

**METODOLOGIAS ATIVAS E INTERCÂMBIOS VIRTUAIS: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO SOBRE PONTOS DE CONVERGÊNCIA**

***METODOLOGÍAS ACTIVAS Y PROGRAMAS DE INTERCAMBIO VIRTUAL: UN
ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE PUNTOS DE CONVERGENCIA***

***ACTIVE METHODOLOGIES AND VIRTUAL EXCHANGE PROGRAMS: AN
EXPLORATORY STUDY ABOUT CONVERGING POINTS***



Lizandra Caroline ALVES¹
e-mail: lizandra.c.alves@unesp.br



José Ricardo Bueno da SILVA²
e-mail: ricardo.bueno@unesp.br



Ana Cristina Biondo SALOMÃO³
e-mail: ana.salomao@unesp.br

Como referenciar este artigo:

ALVES, L. C.; SILVA, J. R. B.; SALOMÃO, A. C. B. Metodologias ativas e intercâmbios virtuais: Um estudo exploratório sobre pontos de convergência. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, e024012, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.19329>



| Submetido em: 05/02/2024
| Revisões requeridas em: 17/03/2024
| Aprovado em: 10/04/2024
| Publicado em: 28/05/2024

Editora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa.

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa.

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutora (Professora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras).

RESUMO: Este artigo discute os pontos de convergência entre algumas das metodologias ativas (MA) (Morán, 2015) mais conhecidas e iniciativas de intercâmbios virtuais (IV) (O'Dowd, 2018) de maior proeminência, em especial aquelas voltadas para o Ensino Superior. Trata-se de uma reflexão teórica, de cunho exploratório, por meio de revisão bibliográfica concebida a partir da identificação de pontos em comum entre MA e IV. A reflexão sugere significativa similaridade entre eles, podendo um IV mostrar, às vezes, congruência com mais de uma MA. Os IV e-tandem e Teletandem (Vassallo; Telles, 2006) apresentam similitude com a modalidade de MA de instrução por pares, assim como o IV Soliya (sem página), enquanto o IV X-Culture tem forte semelhança com as MA de aprendizagens baseada em projetos e baseada em problemas. Por fim, os IV COIL (Rubin, 2017) e BRaVE (Salomão, 2020) também operam de maneira muito similar à aprendizagem baseada em projetos. Por último, é possível concluir que os IV e os Métodos Ativos (MA) podem contribuir de maneira semelhante para os aprendizes, devido aos pontos em comum entre eles.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas. Intercâmbio virtual. Aprendizagem on-line.

RESUMEN: Este artículo analiza los puntos de convergencia entre algunas de las metodologías activas (MA) más populares (Morán, 2015) e iniciativas de intercâmbios virtuales (IV) (O'Dowd, 2018), en particular iniciativas dirigidas a la Educación Superior. Se trata de una reflexión teórica, de carácter exploratorio, a través de una revisión bibliográfica concebida a partir de la identificación de puntos en común entre las MA y los IV. La reflexión sugiere una similitud significativa entre ellos y, en ocasiones, un IV puede mostrar congruencia con más de una MA. Los IV e-tandem y Teletandem (Vassallo; Telles, 2006) presentan similitud con la modalidad de aprendizaje basado en pares, así como el IV Soliya (n.d.), mientras que el IV X-Culture tiene una fuerte similitud con las MA de aprendizaje basado en proyectos y basado en problemas. Finalmente, los IV COIL (Rubin, 2017) y BRaVE (Salomão, 2020) también funcionan de manera muy similar al aprendizaje basado en proyectos. Finalmente, es posible inferir que los IV y las MA pueden contribuir de manera similar a los aprendices debido a los puntos compartidos entre ellos.

PALABRAS CLAVE: Metodologías activas. Intercambio virtual. Aprendizaje en línea.

ABSTRACT: This article discusses the points of convergence between some of the most well-known active methodologies (AM) (Morán, 2015) and virtual exchanges (VE) initiatives (O'Dowd, 2018), especially initiatives aimed at Higher Education. This is a theoretical reflection, of an exploratory nature, carried through a bibliographical review conceived from the identification of commonalities between AM and VE. Our reflections suggest significant similarities between them, and a VE may sometimes show congruence with more than one AM. The e-tandem and Teletandem VE (Vassallo; Telles, 2006) present similarities with the peer instruction AM modality, as well as the Soliya VE (n.d.), while the VE X-Culture has a strong resemblance to the project-based and problem-based learning AM. Finally, the COIL (Rubin, 2017) and BRaVE (Salomão, 2020) VE also operate in a very similar way to the project-based learning modality. Finally, it is possible to infer that EV programs and AM can contribute in a similar way to learners due to the points they have in common.

KEYWORDS: Active methodologies. Virtual exchange. Online learning.

Introdução

A globalização é um fenômeno tão antigo quanto os primeiros esforços humanos para entrar em contato com pessoas e objetos geograficamente distantes. O referido processo, nos moldes atuais, é mais recente e data da última década do milênio passado (Ianni, 1994) e a internet desempenhou um papel crucial nesse processo e em seus desdobramentos. As repercussões foram sentidas em todas as esferas das nossas vidas e continuam a ser, tendo em vista que a única constante no século XXI são as mudanças. É presumível, portanto, que as mudanças provocadas e propiciadas pela internet e seus recursos tenham, também, reverberado na área da Educação.

Segundo Paiva (2015), as tecnologias adotadas em aula frequentemente refletem as abordagens em voga em uma determinada época e os recursos disponíveis. Um dia, os livros também foram uma tecnologia inovadora e trouxeram consigo seus desafios (Burke, 2002). Na era contemporânea, essas tecnologias e desafios são representados pelas TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). As TDIC são o denominador comum dos dois pilares deste artigo: as metodologias ativas e os intercâmbios virtuais. As metodologias ativas certamente foram potencializadas pelas TDIC e os intercâmbios virtuais por elas foram possibilitados.

A motivação para este artigo se dá pela necessidade de discutir o potencial das metodologias ativas para “desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais” (Valente, 2018, p. 28) e se os intercâmbios virtuais podem contribuir de maneira semelhante a partir dos pontos que compartilham em comum.

