



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTA DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS

GABRIELA RIBEIRO DA SILVA

ENSINO, CULTURA E MOBILIDADE ACADÊMICA: A JORNADA DE
PROFESSORES ASSISTENTES BRASILEIROS NO PROGRAMA FULBRIGHT

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
MARÇO, 2025

GABRIELA RIBEIRO DA SILVA

**ENSINO, CULTURA E MOBILIDADE ACADÊMICA: A JORNADA DE
PROFESSORES ASSISTENTES BRASILEIROS NO PROGRAMA FULBRIGHT**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Letras: Cultura,
Educação e Linguagens como requisito
parcial e obrigatório para qualificação da
pesquisa de mestrado em Letras pela
Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia.**

**Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Iara Cerqueira
Linhares de Albuquerque**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

MARÇO, 2025

GABRIELA RIBEIRO DA SILVA

**ENSINO, CULTURA E MOBILIDADE ACADÊMICA: A JORNADA DE
PROFESSORES ASSISTENTES BRASILEIROS NO PROGRAMA FULBRIGHT**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Letras:
Cultura, Educação e Linguagens da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(UESB) para defesa e obtenção do título de
Mestre em Letras.**

Profa. Dra. Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque
UESB/DCHL
(Orientadora)

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima
UESB/DFCH
(Membro interno)

Prof. Dr. José Rosa dos Santos Junior (IFBAIANO/UNIFESSPA)
(Membro externo)

S58e

Silva, Gabriela Ribeiro.

Ensino, cultura e mobilidade acadêmica: a jornada de professores assistentes brasileiros no programa *Fulbright*. / Gabriela Ribeiro da Silva, 2025. 96f.

Orientador (a): Dr.^a Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 85 - 91

1. Línguas. 2. Mobilidade acadêmica. 3. *Fulbright*. 4. Diversidade cultural. 5. Análise qualitativa. I. Albuquerque, Iara Cerqueira Linhares de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem III. T.

CDD 378.125

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo presente da vida e pela força que me sustentou até aqui, sem Ele, nada disso seria possível. Sou profundamente grata aos meus familiares e amigos queridos, cuja presença e apoio constante moldaram quem eu sou hoje, vocês são uma fonte inesgotável de inspiração. Um agradecimento especial ao meu irmão, Robson Ribeiro, e à minha mãe, Deijanete Ferreira, meus maiores aliados e incentivadores. Eu amo vocês. Expresso minha sincera gratidão à minha orientadora, professora Dra. Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque, por ter aceitado embarcar nesta jornada ao meu lado, compartilhando conhecimento e orientações valiosas. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) por proporcionar um ambiente de aprendizado e crescimento, bem como aos professores do programa, em especial ao professor Cássio Roberto e ao professor Rajan, por suas contribuições ao longo da minha trajetória acadêmica. Minha gratidão também ao professor Marcus Lima, coordenador do PPGCEL, por sua generosidade acadêmica e apoio durante esse processo. Agradeço também aos professores que compuseram a minha banca de qualificação, professor Dr. Diogo Oliveira do Espírito Santo (UFRB) e professora Dra. Kelly Barros Santos (UESB), por terem aceitado fazer parte desse momento tão importante da pesquisa. Suas contribuições generosas foram fundamentais para o amadurecimento das minhas ideias, e a inspiração que me proporcionaram ao longo desse processo acadêmico foi valiosa. Sou imensamente grata aos professores que aceitaram fazer parte da minha banca examinadora em um tempo exíguo de finalização: professor Dr. Diógenes Cândido de Lima (PPGCEL/UESB), avaliador interno; professor Dr. José Rosa dos Santos Junior (IFBAIANO/UNIFESS), avaliador externo; professor Dr. Marcus Antônio Assis de Lima (PPGCEL/UESB) suplente interno, e professor Dr. André Meyer Alves de Lima suplente externo; (PPGDAN/UFRJ). Gostaria de fazer um agradecimento especial ao professor Dr. Diógenes Cândido de Lima, que não apenas contribuiu para esta pesquisa, mas também teve um papel fundamental na minha

