriorísticas: participantes, número de estudantes e formas de interação.

Para a configuração da EIVEB, então, projetam-se outras quatro etapas (SUCCI JUNIOR, 2020) pelas quais esse tipo de projeto colaborativo deve passar para dar seguimento à implementação dessa experiência (Figura 12).

Figura 12 – Etapas do processo do intercâmbio virtual



Conforme o autor destaca, as quatro etapas do processo devem ser seguidas para obter-se êxito no intercâmbio virtual. Durante todo o processo de organização para a configuração da EIVEB, foram realizadas quatro reuniões formais que possibilitaram a organização do intercâmbio virtual. Essas reuniões – as quais serão posteriormente desenvolvidas nesta pesquisa – ocorreram com a participação do pesquisador, representantes da escola brasileira e representantes da escola chilena, nos dias 17/03/2022, 25/04/2022, 16/05/2022 e 24/06/2022.

4.1 ETAPA 1: INSTITUIÇÕES INTERESSADAS

Após alguns meses em busca de instituições de educação básica em Porto Alegre, uma escola aceitou conversar e entender como funcionaria o projeto para aplicá-lo na sua instituição. Com a primeira reunião de apresentação agendada para o dia 17/03/2022, apresentou-se a proposta para a coordenação pedagógica do ensino médio e para uma das professoras da escola, a qual já estudava a internacionalização na educação há anos.

Internamente na escola brasileira, outro passo que se destaca na organização é a escolha do nível de ensino para realizar o intercâmbio virtual e qual professora seria a mais adequada para mediar a atividade, para depois, então, procurar um futuro parceiro que se encaixasse nas características propostas. Posteriormente, escolheu-se a turma da 1ª série do ensino médio da disciplina de espanhol (1 professora e 10 estudantes) que havia iniciado no final de fevereiro. Tal disciplina faz parte dos itinerários formativos optativos para os estudantes do ensino médio.

Depois de estabelecer a escola no Brasil, definir o nível de ensino e a professora, o passo seguinte foi encontrar uma escola fora do país para parceria no intercâmbio virtual. Como a escola brasileira faz parte de uma rede mundial de escolas, propôs-se a conexão com alguma instituição da própria rede já na primeira reunião. A partir daí, a assistente da coordenação pedagógica da escola brasileira ficou encarregada de entrar em contato com uma escola da rede em Santiago, no Chile, pois anteriormente havia ocorrido uma mudança de um estudante entre as duas instituições, o que facilitou a reconexão entre elas.

4.2 ETAPA 2: PLANEJAMENTO DO INTERCÂMBIO VIRTUAL

Com as instituições já estabelecidas, o planejamento foi a segunda etapa para realizar um projeto colaborativo. Assim, as duas instituições alinharam suas expectativas em relação ao intercâmbio virtual (SUCCI JUNIOR, 2020). Na primeira reunião entre as duas escolas, em 25/04/2022, estavam presentes o pesquisador, a coordenadora pedagógica brasileira, a assistente da coordenadora pedagógica, a professora brasileira e o reitor da escola chilena, e foi dado início à apresentação e ao planejamento do intercâmbio virtual efetivamente.

4.2.1 Horário das aulas

Nesse encontro entre as duas instituições, apresentaram-se as propostas da escola brasileira para a escola chilena. Primeiramente, sugeriu-se o horário referente ao das aulas da turma de espanhol (das 13h45min às 15h35min no horário brasileiro). A diferença de fuso horário entre os países é de uma hora, ou seja, as aulas seriam das 12h40min às 14h20min no horário do Chile. Porém, o horário sugerido pela escola brasileira coincidia com o horário formal das aulas da escola chilena, das 7h50min às 14h20min, o que implicaria em um conflito de horário. Além disso, os estudantes chilenos tinham um intervalo até as 12h50min, no seu horário local. Para alinhar o horário definitivamente, ambas as escolas decidiram que as aulas seriam das 13h40min às 15h20min⁴.

4.2.2 Participantes

As instituições participantes da EIVEB são duas escolas confessionais da mesma rede de escolas, sendo uma situada em Porto Alegre, no Brasil, e a outra situada em Santiago, no Chile.

Com o horário definido, propôs-se à escola chilena que os participantes fossem estudantes do ensino equivalente à 1ª série do ensino médio brasileiro. No Chile, conforme o gestor da escola presente na reunião, o mesmo nível seria o *segundo médio do segundo grado*.

⁴ A partir desse momento, caso não esteja especificado o fuso horário, tem-se como base o horário de Brasília (DF).

Nesse caso, também seria necessário verificar como os estudantes seriam escolhidos, uma vez que eles estavam dispostos em quatro turmas de 40 alunos. Como a proposta seria ter um número semelhante entre os dois países, teve-se de pensar em como escolher o professor para a atividade, pois tirar um professor de uma turma de 40 estudantes deixaria os demais sem alguém em sala de aula.

Com essas questões em pauta, a escolhida para ser a responsável chilena no intercâmbio virtual foi a *vicereitora* – cargo equivalente à coordenadora pedagógica na escola brasileira⁵ –, pois esta também leciona aulas de literatura na escola chilena, além de ter o horário do intercâmbio virtual disponível para acompanhar as atividades. Em relação aos estudantes, a alternativa que se criou foi perguntar a eles quem estaria interessado em participar, possibilitando participação voluntária entre eles, sem exceder o número máximo de 15 estudantes. Ao final dessa organização, voluntariaram-se 15 estudantes chilenos.

A partir da definição das professoras e dos estudantes no final do mês de abril, e com o intuito de iniciar o curso ainda no mês de maio, as docentes teriam praticamente menos de um mês para prepará-lo conforme os horários e o número de alunos estipulados. Enfatiza-se que nenhum dos participantes – tanto professoras quanto estudantes – teve algum tipo de experiência com intercâmbios virtuais anteriormente.

4.2.3 Modalidade das atividades

Configurou-se a EIVEB com todos os encontros síncronos, nos horários estabelecidos entre as escolas (Quadro 4).

4.2.4 Duração

A duração prevista inicialmente para cada encontro era de 1 hora e 50 minutos, pois esse era o tempo da aula de espanhol dos estudantes brasileiros. No entanto, durante o planejamento com a escola chilena, entrou-se em um acordo para a duração ser de 1 hora e 30 minutos, com a intenção de esse período não ultrapassar o horário de término das aulas formais dos seus estudantes.

⁵ Informação fornecida pela própria escola chilena.

Sobre a duração total da EIVEB, pensou-se em um período que acabasse antes das férias de julho nas escolas, tendo no mínimo cinco encontros. Para isso, alinharam-se, inicialmente, cinco encontros nas seguintes datas: 26/05/2022, 02/06/2022, 23/06/2022, 30/06/2022 e 07/07/2022. Por solicitação do reitor chileno, em virtude de outras atividades na sua escola, não haveria encontro do intercâmbio no dia 09 de junho; no Brasil, era feriado no dia 16 de junho, portanto os alunos não teriam aula. Assim, por esses motivos, a EIVEB não se realizou em semanas contínuas.

4.2.5 Formas de interação

O meio de contato estabelecido entre as professoras foi o WhatsApp. Para as aulas síncronas, optou-se pelo *software* Microsoft Teams. Tal escolha se deu por parte da escola brasileira, principalmente por prezar pela questão de segurança dos seus estudantes e pelo hábito de já terem usado esse programa desde o início da pandemia. Os estudantes chilenos e a Professora C nunca haviam usado essa ferramenta, mas acataram a sugestão.

4.2.6 Escolha do tema do curso

Inicialmente, propôs-se para a escola brasileira o tema “os futuros da educação para 2050”, ainda sem debatê-lo com a escola chilena. Durante a reunião entre as duas instituições, o gestor chileno demonstrou preocupação pelo fato de os participantes brasileiros serem estudantes da disciplina de língua espanhola, aproveitando a experiência do idioma, mas que o tema proposto era de interesse apenas da escola brasileira. Ele também ficou na dúvida se seria um assunto por aula ou um tema único durante todo o intercâmbio. Na sequência da reunião, explicou-se que o tema abordado poderia ser de interesse de ambas as instituições ou algo definido pelas professoras em reunião posterior. Inclusive, a professora brasileira acrescentou que o assunto poderia ser definido em conversa com a professora chilena posteriormente.

Em reunião do dia 16/05/2022, com as presenças do pesquisador, da professora brasileira (Professora A) e da professora chilena (Professora C), decidiu-

se que o tema principal do curso seria “os futuros da educação”, mas com o objetivo de promover a interculturalidade e a aproximação entre as duas instituições.

4.2.7 Escolha da língua do intercâmbio virtual

A escolha da língua para o intercâmbio virtual passou, primeiramente, pela escola brasileira. Como o grupo de estudantes escolhido para participar das atividades era a turma que estava estudando espanhol, escolheu-se esse idioma para ser a língua comum durante todos os encontros. Em relação às professoras, a Professora A falava espanhol como língua adicional e a Professora C falava espanhol como língua materna. Ou seja, a escolha foi em comum para ambas as turmas.

O nível de conhecimento dos estudantes brasileiros sobre a língua espanhola era iniciante, pois começaram a estudá-la no mês de fevereiro do mesmo ano. Porém conforme a Professora A, seria uma boa oportunidade de já conhecer falantes nativos do idioma para poderem aprender de uma maneira mais prática. Assim, eles seriam incentivados a falar espanhol durante as aulas, mas combinou-se que não seria um problema se tivessem que falar em português. Pensou-se na mesma situação para os estudantes chilenos – mesmo os encontros sendo em espanhol, caso eles quisessem falar português com os estudantes brasileiros, também seria uma oportunidade para fazê-lo.

4.2.8 Informações gerais do intercâmbio virtual entre Brasil e Chile

Como parte da metodologia DBR (Figura 1) desta pesquisa, apresenta-se a configuração do protótipo 2 para a EIVEB.

Desde a primeira reunião de proposta para a escola brasileira, no dia 17/03/2022, até o primeiro encontro, no dia 26/05/2022, foram aproximadamente 70 dias para organizar essa primeira experiência. Após três reuniões de planejamento, apresenta-se a configuração do protótipo 2 da EIVEB entre Brasil e Chile (Quadro 4).

Quadro 4 – Configuração do protótipo 2 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica

	Escola brasileira	Escola chilena
Nível	1ª série do ensino médio	2º médio do segundo grado
Primeira língua	Português	Espanhol
Língua do intercâmbio	Espanhol	Espanhol
Número de participantes	10	15
Integrado ao currículo	Sim	Não
Avaliação formal	Não	Não
Objetivos	Aprendizagem intercultural, língua espanhola, comunicação	Aprendizagem intercultural, comunicação
Duração	Sete semanas (cinco encontros síncronos)	
Comunicação	Estudantes: síncrono (Microsoft Teams)	
	Professoras: síncrono (Microsoft Teams e WhatsApp; assíncrono (<i>e-mail</i> e WhatsApp))	

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a configuração inicial da EIVEB, trabalhou-se cada aula individualmente entre as duas professoras.

4.3 ETAPA 3: EXECUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO VIRTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PRÁTICA

A etapa 3, conforme Succi Junior (2020), é aquela na qual acontece a execução e o acompanhamento da colaboração e das interações conforme o planejado.

4.3.1 Aula 1

Após aproximadamente um mês de preparação, ocorreu o primeiro encontro da EIVEB, cuja configuração é apresentada no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Aula 1 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica

AULA 1	
Data	26/05/2022
Professora Brasil	Professora A
Professora Chile	Professora C
Horário inicial	13h50min (horário de Brasília), 12h50min (horário de Santiago)
Duração prevista	1 hora e 30 minutos
Modalidade	Síncrona
Alunos Brasil	5
Nível	1ª série do ensino médio
Alunos Chile	14
Nível	Equivalente à 1ª série do ensino médio brasileiro
Áreas do conhecimento	Linguagens e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas
Objetivos	Apresentação do intercâmbio virtual e integração entre os estudantes
Competências desenvolvidas	Cognitiva, socioemocional e intercultural
Metodologia	Expositiva dialogada, apresentação de <i>slides</i>
Recursos utilizados Brasil	<p>Momento 1: todos na mesma sala de aula + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para a professora + uma câmera externa ao computador com microfone acoplado para toda a turma</p> <p>Momento 2: todos na mesma sala de aula + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para a professora + uma câmera externa ao computador com microfone acoplado para toda a turma + um microfone com fio para toda a turma</p>
Recursos utilizados Chile	<p>Momento 1: todos na mesma sala de aula + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para a professora + câmera do computador capturando professora e estudantes na mesma imagem + microfone externo de mesa</p> <p>Momento 2: todos na mesma sala de reuniões + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para a professora + câmera do computador capturando professora e estudantes na mesma imagem + microfone externo de mesa</p>

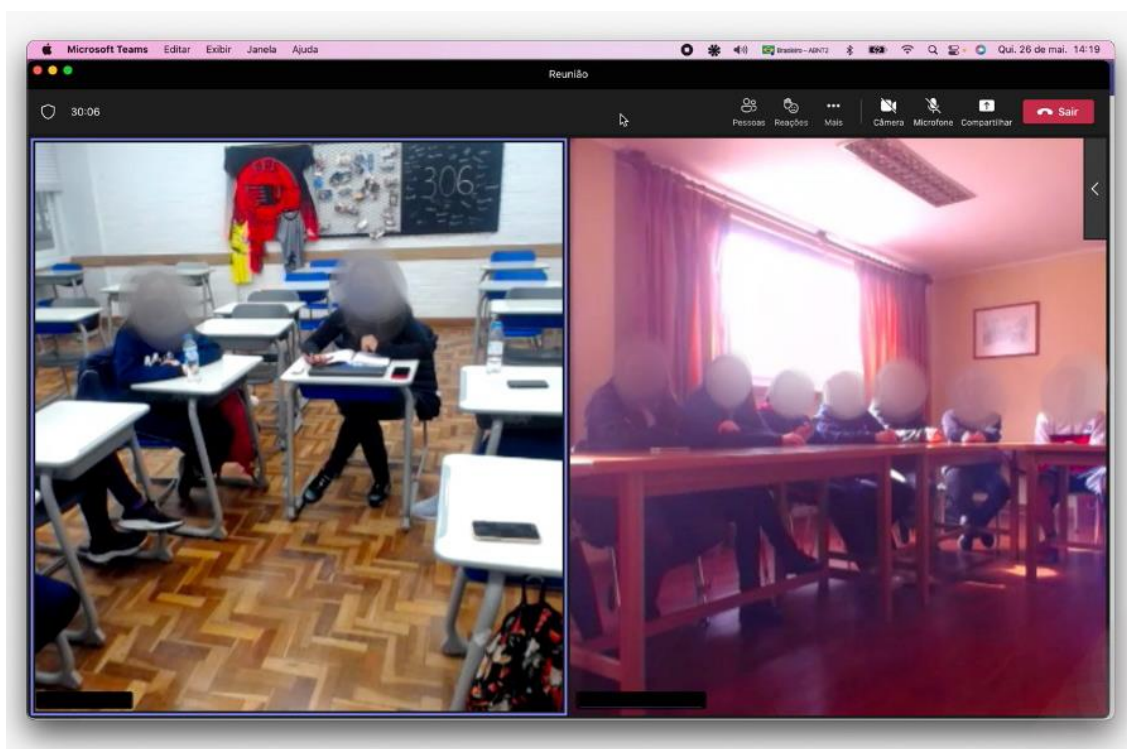
Fonte: elaborado pelo autor.

número previsto de estudantes para os encontros era de 10 do Brasil e 15 do Chile, porém, algumas situações fizeram a quantidade de estudantes diminuir já para o primeiro encontro da EIVEB.

Antes do início formal das atividades e, também, antes da entrada da turma chilena na sala de aula virtual, a Professora A inicia uma conversa informal para preparar os estudantes brasileiros para o encontro que estava prestes a acontecer. Ela relata um pouco de nervosismo por parte dos estudantes – principalmente pelo pouco conhecimento da língua espanhola –, bem como muita expectativa deles para conhecer os novos colegas.

Após um período de aproximadamente 20 minutos, a turma chilena entra na sala de aula virtual com a turma brasileira para iniciar o primeiro encontro, conforme demonstra a Figura 13.

Figura 13 – Aula 1 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Início da aula



Fonte: elaborada pelo autor.

A Figura 13 apresenta o posicionamento dos estudantes brasileiros e a professora brasileira à esquerda e o posicionamento dos estudantes chilenos e a professora chilena à direita. Por questões de ajustes na configuração do tamanho das

telas do computador do pesquisador, nem todos os participantes estão aparecendo nessa captura de tela, porém eles conseguiam se ver quase que totalmente.

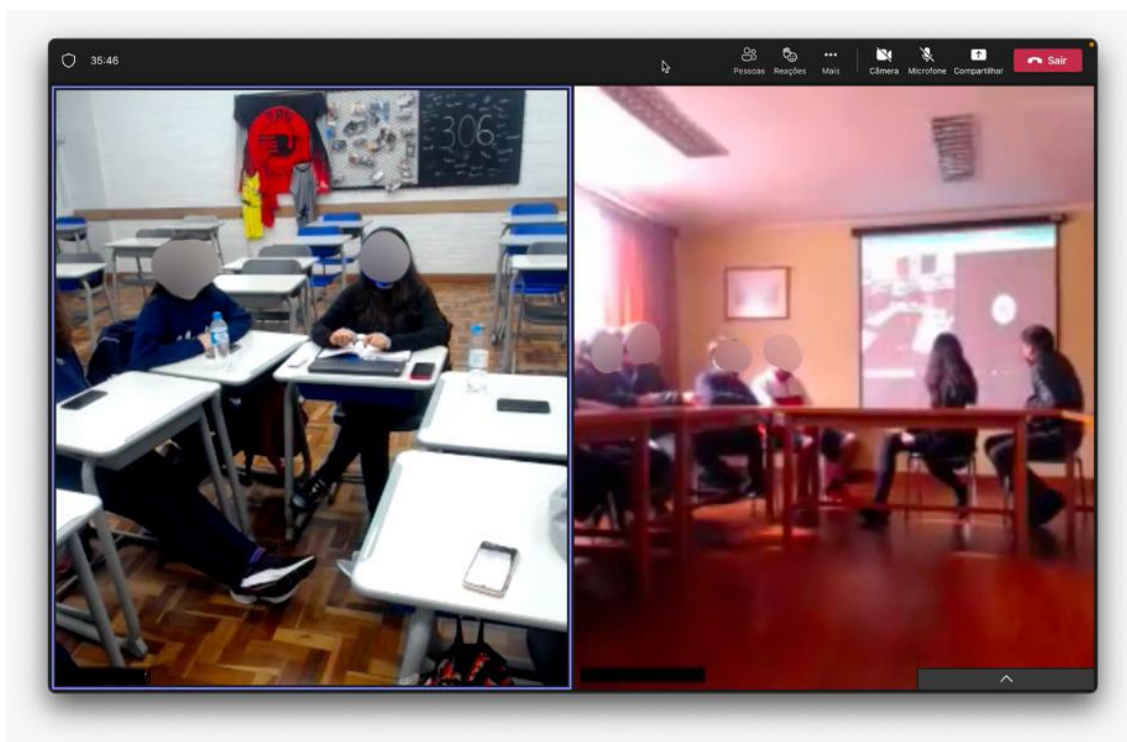
Para o começo efetivo da primeira aula, alguns ajustes técnicos ocorreram durante os momentos iniciais.

4.3.1.1 Ajustes técnicos da aula 1

Os primeiros instantes da interação serviram para verificar se a comunicação estava fluindo e se os grupos conseguiam se ouvir com clareza. Nesse momento, a Professora A pergunta à turma chilena se eles estavam conseguindo vê-los e escutá-los e a Professora C responde: “...los escuchamos bajito”. Ao ouvir essa resposta, a Professora A orienta que a turma brasileira se aproxime mais da câmera e do microfone. Enquanto fazem isso, a Professora C pede mais tempo para ligar a projeção da tela do computador para que os estudantes chilenos também possam ver a turma brasileira. Conforme verifica-se na Figura 14, a turma brasileira estava posicionada lateral e frontalmente para a tela e para a câmera; já a turma chilena estava posicionada lateral e frontalmente para a câmera, mas lateralmente e de costas para a tela projetada. Na comparação entre as Figuras 13 e 14, também pode-se verificar a alteração no distanciamento da turma brasileira para ficar mais próxima da câmera e do microfone. Em alguns momentos, uma pessoa responsável pelo setor de tecnologia educacional do Chile aponta a câmera para os estudantes das extremidades da sala de aula, pois eles não aparecem para a turma brasileira no momento da sua apresentação.

Durante os momentos iniciais da primeira atividade, a Professora A começa a falar, porém a Professora C a interrompe para informar que não estão escutando direito. Assim, a Professora A desliga o áudio do microfone da sala e solicita à assistente de coordenação pedagógica – que está acompanhando esse primeiro encontro – para movimentar a câmera para mais perto da turma. Ao tentarem uma nova comunicação, o responsável técnico chileno diz que estão escutando e que a fala parece estar muito distante, identificando pouca potência no alcance do microfone da turma brasileira.

Figura 14 – Aula 1 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Disposição inicial dos estudantes brasileiros e chilenos



Fonte: elaborada pelo autor.

Para resolver o problema temporariamente, a assistente pedagógica brasileira passa a segurar a câmera e a focar em cada estudante durante a apresentação deles, para não haver perda de áudio durante esse momento. Porém, ao final da primeira atividade, a Professora C informa que mesmo assim não foi possível escutá-los perfeitamente. Nesse momento, a Professora A solicita um instante e desliga o seu microfone. Enquanto isso, a Professora C conversa com o responsável técnico e comenta se seria possível que cada estudante se conecte ao seu telefone para tornar a interação mais clara e efetiva. Além disso, ela ainda sugere que isso seja feito no próximo encontro.

A Professora A liga novamente o seu microfone e informa à Professora C que conversou brevemente com o setor de tecnologia para dizer que este estava escutando perfeitamente. O responsável técnico chileno pergunta à Professora A se ela estava escutando a turma chilena bem e ela responde que sim. Após a resposta, ele orienta que tenham um microfone com mais alcance, independentemente da distância dentro da sala de aula, assim como o que estão utilizando no Chile. A

Professora A então pede para esperarem um pouco para poder providenciar um microfone diferente.

Enquanto a turma brasileira aguarda a chegada do novo microfone, a Professora C informa que trocariam de uma sala de aula para uma sala de reuniões. Para essa mudança, foram necessários 10 minutos até o reinício da comunicação entre as duas turmas. Com a alteração de sala e a chegada do novo microfone, os estudantes brasileiros retomam e finalizam a primeira atividade.

Apesar das pausas inesperadas, os ajustes técnicos feitos durante a primeira aula auxiliaram para o bom andamento das interações entre professores e estudantes do Brasil e do Chile.

4.3.1.2 Desenvolvimento da aula 1

Após os devidos ajustes iniciais, a Professora C informa que a turma chilena está ouvindo e vendo a turma brasileira perfeitamente. Assim, a aula começa efetivamente com as apresentações pessoais das professoras. Após esse momento, elas solicitam que os estudantes façam uma breve apresentação para iniciar a etapa 1 da progressão de um modelo de intercâmbio virtual, conforme demonstrado na Figura 5.