Outro ponto em comum é o potencial transformador que ambos carregam para novas abordagens pedagógicas por meio da criação de ambientes de aprendizagem que possibilizem a integralização das TDIC às atividades curriculares (Valente, 2018), objetivo que também é almejado por alguns intercâmbios virtuais (O’Dowd, 2018). É importante, não obstante, enfatizar que o foco deve estar nas novas possibilidades oportunizadas pelas TDIC, e não nas tecnologias em si (Valente, 2018).

Este artigo tem como objetivo, portanto, realizar uma reflexão de natureza teórica e de caráter exploratório, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a fim de identificar os pontos de convergência entre as propostas das modalidades mais conhecidas de metodologias ativas e os principais intercâmbios virtuais, especialmente os direcionados à Educação Superior.

Na seção seguinte, será apresentada uma definição de metodologias ativas (Morán, 2015, 2018; Valente, 2018). Após essa definição, serão listadas algumas de suas modalidades mais conhecidas. Em seguida, será fornecida uma definição de intercâmbio virtual (O’Dowd, 2018) e destacadas algumas das principais iniciativas nessa área, com especial atenção àquelas focadas na Educação Superior. Particularmente, serão enfatizados os intercâmbios virtuais implementados na UNESP, como o Teletandem (Vassallo; Telles, 2006) e o BRaVE (Salomão, 2020).

Metodologias ativas

De acordo com Morán (2015), a escola padronizada como conhecemos hoje, que avalia todos os estudantes igualmente e exige resultados previsíveis, não leva em consideração que a construção do conhecimento é baseada em habilidades cognitivas, pessoais e sociais e demanda competências como proatividade, colaboração e personalização. Os métodos de ensino tradicionais, pautados em uma educação, nas palavras de Paulo Freire, bancária, em que o professor é o detentor do saber e “deposita” esse conhecimento em receptáculos ainda a serem preenchidos, eram coerentes quando o acesso à informação era difícil.

Atualmente, com a facilitação ao acesso à internet e outras tecnologias, o aprendizado se tornou flexível e pode ocorrer em qualquer hora e lugar e com muitas pessoas diferentes (Morán, 2015; Santaella, 2014), visando, dessa forma, um ensino menos centrado no professor, privilegiando uma postura ativa por parte do aprendiz. Dewey⁴ defendia que a educação deveria formar cidadãos competentes e criativos, capazes de gerenciar sua própria liberdade e que a aprendizagem deveria ocorrer pela ação: *learning by doing* ou aprender fazendo.

Nesse contexto, o uso de diferentes estratégias e metodologias de ensino ativo tem se expandido e ganhado destaque nos mais variados ambientes educacionais, evidenciando a necessidade de adequação tanto por parte dos professores quanto dos alunos. A quantidade de informação disponível atualmente nos meios digitais e a facilidade oferecida pelas tecnologias favorecem o ensino e aprendizagem mediados pelas metodologias ativas. Antes de tratarmos especificamente sobre esse assunto, uma definição do termo metodologia se faz necessária. Para Bacich e Morán (2018, p. 4), metodologias “são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas,

⁴ Ver: Dewey (1944). *Democracy and education*. New York: *The Free Press*.

específicas e diferenciadas”. Portanto, a metodologia de ensino é a aplicação de diferentes métodos no processo de ensino-aprendizagem para lograr os objetivos pretendidos.

Bacich e Morán (2018) também traz uma definição clara e direta para metodologias ativas (a partir daqui, MA), que, para o autor, são estratégias de ensino que colocam o aluno como protagonista de seu aprendizado, construindo sua aprendizagem de forma flexível, interligada e híbrida e desenvolvendo sua autonomia de modo que o professor, antes detentor do conhecimento, passa agora a desempenhar um papel de mediador nesse processo. As MA rompem com a concepção tradicionalista que temos da relação entre professor e aluno, criando espaço para novas dinâmicas de aprendizagem nas quais tanto professor quanto aluno são indivíduos ativos na construção do saber. Para Almeida (2018, p. 17), “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”.

Assim como Morán e Almeida, Valente (2018) afirma que as MA constituem alternativas pedagógicas que colocam o aluno em destaque no processo de ensino e aprendizagem e o envolve na aprendizagem por meio da descoberta, investigação ou resolução de problemas. Para o autor, o fato de essas metodologias serem ativas está ligado à realização de práticas pedagógicas que incluam os alunos e os engaje em atividades práticas nas quais eles são protagonistas de sua própria aprendizagem. Dessa forma, nas MA, o aprendizado se dá a partir de situações nas quais o aluno pode pensar, conceituar, refletir e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, desenvolver capacidade crítica, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018).

Ao contrário de uma posição tradicionalista e passiva, em que só se copia, ouve e observa, por meio das MA busca-se criar situações de aprendizagem nas quais os alunos participem ativamente do processo de construção de conhecimento, solucionando desafios, realizando operações, refletindo e desenvolvendo sua capacidade crítica. Para Morán (2015, p. 18, grifo nosso), “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais complexos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Ao expandir as possibilidades de aprendizagem fora da sala de aula física, com hora marcada para começar e terminar e centrada no protagonismo da figura do professor, as MA se

tornaram tanto uma necessidade quanto uma oportunidade para democratizar a aprendizagem. Na sequência, iremos versar sobre algumas modalidades de MA.

Modalidades de metodologias ativas

Apresentada a definição de MA, veremos a seguir, baseando-nos em Valente (2018), algumas modalidades de MA, dentre as quais as mais conhecidas são: instrução por pares (*peer instruction*); aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*); sala de aula invertida (*flipped classroom*) e aprendizagem baseada em projetos (*Project-based learning*) e ensino híbrido (*blended learning*).

Instrução por pares (*peer instruction*)

Desenvolvida na década de 1990 por um professor da universidade de Harvard (Valente, 2018) após concluir que suas tradicionais aulas expositivas não logravam os resultados esperados, a instrução por pares consiste em privilegiar a interação e auxílio entre os próprios alunos, que contam com materiais providos pelo professor antes da aula para estudo e realização de atividades. Essas atividades permitem ao docente avaliar os pontos que necessitam de maior atenção e utilizar a aula síncrona⁵ para abordá-las e discuti-las em grupo. Após as aulas, o professor realiza uma avaliação (por meio de testes e/ou *feedback*), que servirá para direcionar os próximos passos. Essa modalidade favorece *feedbacks* frequentes.

Aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*)

A proposta de uma aprendizagem baseada em problemas, foi liderada, na educação superior, por uma universidade canadense (McMaster University), na década de 1960. Como o próprio nome sugere, essa modalidade enfoca problemas reais levantados pelos alunos ou pelo professor, que devem ser resolvidos pelos alunos. Por comumente se tratar de algo que apela diretamente aos discentes (afinal, trata-se de um problema real que precisam solucionar), a aprendizagem baseada em problemas costuma suscitar um alto engajamento nos estudantes, conforme explica O'Dowd (2018). Destacamos o potencial dessa modalidade de fortalecer o trabalho em equipe e a capacidade de pensar e analisar criticamente, bem como a habilidade

⁵ Optamos por falar em “aula síncrona” em vez de “aula presencial” devido às mudanças provocadas pela pandemia por COVID-19, quando muitas aulas passaram a ser ministradas online.

para resolver problemas de natureza prática (Nilson, 2010). O docente pode optar por ele mesmo realizar a avaliação/*feedback*, solicitar avaliação por pares (os alunos avaliam uns aos outros) ou, ainda, que os alunos se autoavaliem.

Sala de aula invertida (*flipped classroom*)

A sala de aula invertida pode ser dividida em três fases e recebe esse nome porque inverte tanto a ordem das aulas tradicionais quanto o papel de docentes e discentes e a concretização da aula, em si, está estritamente *condicionada* à pré-aula. Na primeira fase, anterior à aula, o professor seleciona e/ou produz os materiais e atividades que julga pertinentes e os disponibiliza em um ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle, Google Classroom*, entre outros). Aos alunos, cabe consultar esse material e fazer as atividades propostas. A aula (segunda fase) é o momento para discussões em grupo, aprofundamento de questões abordadas no pré-aula e apresentações sintetizadoras.

Para participar de maneira ativa, é imprescindível conhecer os materiais e desenvolver as atividades previamente disponibilizados a fim de ter subsídios para envolver-se nas discussões e atividades, mobilizando os saberes e conceitos requeridos. O aprendiz, portanto, não consegue contribuir nem desfrutar das contribuições feitas pelos colegas como poderia/deveria sem tal preparo prévio. No pós-aula (terceira fase), o tópico estudado é sistematizado e há um acompanhamento por meio de avaliação, fóruns de discussão e *feedback* (Valente, 2018).

Ensino híbrido (*blended learning*)

O ensino híbrido guarda semelhança com a sala de aula invertida no que tange à complementaridade entre as aprendizagens síncrona e assíncrona. Apesar do recente aumento em sua popularidade, o ensino híbrido data de séculos atrás (Vidal; Maia, 2015), desde quando existem tentativas de ensino e aprendizagem por correspondência, porém, não sob esse nome. O termo “*blended learning*” só surgiu nos anos 2000, em cursos educacionais voltados para empresas (Simas, 2021).

Em conformidade com Christensen, Horn e Staker (2013), o ensino híbrido é uma maneira de aprendizagem formal⁶, que se distingue pelo fato de a aprendizagem ocorrer parcialmente de maneira síncrona (normalmente numa sala de aula física, podendo ser online em contexto pós-pandêmico) e parcialmente de maneira assíncrona. O aprendizado assíncrono utiliza suportes físicos (celular, *tablet*, computador, *notebook*, etc.) que viabilizam o uso de recursos tecnológicos digitais (*e-mail*, AVAs, fóruns de discussão, *Google Classroom*, etc.), abrindo caminho para a aprendizagem ubíqua (Santaella, 2014), isto é, a aprendizagem que pode ocorrer em qualquer lugar.

Outro traço do ensino híbrido é que o estudante detém algum grau de controle sobre um ou mais aspectos que dizem respeito à sua aprendizagem, como tempo, local ou suporte físico em conjunto com uma parte da aprendizagem que é supervisionada (Christensen; Horn; Staker, 2013), oportunizando uma relação de poder menos verticalizada entre aprendiz e professor, a fim de que aquele assuma uma postura ativa, curiosa, participativa, crítica, responsável pela própria aprendizagem enquanto este se torna um curador/orientador/mediador.

Após o início da pandemia da COVID-19, as discussões, que já existiam, sobre o ensino e aprendizagem que podem ocorrer em outros espaços, físicos ou não, ganharam notoriedade, não somente pelas potencialidades dessa forma de ensino, mas também por uma necessidade compulsória de aprender fora do espaço físico da sala de aula, afinal, esse ambiente se tornou inacessível e, por conseguinte, a forma de aprendizagem que nele ocorria também.

Essa restrição gerou uma demanda imperiosa de viabilizar outras maneiras de ensinar e aprender. Por causa da citada pandemia, porém, o que se esperava para o futuro chegou repentinamente e se impôs como presente. Explorar os desdobramentos dos impactos da referida pandemia sobre os ensinamentos presencial e híbrido é assunto digno de uma reflexão à parte, escapando, portanto, dos intentos deste artigo⁷.

⁶ Aprendizagem formal aqui se refere a aprendizagem ministrada por e em instituições canônicas de ensino, como as escolas, universidades etc.

⁷ Ver: Arruda e Siqueira (2020).

Aprendizagem baseada em projetos (*project-based learning*)

A aprendizagem baseada em projetos nos remete à aprendizagem por problemas. Há quem confunda ambas as modalidades e até quem considere que a aprendizagem baseada em projetos é uma forma de aprendizagem baseada em problemas. Uma maneira simples, porém eficaz de diferenciá-las é que nesta, o foco é no processo, enquanto que naquela o foco é no produto final⁸. A aprendizagem baseada em projetos consiste na identificação/proposição de um problema e busca por alternativas para resolvê-lo. Uma característica dessa modalidade é que ela normalmente se estende pelo curso de várias aulas, por semanas ou meses, a depender dos intentos (Valente, 2018).

Definido o desafio, é necessário levantar hipóteses sobre como superá-lo. Em seguida, as hipóteses precisam ser testadas para garantir que são soluções viáveis nos mais diversos níveis (financeiro, econômico, etc.). Nesse estágio, é essencial o *feedback* do professor para orientar os aprendizes sobre como aprimorar o projeto. Por fim, quando o produto for considerado pronto, ele é submetido a um teste final, preferencialmente em condições tão realistas quanto possível. Nesta porção do artigo, foi versado sobre algumas modalidades de MA e foram priorizadas as que confluem mais fortemente com os IV do Teletandem e BRaVE, iniciativas implementadas na UNESP.