trajetória acadêmica. Como meu professor na pós-graduação em inglês como Língua Estrangeira, ele foi um grande incentivador dos meus estudos e me inspirou a seguir na vida acadêmica. Seu compromisso com o ensino, sua generosidade intelectual e seu olhar atento ao crescimento de seus alunos foram essenciais para que eu acreditasse no meu potencial. Agradeço a professora Kelly Barros, que contribuiu na minha orientação por um período da escrita dessa dissertação, ajudando-me a amadurecer as ideias e aprimorar este trabalho. Sou grata à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de incentivo, que possibilitou minha dedicação integral à pesquisa e foi essencial para a concretização deste estudo. Aos meus colegas de mestrado, agradeço pelas ricas trocas e aprendizados ao longo dessa caminhada. Um agradecimento especial à minha colega e amiga Anne Rosane, com quem compartilhei as dores e as delícias da vida acadêmica nesses anos. Por fim, dedico um agradecimento especial a todos os meus alunos. Vocês me desafiam e me inspiram diariamente, e é por meio de vocês que me torno uma profissional melhor e uma pessoa em constante evolução!

SILVA, Gabriela Ribeiro. **ENSINO, CULTURA E MOBILIDADE ACADÊMICA: A JORNADA DE PROFESSORES ASSISTENTES BRASILEIROS NO PROGRAMA FULBRIGHT 2025**. Dissertação (Mestrado em Letras: cultura, educação e linguagens). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2025.

RESUMO

Esta dissertação busca apresentar os impactos do programa FLTA da Fulbright nas crenças e representações de língua e cultura inglesa dos professores assistentes brasileiros e analisa como essas experiências contribuem para o ensino de línguas. Para a realização da pesquisa, adotou-se uma metodologia exploratória, com análise qualitativa dos dados coletados a partir de questionários aplicados *online* a sete professores participantes do programa entre 2021 e 2023. A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), buscando compreender de maneira pertinente a complexidade do tema. A partir desse princípio de investigação, apresentamos a Teoria da Complexidade, segundo Edgar Morin, como referencial epistemológico para pensar quais transformações significativas ocorrem aos professores em seus processos educacionais diante dessa mobilidade acadêmica. Trouxemos também Larsen-Freeman (1997), Rajagopalan (1999, 2005, 2009), Moita Lopes (1996), Aquino (2015) dentre outros, como aportes teóricos, visando ampliar a discussão ensino, cultura e educação e seus impactos quanto ao crescimento pessoal e profissional dos professores e suas experiências durante esse processo intercultural. Observamos em relação a mobilidade acadêmica, que se trata de um fenômeno complexo, cujos efeitos se estendem para além do período de intercâmbio, influenciando práticas educacionais e perspectivas sobre ensino de línguas a longo prazo. Concluimos que, apesar dos ganhos, ocorreram muitos desafios a serem enfrentados, dentre eles o preconceito linguístico e a identidade cultural, evidenciando barreiras enfrentadas por falantes não nativos em contextos internacionais.

Palavras-chave: línguas, mobilidade acadêmica, Fulbright, diversidade cultural, análise qualitativa.

SILVA, Gabriela Ribeiro. **TRAJECTORIES AND TRANSFORMATIONS: THE ACADEMIC MOBILITY OF BRAZILIAN FOREIGN LANGUAGE ASSISTANT TEACHERS IN THE FULBRIGHT PROGRAM. 2025.** Master's Thesis (Master's Degree in Literature: Culture, Education and Languages). Southwest Bahia State University. Vitória da Conquista, 2025.

ABSTRACT

This master thesis aims to understand the impact of the Fulbright FLTA program on the beliefs and representations of English language and culture of Brazilian assistant teachers and analyze how these experiences contribute to language teaching. For this study, an exploratory methodological approach was adopted. Data were collected from online questionnaires applied to seven former participants of the program between 2021 and 2023 and analyzed qualitatively. The data examination followed the principles of content analysis from Bardin (2011), attempting to understand the complexity of the topic in an effective way. Based on this investigative principle, we brought Edgar Morin's Complexity Theory as an epistemological reference to reflect about the impact of such academic mobility experience on teacher's educational practice. We drew on Larsen-Freeman (1997), Rajagopalan (1999, 2005, 2009), Moita Lopes (1996), Aquino's (2015) work as to discuss teaching, culture and education and their impacts on the teachers' personal and professional growth as well as their experiences during this intercultural undertaken. As a result, this study showed that academic mobility is a complex phenomenon whose effects influencing educational practices and perspectives on language teaching are better seen upon their arrival in the long run. All in all, we concluded that challenges outweigh advantages since participants were confronted with linguistic prejudice issues and cultural identity crises commonly faced by non-native speakers in international contexts.