O primeiro passo na etapa 1 é o “quebra-gelo”, atividade que tem como objetivo a apresentação dos estudantes, a fim de que se conheçam e se sintam mais à vontade na sala de aula virtual. A turma chilena, então, inicia as apresentações individuais. A Professora C pergunta quem gostaria de iniciar e uma estudante se prontifica, pois tinha preparado sua fala em português. Ao término da sua apresentação, a Professora C pergunta à turma brasileira se havia sido possível ouvir o que ela havia falado. A Professora A responde que sim, além de elogiar e agradecer à estudante pelo seu esforço para comunicar-se com os estudantes do Brasil.

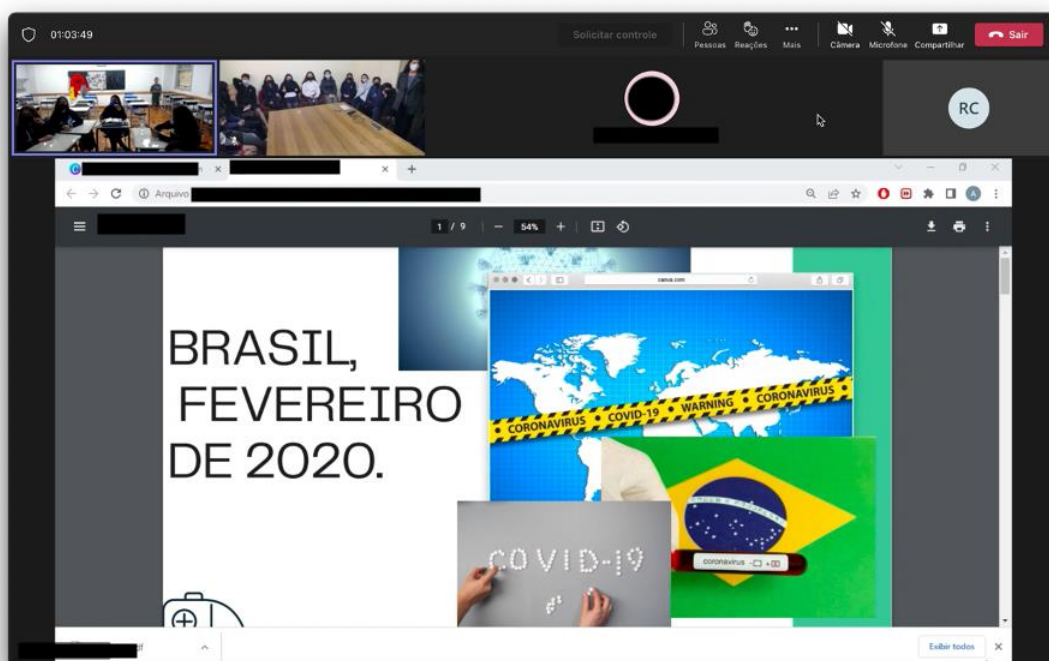
Como todos os estudantes estavam utilizando máscara e a câmera estava captando um ângulo mais aberto, eles levantavam a mão antes de se apresentar para que a outra turma pudesse identificar quem estava falando. As informações de apresentação eram variadas conforme cada um se apresentava. Todos falaram o nome, a idade e em qual nível de ensino estavam, porém alguns deles acrescentaram outras informações, por exemplo, dizendo quais as suas expectativas sobre a oportunidade de participar de um intercâmbio virtual entre Brasil e Chile.

Ao término da apresentação dos 14 estudantes chilenos, a Professora C solicita à turma brasileira para que iniciem as suas apresentações. Nesse instante, a Professora A explica novamente a atividade de apresentação aos seus estudantes, os quais se apresentam para os colegas chilenos em espanhol.

Após a apresentação de todos os estudantes brasileiros, a Professora A inicia a explicação sobre a próxima atividade e compartilha um arquivo projetado para a tela das duas turmas. Ela comenta que a atividade tem por objetivo contar um pouco de como foram os últimos dois anos no Brasil em relação à pandemia e que, após a apresentação, cada estudante deverá compartilhar a sua experiência durante a pandemia de COVID-19.

A Figura 15 demonstra como funciona a atividade apresentada pela professora brasileira, além de ser possível visualizar a disposição das turmas nos dois quadros superiores à esquerda – sendo a turma brasileira no primeiro quadro e a turma chilena no segundo.

Figura 15 – Aula 1 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Atividade 2: apresentação sobre a pandemia de COVID-19 no Brasil

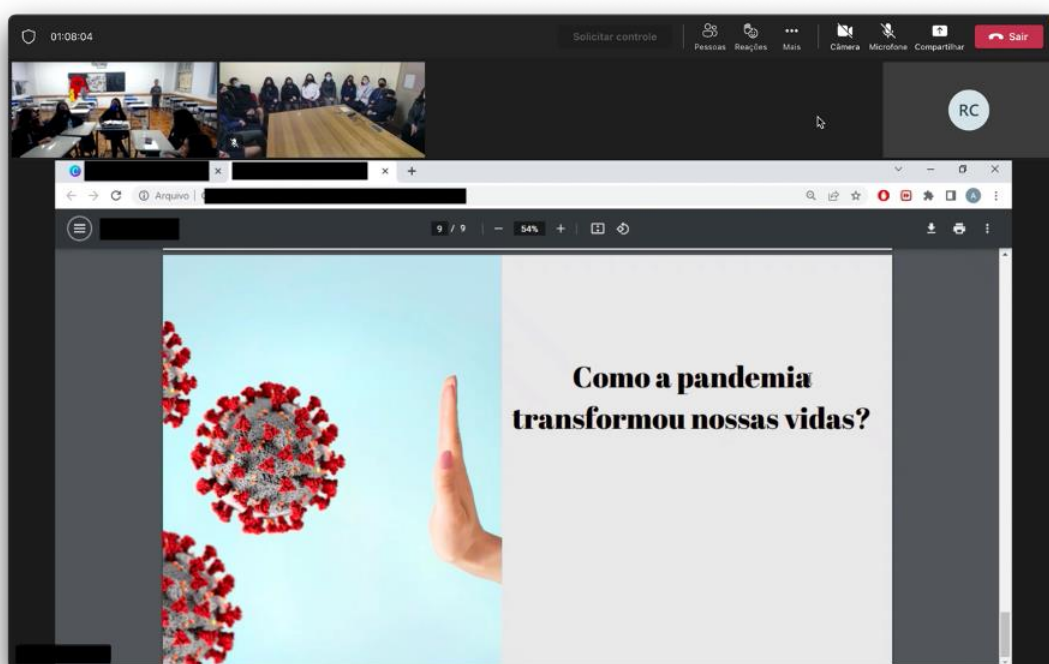


Fonte: elaborada pelo autor.

A atividade 2, então, é uma apresentação de *slides* da Professora A a respeito do contexto pandêmico no Brasil. Foram abordados aspectos como: o primeiro caso de coronavírus no Brasil, passando para o fechamento das escolas em Porto Alegre/Brasil, além de exemplificar como o Estado agiu contra a pandemia de COVID-19. Para isso, ela apresenta diversas capas de jornal do mundo inteiro, as quais repercutiram negativamente a administração e as medidas tomadas pelo governo brasileiro para enfrentar o vírus. Na continuação da sua apresentação, a Professora A fala também sobre a capacidade esgotada dos hospitais brasileiros, além de exibir um quadro comparativo com a média de óbitos no Brasil em relação aos continentes (África, América do Sul, América do Norte, Ásia, Europa e Oceania) e ao mundo todo em determinado período da pandemia.

O objetivo da atividade 2 foi preparar e estimular os alunos para a atividade final desse encontro. Para partir para a próxima atividade de promoção de compartilhamento das experiências dos estudantes durante a pandemia, a Professora A projeta no último *slide* a pergunta observada na Figura 16.

Figura 16 – Aula 1 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Atividade final: compartilhamento das experiências dos estudantes na pandemia de COVID-19



Fonte: elaborada pelo autor.

A última atividade da primeira aula do intercâmbio virtual entre Brasil e Chile contou com a participação de todos. Antes de iniciar efetivamente, por questões de idioma, a Professora A pede que todos os estudantes falem lentamente para facilitar o entendimento do que está sendo dito para os colegas do outro país.

Nesse momento, os estudantes compartilham as suas principais experiências vividas durante os dois anos de pandemia de COVID-19, incluindo a rotina em casa, a rotina escolar, a aprendizagem com as aulas remotas emergenciais, a permanência prolongada em casa, a falta da prática de esportes, a perda de contato físico com os amigos, a aprendizagem para fazer chamadas de vídeos com os amigos, o medo do vírus, o medo de perder o ano escolar, a alegria de voltar ao ambiente escolar depois tanto tempo de isolamento, além de outros pontos positivos e negativos desse período.

Durante os depoimentos, os estudantes interagiram visualmente, balançaram a cabeça positivamente para corroborar aquilo que estava sendo dito pelo colega e acenaram para cada aluno que estava iniciando a sua fala. Em uma sala de aula com visual mais aberto – conforme a Figura 17 –, é possível ver os estudantes brasileiros e chilenos compartilhando os momentos vividos nos últimos dois anos de pandemia de COVID-19.

Ao final dos depoimentos, as professoras resumiram para todos o que os seus estudantes compartilharam sobre as vivências durante os dois anos de pandemia. Além disso, elas também compararam e destacaram as semelhanças e as diferenças das situações de cada país nesse período. Para encerrar a última atividade, todos trocaram perguntas sobre algumas curiosidades e dúvidas que ficaram acerca dos depoimentos dos colegas.

Figura 17 – Aula 1 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Câmeras abertas para a atividade de compartilhamento das experiências dos estudantes na pandemia de COVID-19



Fonte: elaborada pelo autor.

4.3.1.3 Avaliação da aula 1

A observação da primeira aula permitiu analisar diversas questões para a EIVEB. Primeiramente, em relação ao tempo de duração da aula, as dificuldades chilenas para a acomodação dos estudantes em uma primeira sala de aula e depois com a troca para outra sala de reuniões contribuíram para o tempo de interação ser abaixo do programado. Já no ambiente brasileiro, a falta de alcance do microfone gerou problemas de entendimento na comunicação com a turma chilena, sendo

necessária uma troca para outro microfone com um alcance mais efetivo. Assim, a aula, que deveria ter 1 hora e 30 minutos de duração, teve 40 minutos.

No que se refere ao espaço físico de cada turma, as conversas paralelas causavam ruído no áudio quando alguém do mesmo ambiente estava falando. Isso gerava, em algumas ocasiões, falha na comunicação entre os dois grupos – fato que não ocorreu no ambiente brasileiro após a troca para o microfone com fio.

Ao identificar problemas na comunicação entre as turmas, a Professora C sugeriu ao monitor de tecnologias educacionais chileno para cada aluno ter um dispositivo individual para o próximo encontro. Como essa sugestão ocorreu durante o momento de troca de microfone brasileiro e de troca de sala de aula chilena, provavelmente a Professora A não conseguiu escutar para seguir o assunto. Em relação às questões técnicas, a Professora A comentou ao final da aula que solicitaria ao setor de tecnologias educacionais um microfone com melhor alcance para otimizar as interações para o próximo encontro.

Observa-se também que a quantidade de alunos foi diferente da programada inicialmente. A previsão era de que a turma tivesse 10 estudantes e a turma chilena 15 estudantes, porém participaram do primeiro encontro 5 alunos do Brasil e 14 do Chile. Contudo, de acordo com as professoras, não houve prejuízo nas atividades apesar de o número ter sido diferente da configuração inicial.

A preparação da primeira aula foi feita majoritariamente pela professora brasileira, porém ambas tiveram participação ativa nas atividades durante o encontro virtual, tornando a mediação delas essencial durante as interações do primeiro encontro. Elas explicaram cada atividade antes que estas acontecessem, além de explicá-las também durante para aqueles que ficavam nervosos no momento de falar e acabavam esquecendo o que fazer na atividade. Observou-se, igualmente, que as professoras desempenharam um papel fundamental para atingir os objetivos programados para a primeira aula da EIVEB entre Brasil e Chile.

Conforme o diário das professoras, algumas sugestões foram feitas para a aula seguinte. A professora brasileira sugeriu que houvesse uma troca de microfone para outro com alcance suficiente para todos os estudantes, além de uma mudança de sala de aula para acomodá-los. A professora chilena sugeriu que cada estudante se conectasse à sala virtual por um dispositivo individual (computador ou celular), a fim de potencializar a compreensão das falas dos colegas.

4.3.2 Aula 2

A preparação da aula 2 do intercâmbio virtual entre Brasil e Chile contou com pequenas mudanças de ambiente para ambas as turmas, implementação de um novo microfone para a turma brasileira e – por motivos de suspeita de COVID-19 da Professora A – substituição temporária de professor apenas para esse encontro. Assumindo, então, um outro professor brasileiro, o Professor B.

A organização dessa aula encontra-se no Quadro 6.

Quadro 6 – Aula 2 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica

AULA 2	
Data	02/06/2022
Professor Brasil	Professor B (substituto temporário da Professora A)
Professora Chile	Professora C
Horário inicial	13h50min (horário de Brasília), 12h50min (horário de Santiago)
Duração prevista	1 hora e 30 minutos
Modalidade	Síncrona
Alunos Brasil	4
Nível	1ª série do ensino médio
Alunos Chile:	12
Nível	Equivalente à 1ª série do ensino médio brasileiro
Áreas do conhecimento	Linguagens e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas
Objetivos	Reapresentação dos professores e dos estudantes; interação entre os participantes; conhecimento e trocas de aspectos culturais das regiões de onde cada grupo está
Competências desenvolvidas	Cognitiva, socioemocional e intercultural
Metodologia	Dois jogos <i>on-line</i> : uma roleta com propostas temáticas para promover a conversação e um jogo de cartas para promover a interação entre os estudantes
Recursos utilizados Brasil	Todos na mesma sala de reuniões + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para o professor + uma câmera externa ao computador + um microfone externo de mesa para toda a turma

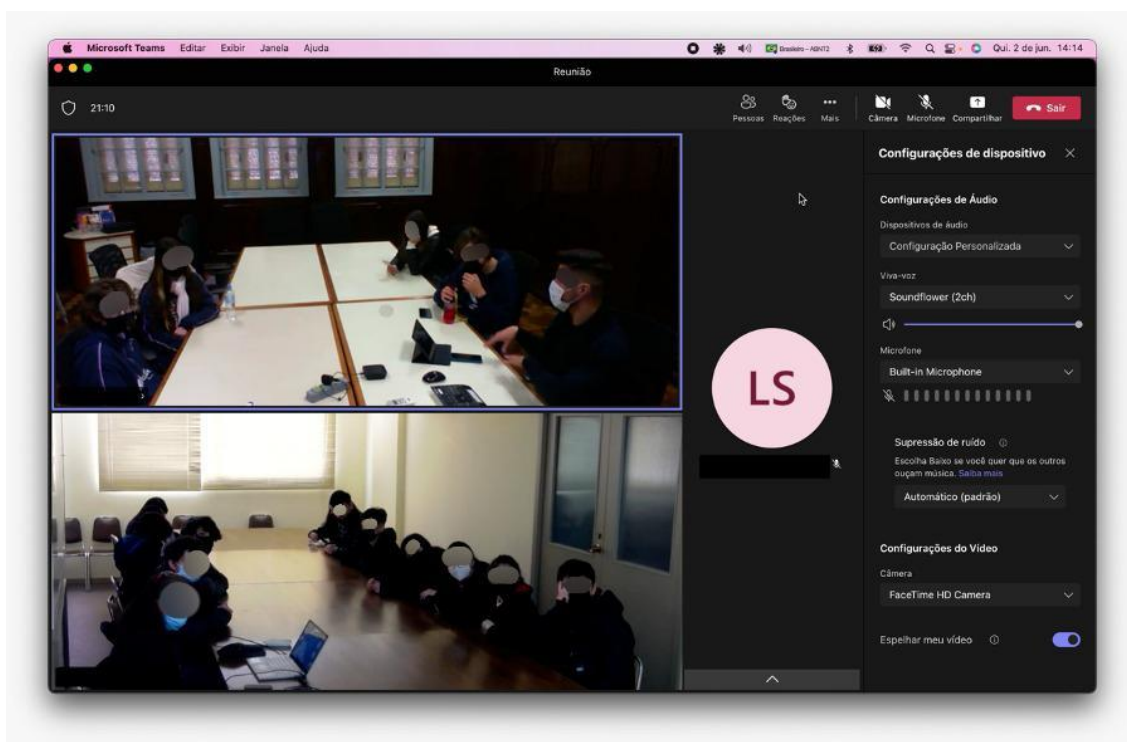
Recursos utilizados Chile

Todos na mesma sala de reuniões + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para o professor + uma câmera externa ao computador + um microfone externo de mesa para toda a turma

Fonte: elaborado pelo autor.

Para o segundo encontro virtual, por solicitação da Professora A, a turma brasileira trocou de ambiente físico – saindo de uma sala de aula para uma sala de reuniões, conforme verifica-se na Figura 18.

Figura 18 – Aula 2 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Disposição dos estudantes brasileiros e chilenos



Fonte: elaborada pelo autor.

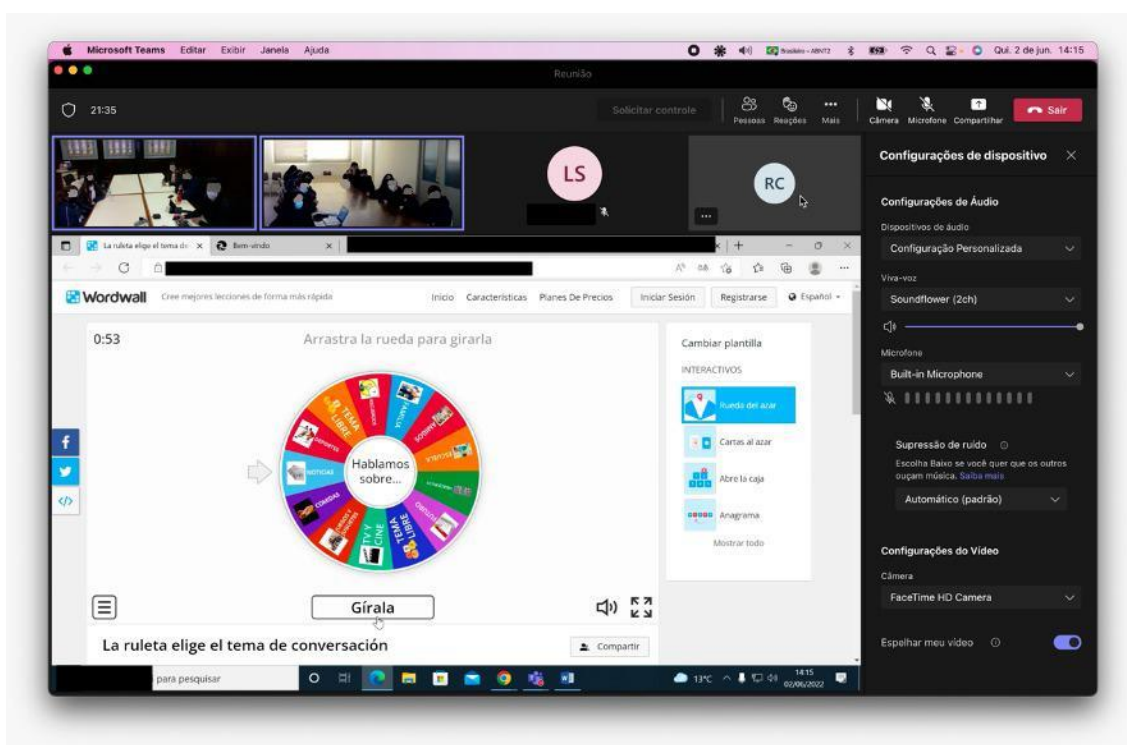
A turma brasileira encontra-se no quadro superior da figura e a turma chilena, no quadro inferior. A turma chilena também está em outro ambiente, porém este é muito semelhante ao anterior.

4.3.2.1 Desenvolvimento da aula 2

A aula 2 foi desenhada para os estudantes começarem a ter interações mais efetivas entre eles e, também, para dar início à etapa 2 (trocas culturais) demonstrada na Figura 5, que propõe um momento de discussões comparativas nas atividades propostas. Para dar início às atividades do segundo encontro, o Professor B – que está substituindo a Professora A – apresentou-se para todos os participantes e, após, solicitou a todos que se apresentassem novamente.

Tão logo as apresentações terminam, o Professor B explica aos participantes o funcionamento da próxima atividade. A atividade 1 (Figura 19) apresenta uma roleta temática digital com diferentes assuntos dispostos na língua espanhola, sendo elas: “*familia*”, “*recuerdos*”, “*tema libre*”, “*deportes*”, “*noticias*”, “*comidas*”, “*juegos y juguetes*”, “*TV y cine*”, “*futuro*”, “*videojuegos*”, “*escuela*” e “*amigos*”.

Figura 19 – Aula 2 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Atividade 1: roleta temática



Fonte: elaborada pelo autor.

A atividade consiste no acionamento da roleta temática pelos professores para girar diversas vezes até parar em alguma das opções. Quando ela finalmente para no local indicado pela seta, os estudantes são orientados a compartilhar seus

conhecimentos a partir de suas experiências acerca daquele determinado assunto. Durante os compartilhamentos, os professores sugerem aos estudantes que façam comparações entre as informações dadas pelos participantes dos dois países.

Na primeira rodada da roleta temática, o tema sorteado foi “*deportes*”. Nesse momento, os professores auxiliam os estudantes sobre o que podem falar acerca do tema, por exemplo: quais os esportes mais praticados no seu país, quais os esportes praticados na sua escola e se participam das competições promovidas pela instituição, quais esportes cada um costuma praticar, etc. Os estudantes brasileiros são os primeiros a compartilhar suas experiências. Para mediar e facilitar a comunicação entre os grupos, ao final das falas, o Professor B repete as informações dadas pelos brasileiros. Conforme os estudantes chilenos compartilham também suas experiências esportivas, já comparando com as experiências relatadas pelos brasileiros, os professores sugerem que façam um campeonato esportivo internacional entre a sua rede de escolas. A Professora C complementa dizendo que algumas estudantes chilenas já foram ao Brasil para praticar esportes.

Na segunda rodada, o tema sorteado foi “*videojuegos*”. Agora, os estudantes chilenos iniciam falando sobre quais são os *videogames* mais comuns em seu país. Após, os brasileiros fazem o mesmo, encontrando semelhanças nos jogos entre os dois países.

Para a terceira rodada, o tema sorteado foi “*noticias*”. Porém, conforme a roleta girava, os professores relataram certa empolgação dos estudantes para que a roleta ganhasse força e parasse no tema seguinte, que era “*comidas*”. Com a seleção do tema, os professores propõem que eles compartilhem as notícias atuais da sua localidade. Os estudantes chilenos iniciam falando de notícias sobre política, economia (comparando a diferença do preço das mercadorias de antes da pandemia para o momento atual no Chile) e finalizam informando que há um aumento no número de casos de pessoas infectadas com COVID-19 no país. Essa informação gera a entrada dos estudantes brasileiros na discussão para comparar que o Brasil está passando pela mesma situação. Ao final dessa rodada, os estudantes ainda citam as semelhanças nas questões de segurança nos seus países.