Intercâmbios virtuais: conceito, classificação, características e pontos de convergências com as Metodologias Ativas

Nesta seção, começaremos por discorrer sobre outro conceito basilar deste artigo: o de intercâmbio virtual (doravante IV), embasado principalmente em O'Dowd (2018). Depois, serão apresentadas diferentes empreitadas de IV e sua relação com as MA. Os IV Teletandem e BRaVE serão objeto de maior aprofundamento, por serem os contextos de pesquisa e, portanto, de maior familiaridade dos autores deste artigo.

O autor esclarece que, desde os primórdios da internet, no início da década de 1990, há diferentes abordagens de IV, em variados contextos e áreas da Educação, que recebem nomes e definições distintos e têm estruturas organizacionais diversas, a depender do contexto e do foco pedagógico que as subjazem.

⁸ Fonte: https://www.uvu.edu/otl/resources/group_work/pbl.html. Acesso em: 22 fev. 2024.

O IV já foi, e ainda é chamado de: telecolaboração; intercâmbio intercultural on-line; intercâmbio virtual; COIL; ensino de línguas estrangeiras intercultural mediado pela internet; ambientes de aprendizagem em rede global; e-tandem ou Teletandem, em virtude da vertente teórica adotada pelos proponentes. Recorreremos à esquematização de O’Dowd (2018, p. 4, tradução nossa) para representar visualmente as diversas designações para os IV.

Figura 1 – Visão geral da terminologia usada para se referir a iniciativas de IV



Fonte: adaptado de O’Dowd (2018, p. 4, tradução nossa).

Para o autor, se, pelo lado positivo, as diferenças terminológicas ressaltam a adaptabilidade do IV para diferentes contextos e objetivos pedagógicos, pelo lado negativo, essa miríade de nomes evidencia a falta de ciência entre pesquisadores e praticantes a respeito de iniciativas similares. Soma-se a isso a dificuldade em difundir e tornar essas iniciativas (re) conhecidas entre educadores e pessoas/entidades com poder de tomar decisões importantes (O’Dowd, 2018). O estudioso propõe, então, a adoção do termo guarda-chuva “intercâmbio virtual”, para se referir a ações que se enquadrem na seguinte definição: intercâmbio virtual é “o envolvimento de grupos de alunos em interações interculturais online e projetos de

colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas como parte integrante de seus programas educacionais” (O’Dowd, 2018, p. 1, tradução nossa)⁹.

O’Dowd (2018) defende que “intercâmbio virtual” é mais abrangente do que “telecolaboração”, que tem sido o mais comumente utilizado na Europa, em especial na área de ensino de línguas estrangeiras. O autor argumenta ainda que o termo, além de mais extensivo, “reconhece a validade da enorme quantidade de pesquisas conduzidas sob o título de telecolaboração” (O’Dowd, 2018, p. 4) e, por essa razão, adotamos esse designativo no título e em outras partes do texto, com exceção das empreitadas que se autodenominam de maneira distinta, o que explica a eventual presença de outras nomenclaturas.

O’Dowd (2018) oferece uma possível classificação das diversas iniciativas, e as divide em: a) IV de tópico específico (*subject-specific virtual exchange*) para aprendizagem de línguas estrangeiras; b) IV de tópico específico (*subject-specific virtual exchange*) para área de Negócios; c) Abordagens¹⁰ de provedores de serviços (*service-provider approaches*); e d) Abordagens com currículo compartilhado (*shared syllabus approaches*).

É importante elucidar que estamos abordando alguns tipos de IV (os mais conhecidos, especialmente em Instituições de Ensino Superior), baseados na categorização feita por O’Dowd (2018), que, por sua vez, trata das características e objetivos destes IV segundo foram idealizados. Seria inviável descrever e discutir sobre como todos eles ocorrem na prática, levando em consideração a plethora de ramificações das iniciativas em IV e, por esta razão, selecionamos os IV mais ilustrativos de cada categoria.

Sob a), o autor aloca: e-tandem, Teletandem, telecolaboração e outras ações e salienta o enfoque dado à autonomia e responsabilidade que os aprendizes têm sobre sua aprendizagem nesses cenários. No campo da Educação, desde o advento da internet, profissionais envolvidos no ensino de línguas estrangeiras foram os pioneiros em reconhecer o potencial de proporcionar contato com outros aprendizes de línguas em outras partes do mundo em experiências de comunicação “semi-autênticas” (O’Dowd, 2018).

⁹ O’Dowd (2018, p.4) adverte para a distinção entre mobilidade virtual (MV) e intercâmbio virtual (IV). O IV permite a MV e diz respeito a projetos educacionais online com foco intercultural, ao passo que a MV se refere a usar recursos online para participar de atividades educacionais em locais geograficamente distantes.

¹⁰ O termo “abordagem” é usado simplesmente como tradução de “approach” usado por O’Dowd (2018). Para os propósitos deste artigo, não há intenção de defini-lo ou usá-lo com qualquer outro peso além desse.

E-tandem e Teletandem

As empreitadas em tandem, na Linguística Aplicada, são uma analogia a um tipo de bicicleta desenhada para ser usada em dupla e que, portanto, demanda esforços conjuntos para colocá-la e mantê-la em equilíbrio e movimento. Na aprendizagem de línguas estrangeiras, “tandem” também designa aprendizagem por meio de parcerias bilíngues, face-a-face ou *online* (Lewis, 2020).

O e-tandem é um dos dois grandes modelos de IV para línguas estrangeiras; o outro é a telecolaboração (O’Dowd, 2018). Originário de meados da década de 1990, esse método é necessariamente realizado on-line, mais especificamente por e-mail, o que explica seu nome. Metade da mensagem é escrita na própria língua do remetente e a outra metade na língua-alvo. Dessa forma, teoricamente, ambos os participantes têm as mesmas oportunidades de praticar a escrita e a leitura na língua-alvo, além de oferecer feedback ao parceiro.

Conforme O’Dowd (2018), o e-tandem almeja fomentar a autonomia do aprendiz e que ele continue buscando formas de aprender fora da sala de aula. Essa maior autonomia vem acompanhada de uma maior responsabilidade pelo próprio processo e também pelo processo do parceiro. Podem eleger os temas a serem abordados, dar *feedback* para o parceiro, negociar formas de correção e acompanhar e refletir sobre seus progressos. O papel do professor costuma ser mais de apoio (uma espécie de mediador) e menos centralizador. O e-tandem segue com adeptos até os dias atuais.