Keywords: languages, academic mobility, Fulbright, cultural diversity, qualitative analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significados
L2	Segunda língua
IFL	Inglês como língua franca
EFL	English as a Foreign Language
LE	Língua estrangeira
FLTA	Foreign Language Teaching Assistant
SA	Study abroad
CCI	Competência comunicativa intercultural
L1	Língua materna
LA	Linguística aplicada
ILI	Inglês como língua internacional

"Ela sabia como as palavras podiam ser importantes. Como elas podiam mudar o mundo." A Menina que Roubava Livros (Markus Zusak, 2013, p.262).

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1. TEORIA DA COMPLEXIDADE – EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO.....	21
2. AMPLIANDO FRONTEIRAS, ROMPENDO ABISSALIDADES	31
2.1 O INTERCÂMBIO INTERNACIONAL E AS SUAS IMPLICAÇÕES CULTURAIS E LINGUÍSTICAS EM UM MUNDO GLOBALIZADO	32
2.2. O APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A SUA RELAÇÃO COM O PAPEL DO PROFESSOR DE LE NO DESEMPENHO DE SUA PROFISSÃO	41
3. A IMPORTÂNCIA DA AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	53
3.1. ENTRELACEMENTOS EM REDE – AMBIENTE, CURRÍCULO, COLABORAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO	53
3.2. APRESENTANDO EXPERIÊNCIAS – FALAS QUE INSURGEM COOPERAÇÃO	57
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXOS	92

INTRODUÇÃO

Pensar é uma ação (hooks¹, 2020, p.31).

O começo dessa jornada docente aconteceu em 2013 por incentivo de um irmão, que atualmente é professor de inglês e outros idiomas, durante o período em que cursava a faculdade de jornalismo. Em 2019, durante uma pós-graduação *lato sensu* de inglês como língua estrangeira na Universidade Estadual da Bahia – UESB, conheci profissionais interessantes, dentre eles o professor Diógenes Lima, incentivador e responsável pela continuidade deste percurso profissional. Essa pós-graduação foi fundamental para formação pessoal e profissional, pois, a partir desse momento, início o curso de Letras a distância. Como consequência desse interesse acadêmico, busco aprofundar os conhecimentos no Mestrado, dessa forma, ingressei no PPGCEL: Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Durante esse processo, ratifico o quanto cada formação, leitura e experiência contribuiu e contribui na minha prática docente. Dessa forma, pude oportunizar e problematizar questões que serão abordadas durante a escrita desta dissertação.

Ainda nesse percurso me sinto implicada em mexer com memórias para seguir atualizando o leitor sobre esse interesse em articular sem separações, natureza e cultura e suas implicações na formação de professores. Quando adolescente eu e minha família recebemos um estudante de intercâmbio, esse contato inicial e a curiosidade sobre outra cultura, me movimentou a adentrar nesse mundo que, de certa forma, propicia a investigação e mobilização da educação brasileira. Desde então, esse cenário de língua, cultura e intercâmbio me fascina. Ao ter conhecimento sobre o programa *Foreign Language Teaching Assistant* (FLTA) da Fulbright² houve o

¹ O nome está grafado com letras minúscula por ser uma preferência da própria autora

² Intercâmbio que seleciona jovens profissionais ou estudantes para atuar como assistentes de ensino de sua língua materna em universidades dos EUA por 9-10 meses. Os participantes ensinam idiomas (como português), aprimoram o inglês, vivenciam imersão cultural e recebem benefícios como isenção de mensalidades e auxílio financeiro. O programa exige

interesse em participar do processo seletivo. Como já citado, estou no curso Letras a distância, porém em processo de trancamento, mas, pretendendo cumprir os pré-requisitos necessários para futuramente tentar a seleção e talvez me tornar uma participante da instituição. Neste momento estou me dedicando a dar aulas particulares de inglês e português para estrangeiros, atuando também na área de interpretação de eventos com o par de línguas português/inglês.