Para a última rodada, os estudantes demonstram entusiasmo quando o Professor B gira a roleta, que termina caindo em “*noticias*” novamente. Porém, para não repetir o mesmo tema, decidem ir para o próximo, que é “*comidas*” – decisão que deixa os estudantes de ambos os países bastante animados. Para promover o

compartilhamento de experiências sobre o assunto, o Professor B pergunta aos estudantes chilenos como é a culinária do país e, se os brasileiros fossem para o Chile, quais pratos eles deveriam experimentar. Com diversas contribuições dadas pelos estudantes chilenos – citando, por exemplo, *cazuela*, *pastel de choclo* e empanada como pratos típicos –, a Professora C medeia as explicações dos estudantes, pedindo para que expliquem os ingredientes dos pratos citados. Os estudantes brasileiros também compartilham sobre as comidas típicas e falam inclusive sobre o chimarrão – bebida típica do Rio Grande do Sul, Estado onde se encontra a escola brasileira –, perguntando aos chilenos se eles também têm uma bebida parecida em seu país. Os professores medeiam esse momento e os participantes chegam à conclusão de que o chimarrão seria equivalente ao mate, no Chile (a Professora C complementa que o mate tomado no Chile contém erva, água e também leite).

A rodada sobre “*comidas*” foi a mais longa, pois gerou bastante curiosidade, interesse e troca cultural entre os estudantes. Ao final da atividade, inclusive, a turma brasileira comenta sobre a variedade para a utilização do açaí no preparo de diferentes comidas no Brasil, levando os estudantes chilenos a procurar na internet como a fruta é visualmente.

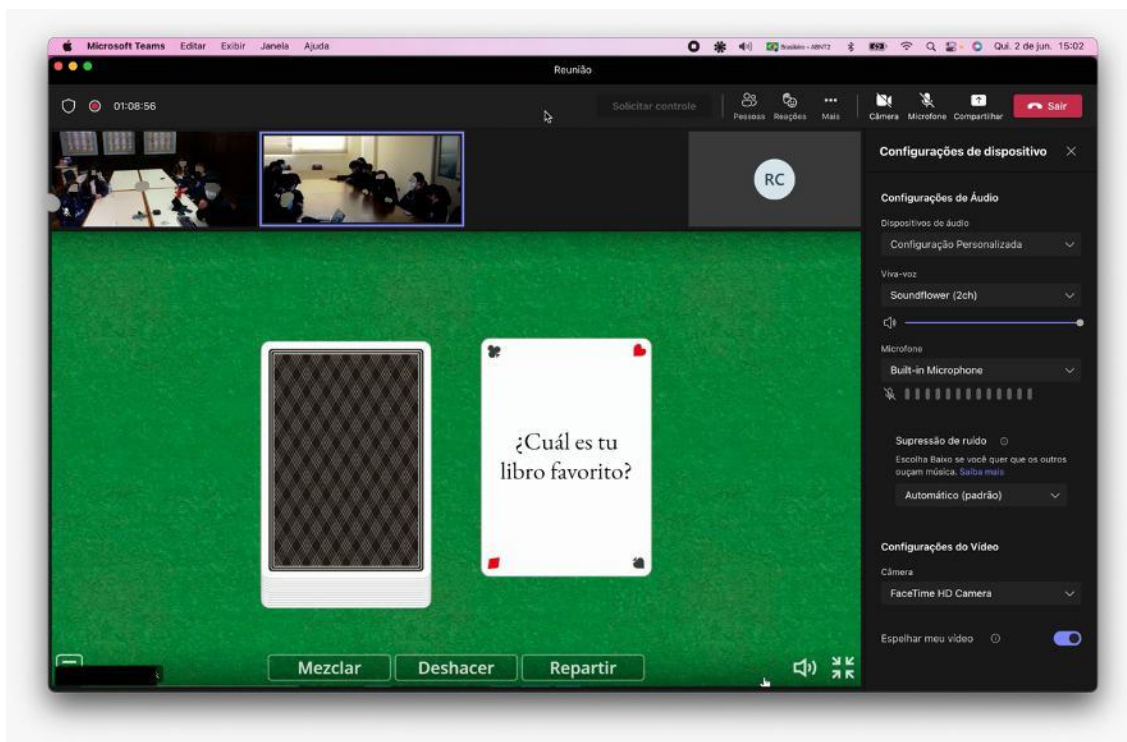
Na sequência, a atividade 2 proposta pelos professores dispõe de um baralho temático digital, com diversas cartas contendo perguntas ou solicitações para os estudantes fazerem uns para os outros. Por exemplo: “*¿Qué quieres ser cuando seas grande?*”; “*Si pudieras ser un personaje de cuentos ¿Cuál serías?*”; “*Cuéntame alguna anécdota con tu mejor amigo/a...*”; “*¿A qué te gusta jugar?*”; “*Nombra 5 cosas que hay em el colegio...*”; “*¿Cuándo fue la última vez que comiste chocolate?*”; “*¿Cuál es tu comida favorita?*”; “*Nombra la última película que viste...*”.

A Figura 20 apresenta a organização da atividade 2, na qual há um baralho com as cartas viradas para baixo e, quando se clica em cima dele, uma carta é virada com uma pergunta para os estudantes. A dinâmica proposta foi de intercalar a leitura da pergunta para um estudante de um país e a resposta ser dada por outro estudante de outro país, e depois inverter a ordem.

Conforme as cartas eram viradas, os estudantes interagem e respondiam às perguntas feitas pelos colegas. Ao todo, ocorreram 10 rodadas, terminando na carta “*Describe en 3 palabras...*”. Para finalizar as atividades da aula 2, a rodada final contou com a participação de estudantes e de professores, que indicavam pontos em

comum e comparavam se tinham ou não determinada característica apontada pelos colegas.

Figura 20 – Aula 2 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Atividade 2: baralho temático digital



Fonte: elaborada pelo autor.

4.3.2.2 Avaliação da aula 2

Ao final das atividades, a Professora C propôs ao Professor B a criação de um grupo no WhatsApp para promover a integração dos estudantes fora do ambiente síncrono da aula programada.

A aula 2 apresentou mais fluidez e menos interrupções do que a aula 1. Mesmo assim, os professores relataram que a disposição de um microfone só no ambiente ocasionou ruídos oriundos dos próprios espaços internos da sala de aula, além de potencializar os ruídos externos, que acabaram dispersando a atenção dos estudantes e atrapalhando a comunicação. Propôs-se, assim, que se os estudantes estiverem no mesmo ambiente, disponibilizar um dispositivo para cada um deles, além de um fone de ouvido e um microfone individuais ou uma sala com uma acústica que isole, principalmente, os ruídos externos.

O Professor B sugeriu explorar as ferramentas disponíveis na plataforma Microsoft Teams para potencializar as interações entre os estudantes, por exemplo, formando as *breakout rooms*. Essa possibilidade permite criar grupos menores e separados durante determinados momentos da aula síncrona, a fim de que os estudantes interajam entre si e aprendam colaborativamente uns com os outros.

Durante a aula 2 da EIVEB, então, os estudantes compartilharam experiências, hábitos e gostos culturais com os colegas para atingir as propostas de discussão comparativa da etapa 2 de progressão do intercâmbio virtual (Figura 5), além de desenvolverem confiança para interagir com os colegas do outro país.

4.3.3 Aula 3

A aula 3 da EIVEB entre os estudantes do Brasil e do Chile ocorreu após um período de três semanas de intervalo da aula 2, pois, pela programação já estabelecida entre as professoras, a escola chilena tinha atividade interna programada para a semana do dia 9 de junho, e era feriado nacional no dia 16 de junho no Brasil. Aproveitando-se desse período entre as aulas, as professoras propuseram ajustes que foram colocados em prática nesse encontro. A organização dessa aula encontra-se no Quadro 7.

Quadro 7 – Aula 3 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica

AULA 3	
Data	23/06/2022
Professora Brasil	Professora A
Professora Chile	Professora C
Horário inicial	13h50min (horário de Brasília), 12h50min (horário de Santiago)
Duração prevista	1 hora e 30 minutos
Modalidade	Síncrona
Alunos Brasil	3
Nível	1ª série do ensino médio
Alunos Chile	7
Nível	Equivalente à 1ª série do ensino médio brasileiro
Áreas do conhecimento	Linguagens e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas

Objetivos	Apresentação do tema proposto para a aula, formação dos grupos e discussão em grupos sobre o tema da aula
Competências desenvolvidas	Cognitiva, socioemocional e intercultural
Metodologia	Apresentação expositiva, trabalho colaborativo, roleta temática digital
Recursos utilizados Brasil	Todos na mesma sala de reuniões + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para o professor + uma câmera externa ao computador + um microfone externo de mesa para toda a turma + um computador para cada estudante + um aparelho celular para cada estudante
Recursos utilizados Chile	Todos na mesma sala de reuniões + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para o professor + uma câmera externa ao computador + um microfone externo de mesa para toda a turma + um aparelho celular para cada estudante

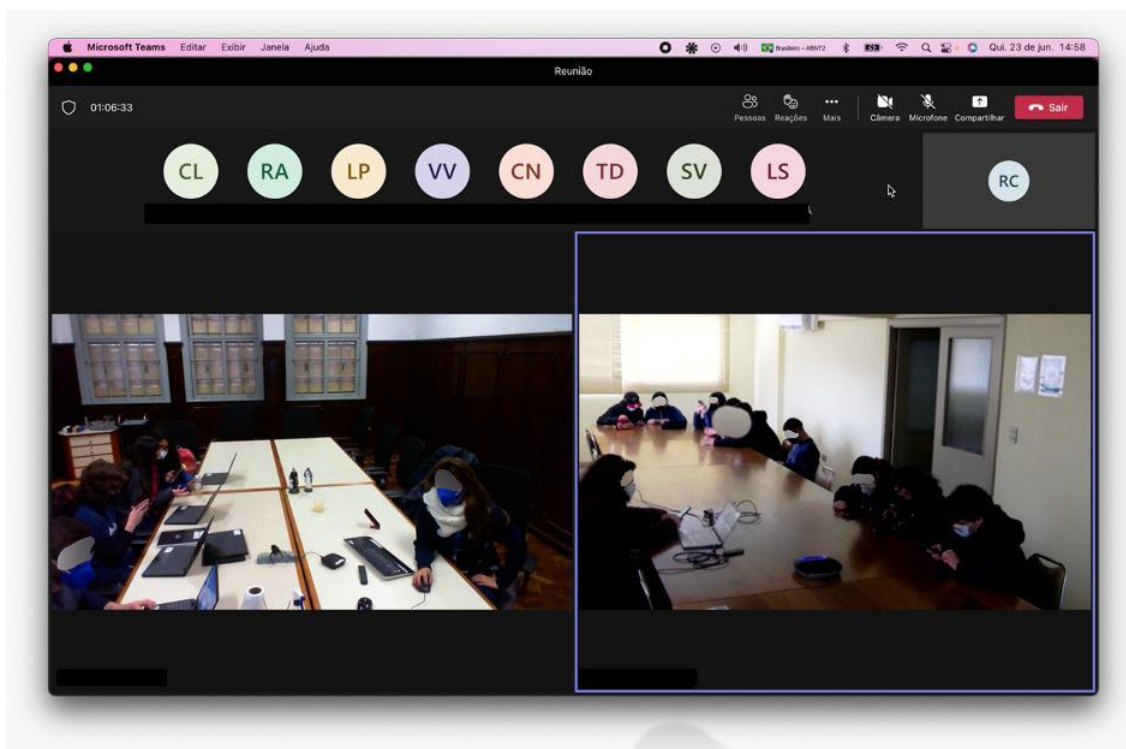
Fonte: elaborado pelo autor.

Os objetivos dessa aula foram dar continuidade às etapas 2 e 3 de progressão do intercâmbio virtual propostas na Figura 5. Na etapa 2, os estudantes realizaram discussões comparativas culturais e organizaram as suas equipes; na etapa 3, eles iniciam o trabalho no projeto colaborativo para apresentação na última aula.

Diferentemente dos dois primeiros encontros, a aula 3 apresenta algo que já havia sido observado desde o primeiro encontro para aumentar a interação e diminuir a quantidade de interrupções externas: os estudantes também usarem dispositivos eletrônicos individualmente ou em pequenos grupos. O objetivo principal dessa modificação é proporcionar aos estudantes o contato direto em grupos menores, conforme as atividades desenhadas pelas professoras. Observa-se, então, a nova disposição da aula na Figura 21.

Na Figura 21, os estudantes brasileiros estão posicionados no quadro à esquerda e os estudantes chilenos, à direita. Assim como nas duas aulas anteriores, todos estão no mesmo ambiente físico, com a mesma estrutura tecnológica de computador, câmera e projetor para todos. Porém, nesse terceiro encontro, cada um dos estudantes brasileiros está com um computador para utilizar individualmente e estudantes os chilenos estão usando o seu próprio aparelho celular como dispositivo para participar das aulas.

Figura 21 – Aula 3 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Disposição dos participantes



Fonte: elaborada pelo autor.

4.3.3.1 Ajustes técnicos da aula 3

O desenho da aula 3 demanda interação em grupos menores entre os estudantes. Para isso, utilizaram-se os 25 minutos iniciais para os estudantes chilenos baixarem e configurarem o aplicativo Microsoft Teams em seus dispositivos, pois não o tinham anteriormente. Para os estudantes brasileiros, o setor de tecnologia educacional já havia preparado os computadores para o encontro.

Para realizar a segunda parte da atividade desse encontro, era necessário dividir os estudantes em grupos menores pelo Microsoft Teams. Porém, para executar tal divisão, somente a pessoa responsável por gerar o *link* para a aula é quem podia criar as *breakout rooms*. Como esta pessoa era da escola brasileira e não se encontrava disponível no momento síncrono da aula, a alternativa executada pelas professoras foi a criação de um grupo geral de WhatsApp para todos os alunos e, a partir disso, a separação deles em outros grupos menores no próprio WhatsApp.

4.3.3.2 Desenvolvimento da aula 3

O terceiro encontro se divide em dois momentos. O primeiro momento é uma apresentação expositiva das professoras e o segundo momento é a formação dos grupos para pensar e debater, primeiramente entre os estudantes de cada grupo, sobre o assunto planejado para a aula 3.

O primeiro momento, conforme demonstra a Figura 22, aborda os futuros da educação propostos pela UNESCO (2020). Fez-se uma apresentação do tema para preparar os estudantes para o segundo momento da atividade.

Figura 22 – Aula 3 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Apresentação sobre os futuros da educação

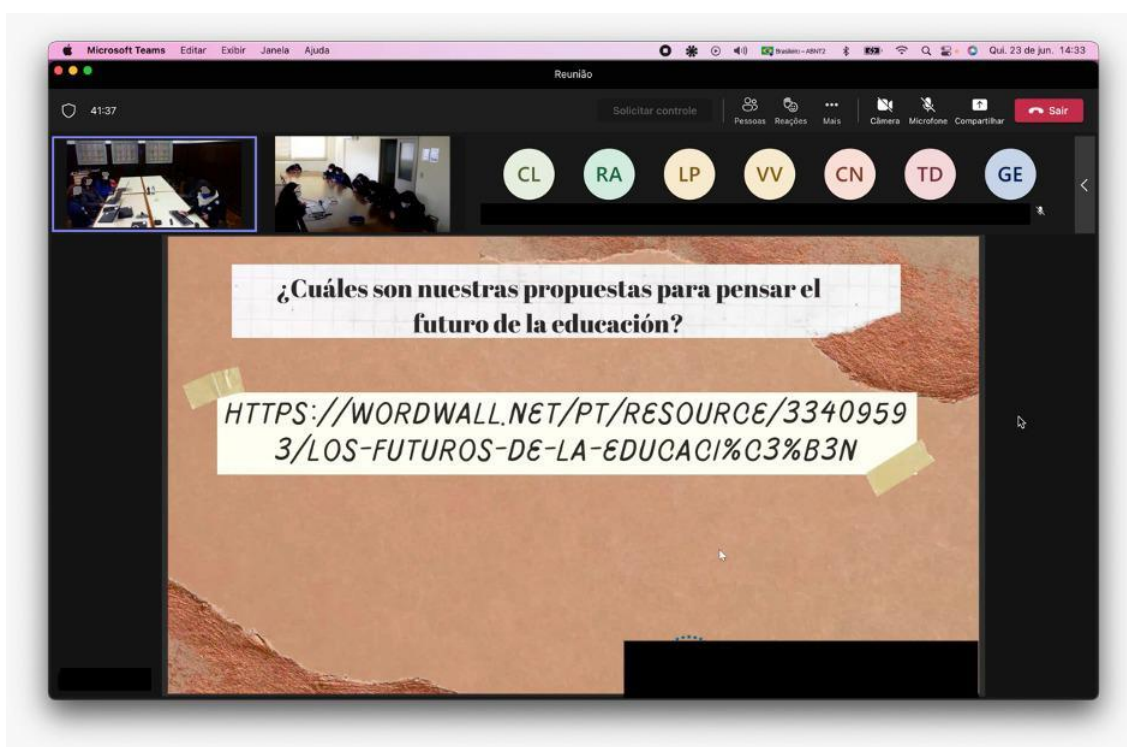


Fonte: elaborada pelo autor.

No segundo momento, as professoras dividiram os estudantes em três grupos. Como a aula 3 contou com três estudantes brasileiros, propôs-se que cada um deles ficasse em um grupo diferente. Então, formaram-se os grupos da seguinte maneira: Grupo 1 (1 brasileiro + 2 chilenos), Grupo 2 (1 brasileiro + 2 chilenos) e Grupo 3 (1 brasileiro e 3 chilenos).

A intenção inicial era dividir os estudantes por meio da própria plataforma do Microsoft Teams, porém, como destacado anteriormente, essa parte da atividade ocorreu via grupos menores de WhatsApp criados pelos próprios estudantes. Para guiá-los nessa parte da atividade, apresentou-se uma questão a eles, conforme mostra a Figura 23.

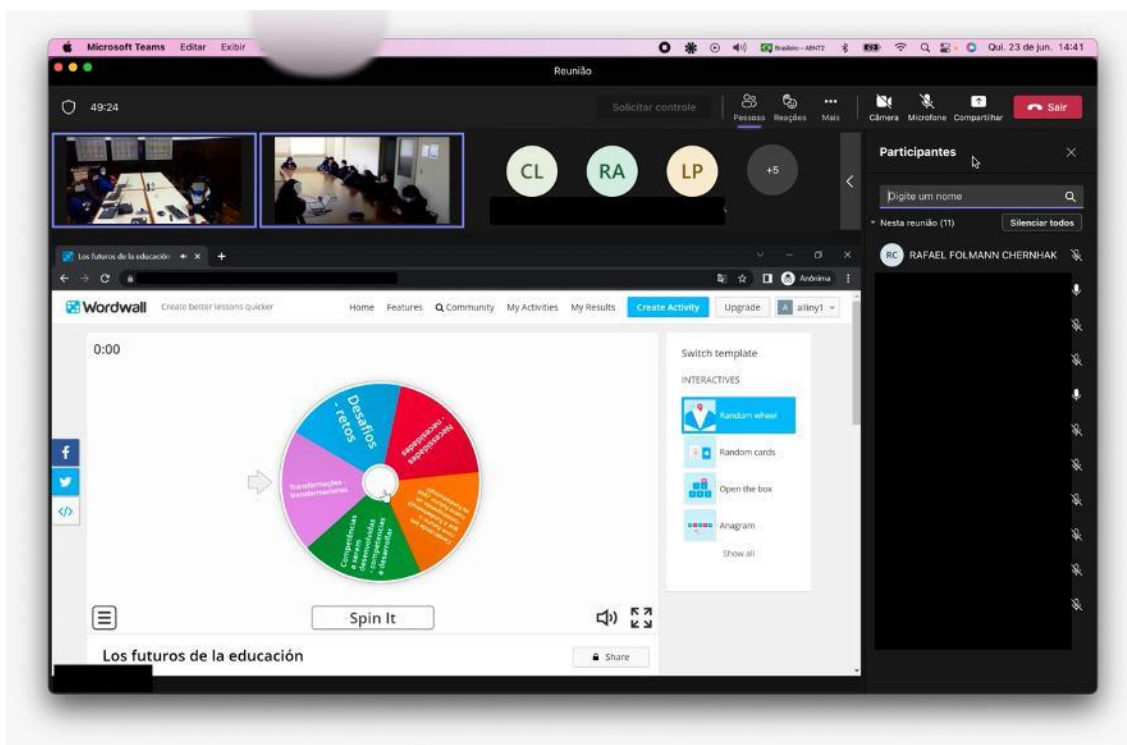
Figura 23 – Aula 3 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Questão-guia da tarefa colaborativa



Fonte: elaborada pelo autor.

Além da questão-guia para essa tarefa, outra subdivisão foi apresentada para auxiliá-los: uma roleta digital com cinco temas diferentes para serem sorteados entre os três grupos. Os temas foram apresentados em português e em espanhol (Figura 24), conforme a seguir: desafios/*retos*; necessidades/*necesidades*; construindo um novo futuro: o que é fundamental?/*construyendo um nuevo futuro: qué es fundamental?*; competências a serem desenvolvidas/*competencias a desarrollar*; transformações/*transformaciones*.

Figura 24 – Aula 3 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Temas para a tarefa



Fonte: elaborada pelo autor.

Após sorteio, o Grupo 1 recebeu o tema “transformação/*transformaciones*”; o Grupo 2, o tema “competências a serem desenvolvidas/*competencias a desarrollar*”; e o Grupo 3, o tema “construindo um novo futuro: o que é fundamental?/*construyendo um nuevo futuro: qué es fundamental?*”. Nos últimos 30 minutos desse encontro, então, os estudantes começaram a trabalhar colaborativamente nos grupos de WhatsApp sobre os assuntos sorteados para a construção do trabalho final.

Como as professoras organizaram o tempo final da aula para a interação direta entre os estudantes, e os empecilhos tecnológicos não ajudaram tanto na facilitação da atividade, a continuação dessa atividade se dará nos próximos encontros novamente.

4.3.3.3 Avaliação da aula 3

Apesar das questões técnicas encontradas nessa aula, a adaptação para um novo desenho na aula 3 gerou novas possibilidades aos intercambistas. Com a intenção de proporcionar mais interação entre eles – principalmente para oportunizar

mais contato cultural e obter mais resultados das etapas 2 e 3 do intercâmbio virtual –, a efetivação de dividi-los em grupos menores fez com que pudessem entrar em contato diretamente entre si, podendo discutir seus conhecimentos para a realização da tarefa proposta, sem a intervenção direta das professoras.

Observou-se que a falta de prévia preparação tecnológica da turma chilena atrapalhou o andamento da aula nos momentos iniciais. Já do lado brasileiro, a falta de autorização sistêmica para a separação das turmas no Microsoft Teams atrapalhou o andamento da aula para a parte final da atividade proposta para esse encontro.

4.3.4 Reflexão após as três primeiras aulas

Em reunião realizada entre o pesquisador e os responsáveis pelo acompanhamento do intercâmbio virtual colaborativo na escola brasileira (Professora A, coordenadora pedagógica e monitor de tecnologias educacionais), refletiu-se sobre o andamento das atividades até o momento e sobre quais ajustes eram necessários para os próximos encontros entre os dois países.

O primeiro assunto a ser debatido foi em relação à data de retomada das aulas. Inicialmente, os dois últimos encontros estavam previstos para os dias 30 de junho e 07 de julho. Porém, devido ao aumento no número de casos de COVID-19 no Chile, a escola chilena antecipou as férias dos estudantes para o mesmo período previsto de aulas. Além disso, quando a escola chilena retornasse de férias, os estudantes brasileiros estariam entrando em férias, ocasionando um desencontro. A proposta, então, foi de retomada das aulas no dia 11 de agosto.