Já iniciativas como o Teletandem, a seu turno, fazem parte do que O’Dowd (2018) considera como o segundo modelo de IV no ensino de línguas, chamado de telecolaboração, surgido no fim da década de 1990 e focado em questões interculturais e esforços para integralizar os IV às aulas de idioma convencionais. O Teletandem¹¹ existe desde 2006, proposto por Vassallo e Telles (2006). À época, Telles era docente da UNESP e participava, em parceria com Vassallo, de sessões de prática de língua estrangeira por computador tomando como inspiração o e-tandem. Conceberam então, a partir de suas experiências nessas interações, o Teletandem, que teve seu início em campi da UNESP. Hoje, este IV também foi implementado por outras instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Trata-se de um contexto síncrono, autônomo e virtual para o ensino e aprendizagem de línguas em que aprendizes falantes de línguas diferentes ensinam a sua e aprendem a do parceiro

¹¹ Para mais informações: <http://www.teletandembrasil.org/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

por meio de parcerias entre universidades brasileiras e estrangeiras. O Teletandem¹² tem inspiração no tandem face-a-face, surgido na década de 1960, na Alemanha, porém, a seu turno, é realizado por videoconferência e aplicativos que possibilitam trocas de mensagens instantâneas, permitindo, dessa forma, a prática das quatro habilidades: leitura, escrita, fala e escuta, com foco nas duas últimas.

Vassallo e Telles (2009) sugerem encontros semanais cujo tempo seja dividido igualmente para a prática de cada uma das duas línguas em questão. Esse é o primeiro princípio norteador do Teletandem, chamado de “princípio da separação de línguas”, a fim de garantir as mesmas oportunidades de aproveitamento dos encontros. O segundo princípio é o da autonomia, que pode ser entendida sob um largo escopo (Vassallo; Telles, 2009), mas, em teoria, os aprendizes têm autonomia para decidir sobre o que, como e por quanto tempo querem falar sobre um determinado assunto que seja de seu interesse, além de negociar formas de correção.

O terceiro e último princípio é o da reciprocidade e está intimamente ligado à autonomia (Salomão; Silva; Daniel, 2009), pois os aprendizes têm autonomia também para negociar sobre a parcela de responsabilidade e reciprocidade que cada um investirá na parceria (Vassallo; Telles, 2006). Além dos próprios propósitos, é preciso levar em consideração as necessidades e objetivos do parceiro para, usando a autonomia de que dispõem, decidir qual(is) o(s) melhor(es) caminho(s) para atendê-los. Vassallo e Telles (2009) recomendam, ainda, deixar um tempo ao final de cada encontro reservado para ofertar e receber *feedback*.

No Teletandem, há ainda a necessidade da presença de um mediador. O conceito de mediador tem inspiração vygotskyana e esse papel é comumente desempenhado por um estudioso de língua(s) e cultura(s) (graduando ou pós-graduando em Letras, Linguística ou áreas afins), que se coloca como par mais competente durante a mediação. A mediação é um momento após os encontros (as “sessões de interação”) dedicado a discutir, compartilhar experiências e ideias, debater, dar e receber sugestões, além de os praticantes serem convidados a fazerem uma autorreflexão acerca de seu próprio processo de aprendizagem, chamando para si mesmos a maior parte da responsabilidade sobre suas jornadas.

Conforme preconizado por Vassallo e Telles (2006), no Teletandem os participantes (também chamados de interagentes ou aprendizes), no geral, têm liberdade de eleger os temas que desejam abordar durante os encontros, o que sinaliza o protagonismo ocupado pelo

¹² “Teletandem” se refere ao projeto temático financiado pela FAPESP enquanto “Teletandem” concerne ao contexto e as práticas nesse contexto de IV.

aprendiz, uma premissa fundamental das MA. Os interagentes são encorajados, ainda, por parte dos mediadores, a se prepararem para a interação trazendo temas que gostariam de discutir com o parceiro, como, por exemplo, tópicos de interesse para prática de vocabulário específico.

Eventualmente, o próprio mediador e colegas podem compartilhar materiais que consideram poder contribuir para as discussões (possíveis tópicos, mídia audiovisual, etc.). A preparação de material pré-interação com o intuito de maximizar o aproveitamento dos encontros, que seriam usados para debater sobre esses materiais, está em consonância com os preceitos da sala de aula invertida. É essencial ressaltar, porém, que em última instância, a decisão de preparar ou não material pré-interação cabe aos aprendizes e aos acordos feitos entre eles e seus pares.

Outra metodologia ativa cujos princípios podem ser identificados no Teletandem é a instrução por pares. Assim como na instrução por pares, o Teletandem prioriza as trocas entre os próprios aprendizes, com a intervenção do professor (no caso da instrução por pares) ou do mediador (no caso do Teletandem) ocorrendo apenas quando necessário. No Teletandem, um exemplo de atuação do mediador fora da mediação seria a tentativa de intermediação de um desentendimento onde as partes envolvidas não conseguem resolver sozinhas ou a busca pela resposta de alguma dúvida que tenha permanecido irresoluta, a título de ilustração.

Características da instrução por pares também podem ser encontradas no momento da mediação, pois nessa ocasião todos se juntam para compartilhar aprendizagens, dúvidas, conhecimento, debater, dar e receber sugestões, *feedback* e o principal: são convidados a fazerem uma (auto)reflexão sobre seus processos (e de seus parceiros).

Há ainda ciclos de interações em Teletandem que contam com tarefas pré-designadas¹³, que devem ser desenvolvidas em conjunto por aprendizes ligados às instituições parceiras com foco em produzir e/ou apresentar um produto/projeto final. Nesses casos, mais específicos, além das MA já aludidas, o referido IV também apresentará congruência com a aprendizagem baseada em projetos ou com a aprendizagem baseada em problemas, a depender do foco, conforme elucidado anteriormente. Em adição, o Teletandem conta com uma rede de pesquisa sólida, cuja produção pode ser majoritariamente encontrada no *website* da iniciativa, evidenciando um contexto que prima por práticas autorreflexivas.

¹³ Ver: Silva e Salomão (2022).