A ideia de investigar experiências de intercâmbio de docentes com formação em Letras parte da minha experiência como professora de inglês e na percepção sobre a falta de materiais mais interculturais e que representem a língua e cultura inglesa de forma ainda mais plural. Ou seja, observo neste meu percurso e levanto a hipótese sobre a possibilidade de como uma padronização da segunda língua (L2) pode tornar o processo de ensino e aprendizado engessado e acabar provocando nos alunos uma não-identificação e, até mesmo, frustração no que se diz respeito a idealização de um padrão nativo inalcançável. Observa-se que alguns materiais didáticos têm melhorado nesses aspectos nos últimos anos, mas ainda temos um longo caminho pela frente.

A pergunta inicial para dar prosseguimento ao objetivo geral desta pesquisa surgiu a partir desta questão: *Por que e de que forma o Programa Fulbright colabora na expansão da cultura, da pesquisa, na produção de conhecimento e na interação com intercambistas?* A ideia não é responder de prontidão, mas seguir com ela sem ajuizamentos de valor, porém, intercambiando com as próximas questões que surgiram no decorrer dessa escrita.

O Programa Fulbright é o campo de estudos desta pesquisa. Olharemos em detalhes esse programa para buscar informações e dúvidas que surgiram durante o decorrer desta pesquisa e, assim, tecer, a partir destas informações, um material que possa qualificar nossos³ profissionais e habilitar estudantes entre países diversos,

fluência em inglês e graduação (ou em andamento), sendo coordenado no Brasil pela Comissão Fulbright.

³ Alternarei a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural nesta dissertação, por entender que o processo se organiza em conjunto, com pesquisadores, autores, os profissionais da área, dentre outros não de maneira solitária.

com isso pluralizar, diversificar e ampliar redes de conexão no mundo globalizado. Segundo Freire (1996, p.47)

[...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Mas o que é o programa *Fulbright*⁴? Segundo seu *site*, programa Fulbright foi criado em 1946 por lei do Senador J. William Fulbright e chegou no Brasil em 1957, tendo como principal objetivo ampliar o entendimento entre os EUA e outros países. A proposta Comissão Fulbright, administradora do programa, é oferecer bolsas de estudos para intercâmbio de estudantes de pós-graduação, professores e pesquisadores, tendo já concedido mais de 370 mil bolsas de estudo, pesquisa e ensino a cidadãos norte-americanos e de outros 150 países (Fulbright Brasil, 2025a).

De fato, essa organização foi escolhida para essa pesquisa por fomentar as relações interculturais entre o Brasil e os EUA por meio de programas educacionais há quase 60 anos. De partida, salientamos que o professor brasileiro que viaja por meio do programa FLTA tem oportunidade de atuar como embaixador de língua e cultura do seu país de origem em solo norte-americano. Por exemplo, no Brasil a Fulbright⁵ possibilitou a experiência de intercâmbio para mais de 5.000 brasileiros estudarem nos Estados Unidos e trouxe aproximadamente 3.600 norte-americanos para o país por meio dos seus mais diversos programas (Fulbright Brasil, 2025b).

Propomos também outras questões que serviram como perguntas-núcleo para embasar a pesquisa com os professores: *Que efeitos suas experiências por meio de programas de intercâmbio exercem nas representações de língua e cultura inglesa de professores brasileiros? De que forma vocês, professores, acreditam que essas*

⁴ Link: <https://fulbright.org.br/quem-somos/> Acesso em 17 de março.2025

⁵ Link: <https://fulbright.org.br/> Acesso em: 17 de março. 2025

experiências interculturais de língua irão impactar o seu trabalho em sala de aula quando retornarem para o Brasil? Como sentidos e significados são negociados por meio do inglês como língua franca à luz da Teoria da Complexidade? De que maneira essas interações entre falantes de diversas origens em contextos de mobilidade internacional ajudam no desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural (CCI)?

A área de *Study Abroad* (SA) ou estudos no exterior refere-se a um campo de estudos que se encontra na interface entre a linguística aplicada e a aquisição de línguas. Podemos dizer que a crença que associa um aprendizado de línguas mais efetivo à permanência do aprendiz em um contexto em que ele receba mais “inputs” linguístico e que tenha mais oportunidades para interagir na língua-alvo é um dos principais motivadores para a pesquisa nesta área. Assim, os trabalhos da AS por muito tempo se concentraram em investigar os ganhos linguísticos que podem ser obtidos com essas experiências internacionais (Carroll, 1967; Dekeyser, 1991), dando pouca atenção a questões relacionadas às crenças no ensino e aprendizado de L2 nesses mesmos contextos.