A Professora A e a coordenadora pedagógica brasileira salientaram que o intercâmbio estava sendo muito produtivo para os estudantes e demonstraram interesse em aumentar o número de encontros – o que entrou em discussão com a escola chilena para ser aprovado e decidido.

Em relação aos equipamentos tecnológicos, propôs-se que as aulas seguintes fossem realizadas com um dispositivo (computador, *tablet*, celular) para cada estudante. Assim, facilitaria a interação escrita e oral no momento de formação dos grupos menores para trabalharem na tarefa final. Caso a turma chilena não pudesse disponibilizar um dispositivo para cada um dos estudantes, propôs-se dispor os grupos em ambientes diferentes para poderem debater os assuntos sugeridos sem gerar interferência sonora para os demais.

Destaca-se, pela professora brasileira, que a professora chilena havia comentado que preferia que a interação em grupos ocorresse via WhatsApp, pois os alunos estão sempre conectados no celular. Porém, a escola brasileira exige, por questões de segurança e maior delimitação das interações dos estudantes, que todas as interações sejam feitas pela plataforma Microsoft Teams. Portanto, seguiu-se utilizando unicamente a plataforma para os encontros síncronos.

Percebe-se, até o momento, que o desenho criado para esta EIVEB proporciona aos estudantes uma exposição intercultural considerável entre os dois países. Nota-se, também, que a falta de conhecimento avançado do idioma do outro país (português-espanhol/espanhol-português) não gerou falhas relevantes na comunicação entre os estudantes. Além disso, o intercâmbio apresentou como ponto positivo uma grande flexibilidade de ajustes tecnológicos, pedagógicos e temporais durante o próprio intercâmbio virtual.

4.3.5 Aula 4

Um intervalo de quase 40 dias separou a aula 3 da aula 4. Isso ocorreu devido a múltiplos fatores. Primeiramente, as férias da escola chilena foram antecipadas e prolongadas, pois surgiram diversos casos de COVID-19, fazendo a instituição interromper as atividades de maneira inesperada. Apesar de as atividades do intercâmbio serem virtuais, elas ocorrem no espaço escolar, portanto, decidiu-se retomar os encontros apenas após o retorno das férias e, também, quando os casos de COVID-19 tivessem diminuído. Além disso, a escola brasileira entrou em férias do final de julho até a primeira semana de agosto, postergando um pouco mais a retomada do intercâmbio virtual entre as instituições.

Em agosto, com a retomada das atividades em ambas as escolas, o quarto encontro pôde finalmente ocorrer no dia 11 desse mesmo mês. Devido a problemas pessoais, a professora chilena (Professora C) não pôde comparecer, sendo substituída nesse dia por outro professor (Professor D). A organização da aula 4 é apresentada no Quadro 8.

Quadro 8 – Aula 4 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica

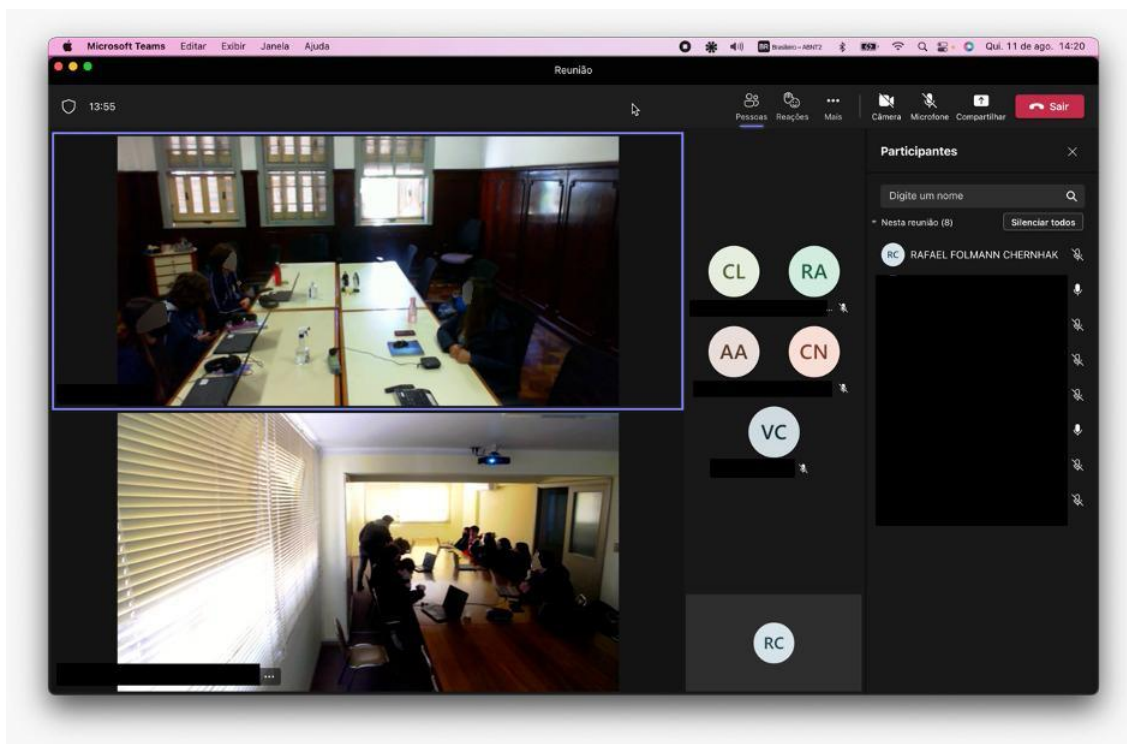
AULA 4	
Data	11/08/2022
Professora Brasil	Professora A
Professor Chile	Professor D (substituto temporário da Professora C)
Horário inicial	13h50min (horário de Brasília), 12h50min (horário de Santiago)
Duração prevista	1 hora e 30 minutos
Modalidade	Síncrona
Alunos Brasil	3
Nível	1ª série do ensino médio
Alunos Chile	9
Nível	Equivalente à 1ª série do ensino médio brasileiro
Áreas do conhecimento	Linguagens e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas
Objetivos	Desenvolvimento de conhecimento cultural dos estudantes
Competências desenvolvidas	Cognitiva, socioemocional e intercultural
Metodologia	Apresentação de temas específicos para debate colaborativo e comparativo entre os estudantes
Recursos utilizados Brasil	Todos na mesma sala de reuniões + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para o professor + uma câmera externa ao computador + um microfone externo de mesa para toda a turma + um computador para cada estudante.
Recursos utilizados Chile	Todos na mesma sala de reuniões + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para o professor + uma câmera externa ao computador + um microfone externo de mesa para toda a turma + um computador para cada dupla ou trio.

Fonte: elaborado pelo autor.

Para a aula 4, em relação à disponibilidade tecnológica, cada estudante brasileiro tinha um computador. Já os estudantes chilenos se dividiram em duplas ou em trios em cada computador. Porém, cada professor utilizou o seu computador individualmente. Além disso, ambas as turmas seguiram tendo uma tela de projeção na sala para os participantes.

Conforme demonstra a Figura 25, os estudantes brasileiros se encontram na parte superior da imagem e os estudantes chilenos na parte inferior.

Figura 25 – Aula 4 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Disposição dos participantes



Fonte: elaborada pelo autor.

4.3.5.1 Ajustes técnicos da aula 4

O quarto encontro iniciou com alguns ajustes técnicos. Os estudantes chilenos haviam usado os seus celulares no terceiro encontro, porém, para o quarto encontro, a escola disponibilizou computadores para compartilharem entre si e participarem do intercâmbio virtual por meio desse dispositivo. Assim como no encontro anterior, eles demoraram alguns instantes para conectarem-se ao programa Microsoft Teams. Dessa vez, a demora ocorreu devido à mudança tecnológica, pois passaram a usar os computadores da escola e precisavam iniciar todo o processo de *login* nos novos dispositivos.

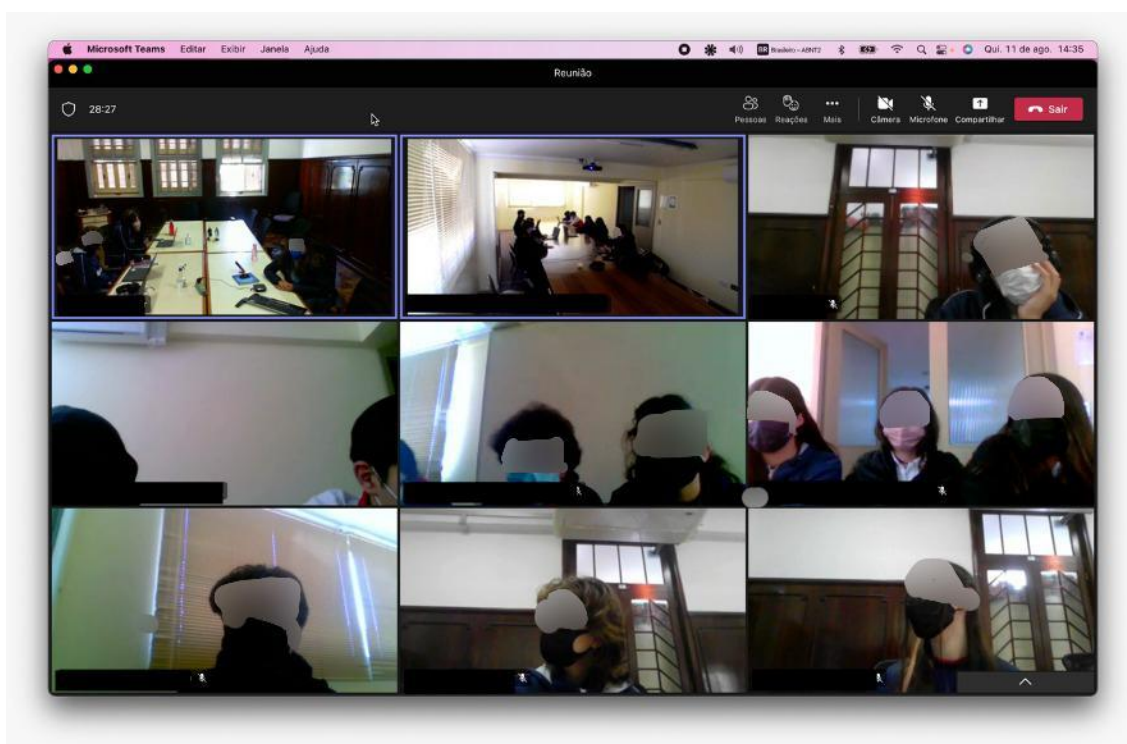
Após 20 minutos de configuração e *login* no programa Microsoft Teams dos estudantes chilenos, todos os participantes conseguiram acesso à aula. Destaca-se algo que não havia acontecido anteriormente: todos os estudantes podiam ver os

rostos dos colegas com mais nitidez, pois estavam com computadores em grupos de no máximo 3 participantes, assim a câmera ficava mais próxima.

Porém, isso evidenciou uma situação que não havia sido pensada anteriormente. Devido à proximidade dos computadores no mesmo ambiente (Figura 26), somente um microfone e um alto-falante poderiam ficar ligados ao mesmo tempo, já que isso gerava microfonia⁶. Para solucionar esse problema, apenas o microfone e o alto-falante geral da sala ficavam ligados durante toda a aula.

Destaca-se a divisão dos estudantes na Figura 26.

Figura 26 – Aula 4 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Divisão dos estudantes por computador



Fonte: elaborada pelo autor.

Na Figura 26, da esquerda para a direita, as divisões estão dispostas da seguinte maneira: linha 1) sala brasileira, sala chilena e estudante brasileiro; linha 2) dois estudantes chilenos, 3 estudantes chilenos e 3 estudantes chilenos; linha 3) estudante chileno, estudante brasileira e estudante brasileira.

⁶ “Ruído muito desagradável provocado pela amplificação de parte de um sinal de saída que realimenta uma entrada; acepção, retorno: quando um microfone está muito perto de um alto-falante pode ocorrer microfonia” (MICROFONIA, c2023, documento *on-line*).

4.3.5.2 Desenvolvimento da aula 4

Após os devidos ajustes iniciais, a Professora A e o Professor D apresentaram aos estudantes os objetivos do quarto encontro do intercâmbio virtual: discussão cultural colaborativa e comparativa entre os estudantes a partir dos temas propostos pelos professores, conforme disposto na Figura 27.

Figura 27 – Aula 4 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Tema do quarto encontro



Fonte: elaborada pelo autor.

A fim de guiar esse encontro, os alunos foram convidados a compartilhar sobre filmes, livros, cantores e festas na sua cidade, região e país. A primeira pergunta foi: “Quais os filmes que marcaram a sua infância? Por quê?”. Para cada pergunta, os professores davam aos estudantes alguns instantes para refletirem e, após, compartilharem.

Em relação à primeira pergunta, os professores destacaram a tentativa dos estudantes de explicarem nomes de filmes que não são iguais em português e em espanhol. Ou, então, o esforço dos estudantes para explicar sobre os filmes dos quais não sabiam o nome.

A segunda pergunta foi: “Qual filme recomendaria?”. Com isso, os professores os instigaram a falar sobre o cinema nacional. Ressalta-se, aqui, que ambos os grupos não tinham conhecimento dos filmes do país dos colegas, principalmente porque as obras – brasileiras ou chilenas – não chegam nos seus países. Inclusive, a Professora A destacou filmes brasileiros, como *O Auto da Compadecida*, *Bacurau* e *Cidade de Deus*, porém, eles não eram conhecidos pela turma chilena.

Depois de passar por todos os temas propostos para o encontro, os professores refletiram com os estudantes sobre como as culturas cinematográfica, musical e literária dos países sul-americanos não alcançam inteiramente os países do próprio continente, chegando à conclusão de que a cultura estadunidense é a principal fonte de acesso para eles.

A partir dos momentos do quarto encontro, a Professora A propôs para a turma criar uma *playlist* conjunta de músicas no aplicativo Spotify. A intenção dessa *playlist* é incluir apenas cantores(as) e bandas nacionais – brasileiros(as) e chilenos(as) – que os estudantes gostem e escutem, na intenção de promover uma troca cultural entre eles.

Ao final do encontro, os professores refletem com os estudantes sobre os temas debatidos e compartilhados nesse dia e, também, os orientam a seguirem trabalhando em seus grupos separados no terceiro encontro para a preparação do trabalho final da EIVEB.

4.3.5.3 Avaliação da aula 4

Observa-se que a continuidade dos problemas tecnológicos atrapalharam o início dos encontros. Assim como nas aulas anteriores, a aula 4 teve um início demorado, acarretando a perda de aproximadamente 20 minutos apenas para ajustes e configurações técnicas. Nota-se que a falta de preparação do setor de tecnologia da escola chilena ocasionou esses empecilhos.

Em relação aos objetivos da aula, o conteúdo proposto aos estudantes tornou possível a reflexão sobre como o acesso às culturas geograficamente mais próximas não são necessariamente as que chegam para eles mais facilmente. Porém, com a intermediação dos professores, foi possível promover mais contato entre as culturas brasileira e chilena, gerando, conforme os professores, mais entusiasmo entre os estudantes para aproximarem-se da cultura dos colegas.

4.3.6 Aula 5

O quinto encontro ocorreu já na semana seguinte ao quarto encontro, tendo um espaço de apenas sete dias entre eles. Desde a aula 3, discutiu-se a possibilidade de um aumento no número de encontros para o intercâmbio virtual, o que foi aprovado entre as escolas, passando-se, então, de cinco para sete encontros.

Assim, no quinto encontro, estão presentes as duas professoras que acompanham as aulas desde o início: a Professora A, do Brasil, e a Professora C, do Chile. A organização da aula é apresentada no Quadro 9.

Quadro 9 – Aula 5 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica

AULA 5	
Data	18/08/2022
Professora Brasil	Professora A
Professora Chile	Professora C
Horário inicial	13h50min (horário de Brasília), 12h50min (horário de Santiago)
Duração prevista	1 hora e 30 minutos
Modalidade	Síncrona
Alunos Brasil	4
Nível	1ª série do ensino médio
Alunos Chile	7
Nível	Equivalente à 1ª série do ensino médio brasileiro
Áreas do conhecimento	Linguagens e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas
Objetivos	Desenvolvimento de conhecimento cultural dos estudantes sobre a cultura dos colegas
Competências desenvolvidas	Cognitiva, socioemocional e intercultural
Metodologia	Construção conjunta no <i>padlet</i> colaborativo sobre o que os estudantes conhecem da cultura dos colegas
Recursos utilizados Brasil	Todos na mesma sala de reuniões + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para o professor + uma câmera externa ao computador + um microfone externo de mesa para toda a turma + um computador para cada estudante

Recursos utilizados Chile

Todos na mesma sala de reuniões + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para o professor + uma câmera externa ao computador + um microfone externo de mesa para toda a turma + um computador para cada dupla ou trio

Fonte: elaborado pelo autor.

Esse encontro inicia, assim como os outros, com dificuldades técnicas.

4.3.6.1 Ajustes técnicos da aula 5

Enquanto a turma brasileira já está disponível na sala virtual, as professoras se comunicam para informar que a turma chilena está com problemas para conectar-se ao Microsoft Teams. Esse problema demorou aproximadamente 30 minutos para ser solucionado, ocasionando um longo atraso para a entrada de todos na sala virtual. Além disso, assim que todos estão preparados para o início das atividades, outro problema surge: a turma brasileira não consegue escutar a professora e os estudantes chilenos. A equipe de tecnologia educacional da escola brasileira então é prontamente acionada para solucionar mais esse empecilho. Após a solução dos problemas técnicos iniciais, que demoraram cerca de 45 minutos para serem resolvidos, inicia-se efetivamente o quinto encontro.

4.3.6.2 Desenvolvimento da aula 5

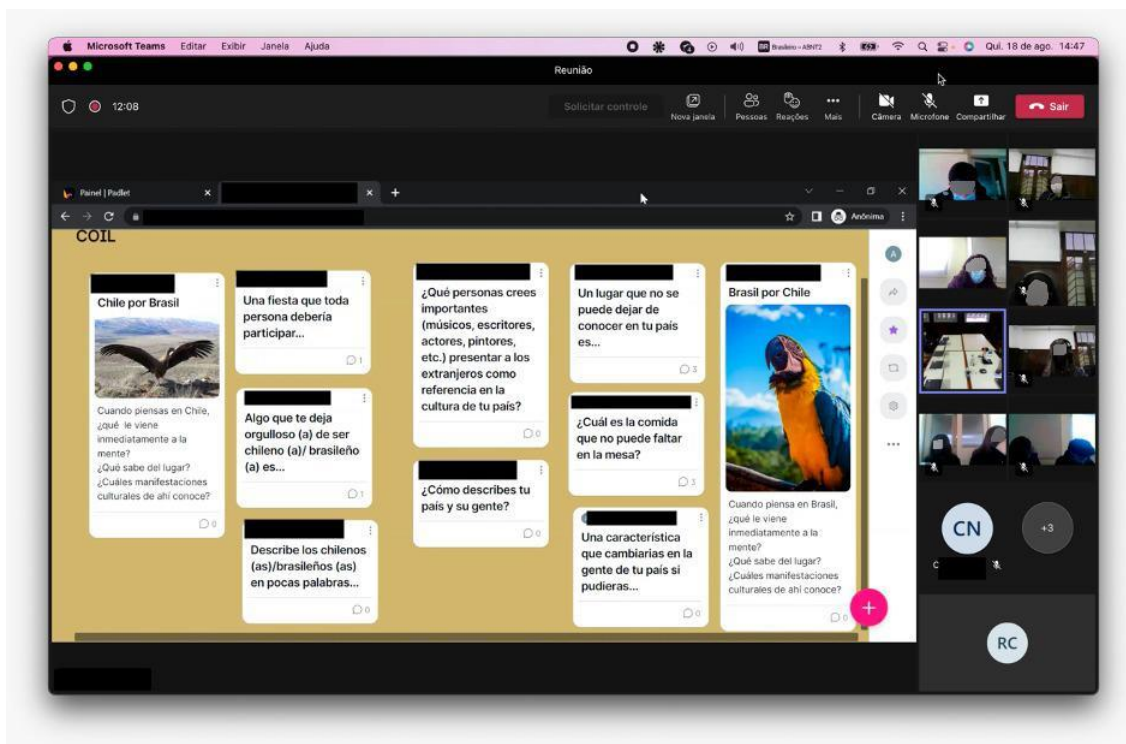
Em estrutura de espaço físico e de tecnologia semelhante à do último encontro, o desenvolvimento dessa aula foi preparado para os estudantes compartilharem seus conhecimentos prévios e construídos nas últimas semanas sobre a cultura do país dos colegas, promovendo a reflexão a respeito o que já aprenderam durante o intercâmbio virtual.

Utilizando a projeção de um *padlet*⁷ para os participantes, as professoras apresentam questões sobre conhecimentos culturais para serem respondidas

⁷ Ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou projetos pessoais. Possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de educação (DOMS, 2020).

colaborativamente pelos estudantes. As questões estão dispostas conforme a Figura 28.

Figura 28 – Aula 5 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Questões basilares

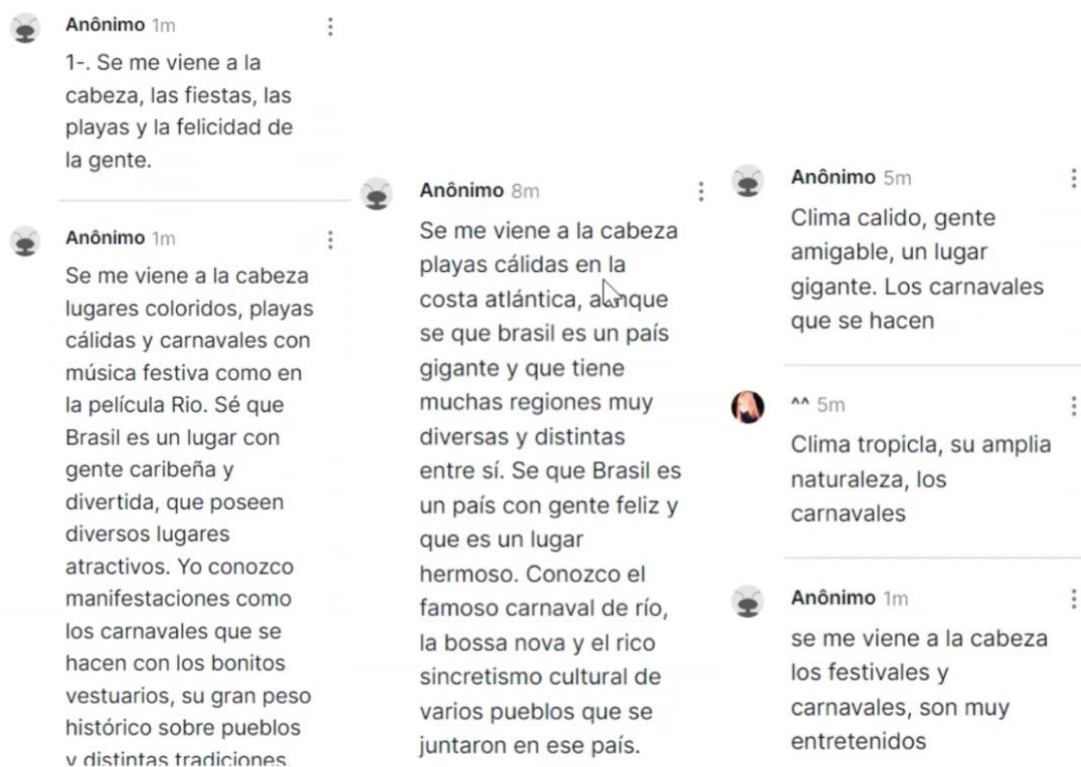


Fonte: elaborada pelo autor.