X-Culture

O'Dowd (2018) considera o X-Culture como uma outra face dos IV com tópicos específicos, dessa vez voltados à área dos Negócios. A área da educação focada em Negócios foi outro âmbito a reconhecer a potencialidade dos IV, embora em iniciativas mais recentes e consideravelmente menos documentadas que o campo do ensino de línguas. O grande objetivo dessas iniciativas é preparar os aprendizes para atuar em grupos *online* com pessoas oriundas de diferentes lugares, e frequentemente de culturas e línguas distintas – em prol de um objetivo comum: os chamados Times Virtuais Globais (*Global Virtual Teams*, em inglês).

O X-Culture dispõe de um *website*¹⁴ já segmentado para cada público-alvo, seja por idade ou por papel (pesquisadores, patrocinadores, instrutores, estudantes, etc.), que será fonte de informações para esta seção juntamente com O'Dowd (2018). As ações ocorrem ao longo de um semestre e a avaliação é feita de modo contínuo por meio de relatórios a respeito do trabalho e progresso dos estudantes que, ao final, recebem um certificado emitido pelo X-Culture. Os participantes têm liberdade para escolher as plataformas de comunicação (*e-mail*, *Skype*, *Dropbox*, *Google Docs*, etc.) que adotarão diante das possibilidades apresentadas.

O X-Culture também preconiza que os professores mantenham uma comunicação regular com os alunos, implementem o IV em suas aulas e separem um tempo da aula para discutir sobre o projeto e o progresso dos aprendizes. O IV também coleta material documental das interações *online* como possíveis dados para pesquisas futuras, prática considerada desejável para os professores, o que fomenta um contexto de práticas (autor)reflexivas.

Consideramos o X-Culture como um intercâmbio virtual (IV) cujas premissas se alinham fortemente com as metodologias de aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas e sala de aula invertida. Isso ocorre porque os participantes se engajam em atividades com o objetivo de desenvolver um projeto e apresentar uma solução para um problema semelhante aos que enfrentarão na vida real. Além disso, este IV também exibe características de sala de aula invertida, uma vez que o desenvolvimento do projeto depende de ações que devem ser realizadas antes e após os encontros.

Tendo visto os IV com tópicos específicos, a seguir apresentaremos o IV Soliya, exemplo do que O'Dowd (2018) designa de IV provedores de serviço “c”. Nesse grupo estão

¹⁴ Para mais informações: <https://x-culture.org/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

também o iEARN¹⁵, *Sharing Perspectives*¹⁶ e *Global Nomads*¹⁷. O primeiro empreendimento foi selecionado para ilustrar a categoria.

Soliya

O programa *Soliya Connect* inaugura uma outra opção de IV dentro da abordagem de provedores de serviços proposta por O'Dowd (2018). Esse projeto proporciona a alunos do ocidente a oportunidade de estabelecer contato com estudantes muçulmanos, visando desenvolver uma compreensão mais profunda das perspectivas de outras pessoas ao redor do mundo sobre importantes questões sociopolíticas (O'Dowd, 2018). Além disso, o programa objetiva também desenvolver o pensamento crítico, comunicação intercultural e habilidades de alfabetização midiática.

De acordo com O'Dowd (2018), o *Soliya* adota uma metodologia em que os participantes, guiados por pares de mediadores treinados, são alocados em pequenos grupos de até dez integrantes de cada localidade e dialogam em inglês. Créditos pela participação no projeto também são oferecidos aos alunos em suas respectivas instituições. Por meio de videoconferência síncrona em uma plataforma especialmente projetada para facilitar um diálogo diversificado utilizando a tecnologia e apoiando discussões inclusivas onde todos possam ser ouvidos (O'Dowd, 2018), os alunos participam semanalmente durante cerca de dois meses e isso compõe o núcleo do programa.

Conforme O'Dowd (2018, p. 17, tradução nossa)¹⁸, a característica mais marcante desse programa é “o papel do facilitador que participa de todas as sessões online e cuja missão é criar um espaço dialógico seguro para a aprendizagem e garantir que o processo de diálogo seja construtivo e significativo”. Embora o *Soliya* tenha começado como uma tentativa de promover diálogo entre o mundo ocidental e árabe após os ataques de setembro de 2001 nos Estados Unidos, o programa ampliou seu currículo de forma a abranger outras áreas como habilidades do século XXI¹⁹.

Habilidades como a comunicação cultural, resolução colaborativa de problemas e trabalho em equipe permitem que os participantes se envolvam com as diferenças de forma

¹⁵ Para mais informações: <https://www.iearn.org/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

¹⁶ Para mais informações: <https://sharingperspectivesfoundation.com/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

¹⁷ Para mais informações: <https://gng.org/>. Acesso em: 19 ago. 2022

¹⁸ No original: “*the role of the facilitator who takes part in all the online sessions and whose role it is to create a safe dialogic space for learning and to ensure that the dialogue process is constructive and meaningful*”.

¹⁹ Para mais informações: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 20 ago. 2022.

mais positiva e se tornem cidadãos globais ativos (O’Dowd, 2018). Segundo o mesmo estudioso (O’Dowd, 2018, p. 17, tradução nossa)²⁰, o currículo *Soliya* possui “objetivos educacionais claros e uma estrutura específica para ajudar os grupos a alcançar seus objetivos de aprendizagem e para garantir que certos componentes de aprendizagem na comunicação intercultural sejam parte do processo de diálogo de todos”.

Associamos o *Soliya* à instrução por pares, assim como o e-tandem e o Teletandem, em virtude do protagonismo da troca de saberes entre aprendizes, oportunidades frequentes para *feedback* e da presença de uma figura mediadora. Além disso, a iniciativa propicia uma aprendizagem colaborativa e encoraja nos alunos um olhar crítico e consciente, além de promover o trabalho em equipe, permitindo que os participantes lidem com as diferenças de forma profunda e positiva, garantindo que o diálogo seja construtivo e significativo.

Passaremos agora para a quarta categoria classificatória que O’Dowd (2018) faz “d”: os IV com currículo compartilhado (*shared syllabus approach*) que, segundo o autor, tem o COIL (*Collaborative Online International Learning*) como seu provável exemplo mais ilustrativo. Acrescentaremos a essa categoria o empreendimento brasileiro BRaVE (*Brazilian Virtual Exchange*).