De maneira geral, objetiva-se investigar experiências de alguns professores assistentes brasileiros participantes do programa FLTA da Fulbright e analisar numa perspectiva qualitativa, quanto às crenças e representações de língua e cultura inglesa, suas contribuições para o ensino e aprendizado de línguas no exterior e em nosso país. Dessa forma, foram observados os efeitos que as vivências em programas de intercâmbio exercem nas representações de língua e cultura desses professores, e, na sequência, foram investigados os impactos de tais experiências para a formação de professor de L2 e, a partir daí, buscou-se compreender como sentidos e significados são negociados por meio do inglês como língua franca à luz da Teoria da Complexidade de acordo com Edgar Morin⁶.

⁶ Filósofo, sociólogo e pensador francês, reconhecido por sua abordagem interdisciplinar e por desenvolver a teoria do pensamento complexo que critica a fragmentação do conhecimento e propõe uma visão integrada que conecta diferentes áreas do saber, enfatizando a interdependência entre os fenômenos naturais, sociais e humanos.

A escolha por essa epistemologia acontece por estarmos atualmente vivendo num mundo impactado por informações que nos atravessam, nos capturam e nos tornam reféns de hábitos cognitivos, e com rápidas transformações na atualidade. Essa epistemologia se faz pontual, e segundo Albuquerque (2024, p.344):

O corpo nas suas especificidades, como produtor de imagens, de metáforas e de contaminações, dialoga com a enxurrada de informações diárias envolvidas nos processos corporais, sociomidiáticos, histórico-culturais e evolutivos.

A Teoria da Complexidade busca analisar aspectos que dizem respeito à natureza, à cultura, à condição humana e sua complexidade em termos éticos, naturais, morais e culturais. Ao pensarmos esse processo/encontro, natureza/cultura de maneira conjunta com aspectos anteriormente citados, observamos que essa teoria nos ajuda a pensar de maneira complexa a importância desta pesquisa, na relação teoria e prática como condição de um modo de vida compreensivo, diverso e compartilhado.

Ou seja, que possam valorizar a transmissão de culturas, contrapondo à difusão de um pensamento neoliberal, no qual a modernização como palavra de ordem se faz como adequação aos princípios norteadores de uma educação mercantilizada. Na continuação, essa aproximação tem como principal inspiração profissionais dispostos a transformar e compartilhar o conhecimento adquirido em suas experiências visando com isso a promoção da educação, ciência e cultura.

Ao citarmos educação, Paulo Freire (2019) nos lembra como ação e reflexão se dão simultaneamente. Assim, podemos vislumbrar o quanto a mediação de uma ação pode ser transformadora, dessa forma, falar de educação é estar comprometido com uma leitura extensa aliando experiências, formações e vivências pessoais, sabendo a diferença entre informação, conhecimento e comunicação. Escolhemos por falar de professores e conversar com autores que fazem de seu exercício um espaço de oportunidade, mobilização e de ação, que buscam romper com algumas desigualdades que afetam muitos estudantes em sua formação. Diante disso, outros

autores foram consultados como Ailton Krenak, Byung-Chul Han, dentre outros para ampliarmos nossa leitura de mundo, alterando para “mundos” em virtude da complexidade dessa discussão, na qual enquanto seres humanos, vivemos mergulhados nestes “mundos” assim como em questionamentos diversos.

Estamos na era da Inteligência Artificial, e Morin se fez profético quando sugeriu sete saberes⁷ para que pudéssemos dar conta do ensino na contemporaneidade. Enfim, um mundo neoliberal no qual estamos permeados por tecnologias de informação, que são acessadas, distorcidas e propagadas, sem um olhar e uma escuta crítica/sensível, sobre o que fazemos e somos, mas divulgada por pessoas comuns nas redes digitais ou, - juízes “não togados” que habitam nosso ambiente virtual.