Para o compartilhamento do *link* do *padlet*, as professoras utilizaram o grupo de WhatsApp da turma. Assim, durante 20 minutos, os estudantes compartilharam seus conhecimentos sobre a cultura do seu país e a cultura dos colegas via aparelho celular pessoal.

Após o término do tempo estabelecido, as professoras propuseram a discussão entre os estudantes sobre os conhecimentos compartilhados em cada questão. O primeiro tópico a ser debatido foi a respeito do conhecimento cultural dos estudantes chilenos sobre o Brasil, conforme demonstram os relatos na Figura 29. Destaca-se que, apesar de não ter sido solicitado inicialmente pelas professoras, os estudantes brasileiros fizeram todos os seus comentários no *padlet* em espanhol.

Figura 29 – Aula 5 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Comentários do *padlet*: Chile sobre o Brasil



Fonte: elaborada pelo autor.

A partir das respostas dos estudantes chilenos, a Professora A e os estudantes brasileiros complementaram com mais algumas informações sobre o Rio Grande do Sul. Destacaram, por exemplo, a diferença da cor da água e da areia das praias do Estado em comparação às outras mais conhecidas no País.

Em relação à questão para os estudantes brasileiros a respeito do seu conhecimento cultural sobre o Chile, apenas um estudante respondeu, conforme mostra a Figura 30.

Figura 30 – Aula 5 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica – Comentários do *padlet*: Brasil sobre o Chile



Fonte: elaborada pelo autor.

A cada questão abordada com os estudantes, as professoras mostravam a eles o que era cada uma das respostas. Por exemplo, em relação às festas tradicionais brasileiras, citaram a Festa de São João. Para demonstrar de maneira mais visual, a Professora A pesquisou no Google imagens dessa festa nacional para mostrar à turma chilena, além de contar a história da data festiva. O mesmo aconteceu com a turma chilena, que explicou aos estudantes brasileiros sobre as suas festas nacionais típicas.

Ao final do encontro, as professoras fizeram os encaminhamentos para os próximos dois encontros finais, abordando a preparação para o trabalho final no sexto encontro e a apresentação do trabalho final no sétimo encontro.

4.3.6.3 Avaliação da aula 5

Esse encontro foi o que mais apresentou problemas tecnológicos até então. Destaca-se aqui a importância da presença da equipe de tecnologia educacional para dar suporte e auxiliar nesses momentos, pois foram eles que ajudaram as professoras e os estudantes na solução dos problemas para que a aula pudesse ocorrer normalmente.

Mesmo com os problemas tecnológicos e com o tempo reduzido, a aula ocorreu de maneira fluida, tendo o seu objetivo de compartilhamento cultural atingido, conforme relato das professoras. Evidencia-se o papel de mediação docente para promover a participação ativa de todos os estudantes nesse encontro, pois contava-se com a colaboração deles para o sucesso da atividade.

4.3.7 Aula 6

O sexto e penúltimo encontro da EIVEB ocorreu no dia 25/08/2022, seguindo o mesmo horário dos encontros anteriores. Organizou-se essa aula conforme demonstra o Quadro 10.

Quadro 10 – Aula 6 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica

AULA 6	
Data	25/08/2022
Professora Brasil	Professora A
Professora Chile	Professora C
Horário inicial	13h50min (horário de Brasília), 12h50min (horário de Santiago)
Duração prevista	1 hora e 30 minutos
Modalidade	Síncrona
Alunos Brasil	3
Nível	1ª série do ensino médio
Alunos Chile	7
Nível	Equivalente à 1ª série do ensino médio brasileiro
Áreas do conhecimento	Linguagens e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas
Objetivos	Trabalhar colaborativamente na discussão e na construção do trabalho final do intercâmbio virtual
Competências desenvolvidas	Cognitiva, socioemocional e intercultural
Metodologia	Divisão dos estudantes em grupos para colaborativamente trabalharem no trabalho final do intercâmbio virtual
Recursos utilizados Brasil	Todos na mesma sala de aula + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para o professor + uma câmera externa ao computador + um microfone externo de mesa para toda a turma + um computador para cada estudante
Recursos utilizados Chile	Todos na mesma sala de reuniões + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para o professor + uma câmera externa ao computador + um microfone externo de mesa para toda a turma + um computador para cada estudante individualmente ou dupla de estudantes

Fonte: elaborado pelo autor.

Após os frequentes problemas tecnológicos das últimas aulas, essa foi preparada para ocorrer sem atrasos, sem paradas e com as permissões de privacidade corrigidas.

4.3.7.1 Ajustes técnicos da aula 6

Apesar de os ajustes de permissão de privacidade terem sido conferidos antes do início da aula, mesmo assim problemas aconteceram na hora de criar as salas virtuais simultâneas. A permissão apresentou problemas para a criação das salas, acarretando uma parada de 15 minutos para reajustes durante a aula.

4.3.7.2 Desenvolvimento da aula 6

O desenho inicial desse encontro previu a divisão dos estudantes em grupos para trabalharem sobre o tema principal do intercâmbio virtual e, também, para que eles pudessem preparar a apresentação para o último encontro. Além disso, para o final da aula, previu-se a apresentação de um material cultural pela Professora C.

Para o início dessa aula, com o objetivo de criar um contato mais direto entre os estudantes, as professoras os dividiram nos mesmos grupos que haviam sido formados na terceira aula. Dessa vez, com o auxílio do responsável brasileiro pela tecnologia educacional, os estudantes foram separados em *breakout rooms*.

Em salas virtuais simultâneas, os participantes foram divididos em três grupos, tendo sempre as duas nacionalidades em cada um deles. Inicialmente, organizou-se essa divisão para que os estudantes trabalhassem colaborativamente na elaboração do trabalho final, parte da etapa 3 da progressão de um modelo de intercâmbio virtual, conforme a Figura 5.

Enquanto estavam divididos em salas de aula simultâneas para fazer a tarefa, as professoras relataram que eles começaram a interagir em um nível positivamente inesperado, algo que não tinha acontecido anteriormente. Esse acontecimento fez as professoras alterarem a continuação da aula, decidindo por excluir a apresentação que seria feita pela Professora C. Ou seja, decidiu-se por manter os estudantes nas salas simultâneas até o final desse encontro, promovendo efetivamente uma interação colaborativa e direta entre eles.

Com o êxito dessa atividade, as professoras decidiram incluir mais 20 minutos dessa mesma atividade no sétimo encontro também.

4.3.7.3 Avaliação da aula 6

O desenho dessa aula promoveu o contato direto entre os estudantes por meio de salas virtuais simultâneas. Apesar de toda a preparação prévia, problemas tecnológicos aconteceram novamente. Porém, destaca-se a prontidão da equipe de tecnologia educacional brasileira para a resolução do ocorrido o mais breve possível, sem acarretar perdas de tempo consideráveis para os objetivos propostos.

Além da questão tecnológica, as professoras relataram que a pouca distância física entre os estudantes da mesma sala de aula prejudicou razoavelmente a concentração deles. Devido à proximidade entre eles, quando um colega do mesmo espaço físico falava, atrapalhava na concentração – o que aconteceu mesmo eles estando com fones de ouvido e microfones individuais. Para o encontro seguinte, combinou-se de manter uma distância física maior para os colegas que ocupavam o mesmo ambiente presencial.

Com os estudantes trabalhando em grupos para o trabalho final, percebeu-se a assertividade na escolha da metodologia para o sexto encontro. Além disso, enfatiza-se a flexibilidade da EIVEB para promover uma troca cultural mais efetiva entre os estudantes, como foi o caso desse encontro, no qual optou-se pela retirada da apresentação da Professora C a fim de oportunizar mais tempo para interações colaborativas entre os participantes.

4.3.8 Aula 7

O sétimo encontro ocorreu duas semanas após o encontro o anterior. Com o objetivo de finalizar as etapas 3 e 4 do intercâmbio virtual, esse encontro se desenhou com o intuito de os alunos terminarem o projeto do trabalho final e apresentarem-no às professoras e ao restante da turma.

Organizou-se essa aula conforme demonstra o Quadro 11.

Quadro 11 – Aula 7 da experiência de intercâmbio virtual na educação básica

AULA 7	
Data	08/09/2022
Professor Brasil	Professora A
Professora Chile	Professora C
Horário inicial	13h50min (horário de Brasília), 12h50min (horário de Santiago)
Duração prevista	1 hora e 30 minutos
Modalidade	Síncrona
Alunos Brasil	3
Nível	1ª série do ensino médio
Alunos Chile	6
Nível	Equivalente à 1ª série do ensino médio brasileiro
Áreas do conhecimento	Linguagens e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas
Objetivos	Trabalhar colaborativamente construção do trabalho final do intercâmbio virtual e apresentação do trabalho final do intercâmbio virtual
Competências desenvolvidas	Cognitiva, socioemocional e intercultural
Metodologia	Divisão dos estudantes em grupos para colaborativamente trabalharem no trabalho final do intercâmbio virtual e apresentação do trabalho final do intercâmbio virtual
Recursos utilizados Brasil	Todos na mesma sala de aula + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para o professor + uma câmera externa ao computador + um microfone externo de mesa para toda a turma + um computador para cada estudante
Recursos utilizados Chile	Todos na mesma sala de reuniões + um computador + uma tela de projeção replicando a imagem do computador para todos os estudantes e para o professor + uma câmera externa ao computador + um computador para cada estudante individualmente ou dupla de estudantes

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação ao espaço físico, este encontro configurou-se igual ao anterior. Para a disposição dos estudantes, separaram-nos de maneira mais distante, para não haver interferência sonora nos momentos de interação das salas virtuais simultâneas.

4.3.8.1 Ajustes técnicos da aula 7

Novamente, esse encontro enfrentou problemas relacionados à tecnologia. Logo no início, a Professora A, responsável pela separação dos grupos em salas virtuais simultâneas, não estava com a permissão para a criação das salas. Com isso, 15 minutos foram necessários para reconfigurar as permissões de privacidade e início efetivo das atividades do dia.

4.3.8.2 Desenvolvimento da aula 7

Conforme desenhou-se para esse encontro, os estudantes tiveram os 30 minutos iniciais para seguirem desenvolvendo o trabalho final em grupos separados nas salas virtuais simultâneas. Após a criação dessas salas, os estudantes tiveram esse período para finalizar a tarefa que se iniciou no encontro anterior.

Para a etapa 4 do intercâmbio virtual (Figura 5), os estudantes tiveram o período final da aula para apresentar em grupo o seu trabalho final sobre os futuros da educação, conforme os temas destinados no terceiro encontro. Cada grupo teve aproximadamente 7 minutos para apresentar oralmente essa tarefa. Com o objetivo de estimular a participação de todos os participantes dos grupos, as professoras mediaram a atividade, instigando-os. Além da apresentação dos estudantes, as professoras fizeram reflexões ao final para promover ainda mais o envolvimento deles na percepção das diferenças culturais educacionais sobre os temas entre os dois países envolvidos.

Assim como durante todos os momentos do intercâmbio virtual, a apresentação final poderia ser feita no idioma no qual os estudantes se sentissem mais confortáveis. Porém, destaca-se que todos a fizeram de certa forma em espanhol, independentemente do seu nível de conhecimento do idioma.

4.3.8.3 Avaliação da aula 7

Tal qual os encontros anteriores, este também apresentou problemas tecnológicos durante o momento síncrono. Apesar de todos os preparativos, a permissão para a criação de salas virtuais simultâneas não estava completamente

configurada. Novamente, evidencia-se a importância da disponibilidade da equipe de tecnologia educacional para prontamente solucionar o problema.

Esse encontro foi o que teve o menor número de participantes entre todos. Inclusive, no momento da apresentação do trabalho final, um dos estudantes estava sem os demais colegas de seu grupo na hora da atividade. Porém, a mediação das professoras foi fundamental para auxiliar os grupos na apresentação, promovendo um momento colaborativo, no qual todos os estudantes cooperaram para atingir os objetivos propostos.

Ao final, as professoras sugeriram um momento de reflexão sobre o intercâmbio virtual, quando combinaram novas possibilidades para o ano seguinte, revendo os pontos positivos e negativos para um intercâmbio virtual cada vez mais efetivo para alcançar os objetivos desenhados antes do início das aulas.

4.4 ANÁLISE GERAL DA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO VIRTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A última etapa do processo colaborativo entre as instituições é a análise. Succi Junior (2020) descreve que essa etapa compreende uma análise a partir das perspectivas das instituições, das professoras e dos estudantes. Para esta pesquisa, utilizaram-se as análises feitas pelo pesquisador durante todo o processo, a partir dos autores que são referência no assunto, as reflexões durante e após a EIVEB e, por fim, os questionários respondidos pelas professoras participantes. Como base, também, para a análise da configuração da EIVEB, foram utilizados os “Espectros de situações críticas e variáveis de suporte dentro e entre as salas de aula que afetam o desenho do curso”, conforme a Figura 31 (COIL CONNECT, [2022a?]).

A Figura 31 demonstra uma escala de demandas e compatibilidades que afetam diretamente no desenho do curso do intercâmbio virtual. Apresentam-se, da esquerda para a direita, situações com menos demanda ou mais compatibilidade, passando por situações de nível médio, até chegar a situações com mais demanda ou menos compatibilidade.

Ao final da análise das categorias apriorísticas e não apriorísticas, apresenta-se o Quadro 15 com uma análise final baseada na Figura 31, a fim de analisar a EIVEB desenvolvida nesta pesquisa.

Figura 31 – Espectros de situações críticas e variáveis de suporte dentro e entre as salas de aula que afetam o desenho do curso

Spectra of Critical Situational and Support Variables within and between COILing Classrooms affecting Course Design

Less Demanding or More Compatible	Median	More Demanding or Less Compatible
Situational Parameters		
1. High level of student & teacher connectivity at both locations	One location has higher connectivity	Low level of student & teacher connectivity at both locations
2. Very uniform levels of student and teacher connectivity	Some variation in connectivity levels	Very varied levels of student and teacher connectivity
3. Students/teachers experienced w/online teaching/learning	One institution is experienced online	Students/teachers inexperienced w/online teaching/learning
4. Students/teachers experienced w/COIL	One teacher is experienced w/COIL	Students/teachers inexperienced w/COIL
5. High level of common spoken language fluency	Moderate level of common fluency	Low level of common spoken language fluency
6. COILing classes are small (under 25 students)	Medium size (25-40 students)	Classes are large (over 40 students)
7. COILing classes similar in size (No more than 3:2 student ratio)	Between 3:2 – 2:1 student ratio	Classes very different in size (greater than 2:1 student ratio)
8. Similar time zones (up to 3 hours difference)	Large time difference (3-8 hours)	Disparate time zones (over 8 hours difference)
9. Expect no class-to-class synchronous video exchanges	Expect limited video exchanges	Expect many class-to-class synchronous video exchanges
10. Have adequate time to develop COIL course plan (over 3 months)	1-3 months to develop COIL plan	Little time to develop COIL course plan (under 1 month)
11. Academic calendars allow longer COIL module (over 6 weeks)	Allow typical module (5-6 weeks)	Allow only shorter COIL module (under 5 weeks)
Support Parameters		
1. LMS/platforms supported and accessible by both institutions	Limited access to LMS of one partner	Neither institution supports LMS/platform accessible by partner
2. Both institutions eagerly support use of new web tools	1 institution supports new web tools	Both Institutions are unwilling to support new web tools
3. Instructional design (ID) support from both institutions	ID Support from one institution	Weak or no local instructional design support from either
4. Administrative and resource support from both institutions	Admin/resources from 1 institution	Lack of administrative/resource support from either institution
5. GDPR (Europe) and FERPA (US) do not bear on software selection	Either FERPA or GDPR guides choice	GDPR and FERPA privacy rules together guide software choice

Conceived by Jon Rubin – CVEF, Inc.

Fonte: COIL Connect ([2022a?], documento *on-line*).

4.4.1 Instituições interessadas

O primeiro desafio desta pesquisa foi encontrar duas escolas de educação básica em diferentes países interessadas em implementar a EIVEB. Para isso, a rede de contatos do pesquisador e de sua orientadora foi importante para buscar possibilidades de escolas no Brasil. Depois de um longo período em contato com instituições de educação básica em Porto Alegre, encontrou-se uma escola disposta a conversar e entender como funcionaria o projeto para aplicá-lo na sua instituição.

Além da importância dos contatos do pesquisador e da orientadora, destaca-se que uma das responsáveis pela aceitação da participação da escola brasileira é uma pesquisadora especialista em internacionalização na educação, alguém com conhecimento e que entende a importância de novos projetos de internacionalização para a educação básica. Desse modo, percebe-se que ter alguém na instituição com conhecimento prévio no assunto facilitou a aceitação por parte da escola brasileira – aspecto destacado na pesquisa da Stevens Initiative (2022), na qual os relatos de

boas práticas de intercâmbios virtuais demonstram a importância do conhecimento e do engajamento dos docentes e dos gestores para o seu sucesso.

Posteriormente, com a aceitação da escola brasileira, o desafio foi encontrar uma escola fora do país para participar dessa parceria. Destaca-se, nesse momento, a participação da escola brasileira em uma rede internacional de escolas, facilitando o contato com instituições da rede em outros países. Fazer parte de uma rede de escolas é algo que contribui para estabelecer parceiros para novos projetos. Como exemplo de rede da educação superior para intercâmbios virtuais, cita-se a rede “COIL connect for virtual exchange”. Ela dispõe, atualmente, de 241 instituições parceiras em 27 países que utilizam o desenho do COIL para encontrar parcerias ao redor do mundo, tendo o seu primeiro registro de conexão em 2006 (COIL CONNECT, [2022c?]).

4.4.2 Planejamento do intercâmbio virtual

A partir da aceitação das escolas brasileira e chilena para participação na EIVEB, alguns outros desafios foram surgindo. O planejamento do intercâmbio entre as duas instituições dependeu do alinhamento de diversos fatores para que fosse possível desenhá-lo da maneira mais efetiva para atender às expectativas e aos objetivos propostos.

4.4.2.1 Horário das aulas

A definição do horário das aulas é um aspecto que depende de algumas questões. Primeiramente, o horário que se definiu para os encontros seria o correspondente às aulas de espanhol da turma brasileira (das 13h45min às 15h35min). No horário local do Chile, os estudantes têm aula das 7h50min às 14h20min. Com a diferença de fuso horário para uma hora a menos no Chile, os horários dos encontros da EIVEB conflituariam com o horário de aulas formais na escola chilena. Caso esse horário fosse aceito pela coordenação chilena, o início da aula coincidiria com os 10 minutos finais do período de intervalo dos estudantes e ultrapassaria em 15 minutos o horário de aula. Para solucionar essa situação, a escola chilena aceitou fazer o intercâmbio virtual, porém iniciando os encontros, no horário

chileno, às 12h50min e terminando às 14h20min. Assim, os estudantes teriam o tempo de intervalo e de término de aula respeitados.

Destacam-se, então, algumas adversidades para a definição do horário: a adequação de uma escola com os horários estipulados pela outra; o conflito de horários com os horários formais de aula; o respeito aos horários de intervalo dos estudantes. Nesta pesquisa, não se analisou como a escola chilena procedeu referente ao conteúdo das aulas formais aos quais os estudantes participantes do intercâmbio virtual não puderam acompanhar.

4.4.2.2 *Participantes*

A definição dos participantes da escola brasileira partiu da coordenação pedagógica do ensino médio. Para tal, escolheram-se estudantes que cursavam uma disciplina optativa de espanhol e que poderiam alcançar os objetivos dessa disciplina a partir da EIVEB. Com os estudantes definidos, a professora dessa disciplina seria a responsável por acompanhar e participar do projeto.

Para a escola chilena, os desafios foram diferentes. Primeiramente, a escolha da professora que acompanharia os estudantes passaria por uma questão que não ocorreu com a escola brasileira: era necessário pensar em alguém que tivesse disponibilidade para acompanhar e participar das atividades, pois diversos professores da instituição lecionavam durante o horário preestabelecido. Por isso, escolheu-se a *viceirectora* e professora de literatura. Outra questão foi a escolha dos estudantes. A escola chilena, inicialmente, não sabia como engajar o número necessário de estudantes na participação da EIVEB. A sugestão foi perguntar aos alunos quem gostaria de participar voluntariamente da proposta e, conforme relato da Professora C, eles prontamente disponibilizaram-se e demonstraram bastante interesse em participar.

Além disso, destacam-se algumas experiências prévias das professoras que poderiam auxiliar na EIVEB, sendo elas: experiências internacionais de intercâmbio com mobilidade física, participação em intercâmbio virtual, promoção de intercâmbio virtual, experiência em lecionar aulas *on-line* e conhecimento de espanhol. As respostas das professoras ao questionário desta pesquisa estão apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Respostas das professoras sobre experiências para o intercâmbio virtual

	Professora A	Professora C
Experiência em intercâmbio com mobilidade física	Não	Sim
Participação em intercâmbio virtual	Não	Não
Promoção de intercâmbio virtual	Não	Não
Experiência em lecionar aulas <i>on-line</i>	Sim	Sim
Conhecimento de espanhol	Sim	Sim

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dessas informações, observa-se que as professoras não tinham experiências anteriores em participar e em promover intercâmbios virtuais. Esse fato se confirma no relato da Professora A, ao ser questionada sobre se a quantidade de encontros para desenvolver o curso teria sido suficiente: “*Creo que no, pues no teníamos experiencia previa con ese tipo de intercambio pero no fue fácil coordinar las agendas*”.