COIL

O COIL como é conhecido hoje é praticado desde 2004 (O’Dowd, 2018) por Jon Rubin e colegas, na *State University of New York* (SUNY), mas o termo “COIL” foi adotado apenas a partir de 2006 (Rubin, 2017). Rubin (2017) salienta ainda que a SUNY não tem posse do modelo COIL, pois, quando foi criado, foi visto como um Recurso Educacional Aberto (REA)²¹ (Rubin, 2017), o que fez com que o modelo fosse adotado por outras instituições, ainda que sob outras denominações. De fato, é uma abordagem com crescimento notavelmente rápido (Rubin, 2017) e, por esse motivo, existe um curso com informações essenciais para quem deseja aderir a esse modelo.

As práticas em COIL tiveram início com a área de Ciências Sociais como uma forma de colocar aprendizes de língua em contato com falantes nativos da língua-alvo (Rubin, 2017).

²⁰ No original: “*The Soliya curriculum also has clear education goals and a specific structure to help groups reach their learning objectives and to ensure that certain learning components on cross-cultural communication are a part of everyone’s dialogue process*”.

²¹ Ver: Mallmann e Nobre (2015).

Segundo o *website* da SUNY²², o COIL²³ é “uma abordagem que reúne alunos e professores de diferentes culturas para aprender, discutir e colaborar como parte de seu curso” (tradução nossa). Aos professores parceiros compete planejar a experiência e os alunos se incumbem das atividades propostas. O COIL “torna-se parte da aula”, o que viabiliza “uma experiência intercultural significativa” (sem página) para todos os alunos envolvidos. A mesma fonte (*website* do projeto) esclarece que a iniciativa pode ser empreendida em qualquer disciplina, encoraja uma aprendizagem ativa por parte do estudante, pode se valer de quaisquer tecnologias para alcançar os objetivos almejados, tem duração variada (de 5 a 15 semanas), enfoca interação e compreensão entre culturas e, por fazer parte de um curso, tem peso avaliativo.

A metodologia não tem um padrão pré-definido (O’Dowd, 2018). A SUNY elenca os quatro componentes do IV: a) fase do estabelecimento de equipes, com atividades para quebrar o gelo e deixar os alunos, falantes de línguas e oriundos de culturas diferentes, confortáveis uns com os outros para as atividades *online*; b) discussões comparativas e organização do projeto em que os estudantes trabalharão colaborativamente; c) execução do projeto planejado por parte dos aprendizes, chamado de “fase do projeto”; e d) finalização, apresentação do projeto e reflexão sobre as práticas por parte dos envolvidos, tanto no tocante ao conteúdo quanto a questões interculturais da colaboração, concluindo, assim, o módulo.

Com currículo compartilhado, interpretamos que o COIL, bem como outros IV empreendidos dentro de disciplinas (X-Culture e BRaVE, que será apresentado a seguir) apresenta essencialmente os mesmos princípios da aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido, que, entre outros princípios, fomenta a criação de uma aprendizagem colaborativa promovendo o contato intercultural e o intercâmbio de ideias entre os participantes por meio do desenvolvimento de um projeto.

BRaVE

O Programa BRaVE (*Brazilian Virtual Exchange*), uma iniciativa de IV criada pela FAUBAI (Associação Brasileira de Educação Internacional) e implementada na Unesp em 2018, tem como objetivo impulsionar uma forma de aprendizagem colaborativa on-line entre estudantes universitários brasileiros e seus pares de diversas instituições ao redor do mundo, promovendo o contato intercultural e o intercâmbio de ideias (Salomão, 2020).

²² Para mais informações: <https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

²³ Para mais informações: <https://coil.suny.edu/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

Ao contrário de outros programas centrados na aprendizagem de idiomas, o Programa BRaVE propõe promover a interação intercultural entre estudantes universitários de graduação ou pós-graduação, com o intuito de realizar trabalhos colaborativos relacionados aos conteúdos das disciplinas que estão sendo cursadas. O BRaVE é integrado às disciplinas existentes e proporciona aos participantes a oportunidade de interagir com alunos de outras universidades através da internet. Dessa forma, o programa busca facilitar a colaboração entre as turmas, utilizando tarefas que envolvam os alunos na aprendizagem colaborativa por meio de tecnologias digitais, adotando metodologias ativas e alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU)²⁴ (Salomão, 2020).

Segundo Salomão (2020), seu planejamento geralmente segue uma sequência de atividades divididas em encontros que duram entre quatro e dez semanas. Entretanto, os professores envolvidos também têm liberdade para determinar o período das atividades conjuntas. Além disso, é necessário que haja uma plataforma comum de interação entre as turmas, com o intuito de facilitar a comunicação, podendo ser uma ferramenta síncrona, como o *Google Meet*, *Zoom*, *Skype* e *WhatsApp*, ou uma plataforma de organização e armazenamento, como o *Padlet*, *Google Classroom* e *Moodle*. Também é viável considerar o uso de redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, todas com o propósito de aprimorar a comunicação entre os participantes.

Quanto à prática, o primeiro encontro geralmente funciona como uma sessão de “quebra-gelo”, proporcionando aos alunos uma oportunidade para se familiarizarem entre si e com o ambiente on-line que servirá como espaço virtual de comunicação. Durante este momento, é sugerido que os participantes se apresentem e compartilhem algum elemento cultural, como uma apresentação, para iniciar a discussão e explorar aspectos culturais. Posteriormente, parte-se para o cerne da colaboração, que consiste em uma tarefa relacionada ao conteúdo compartilhado das disciplinas que os professores desejam explorar. Essa tarefa normalmente requer que os alunos descrevam aspectos de sua própria língua ou cultura e questionem seus parceiros sobre as deles. Em um terceiro momento, espera-se que os estudantes apresentem um produto final, que pode ser um relatório, uma apresentação de slides, um vídeo, entre outros (Salomão, 2020).

Os princípios e atividades desenvolvidos no BRaVE alinham-se com as metodologias de aprendizagem baseada em projetos, onde a aprendizagem ocorre por meio do trabalho

²⁴ Para mais informações: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 26 dez. 2022.

conjunto dos participantes na implementação do projeto por eles idealizado. Essa abordagem reflete uma metodologia ativa na qual os alunos são protagonistas de sua aprendizagem, engajando-se em atividades colaborativas que promovem a construção conjunta do conhecimento.