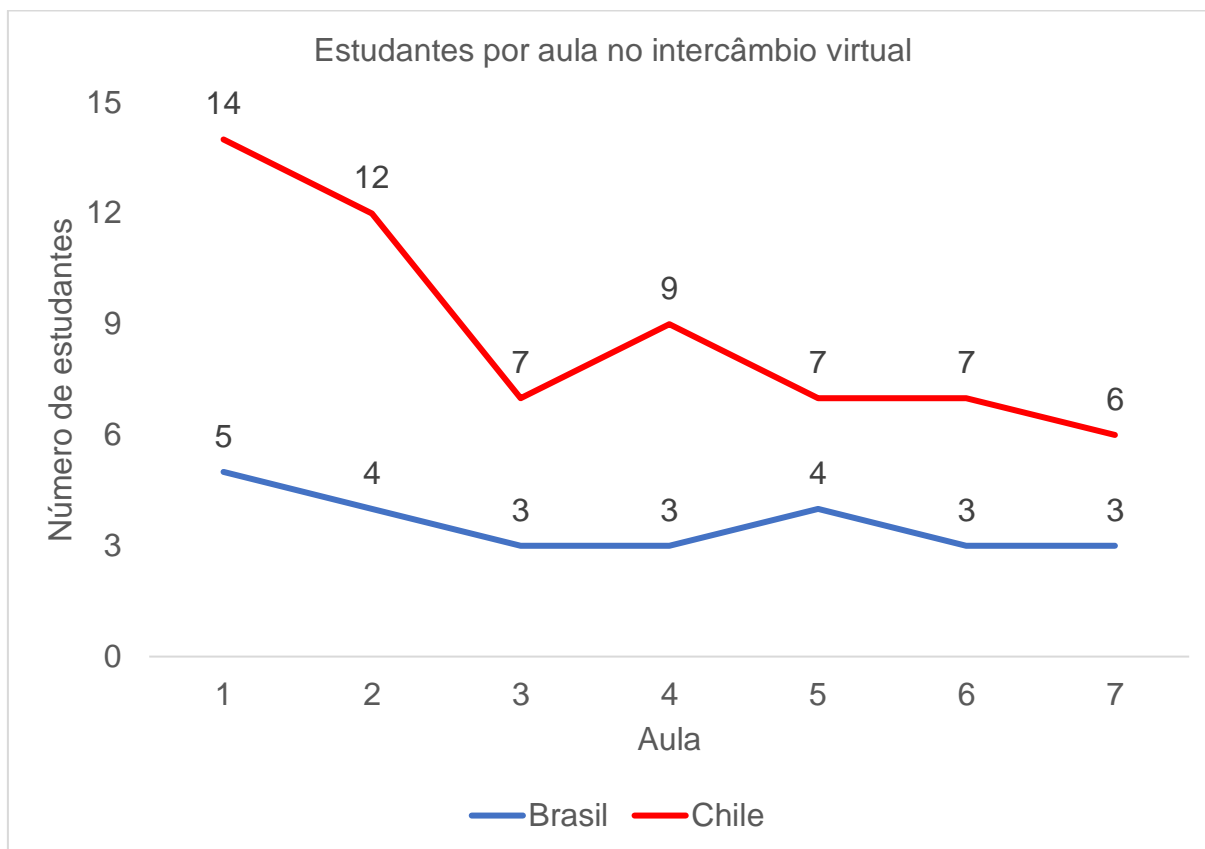
Com a definição das professoras participantes, evidencia-se que o tempo disponível para o desenvolvimento inicial da EIVEB por ambas foi de aproximadamente um mês. Sobre essa situação, a Professora C entende que o tempo disponível foi bom. Já a Professora A entende que o tempo foi razoável, enfatizando que o número de encontros para o planejamento também não foi suficiente. Ou seja, entende-se que o ideal seria ter mais tempo e mais encontros antes do início das atividades para o planejamento de um intercâmbio virtual.

Em relação aos participantes, destaca-se que os desafios podem ser diversos – desde a maneira como são escolhidos até como a experiência das professoras pode influenciar no desenvolvimento do intercâmbio virtual. Nesta pesquisa, não se avaliou a experiência prévia dos estudantes em relação a questões internacionais.

4.4.2.3 Número de estudantes

A partir da participação voluntária na escola chilena, o número inicial previsto era de 15 estudantes. Já na escola brasileira, o número inicial previsto era de 10 alunos. Nesse quesito, avalia-se a variação no número de estudantes durante todos os encontros da EIVEB, conforme demonstra a Figura 32.

Figura 32 – Número de estudantes por aula na experiência de intercâmbio virtual na educação básica



Fonte: elaborada pelo autor.

O desafio em relação ao número de estudantes por aula é notável. Brasil e Chile teriam, respectivamente, 10 e 15 estudantes inscritos para participar da EIVEB. Porém, já no primeiro encontro, percebe-se que o número de alunos brasileiros é apenas a metade (5) do que se esperava, ocasionando uma diferença considerável na proporção de estudantes entre os países. Essa diferença foi diminuindo conforme os encontros foram acontecendo.

Conforme relato da Professora A, a desistência dos estudantes brasileiros – tanto antes quanto durante o intercâmbio virtual – deveu-se ao fato de a disciplina de espanhol ser optativa e não gerar ônus caso desistissem. Além disso, o início das atividades do intercâmbio virtual ocorreu em um período de exames, gerando outra demanda de estudos para eles.

Outro fator a destacar é a alteração do número de estudantes chilenos, que diminuiu consideravelmente desde a primeira aula até a última, indo de 14 para 6

estudantes, respectivamente. A Professora C não deu relatos sobre os motivos dessa redução.

Apesar dessas diferenças entre o número de estudantes de cada país, as professoras divergiram sobre se isso influenciou ou não no intercâmbio virtual. Em pergunta feita no questionário para saber se a diferença de estudantes havia influenciado negativamente para alcançar os objetivos do intercâmbio virtual, a Professora A respondeu que a diferença influenciou negativamente e sugeriu “*que tengamos un numero más cercano de estudiantes en los dos países*”. Já a Professora C respondeu que não influenciou negativamente.

Para a Professora C, o número total de estudantes participantes foi adequado para atingir os objetivos do intercâmbio. Já a Professora A se posicionou de maneira neutra em relação a essa questão.

Em relação à forma de engajar os estudantes para participarem ou seguirem participando de intercâmbios virtuais, ressalta-se que não foi objetivo desta pesquisa. Porém, os *Parâmetros nacionais para a internacionalização na educação básica no Brasil* orienta que os estudantes se engajem em atividades de internacionalização oferecidas pela escola, para o desenvolvimento do exercício da cidadania global e para a formação para o mercado de trabalho (BRASIL, 2022). Sugere-se, então, que esse assunto seja abordado por pesquisas futuras.

4.4.2.4 Modalidade das atividades

A escolha da modalidade síncrona para as atividades tem como objetivo proporcionar o máximo de contato cultural entre os estudantes. Porém, para atingir esse objetivo, encontra-se o desafio de promover uma participação efetiva entre os participantes. Sobre essa modalidade de aula, compara-se aqui com a pesquisa realizada pela Stevens Initiative (2022), na qual apenas 10,6% dos intercâmbios virtuais pesquisados são com todas as atividades síncronas.

O papel das professoras apresenta-se como fundamental nesse momento. Destaca-se a importância da mediação ativa docente no ambiente *on-line* para uma colaboração eficaz, dinamizando as atividades e promovendo a participação de todos os estudantes durante as atividades da EIVEB (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016).

As aulas síncronas possibilitaram momentos de colaboração no grande grupo e, principalmente, nos grupos menores durante a criação do trabalho final. Destaca-se a formação de salas virtuais simultâneas para os estudantes poderem participar ativamente em pequenos grupos e interagirem diretamente entre eles. Isso também se deve à escolha da ferramenta tecnológica utilizada, que permitia a criação desses espaços.

A respeito das aulas síncronas, é necessário que o conhecimento tecnológico dos participantes seja o suficiente para não ser empecilho para eles. Além disso, o alinhamento de horários para as aulas síncronas e o cumprimento deles são outros desafios a levar-se em conta. Essas questões serão abordadas a seguir.

4.4.2.5 Duração

Em relação à duração, o primeiro desafio foi alinhar os horários entre as duas escolas. Como o horário da EIVEB deveria ser o horário de aula da turma brasileira, coube à escola chilena adaptar-se a essa proposta. A diferença de uma hora no fuso horário não demonstrou ser um problema para conciliar os encontros síncronos, porém algumas outras situações geraram transtornos e influenciaram diretamente na duração dos encontros.

Para conciliar os horários do intercâmbio, a turma chilena teve de começar os encontros logo após um intervalo dos estudantes. Para isso, como eles retornavam do intervalo para a sala de aula original, precisavam pegar seus pertences e deslocar-se para a sala dos encontros. Todo esse processo demorava aproximadamente 20 minutos. Além disso, até todos se acomodarem em sala de aula, gerava mais atrasos também.

Conforme os encontros foram acontecendo e o número de dispositivos foi aumentando para atingir os objetivos do intercâmbio virtual, ter de configurar os computadores e os programas utilizados gerava mais dificuldade para cumprir os horários dos encontros. Com isso, é importante destacar a participação direta da equipe de tecnologia educacional para acompanhar os encontros – aspecto que será abordado mais adiante nesta pesquisa.

Inicialmente, estavam previstos cinco encontros para a duração total do intercâmbio. Nesse ponto, destaca-se a flexibilidade do intercâmbio virtual, que, após algumas situações inesperadas, como o surto de COVID-19 relatado pela escola

chilena, postergaram-se as datas do quinto e do quarto encontros. Além disso, na terceira reunião entre o pesquisador e a escola brasileira, propôs-se a extensão do intercâmbio virtual, por conta de um retorno momentâneo positivo da instituição brasileira, passando-se de cinco para sete encontros, o que foi aceito pela escola chilena.

Em relação à duração total da EIVEB, observou-se que alguns fatores podem influenciar negativamente no andamento das atividades, tornando-se inconveniências a serem levadas em conta. Porém, destaca-se positivamente a possibilidade de flexibilidade para alterar o número de encontros conforme os objetivos do curso.

4.4.2.6 Formas de interação

Inicialmente, a comunicação entre os responsáveis do Brasil e do Chile foi realizada por *e-mail* e pela plataforma Microsoft Teams. Após o estabelecimento da parceria entre as duas instituições, para facilitar e agilizar a comunicação, os contatos passaram a ocorrer via WhatsApp.

Para os encontros síncronos da EIVEB, pensando na segurança e no hábito de uso pelos seus estudantes, a escola brasileira escolheu o Microsoft Teams. Entretanto, os participantes da escola chilena não haviam usado essa ferramenta anteriormente, o que ocasionou algumas inconveniências para os encontros síncronos. Observou-se que, desde o início da primeira aula, os encontros sofreram com atrasos por questões de tecnologia – seja por falta de organização em ter o programa já instalado no início das atividades, seja pelo não funcionamento do *link* de acesso aos encontros.

Por parte da escola brasileira, o maior desafio foi em relação às questões de permissão de privacidade para a criação de salas de aula virtuais no Microsoft Teams. A recorrência da falta de permissão gerou atrasos consideráveis durante os encontros, além de o uso do *chat* da própria ferramenta não estar disponível para os estudantes da escola chilena, fazendo as professoras recorrerem a outra ferramenta (WhatsApp), para atingirem os objetivos das aulas. De maneira positiva, o WhatsApp se tornou o meio de contato entre todos os participantes, por meio de um grupo com todos ou até mesmo em grupos menores de pessoas. Por ali, eles puderam interagir, além de ser o meio de comunicação para as orientações gerais da EIVEB.

Sobre as ferramentas utilizadas durante a EIVEB, as duas professoras divergiram de opinião. Em resposta ao questionário, a Professora A relatou que não teve dificuldades para utilizar o Microsoft Teams. Já a Professora C informou que teve dificuldades para utilizá-la e, além disso, sugeriu “*buscar una plataforma más adecuada, como meet que es más universal y conocida*”. Em relação ao uso do Microsoft Teams, observa-se que, do levantamento feito pela COIL Connect ([2023b?]), 90 das 241 instituições da rede utilizam o Microsoft Teams nos seus intercâmbios virtuais, representando aproximadamente 37% delas.

Analisando-se os encontros da EIVEB e as respostas do questionário, sugere-se estabelecer uma plataforma de uso conhecido entre os participantes ou, então, fazer um treinamento da plataforma desconhecida para aqueles que nunca a utilizaram. Assim, haverá mais efetividade durante o intercâmbio virtual.

Sobre os dispositivos, no primeiro encontro, foram disponibilizados um computador, um microfone e uma tela de projeção para todos os participantes de cada turma. Conforme os encontros foram acontecendo, revisaram-se as possibilidades de disponibilizar mais dispositivos para os estudantes, a fim de promover mais interação entre eles.

Para um intercâmbio virtual mais efetivo e colaborativo, ambas as professoras citaram que ter disponível um computador para o docente e um computador para cada estudante – com fone de ouvido e microfone individuais – seria o ideal para que todos tenham mais autonomia para a comunicação e para o trabalho colaborativo durante as atividades. Além do mais, um dispositivo para cada participante evita casos relatados durante as aulas, como microfonia e excesso de barulhos externos e internos que atrapalham o andamento dos encontros. A esse respeito, a Professora C relatou que não encontrou dificuldades em gerenciá-los. Já a Professora A se demonstrou neutra em relação a essa questão. Ao acompanhar o desenvolvimento da EIVEB, analisa-se que a participação da Professora A foi mais efetiva na organização das atividades, gerando mais demanda de entendimento dos recursos técnicos e tecnológicos.

Para os aspectos técnicos e tecnológicos, destaca-se a importância da participação da equipe de tecnologia educacional em ambas as escolas. As professoras relataram, inclusive, que essa equipe é importante na organização prévia do intercâmbio virtual, na preparação instantes antes e durante toda a aula síncrona.

Observa-se, também, que eles solucionaram problemas com facilidade, principalmente, durante as aulas síncronas.

4.4.2.7 Comunicação entre os participantes

Primeiramente, o contato entre as duas escolas iniciou por parte da assistente pedagógica brasileira. Ela, por ter experiência de vida na Espanha por diversos anos, relata domínio total da língua. Então, a aproximação inicial deve-se ao seu conhecimento de espanhol para poder explicar à escola chilena o que se pretendia realizar nesse projeto.

4.4.2.7.1 Professoras

A escolha da professora brasileira também se deve ao seu conhecimento de espanhol. Além de ser professora de língua espanhola, ela relatou ter vivências pessoais de conversação desse idioma, promovendo um conhecimento pleno da língua.

Durante o processo de planejamento da EIVEB, as professoras mantiveram a comunicação totalmente em espanhol, o que não gerou desafios entre elas. Inclusive, ambas relataram que a comunicação correu muito bem e que a escolha da língua espanhola para contato foi muito boa. Apesar de o idioma não ser um desafio entre elas, a Professora A sugere que “[...] *la planificación sea hecha en conjunto y que las clases puedan ser conducidas de igual manera*”. Com isso, ela sugere que haja participação mais colaborativa entre os docentes, tanto no planejamento do curso quanto na condução das aulas síncronas, pois relatou sentir-se sobrecarregada na condução da EIVEB.

4.4.2.7.2 Estudantes

A comunicação entre os estudantes, a partir do ponto de vista das professoras, é destaque na análise da EIVEB. Para exibir esse tópico, apresenta-se o Quadro 13 a seguir.

Quadro 13 – Comunicação entre os estudantes durante a experiência de intercâmbio virtual na educação básica

	Professora A	Professora C
A falta de conhecimento do idioma dos colegas dificultou atingir os objetivos do curso?	Discorda	Discorda
Os estudantes tiveram alguma dificuldade de comunicação?	Concorda	Discorda
O nível de conhecimento de idioma dos colegas influenciou de alguma maneira na comunicação?	Un poco, pues ellos tenían poco conocimiento del español y los estudiantes chilenos no hablan portugués	Los estudiantes lograron comunicarse bien, aunque desde Chile no conocíamos casi nada de portugués
Considera que os estudantes se esforçaram para comunicar-se na língua dos seus colegas?	Concorda	Concorda
Como avalia a interação entre os estudantes?	Muito boa	Boa
Ao final do intercâmbio virtual, como avalia o desempenho linguístico dos estudantes?	Bom	Bom

Fonte: elaborado pelo autor.

Mesmo que os estudantes brasileiros estivessem há poucas semanas estudando espanhol e que os estudantes chilenos nunca tivessem tido contato direto com a língua portuguesa, as professoras responderam que a falta de conhecimento do idioma dos colegas não influenciou para atingir os objetivos do intercâmbio.

As professoras divergiram em relação à dificuldade de comunicação entre eles. De acordo com a Professora A, os estudantes brasileiros tiveram dificuldade de comunicação, mas a Professora C discorda (em relação aos estudantes chilenos). Entende-se que isso se deve ao fato de os estudantes brasileiros precisarem comunicar-se em espanhol, uma língua com a qual não tinham tanta experiência, e os estudantes chilenos comunicarem-se na sua língua materna, sem ter dificuldades.

Enfatiza-se, contudo, que os dois grupos se esforçaram para comunicar-se na língua dos colegas – o que fica evidenciado tanto no primeiro encontro, no qual alguns

estudantes chilenos se apresentaram em português, quanto durante toda a EIVEB, em que os estudantes brasileiros se empenharam em falar espanhol.

Ao que se refere ao uso de duas línguas para o entendimento dos colegas, destaca-se a translíngua (BAKER; WRIGHT, 2011) pelos estudantes brasileiros, os quais flutuavam entre o espanhol e o português em algumas situações para poderem comunicar-se com os estudantes chilenos.

Durante toda a EIVEB entre Brasil e Chile, a Professora A entende que a interação entre os estudantes foi muito boa e a Professora C entende essas interações como boas. Ao final dos encontros, e com a construção do conhecimento da língua espanhola, a Professora A avalia o desempenho dos seus estudantes como bom.

4.4.2.8 Desenho do intercâmbio virtual

Analisa-se também o desenho da EIVEB a partir do ponto de vista das professoras e das observações do pesquisador. Passando pelas cinco etapas da progressão de um modelo de intercâmbio virtual, conforme demonstrou-se na Figura 5, adaptou-se o intercâmbio virtual da educação superior para configurar uma EIVEB – última fase do processo do percurso metodológico do DBR desta pesquisa. A Figura 33 apresenta o desenho final da EIVEB entre Brasil e Chile.

Na sequência, a fim de analisar o desenho final da EIVEB entre Brasil e Chile, apresentam-se algumas das respostas das professoras ao questionário de reflexão do intercâmbio virtual (Quadro 14).

Figura 33 – Desenho final da experiência de intercâmbio virtual na educação básica entre Brasil e Chile



Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 14 – Análise do desenho da experiência de intercâmbio virtual na educação básica

	Professora A	Professora C
Quebra-gelo	Razoável	Muito boa
Cultural	Boa	Boa
Trabalho final	Muito boa	Boa
Apresentação final	Muito boa	Boa
Reflexão	Razoável	Bom

Fonte: elaborado pelo autor.

As etapas da EIVEB não são analisadas de forma isolada, pois elas foram afetadas por outros fatores durante os encontros.

A etapa de quebra-gelo (aula 1), por exemplo, foi avaliada de forma distinta pelas professoras. A Professora A a entendeu como razoável e a Professora C a considerou como muito boa. Destaca-se que, durante essa etapa, a estrutura disponível era de apenas um computador, um microfone e um alto-falante para cada turma. Tal disposição prejudicou a compreensão efetiva e a participação de todos os estudantes, pois não era possível compreender completamente o que cada um falava durante a sua apresentação.

A etapa de trocas culturais (aulas 2, 3, 4, 5) foi a mais desenvolvida durante toda a EIVEB. As professoras conseguiram elaborar diversas atividades para promover a interculturalidade. Não se avaliou o nível de entendimento intercultural entre os estudantes, mas buscou-se desenvolver o máximo possível de atividades que pudessem gerar reflexões sobre as diferenças entre as culturas do Brasil e do Chile. Além disso, a ampliação do número de encontros propiciou mais atividades nessa fase. Ambas as professoras entenderam que essa etapa teve um bom resultado.

O trabalho final (aulas 3, 6, 7) é um processo que percorre toda a EIVEB. Como a metodologia escolhida foi a aprendizagem baseada em projetos (ABP), os estudantes puderam trabalhar colaborativamente nessa atividade durante diversos encontros, tendo mais tempo para desenvolvê-la de maneira síncrona nas salas de aula virtuais simultâneas nos dois últimos encontros. Apesar disso, as professoras divergiram em relação ao tempo para a preparação do trabalho final. Para a Professora A, o tempo disponível para o desenvolvimento da tarefa final foi razoável, enquanto a Professora C entende que foi bom.

Como última etapa do intercâmbio virtual, a apresentação final (aula 7) foi positiva no ponto de vista das professoras. Destaca-se o papel de mediação docente durante essa atividade, pois as professoras promoveram a participação dos estudantes de maneira efetiva, criando momentos de reflexão sobre o tema proposto para a apresentação final.

A reflexão é uma etapa dinâmica, que ocorre em momentos em que os envolvidos entendem que é necessário rever algum ponto, a fim de fazer alguma alteração para atingir os objetivos de maneira mais efetiva. Durante a EIVEB, a reflexão ocorreu a partir dos diários das professoras e das análises do pesquisador. Estes reviam, a cada aula, os pontos positivos e negativos, propondo melhorias para os encontros seguintes. A única reunião de reflexão durante o intercâmbio virtual ocorreu após o terceiro encontro, quando pesquisador, Professora A, coordenadora pedagógica brasileira e monitor de tecnologias educacionais brasileiro reviram o que poderia ser melhorado para promover o êxito das atividades. Durante essa reunião, propuseram-se mais disponibilidade de equipamentos para os estudantes (computador, microfone e fone de ouvido), aumento do número de encontros e mais participação da Professora C no desenvolvimento das atividades.

Além das reflexões após os encontros e da reunião de reflexão citada, a reflexão final ocorreu após o término da EIVEB, quando todo o caminho percorrido para chegar na configuração de uma EIVEB entre Brasil e Chile foi reanalisado.

4.5 ANÁLISE FINAL DO INTERCÂMBIO VIRTUAL ENTRE BRASIL E CHILE

Desde a primeira reunião de proposta com escola brasileira, em 17/03/2022, até o último encontro, no dia 08/09/2022, foram praticamente seis meses em contato com as instituições para desenhar, planejar e colocar em prática um projeto que não havia sido feito anteriormente por ambas as escolas.

Para proporcionar uma experiência de internacionalização com o intuito de oportunizar o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes para o exercício da cidadania global – conforme os *Parâmetros nacionais para a internacionalização na educação básica no Brasil* (BRASIL, 2022) –, a análise da EIVEB considerou diversos fatores, como observações, diários das professoras e questionário com as professoras, reflexões e estudos de autores que são referência na área. A análise da EIVEB está sintetizada no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Análise final da experiência de intercâmbio virtual na educação básica entre Brasil e Chile

Menos demanda ou mais compatibilidade	Mediano	Mais demanda ou menos compatibilidade
I. Parâmetros situacionais		
1. Nível alto de conectividade em ambas as localidades para estudantes e professoras	Uma localidade tem mais conectividade	Nível baixo de conectividade em ambas as localidades para estudantes e professoras
2. Nível uniforme de conectividade de estudantes e professoras	Alguma variação nos níveis de conectividade	Muita variação de conectividade de estudantes e professoras
3. Estudantes e professoras com experiência em ensinar e aprender <i>on-line</i>	Uma instituição apenas com experiência <i>on-line</i>	Estudantes e professoras sem experiência em ensinar e aprender <i>on-line</i>
4. Estudantes e professoras com experiência em intercâmbio virtual	Uma professora com experiência em intercâmbio virtual	Estudantes e professoras sem experiência em intercâmbio virtual
5. Nível alto de fluência falada para a língua comum escolhida	Nível moderado de fluência para a língua comum escolhida	Nível baixo de fluência falada para a língua comum escolhida
6. Menos de 25 estudantes no total	Entre 25 e 40 estudantes no total	Mais de 40 estudantes no total
7. Diferença no número de estudantes é similar em tamanho (não mais do que 3/2)	Entre 3/2 e 2/1	Muita diferença no tamanho (maior do que 2/1)
8. Diferença de fuso horário (até 3 horas de diferença)	Diferença de fuso horário (entre 3 e 8 horas de diferença)	Diferença de fuso horário (mais do que 8 horas de diferença)
9. Sem aulas síncronas	Alguma possibilidade limitada de aula síncrona	Várias aulas síncronas
10. Tempo adequado para planejar o intercâmbio virtual (mais de três meses)	Entre um e três meses para planejar o intercâmbio virtual	Pouco tempo para planejar o intercâmbio virtual (menos de um mês)
11. Calendário acadêmico permite um intercâmbio virtual longo (mais de seis semanas)	De cinco a seis semanas	Permite menos tempo para o intercâmbio virtual (menos de cinco semanas)

II. Parâmetros de apoio		
1. Plataformas disponíveis e acessíveis nas duas instituições	Plataforma disponível apenas para uma instituição	Sem plataformas disponíveis para as instituições
2. Ambas as instituições apoiam o uso de novas ferramentas	Uma instituição apoia o uso de novas ferramentas	Nenhuma instituição apoia o uso de novas ferramentas
3. <i>Design</i> instrucional apoiado pelas duas instituições	Apoiado apenas por uma instituição	Pouco ou nenhum apoio
4. Apoio administrativo pelas duas instituições	Apoio administrativo por apenas uma instituição	Nenhum apoio administrativo das instituições
5. Nenhuma instituição se preocupa com a escolha do <i>software</i>	Uma das instituições se preocupa com a escolha do <i>software</i>	Ambas as instituições se preocupam com a escolha do <i>software</i>

Fonte: elaborado pelo autor, com base em COIL Connect ([2022a?]).

Como consequência desses seis meses de conexão entre as escolas, desenvolveu-se uma experiência com novas possibilidades na internacionalização da educação básica – alternativas para contato intercultural internacional entre estudantes desse nível de ensino, os quais talvez nunca possam participar de um intercâmbio com mobilidade física. Nesse projeto entre duas escolas da mesma rede, as opções que se evidenciam são as que estão em destaque no Quadro 15, as quais são elencadas novamente a seguir.

Para o desenho dessa experiência, enquadram-se as seguintes opções com menos demanda ou mais compatibilidade: I. Parâmetros situacionais – 1. Nível alto de conectividade em ambas as localidades para estudantes e professoras; 2. Nível uniforme de conectividade de estudantes e professoras; 3. Estudantes e professoras com experiência em ensinar e aprender *on-line*; 6. Menos de 25 estudantes no total; 8. Diferença de fuso horário (até 3 horas de diferença); Calendário acadêmico permite um intercâmbio virtual longo (mais de seis semanas); II. Parâmetros de apoio – 1. Plataformas disponíveis e acessíveis nas duas instituições; 2. Ambas as instituições apoiam o uso de novas ferramentas; 3. *Design* instrucional apoiado pelas duas instituições; 4. Apoio administrativo pelas duas instituições.

No nível mediano para o desenho desse intercâmbio virtual, encontram-se: I. Parâmetros situacionais – 7. Diferença na proporção de estudantes de cada país (entre 3/2 e 2/1); II. Parâmetros de apoio – 5. Uma das instituições se preocupa com a escolha do *software*.

Em relação às questões que geram mais demanda ou menos compatibilidade, encontram-se: I. Parâmetros situacionais – 4. Estudantes e professoras sem experiência em intercâmbio virtual; 5. Nível baixo de fluência falada para a língua comum escolhida; 11. Várias aulas síncronas; 12. Pouco tempo para planejar o intercâmbio virtual (menos de um mês).

Em geral, a internacionalização da educação básica é:

[...] meio para responder às necessidades da vinculação da escola com um mundo em âmbito local, regional, nacional e internacional. É importante reafirmar a importância da escola e seus atores, em regime de colaboração, na institucionalização da internacionalização na educação básica pois, em contato com o mundo, tem potencialidades de fazer circular ideias, conhecimentos e práticas, que levem ao alargamento da visão sobre os problemas contemporâneos e a busca de uma convivência de paz e de desenvolvimento. Isto implica em compreender que a escola não se encerra em seus muros e que tem potencialidades, via internacionalização, de tornar-se polo de desenvolvimento não apenas para si, mas também para o seu entorno. (BRASIL, 2022, p. 44).

Conforme analisa-se nesta pesquisa, os desafios para configurar uma EIVEB são diversos. Algumas escolhas podem ser de baixa demanda, porém outras opções geram demandas que dependem de tempo, treinamento, experiência dos participantes, autorizações internas das instituições, disponibilidade de pessoal de apoio, engajamento das partes envolvidas e alinhamento de objetivos entre as instituições. Contudo, apesar dos diversos desafios enfrentados para propor uma EIVEB, destacam-se os benefícios dessa modalidade de intercâmbio no final desta análise (Figura 34).

Figura 34 – Benefícios da experiência de intercâmbio virtual na educação básica



Fonte: elaborada pelo autor.

O primeiro benefício que se destaca é o de promover uma internacionalização mais equitativa e inclusiva (BEELEN; DOSCHER, 2022; GOKCORA 2021). Nesse sentido, os intercâmbios virtuais não são como os intercâmbios com mobilidade física, nos quais os participantes necessitam de recursos financeiros consideráveis para participar.

Outro aspecto que se destaca é a aplicação do intercâmbio virtual para qualquer disciplina e para colaborações interdisciplinares (DOSCHER, 2022). Assim como foi analisado no estado do conhecimento sobre intercâmbios virtuais, verifica-se que são diversos os temas abordados nessa modalidade de intercâmbio: línguas adicionais (BARBOSA, 2020; IZUIBEJERES, 2015; LIMA, 2017; MARRA, 2018; SILVEIRA, 2017); cultura e interculturalidade (CAÑETE, 2018; IZUIBEJERES, 2015; LIMA, 2017); e inovação e empreendedorismo (CANTO, 2021). Com essas colaborações, também estão os professores *experts* nos assuntos do curso do intercâmbio virtual. Ou seja, os estudantes também têm a oportunidade de construir conhecimento com duas pessoas conhecedoras de determinado assunto e com pontos de vista diferentes.

A partir do contato entre estudantes e professores de diversas culturas, Gokcora (2021) destaca que os participantes podem desenvolver o pensamento crítico e a consciência global, entendendo que algumas situações podem ser semelhantes ou até iguais entre os países que estão participando do intercâmbio virtual, promovendo uma aprendizagem global e a cidadania global. Em tempos de negacionismo e atos antidemocráticos ao redor do mundo, os intercâmbios virtuais “[...] terão um papel importante a desempenhar com o esforço dos educadores para formar cidadãos ativos, informados e responsáveis, tolerantes com as diferenças e que estejam ativamente engajados em processos políticos e democráticos” (O’DOWD, 2018, p. 21, tradução nossa).

A vasta gama de ferramentas tecnológicas disponíveis atualmente e a flexibilidade de combinações entre elas é um grande benefício para uma experiência de intercâmbio virtual efetiva (DOSCHER, 2022). Para isso, porém, Pimentel e Carvalho (2020) enfatizam que os professores devem utilizar composições híbridas na composição das suas aulas, entendendo o contexto dos seus estudantes na hora do desenvolvimento das aulas.

A flexibilidade na duração do intercâmbio virtual também é um ponto positivo, pois, como no exemplo da construção do COIL (WHAT IS..., 2021), organiza-se a duração de cada encontro e de todo o intercâmbio virtual conforme os objetivos estabelecidos para o curso que está sendo criado. É estabelecido, porém, um tempo mínimo de cinco semanas para que os estudantes tenham tempo suficiente para criar vínculos para as atividades colaborativas.

Assim como propõe o intercâmbio virtual, a conexão entre duas instituições é essencial para o seu acontecimento. Para Pimentel e Carvalho (2020, documento *on-line*), uma “[...] conexão generalizada em rede potencializa a emergência de grupos e de comunidades *on-line*, que vêm possibilitando processos formativos em rede por meio da aprendizagem colaborativa”. No caso dessa EIVEB entre duas instituições no Brasil e no Chile, é um ponto de partida para que ambas as instituições estreitem laços e passem a desenvolver mais programas colaborativos em rede, sejam de intercâmbio virtual, sejam de intercâmbio com mobilidade física – focando não apenas nos estudantes. Propõe-se, também, que se criem conexões para os docentes, gestores e demais envolvidos na educação básica nas escolas.

Por fim, destacam-se outros benefícios, como: pontos de vista plurais; aprendizagem colaborativa para motivar os estudantes a engajarem-se em projetos; construção de pensamento crítico e consciência global; engajamento em aprendizagens interdisciplinares; alfabetização digital por meio de tarefas *on-line* (GOKCORA, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento desta dissertação foi uma tarefa que requereu bastante pesquisa e dedicação. Buscar e conectar escolas; propor projetos novos; conectar educadores; promover o uso de novas tecnologias; promover contatos interculturais entre dois países tão próximos, mas ao mesmo tempo tão distantes; desenvolver atividades de colaboração; promover o desenvolvimento da cidadania global nos estudantes. Tudo isso é fruto de praticamente 24 meses de trabalho entre diversas pessoas que se envolveram nesta pesquisa.

Para o pesquisador, foi um período de aprendizagem em vários sentidos. Pôde desenvolver-se como pesquisador em educação, aprofundar os conhecimentos em internacionalização na educação básica e em intercâmbios virtuais no Brasil – um assunto emergente no país –, bem como estabelecer novas conexões com escolas do Brasil e do mundo. A experiência profissional do pesquisador apresentou um mundo no qual poucos estudantes tinham a oportunidade de fazer um intercâmbio com mobilidade física, gerando interesse em estudar alternativas que proporcionassem contato intercultural internacional para aqueles que não têm condições de participar de um intercâmbio fora do país. Assim, a escolha do tema se deu a partir do interesse do pesquisador e de sua orientadora em estudarem possibilidades de internacionalização na educação básica para promover a internacionalização em casa.

A partir disso, buscou-se, na literatura sobre educação superior, uma possibilidade de projeto de internacionalização que pudesse ser adaptada para a educação básica brasileira. A alternativa escolhida pelo pesquisador e sua orientadora foi a de configurar uma experiência de intercâmbio virtual na educação básica.

Para atingir o objetivo geral de configurar uma experiência de intercâmbio virtual na educação básica (EIVEB) brasileira e seus equivalentes no exterior, com o intuito de propor um programa para escolas brasileiras desse nível de ensino, utilizou-se o percurso metodológico do *Design-Based Research* (DBR). Nas suas fases, ciclos e protótipos, buscou-se refletir e analisar a melhor possibilidade de intercâmbio virtual para as duas escolas envolvidas nesta pesquisa.

Na fase 1 do DBR, demonstrou-se a relevância do tema para a educação no Brasil. O ciclo 1 incluiu a vivência do pesquisador como coordenador de internacionalização em sua experiência profissional ao trabalhar em uma agência de

intercâmbios com mobilidade física com jovens estudantes de escolas privadas da educação básica no Brasil, provocando, assim, inquietudes para iniciar este estudo. Além disso, o ciclo 1 foi responsável pelo aporte teórico desta pesquisa, com o intuito de analisar os principais usos e possibilidades para o intercâmbio virtual colaborativo de aprendizagem na educação a partir do estado do conhecimento, aprofundar o assunto sobre a internacionalização na educação, identificar problemas (ciclo 2) e organizar o projeto para o nível da educação básica (ciclo 3).

A fase 2 foi o momento de desenvolvimento e implementação dos protótipos, para verificar a sua usabilidade na prática. No ciclo 3, o protótipo 1 apresentou um modelo de intercâmbio virtual na educação superior, com base no *Collaborative Online International Learning* (COIL). A fim de adaptar esse intercâmbio virtual da educação superior para a educação básica, três encontros entre o pesquisador e os representantes das escolas brasileira e chilena (ciclo 4) ocorreram, chegando-se ao ciclo 5. Nesse ciclo, fez-se uma configuração inicial da EIVEB (protótipo 2).

Após diversos momentos de reflexão (ciclo 6), que se basearam na observação do pesquisador, nos diários das professoras, na avaliação das professoras e na análise geral do intercâmbio virtual, chegou-se à experiência de intercâmbio virtual na prática (produto final). Tal experiência foi responsável por promover sete encontros síncronos entre estudantes da educação básica no Brasil e estudantes de nível equivalente de ensino no Chile, proporcionando acesso educacional intercultural para esses jovens.

Essa EIVEB buscou promover a internacionalização na educação básica. Com isso, acredita-se que essa experiência possa ser replicada em outras escolas de educação básica, com as devidas adaptações conforme as individualidades das instituições envolvidas. Essa possibilidade foi cogitada pela professora brasileira participante da pesquisa, a qual demonstrou interesse em replicar o projeto em outras instituições onde também ministra aulas de língua espanhola.

Foram múltiplas as adversidades enfrentadas e superadas durante a pesquisa. Começa-se pela dificuldade em encontrar bibliografia especializada em internacionalização na educação básica no Brasil. Além de, também, a produção brasileira sobre intercâmbio virtual ser recente no país. Esses dois aspectos ocasionaram uma alta demanda para entender, na prática, como configurar uma EIVEB.

Além disso, configuraram-se como grandes desafios ao longo do percurso: encontrar instituições interessadas em participar do projeto; conciliar os projetos com os interesses das instituições; conciliar os horários das instituições para colocar o projeto em prática; a falta de experiência de todos os participantes para promover intercâmbios virtuais; o pouco tempo para a preparação do curso pelas professoras; o desconhecimento da ferramenta tecnológica utilizada pelos participantes de uma das instituições; os problemas técnicos constantes; e o pouco conhecimento da língua espanhola pelos estudantes brasileiros.

Apesar de todos os aspectos a serem superados desde o início, o intercâmbio virtual apresentou diversos benefícios, como: promoção de uma internacionalização mais equitativa e inclusiva, principalmente para aqueles que não têm condições de participar de um intercâmbio com mobilidade física; promoção de uma modalidade de intercâmbio para qualquer disciplina ou, então, para colaborações interdisciplinares; promoção para o desenvolvimento do pensamento crítico e de consciência global para os estudantes, além da promoção de uma aprendizagem global e para a cidadania global; possibilidade do uso de diversas ferramentas tecnológicas; flexibilidade na duração do intercâmbio virtual, sendo adaptado conforme os objetivos estipulados pelos docentes participantes; e conexão entre duas instituições para promover uma aprendizagem em rede.

Posto isso, entende-se que o intercâmbio virtual é uma alternativa importante para promover a internacionalização em casa na educação básica. Assim, sugere-se que sejam realizados estudos sobre temas que não foram abordados nesta pesquisa ou que emergiram, mas que não foram objetivos deste estudo.

A primeira sugestão é a criação de uma rede de conexões de escolas da educação básica e seus equivalentes no exterior para desenvolver projetos de intercâmbio virtual. Com isso, entende-se que seria possível estudar assuntos comuns da grade curricular, além de temas importantes para a sociedade, como direitos humanos, feminismo, combate ao racismo, sustentabilidade, meio ambiente, entre outros. A segunda ideia é estudar possibilidades para outras realidades escolares, assim como para escolas públicas, a fim de que esses estudantes também tenham a oportunidade de desenvolver competências e habilidades por meio de intercâmbios virtuais com outros países, tornando a internacionalização mais equitativa e inclusiva.

Ainda, sugere-se uma formação para gestores e docentes para compreender as potencialidades da internacionalização na educação e os seus benefícios.

Recomenda-se, por exemplo, uma formação prévia para os professores que irão participar de intercâmbios virtuais, demonstrando possíveis metodologias para utilizar, ferramentas tecnológicas, como lidar com diferentes culturas, etc.

Outra sugestão é implementar o intercâmbio virtual em mais de duas instituições, inclusive do mesmo país, por exemplo. Pensa-se nessa possibilidade levando em conta o contexto brasileiro, que tem diversas instituições desse nível de ensino. Além de utilizar o intercâmbio virtual de maneira internacional, também é possível utilizá-lo em instituições dentro do próprio território nacional brasileiro em diferentes regiões.

A quinta ideia é analisar a possibilidade de utilizar o intercâmbio virtual para demais contextos, pois acredita-se no seu potencial de implementação para estudantes do ensino fundamental e seus equivalentes no exterior. Pensa-se também na sua utilização entre docentes e gestores da educação básica de diferentes instituições nacionais e internacionais.

Recomenda-se, também, estudos sobre como engajar os estudantes para participarem e manterem-se presentes durante os intercâmbios virtuais. Nesta pesquisa, um dos grandes obstáculos foi manter a assiduidade deles durante a continuação da EIVEB, pois houve uma diminuição considerável no número de alunos presentes da primeira até a última aula do intercâmbio virtual entre Brasil e Chile. Além disso, após o término do intercâmbio virtual, sugere-se que os estudantes se tornem promotores das próximas experiências.

O intercâmbio virtual apresenta diversos benefícios, mas devem ser realizadas mais investigações para avaliar a sua efetividade, com acompanhamentos da evolução dessa modalidade conforme ela for ocorrendo e ganhando espaço nas escolas. Em relação a isso, acredita-se na utilização dos intercâmbios virtuais como ferramenta potencial para integrar o currículo brasileiro em diversas disciplinas, obrigatórias ou optativas, com o objetivo de trabalhar colaborativamente na construção e no compartilhamento de conhecimento. Assim, almeja-se potencializar as conexões entre as diversas escolas no Brasil e, também, potencializar a interculturalidade entre os estados e as regiões do nosso país.

A partir desta pesquisa, pretende-se criar um guia de intercâmbios virtuais para a educação básica no Brasil, com um passo a passo de como proceder para implementar essa modalidade de intercâmbio nas escolas do país, além de propor

metodologias colaborativas para proporcionar uma aprendizagem intercultural para os estudantes.

Destaca-se, por fim, que é necessário que se dê continuidade aos estudos sobre intercâmbios virtuais para, cada vez mais, desenvolver essa modalidade de intercâmbio a fim de alcançar mais efetividade na sua utilização, tornando a internacionalização da educação um promotor da aprendizagem a partir das diferenças.

REFERÊNCIAS

- AKKER, J. *et al.* (orgs.). *Educational design research*. London: Routledge, 2006.
- BAKER, C.; WRIGHT, W. E. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 7. ed. Bristol: Multilingual Matters Limited, 2021.
- BARAB, S. A.; SQUIRE, K. Design-based research: putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 1-14, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/213801788_Design-Based_Research_Putting_a_Stake_in_the_Ground. Acesso em: 2 fev. 2023.
- BARANZELI, C. *Internacionalização da educação superior e o desenvolvimento de competências: perspectivas em distintos contextos*. 2021. 180 f. Tese (doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- BARBOSA, N. H. B. *A formação de uma comunidade de aprendizagem: presenças virtuais pelo WhatsApp*. 2020. 158 f. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARELL, J. Problem-based learning: the foundation for 21st century skills. *In*: BELLANCA, J.; BRANDT, R. (orgs.). *21st century skills: rethinking how students learn*. Bloomington: Solution Tree Press, 2010. p. 175-199.
- BARON, K. Six steps for planning a successful project. *In*: EDUTOPIA. San Rafael, 15 mar. 2010. Disponível em: <https://www.edutopia.org/stw-maine-project-based-learning-six-steps-planning>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- BEELEN, J. La internacionalización en casa en el mundo: una comparación regional. *In*: PRIETO, L. D. M.; JIMÉNEZ, C. H. P. (eds.). *La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: retos y compromisos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2012. p. 162-183.
- BEELEN, J.; DOSCHER, S. Situating COIL virtual exchange within concepts of internationalization. *In*: RUBIN, J.; GUTH, S. (eds.). *The guide to COIL virtual exchange: implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning*. Sterling: Stylus, 2022. p. 32-54.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. *In*: CURAJ, A. L. *et al.* (eds.). *The European higher education area: between critical reflections and future policies*. Cham: Springer, 2015. p. 59-72.
- BELLANI, B. Brasileiros estão otimistas para estudar no exterior em 2022, aponta pesquisa Belta. *In*: HOTCOURSES BRASIL. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.hotcourses.com.br/study-abroad-info/latest-news/pesquisa-belta-2021-mercado-de-intercambios-pos-pandemia/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BELLANI, B. Pesquisa Selo Belta identifica interesse crescente por graduações no exterior entre brasileiros. *In: HOTCOURSES BRASIL*. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.hotcourses.com.br/study-abroad-info/latest-news/pesquisa-selo-belta-2019/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BELZ, J. A. Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching. *ReCALL*, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 213-231, 2001. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/recall/article/abs/institutional-and-individual-dimensions-of-transatlantic-group-work-in-networkbased-language-teaching/9DF41C8BE92F44BC45B1743748BD88C>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BENDER, W. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERNARDO, I. Educational design research. *In: MOREIRA, A.; SÁ, P.; COSTA, A. P. (orgs.). Reflexões em torno de metodologias de investigação: métodos*. Aveiro: UA Editora, 2021. v. 1. p. 65-80.

BIJNENS, H. *et al. (eds.). European cooperation in education through virtual mobility: a best-practice manual*. Heverlee: EuroPACE ivzw, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros nacionais para a internacionalização na educação básica no Brasil*. Brasília, DF: MEC, 2022. No prelo.

BRITISH COUNCIL. *Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil*. São Paulo: British Council, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisa_completa.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRUHN, E.; OSSIETZKY, C. Towards a framework for virtual internationalization. *In: EUROPEAN DISTANCE AND E-LEARNING NETWORK NETWORK RESEARCH WORKSHOP, 9., 2016, Oldenburg. Anais eletrônicos [...]*. Oldenburg: EDEN, 2016. p. 1-9.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2023.

CANDAU, V. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

CAÑETE, G. L. R. Desafios na regionalização em casa quanto à formação de docentes de línguas adicionais, um estudo de caso no Mercosul: para integrar

necessitamos de professores (web) 2.0? 2018. 331 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

CANTO, R. C. R. *Intercâmbio virtual em instituições de ensino superior: avaliação do modelo de aprendizagem internacional colaborativa on-line entre IPB e UTFPR*. 2021. 185 f. Dissertação (mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CENEDES, E.; LUCENA, J.; SANTOS, V. Experiência de escolas básicas internacionais em Brasília: análise crítica, avanços e desafios. *In*: BRITO, R. O. (org.). *Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas e experiências*. Brasília, DF: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020. p. 93-109. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/09/brito-2020-internacionalizacao-da-educacao-basica-e-superior.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

CHARLES, H. The limits of international education mobility and the emergence of COIL. *In*: RUBIN, J.; GUTH, S. (eds.). *The guide to COIL virtual exchange: implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning*. Sterling: Stylus, 2022. p. 19-31.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. IAH: internacionalização e/ou interculturalidade at home? *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 26, n. 47, p. 83-108, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/19831>. Acesso em: 2 fev. 2023.

COIL CONNECT. Graphic resources are visualizations designed to help COIL coordinators implement COIL. *In*: COIL CONNECT, New York, [2022a?]. Disponível em: <https://coilconnect.org/coil-resources>. Acesso em: 2 fev. 2023.

COIL CONNECT. Surveys. *In*: COIL CONNECT, New York, [2022b?]. Disponível em: <https://coilconnect.org/surveys>. Acesso em: 2 fev. 2023.

COIL CONNECT. Virtual exchange directory. *In*: COIL CONNECT, New York, [2022c?]. Disponível em: <https://coilconnect.org>. Acesso em: 2 fev. 2023..

COLE, J. E.; WASBURN-MOSES, L. G. Going beyond “the math wars”: a special educator’s guide to understanding and assisting with inquiry-based teaching in mathematics. *Teaching Exceptional Children*, Arlington, v. 42, n. 4, p. 14-21, 2010.

CORREIA, M. C. A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, Lisboa, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.

CRESWELL, J. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEARDOFF, D. K. Communicating successfully across differences within COIL virtual exchange. *In*: RUBIN, J.; GUTH, S. (eds.). *The guide to COIL virtual exchange: implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning*. Sterling: Stylus, 2022. p. 274-286.