No Programa BRaVE, os participantes trabalham em equipe, colaborando para alcançar objetivos comuns. Eles compartilham conhecimentos, discutem ideias, resolvem problemas em conjunto e são desafiados a criar um produto final que demonstre seu aprendizado. Além disso, os estudantes possuem autonomia e responsabilidade sobre seu próprio aprendizado, sendo incentivados a assumir o controle do processo de aprendizagem e a buscar recursos e soluções de forma independente, seguindo um dos princípios fundamentais das MA.

No entanto, enquanto a aprendizagem baseada em projetos geralmente envolve projetos mais extensos e aprofundados, desenvolvidos ao longo de um período de tempo mais longo, o BRaVE está focado em atividades específicas e interações culturais ao longo de um período mais curto. Mesmo assim, a iniciativa mantém os princípios da aprendizagem ativa e colaborativa.

Outra MA que pode ser identificada na iniciativa é a instrução por pares. Tanto o BRaVE quanto essa abordagem enfatizam a colaboração entre os alunos, trabalhando juntos para alcançar objetivos comuns e compartilhando conhecimento e experiências. Isso proporciona aos participantes a oportunidade de trocar experiências e perspectivas entre si, permitindo que os participantes aprendam uns com os outros.

Além disso, tanto o BRaVE quanto a instrução por pares promovem a participação ativa dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, os estudantes não são apenas receptores passivos de informações, mas sim agentes ativos na construção do conhecimento, envolvendo-se ativamente no processo. Essa abordagem coloca os alunos no centro do processo educacional, estimulando o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos investigar, de maneira exploratória, pontos de convergência entre as MA mais conhecidas e os IV mais proeminentes, em especial aqueles voltados para a Educação Superior. Compreendemos que as MA usadas em IV visam favorecer: tomada de iniciativa por parte do aluno; desenvolvimento de sua independência enquanto aprendiz;

trabalho em equipe (habilidades de liderança e outros papéis); habilidades de comunicação; capacidade de pensar e analisar criticamente; e compreensão e apropriação de conceito. Ainda, a maior parte dos IV aqui descritos alude, de uma forma ou de outra, à sala de aula invertida, pois uma preparação pré-aula/encontro síncrono se faz necessária para que os participantes possam usufruir das potencialidades geradas nas interações síncronas ou assíncronas. Ademais, fomentam as discussões e trocas durante as aulas/encontros síncronos e o *feedback* do professor/mediador para aprendiz ou entre os próprios aprendizes pós-aula/encontro síncrono é altamente valorizado.

Por fim, concluímos reconhecendo que nossa discussão baseou-se em subsídios teóricos para examinar a relação entre metodologias ativas (MA) e intercâmbios virtuais (IV). Acreditamos que estudos empíricos possam aprofundar o entendimento dessa relação, especialmente no que se refere aos papéis e ao envolvimento dos participantes. Isso pode ser alcançado por meio da análise da interação e da negociação realizadas para a execução de atividades colaborativas mediadas por tecnologias, e sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem dos participantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. Apresentação. In: BACICH, L.; MORÁN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ARRUDA, J. S.; SIQUEIRA, L. M. R. de C. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e314292, 2020.
- BACICH, L.; MORÁN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma Educação inovadora: Uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. 260 p.
- BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 16, n. 44 p. 173-185, 2002.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids**. [S. l.: s. n.], 2013.
- IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 8, n. 21, p. 147-163, 1994.

LEWIS, T. From tandem learning to e-tandem learning: how languages are learnt in tandem exchanges. *In: GOLA, S.; PIERRARD, M.; TOPS, E. VAN RAEMDONCK, D. (org.).* **Enseigner et apprendre les langues au XXI^e siècle.** Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement. GRAMM-R. Brussels: P.I.E. PETER LANG, 2020. 162 p.

MALLMANN, E. M.; NOBRE, A. Dos Objetos de Aprendizagem aos Recursos Educacionais (Abertos). *In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO CHALLENGES 2015: MEIO SÉCULO DE TIC NA EDUCAÇÃO, 9., 2015, Braga. Atas [...].* Braga, Portugal: Centro de Competência TIC na Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2015. p. 622-632.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.).* **Coleção mídias contemporâneas.** Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2015. v. II, p. 15-33.

NILSON, L. B. **Teaching at its best:** A research-based resource for college instructors. 2. ed. San Francisco, California: Jossey-Bass. 2010.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, [S. l.], v.1, 2018, p. 1-23.

PAIVA, V. L. M. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. *In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (org.).* **Olhares sobre tecnologias digitais:** linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas, SP: Pontes Editoras. p. 21-34, 2015.

RUBIN, J. Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. **Internalisation of higher Education Policy and Practice**, Berlim, v. 2, p. 27-44, 2017.

SALOMÃO, A. C. B. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 49, p. 152-174, 2020.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. G. . A aprendizagem colaborativa in tandem: Um olhar sobre seus princípios. *In: TELLES, J. A. (org.).* **Teletandem:** um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas no século XXI. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 75-92.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 15-22, 30 dez. 2014.

SILVA, E. V.; SALOMÃO, A. C. B. Taking action in a virtual exchange with Brazilian and U.S. students. *In: HILLIKER, S. M.* **Second Language Teaching and Learning through Virtual Exchange.** Binghamton, New York: Binghamton University, 2022. p. 159-186.

SIMAS, E. AULA 6 - BLENDED LEARNING: ENSINO HÍBRIDO. Youtube, 3 mar. 2021.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORÁN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa, *In*: TELLES, J. A. (org.) **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 21-42.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESPECIALIST**, [S. l.], n. 1, v. 27, p. 83-118, 2006.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. **Introdução a EaD e Informática Básica**. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

CRediT Author Statement

Agradecimentos: Agradecemos à equipe da revista, as professoras da disciplina que inspiraram a escrita deste artigo, a nossa orientadora pelo apoio e parceria, a CAPES-PROEx e ao CNPq.

Financiamento: Os autores pós-graduandos, bolsistas, agradecem às agências de fomento CAPES-PROEx e CNPq.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O trabalho respeitou a ética durante a pesquisa. Passar por um comitê de ética, entretanto, não se fez necessário, uma vez que se tratou de uma pesquisa de cunho reflexivo-teórico e documental.

Disponibilidade de dados e material: Os materiais utilizados podem ser facilmente encontrados na internet, conforme indicado nos hiperlinks e/ou referências.

Contribuições dos autores: Cada autor contribuiu com seu tempo, dedicação, esforço e esmero, de maneira colaborativa, para a elaboração do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