DEARDOFF, D. K. *Manual for developing intercultural competencies: story circles*. Paris: Unesco; Abingdon: Routledge, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336>. Acesso em: 2 fev. 2023.

DE WIT, H. COIL: virtual mobility without commercialization. *In: UNIVERSITY World News*. Pennsylvania, jun. 2013. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130528175741647>. Acesso em 14 jan. 2023.

DOMS, C. O que é Padlet? Veja como usar ferramenta para criar quadro virtual. *In: TECHTUDO*. [S. l.], 13 jul. 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghml>. Acesso em: 2 fev. 2023.

DOSCHER, S. Professional development for COIL virtual exchange: what should it entail? *In: RUBIN, J.; GUTH, S. (eds.). The guide to COIL virtual exchange: implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning*. Sterling: Stylus, 2022. p. 244-273.

DRAKE, K.; LONG, D. Rebecca's in the dark: a comparative study of problem-based learning and direct instruction/experimental in two 4th grade classrooms. *Journal of Elementary Science Education*, Amsterdam, v. 21, n. 1, p. 1-16, 2009.

GANHANDO O MUNDO. *Apresentação – mais informações*. *In: SECRETARIA de Estado da Educação e do Esporte*. Curitiba, [2022]. Disponível em: http://www.ganhandomundo.pr.gov.br/apresentacao_mais_informacoes. Acesso em: 2 fev. 2023.

GARCÍA, O., WEI, L. Language, bilingualism and education. *Translanguaging: language, bilingualism and education*, Palgrave Pivot, London, p. 46-62, 2014. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137385765_4#citeas. Acesso em: 2 fev. 2023.

GOKCORA, D. Benefits of collaborative online international learning projects. *Academy Letters*, [s. l.], article 202, jan. 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/45011811/Benefits_of_Collaborative_Online_International_Learning_Projects. Acesso em: 2 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo técnico: censo da educação básica 2018*. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

INTERCÂMBIO & VIAGEM. Relatório do Intercâmbio I&V 2019-2020: um panorama sobre estudar no exterior. *In: INTERCÂMBIO & Viagem*. [S. l.], c2023. Disponível em: <https://intercambioviagem.com.br/relatorio-do-intercambio-2019-2020/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

IZUIBEJERES, M. C. *A intercompreensão em línguas românicas nas aulas de espanhol: o que querem e o que podem essas línguas?* 2015. 126 f. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

JOHNSON, R.; JOHNSON, D.; SMITH, K. *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1998.

KAMPPFF, A. J. C. *Tecnologia da informação e comunicação na educação*. 2. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

KAPLAN, A. M.; HAENLEIN, M. Higher education and the digital revolution: about MOOCs, SPOCs, social media, and the cookie monster. *Business Horizons*, [s. l.], v. 59, n. 4, p. 441-450, jul./ago. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000768131630009X>. Acesso em: 2 fev. 2023.

KINGINGER, C.; GOURVÈS-HAYWARD, A.; SIMPSON, V. A tele-collaborative course on french-american intercultural communication. *The French Review*, Lakewood, v. 72, n. 5, p. 853-866, 1999. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/398359>. Acesso em: 2 fev. 2023.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, Berlin, v. 33, p. 2-3, 2003. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391/6588>. Acesso em: 2 fev. 2023.

KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 59.3, p. 2071-2101, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pWQK3Q5r9bcNQfsnmrFkyGb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

LANDORF, H.; DOSCHER, S.; HARDRICK, J. *Making global learning universal: promoting inclusion and success for all students*. Sterling: Stylus, 2018.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, D. R. 7 essentials for project-based learning. *Educational Leadership*, Alexandria, v. 68, n.1, p. 34-37, 2010.

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

LIMA, B. F. *Experiência intercultural mediada pela internet: o ensino de línguas via telecolaboração*. 2017. 196 f. Tese (doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MALONEY, D. H. Solving problems that count. *Educational Leadership*, Alexandria, v. 68, n. 1, p. 55-58, 2010.

MARRA, A. *A correção por pares através de ferramentas digitais como mediações formativas no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira*. 2018. 311 f. Dissertação (mestrado em Letras, Língua e Literatura Francesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.

MCKENNEY, S.; REEVES, T. *Conducting educational design research*. London: Routledge, 2012.

MICROFONIA. In: DICIO. [S. l.]: 7graus, c2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/microfonia/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MÓNICO, L. S. *et al.* A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CIAIQ), 6., 2017, Salamanca. *Anais eletrônicos [...]* [S. l.]: CIAIQ, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MONTEIRO, V. *Ensino-pesquisa-docência nos anos finais do ensino fundamental: proposição de design metodológico em uma escola privada confessional de Porto Alegre/RS*. 2021. 116 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MOROSINI, M. Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias. In: MOROSINI, M. (org.). *Guia para a internacionalização universitária*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2019. p. 11-27.

MOROSINI, M. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MOROSINI, M. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

NETWORK OF INTERNATIONAL EDUCATION ASSOCIATIONS (NIEA). *Declaração sobre a importância da internacionalização da educação superior e da pesquisa*. [S. l.]: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INTERNACIONAL (FAUBAI), 2020. Disponível em: <https://faubai.org.br/pt-br/wp-content/uploads/2020/09/FAUBAI-NIEA-Declaracao-Importancia-da-Internacionalizacao-da-Educacao-Superior-e-da-Pesquisa-1.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

NIEVEEN, N.; FOLMER, E. Formative evaluation in educational design research. In: PLOMP, T.; NIEVEEN, N. (eds.). *Educational design research - part A: an introduction*. Enschede, The Netherlands: SLO, 2013. P. 152-169.

NISHIOKA, S. A. O fechamento de fronteiras tem sido uma medida efetiva para impedir a propagação da pandemia de COVID-19? *In: UNA-SUS*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/especial/covid19/markdown/352>. Acesso em: 2 fev. 2023.

NOBRE, N. Projeto cria programa de ensino de idiomas para estudantes da rede pública. *In: CÂMARA dos deputados*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/686041-projeto-cria-programa-de-ensino-de-idomas-para-estudantes-da-rede-publica/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, Groningen, v. 1, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>. Acesso em: 2 fev. 2023.

O'DOWD, R. What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *International Journal of Educational Research*, [s. l.], v. 109, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035521000744?via%3Dihub>. Acesso em: 2 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Pandemia transforma 2020 no pior ano para o setor de turismo internacional. *In: ONU News*. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/12/1736672>. Acesso em: 2 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO*. Brasília, DF: UNESCO, 2015. Disponível em: http://www.peaunesco-sp.com.br/encontros/nacional_2016/4%20Educacao%20para%20Cidadania%20Global/2_Arquivo.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Série de seminários/consultas pela internet: "Os futuros da educação: aprendendo a tornar-se". Brasília, DF: UNESCO, 2020. Disponível em: https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2021-03/UNESCO%20-%20Os%20futuros%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Reporte_seminario3_10set_Produ%C3%A7%C3%A3o%20acesso%20e%20governan%C3%A7a%20do%20conhecimento.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Situação da educação no Brasil (por região/estado - nov. 2021)*. Brasília, DF: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>. Acesso em: 2 fev. 2023.

O'ROURKE, B. Models of Telecollaboration (1): eTandem. *In: O'DOWD, B. (ed.), Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2007. p. 41-61.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. *Princípios da educação online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!* In: HORIZONTES. Porto Alegre, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 2 fev. 2023.

PLOMP, T. Educational design research: an introduction. In: PLOMP, T.; NIEVEEN, N. (eds.). *Educational design research - part A: an introduction*. Enschede, The Netherlands: SLO, 2013. p. 10-51.

RIOS, E. Entrevista com Eliane Segati Rios, palestrante na abertura do Salão UFRGS 2021. *Salão UFRGS*, Porto Alegre, set. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/salaoufrgs/2021/09/16/entrevista-com-eliane-segati-rios-palestrante-na-abertura-do-salao-ufrgs-2021/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

RUBIN, J. Collaboration: why is it central to COIL and how to integrate it into practice. In: RUBIN, J.; GUTH, S. (eds.). *The guide to COIL virtual exchange: implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning*. Sterling: Stylus, 2022a. p. 55-68.

RUBIN, J. Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at higher education institutions: an evolutionary overview with exemplars. *Internationalisation of Higher Education*, Berlin, n. 2, 2017. Disponível em: <http://nebula.wsimg.com/d2cf3c4b5bb2fe256a722a7b040b7812?AccessKeyId=EC053BA31CBDF636F2B&disposition=0&alloworigin=1>. Acesso em: 2 fev. 2023.

RUBIN, J. Growing international virtual exchange - part 1 Jon Rubin's presentation. Atlanta: Atlanta Global Studies Center, 29 jan. 2021. 1 vídeo (34 min 28 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_o6tn6WFzG8. Acesso em: 2 fev. 2023.

RUBIN, J. Preface to an evolving international educational landscape. In: RUBIN, J.; GUTH, S. (eds.). *The guide to COIL virtual exchange: implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning*. Sterling: Stylus, 2022b. p. 3-18.

RUBIN, J.; GUTH, S. (eds.). *The guide to COIL virtual exchange: implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning*. Sterling: Stylus, 2022.

RUMBLEY, L. Intelligent internationalization: a 21st century imperative. *International Higher Education*, Berlin, n. 80, p. 16-17, 2015. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/6146/5384>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SANTOS, E. O.; CARVALHO, F. S. P.; PIMENTEL, M. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 23-42, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SATAR, M. (ed.). *Introducing virtual exchange: towards digital equity in internationalisation*. [S. l.]: Research-publishing.net, 2021.

SILVA, J. *O projeto Teletandem Brasil: as relações entre comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática*. 2012. 151 f. Dissertação (mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SILVEIRA, P. *A Autoavaliação e o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia na aprendizagem da língua inglesa em contexto de telecolaboração*. 2017. 135 f. Dissertação (mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SÍVERES, L. Internacionalização na educação básica: tendências e desafios. *In*: BRITO, R. O. (org.). *Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas e experiências*. Brasília, DF: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020. p. 81-92. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/09/brito-2020-internacionalizacao-da-educacao-basica-e-superior.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SOSNOWSKI, K. *Telecolaboração, arte e educação: diálogos interculturais e a negociação da autoria em vídeos coletivos sob uma perspectiva bakhtiniana*. 2015. 231 f. Tese (doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

STALLIVIERI, L. *O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2004. Disponível em: <https://iglu.paginas.ufsc.br/files/2014/08/SLIDES-LUCIANE.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

STEVENS INITIATIVE. *2021 survey of the virtual exchange field report*. Washington, DC: The Aspen Institute, 2021. Disponível em: <https://www.stevensinitiative.org/wp-content/uploads/2021/11/2021-Survey-of-Virtual-Exchange-Field-Report.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

STEVENS INITIATIVE. *2022 survey of the virtual exchange field report*. Washington, DC: The Aspen Institute, 2022. Disponível em: <https://www.stevensinitiative.org/resource/2022-survey-of-the-virtual-exchange-field-report/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SUCCI JUNIOR, O. O papel pedagógico dos Projetos Colaborativos Internacionais nas Fatecs. [S. l.: s. n.], 3 fev. 2022. 1 vídeo (3 h 39 min 58 s). Publicado pelo canal Diogenes Bosquetti. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NZ2kdQrin8A>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SUCCI JUNIOR, O. Projetos colaborativos internacionais na unidade de ensino superior de graduação: a evolução dos intercâmbios virtuais no Centro Paulo Souza. *REGIT*, Itaquaquetuba, v. 14, n. 2, p. 126-140, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D9>. Acesso em: 2 fev. 2023.

THE CENTER FOR COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING.
Faculty guide for collaborative online international learning course development. New York: The State University of New York Global Center, [201-]. Disponível em: http://www.ufic.ufl.edu/uap/forms/coil_guide.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

THIESEN, J. Políticas curriculares, educação básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157812>. Acesso em: 2 fev. 2023.

THIESEN, J. Quem girou as chaves da internacionalização? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RQYkMyR9SQRrRvptQtGsyLF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2023.

VALDERRAMA, M. C. A.; HERRERA, D. G. *Guías para la internacionalización de la educación superior: movilidad académica*. Bogotá: MINEDUCACIÓN, 2015.

VOGT, W. P. *Dictionary of statistics & methodology: a nontechnical guide for the social sciences*. 2. Ed. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications, 1999.

WÄCHTER, B. Internationalisation at home: the context. *In*: CROWTHER, P. *et al.* (orgs.). *Internationalisation at home: position paper*. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), 2000. p. 5-13.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz: Universidad de Chile, [2009?]. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_150569_4_4559.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

WHAT IS COIL? *In*: SUNY COIL CENTER. [New York], 2021. Disponível em: <https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

ZABALZA, M. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO VIRTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção 1: perfil dos professores

OBJETIVO	PERGUNTA	TIPO DE RESPOSTA	OPÇÕES DE RESPOSTA
Perfil	Idade	Aberta	
	Qual é o seu nível de instrução?	Múltipla escolha	Ensino superior Mestrado Doutorado Pós-doutorado
	Qual é o seu cargo atual na escola?	Aberta	
	Há quanto tempo ocupa este cargo?	Aberta	

Seção 2: experiência internacional prévia dos professores

OBJETIVO	PERGUNTA	TIPO DE RESPOSTA	OPÇÕES DE RESPOSTA
Identificar experiência prévia em participar de intercâmbios	Já participou de algum intercâmbio com mobilidade física anteriormente?	Múltipla escolha	Sim Não
	Nesse intercâmbio, você foi?	Múltipla escolha	Estudante Professora Outro
Identificar a experiência prévia dos professores em promover intercâmbios virtuais	Você já havia tido alguma experiência anterior em promover um intercâmbio virtual?	Múltipla escolha	Sim Não

Seção 3: fases do intercâmbio virtual

OBJETIVO	PERGUNTA	TIPO DE RESPOSTA	OÇÕES DE RESPOSTA
Identificar o desenvolvimento das fases do intercâmbio virtual	Sobre a elaboração do curso, como você avalia o tempo disponível entre o primeiro contato entre as professoras e a primeira aula?	Múltipla escolha	Péssimo Não muito bom Mediano Muito bom Excelente
Identificar se a quantidade de encontros do intercâmbio foi a ideal para os objetivos do intercâmbio virtual	A quantidade de encontros foi suficiente para os objetivos do intercâmbio virtual?	Múltipla escolha	Discordo totalmente Discordo Nem concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente
Identificar o desenvolvimento das fases do intercâmbio virtual	Quanto tempo você e a sua colega tiveram para preparar o curso para o intercâmbio virtual?	Múltipla escolha	Menos de 1 mês Entre 1 e 3 meses Mais de 3 meses
	Como você avalia a fase de quebra-gelo na primeira aula do intercâmbio virtual?	Múltipla escolha	Péssima Não muito boa Mediana Muito boa Excelente
	Como você avalia a fase cultural do intercâmbio?	Múltipla escolha	Péssima Não muito boa Mediana Muito boa Excelente
	Como você percebe o desenvolvimento cultural dos seus estudantes durante as atividades desenvolvidas?	Múltipla escolha	Péssimo Não muito bom Mediano Muito bom Excelente
	Como você avalia o desenvolvimento da tarefa principal?	Múltipla escolha	Péssimo Não muito bom Mediano Muito bom Excelente
	Como você avalia o tempo disponibilizado para os estudantes para desenvolver a tarefa principal?	Múltipla escolha	Péssimo Não muito bom Mediano Muito bom Excelente

Identificar o desenvolvimento das fases do intercâmbio virtual	Como você avalia a atividade de apresentação final?	Múltipla escolha	Péssima Não muito boa Mediana Muito boa Excelente
	Qual a metodologia utilizada para a tarefa principal? Descreva.	Aberta	
	Como você avalia a quantidade de encontros de reflexão para ajustes durante o intercâmbio virtual?	Múltipla escolha	Péssima Não muito boa Mediana Muito boa Excelente
	A quantidade de encontros entre as pessoas envolvidas foi a ideal?	Múltipla escolha	Péssima Não muito boa Mediana Muito boa Excelente

Seção 4: avaliação dos professores

OBJETIVO	PERGUNTA	TIPO DE RESPOSTA	OPÇÕES DE RESPOSTA
Identificar o apoio de outras áreas	Você recebeu apoio de outras áreas da escola antes e durante o intercâmbio?	Múltipla escolha	Sim Não
	Como você avalia o apoio dessas áreas durante o intercâmbio virtual?	Múltipla escolha	Péssimo Não muito bom Mediano Muito bom Excelente
Identificar se a escolha das ferramentas tecnológicas e digitais foram adequadas	As ferramentas tecnológicas e digitais utilizadas foram adequadas para o intercâmbio virtual?	Múltipla escolha	Discordo totalmente Discordo Nem concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente
Identificar a experiência prévia com o Microsoft Teams	Você já havia utilizado o Microsoft Teams anteriormente para aulas <i>on-line</i> ?	Múltipla escolha	Sim Não
	Você encontrou dificuldades para utilizar o Microsoft Teams?	Múltipla escolha	Discordo totalmente Discordo Nem concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente

Identificar as questões relacionadas aos equipamentos utilizados	Você encontrou dificuldades em utilizar os equipamentos (computador, câmera, microfone) durante o intercâmbio virtual?	Múltipla escolha	Discordo totalmente Discordo Nem concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente
Identificar a importância do auxílio da área de tecnologia	Você acha importante o auxílio da equipe de tecnologia educacional na organização do intercâmbio virtual?	Múltipla escolha	Discordo totalmente Discordo Nem concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente
	Esse auxílio deve acontecer em quais momentos? Marque as opções com as quais você concorda.	Múltipla escolha	Na organização prévia do intercâmbio Na preparação da aula síncrona Durante a aula síncrona
Identificar a percepção dos professores sobre as situações encontradas durante o intercâmbio virtual	Em relação às situações encontradas no intercâmbio virtual, como você considera a escolha do idioma de comunicação entre você e a outra professora?	Múltipla escolha	Péssima Não muito boa Mediana Muito boa Excelente
	Em relação às situações encontradas no intercâmbio virtual, como você considera a comunicação entre você e a outra professora?	Múltipla escolha	Péssima Não muito boa Mediana Muito boa Excelente
	Em relação às situações encontradas no intercâmbio virtual, como você considera a participação da outra professora na organização do projeto?	Múltipla escolha	Péssima Não muito boa Mediana Muito boa Excelente
	Em relação às situações encontradas no intercâmbio virtual, como você considera a organização dos horários das aulas?	Múltipla escolha	Péssima Não muito boa Mediana Muito boa Excelente
	Em relação às situações encontradas no intercâmbio virtual, como você considera a diferença de fuso horário?	Múltipla escolha	Péssima Não muito boa Mediana Muito boa Excelente

Seção 5: avaliação dos professores sobre os estudantes

OBJETIVO	PERGUNTA	TIPO DE RESPOSTA	OPÇÕES DE RESPOSTA
Identificar se a quantidade de estudantes participantes foi adequada para atingir os objetivos do intercâmbio virtual	A quantidade de estudantes foi adequada para atingir os objetivos do intercâmbio virtual?	Múltipla escolha	Discordo totalmente Discordo Nem concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente
Identificar se a diferença numérica de estudantes brasileiros e chilenos influenciou de alguma maneira	A diferença de número de estudantes entre os países influenciou negativamente para alcançar os objetivos do intercâmbio virtual.	Múltipla escolha	Discordo totalmente Discordo Nem concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente
Identificar se o conhecimento do idioma dificultou o andamento do intercâmbio virtual	A falta de conhecimento avançado do idioma do outro país pelos estudantes dificultou alcançar os objetivos propostos para o intercâmbio virtual?	Múltipla escolha	Discordo totalmente Discordo Nem concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente
Identificar a percepção dos professores sobre os estudantes	No seu ponto de vista, os estudantes apresentaram alguma dificuldade de comunicação?	Múltipla escolha	Discordo totalmente Discordo Nem concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente
	PERGUNTA APENAS PARA A PROFESSORA BRASILEIRA: de 1 a 10, antes do início do intercâmbio, como você avalia o nível de conhecimento de espanhol dos seus estudantes?	Múltipla escolha	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	PERGUNTA APENAS PARA A PROFESSORA CHILENA: de 1 a 10, antes do início do intercâmbio, como você avalia o nível de conhecimento de português dos seus estudantes?	Múltipla escolha	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Identificar a percepção dos professores sobre os estudantes	No seu ponto de vista, o nível de fluência dos seus estudantes na outra língua (português/espanhol) influenciou de alguma maneira? Explique.	Aberta	
Identificar o uso comum de uma língua pelos estudantes	No seu ponto de vista, você considera que os estudantes se esforçaram para se comunicar na língua dos seus colegas?	Múltipla escolha	Discordo totalmente Discordo Nem concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente
Identificar o uso da sua própria língua pelos estudantes	No seu ponto de vista, você considera que, quando os estudantes não conseguiam se comunicar na língua do seu colega, eles usavam o seu próprio idioma para falar com os colegas?	Múltipla escolha	Discordo totalmente Discordo Nem concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente
Identificar se a interação entre os estudantes foi efetiva	Como enxerga a interação dos estudantes durante o intercâmbio?	Múltipla escolha	Péssima Não muito boa Mediana Muito boa Excelente
Identificar o desempenho do idioma dos estudantes pelo ponto de vista das professoras	Ao final do intercâmbio virtual, como avalia o desempenho do idioma dos estudantes?	Múltipla escolha	Péssimo Não muito boa Mediana Muito bom Excelente

Seção 6: avaliações gerais e sugestões

OBJETIVO	PERGUNTA	TIPO DE RESPOSTA	OPÇÕES DE RESPOSTA
Identificar a recomendação desse tipo de intercâmbio para outros professores	Recomendaria esse tipo de intercâmbio a outros professores para utilizar em suas aulas?	Múltipla escolha	Discordo totalmente Discordo Nem concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente
Identificar como a professora avalia a experiência do intercâmbio virtual	Como você avalia esta experiência de intercâmbio virtual colaborativo?	Múltipla escolha	Péssima Não muito boa Mediana Muito boa Excelente

Identificar como a percepção da professora sobre como os estudantes avaliam a experiência do intercâmbio virtual	Na sua opinião, como os estudantes avaliam esta experiência de intercâmbio virtual colaborativo?	Múltipla escolha	Péssima Não muito boa Mediana Muito boa Excelente
Identificar se os objetivos do intercâmbio virtual foram alcançados	Os objetivos de aprendizagem propostos para o intercâmbio virtual foram alcançados?	Múltipla escolha	Discordo totalmente Discordo Nem concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente
Identificar novas possibilidades para o intercâmbio virtual	Quais as suas sugestões para aprimorar o intercâmbio virtual colaborativo?	Aberta	
Identificar questões emergentes das professoras que não foram abordadas	Gostaria de acrescentar mais algum comentário que não foi abordado nas perguntas anteriores?	Aberta	

APÊNDICE A

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que o pesquisador Rafael Folmann Chernhak, desenvolva seu projeto de pesquisa “A internacionalização em casa: uma experiência de intercâmbio virtual na educação básica (EIVEB)”, que está sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. Marília Costa Morosini, cujo objetivo é configurar uma experiência de intercâmbio virtual na educação básica brasileira e seus equivalentes no exterior, com o intuito de propor um programa para escolas brasileiras nesse nível de ensino, no Colégio xxxxxx.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pelo pesquisador, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Cidade

Data

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br