E a língua, segundo a Teoria da Complexidade é vista como um sistema dinâmico e adaptativo, em constante desenvolvimento, com aprendizagem não linear, fases de estabilidade e mudanças abruptas (bifurcações). O que aponta para uma grande importância da interação social e da diversidade no progresso linguístico, sendo a aprendizagem influenciado por fatores cognitivos, sociais, emocionais e contextuais.

É preciso também dialogar com os conceitos de língua franca (ILF) e inglês como língua falada por estrangeiros (ELF), visto que é importante ver a língua como processo dinâmico e não centrado nos nativos, uma vez que ela é falada por diversas comunidades com diferentes variações fonéticas e culturas próprias que interagem com a L2. Torna-se importante essa crítica à hegemonia euro-anglocêntrica e à marginalização de variedades linguísticas e epistemologias não europeias ou norte-americanas, tonando-se importante valorizar a diversidade cultural e identidades

⁷ Reconhecer que o conhecimento é falível e questionar as "verdades" propagadas; conhecer pertinentemente para contextualizar informações, evitando visões fragmentadas; enxergar a humanidade como parte de um todo interdependente; promover empatia e diálogo para superar preconceitos; aceitar a imprevisibilidade do mundo e adaptar-se a ela; integrar conhecimentos científicos, filosóficos e éticos e cultivar responsabilidade coletiva e sustentabilidade.

locais, e desconstruir hierarquias linguísticas promovendo uma educação reflexiva e crítica.

É perceptível a influência dessa mobilidade acadêmica na formação docente, desenvolvendo competências interculturais e adaptações pedagógicas dos sujeitos. Constatou-se que o impacto das experiências de professores brasileiros no programa *Foreign Language Teaching Assistant* (FLTA) e suas reflexões sobre o ensino de línguas, incluindo o inglês, gerou transformações tanto na prática docente, como pessoal desses aprendizes, pelos desafios enfrentados, como: barreiras linguísticas, microagressões e adaptação cultural, o que os levaram a refletir e passar a ter um pensamento crítico do ILF e verem o ELF. Inclusive é necessário refletirmos em relação à transformação de crenças sobre o ensino de línguas, que aceitam somente o falante nativo como modelo ideal.

A adoção de práticas pedagógicas com foco na diversidade linguística e cultural e a importância da reflexão crítica e da autonomia do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem formam uma identidade profissional com práticas pedagógicas modificadas devido às experiências da mobilidade acadêmica ou formação prévia com foco em análise crítica da língua e cultura.

Confirma-se que a mobilidade acadêmica é imprescindível na transformação do pensamento e formação profissional de professores de LE, assim como mudanças nas crenças sobre ensino de línguas, na luta aos desafios enfrentados e no desenvolvimento profissional.

Esse modelo criado por Morin e introduzido por Larsen-Freeman (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman; Cameron, 2008) na Linguística Aplicada concebe a língua como um fenômeno complexo, adaptativo e dinâmico. Tal concepção voltada para linguagem em uso dará conta de explicar melhor as interações linguísticas no contexto do estudo, uma vez que os participantes pesquisados são professores assistentes de LE em contexto de mobilidade através de um programa de intercâmbio internacional. Em tais contextos, a comunicação ocorre a partir de uma rede complexa de interações entre falantes de diversas L1s (línguas maternas) e L2 e as fronteiras

entre o aprendizado e a aquisição dão lugar ao desenvolvimento da linguagem. O inglês como língua franca se torna uma comunicação indispensável nesse processo.

Esta pesquisa expõe parcialmente também uma crítica histórica (e ainda atual) à supervalorização do professor nativo e assume a defesa do papel do professor não nativo. Além disso, destaca a influência do professor na relação entre língua e cultura, com ênfase na adaptação contextual e na relevância local e sobre a necessidade atual de materiais didáticos que reflitam a diversidade e promovam a conscientização cultural.

No capítulo sobre **Teoria da Complexidade – educação como ato político**, buscamos apresentar que a educação, no caso, o ensino de línguas por professores assistentes do programa Fulbright, é um processo dinâmico e adaptativo, influenciado por interações sociais e culturais. Sendo um sistema aberto, padrões e mudanças abruptas emergem e marcam o desenvolvimento linguístico e a identidade dos aprendizes se transforma nesse processo. No capítulo seguinte, discutimos a supervalorização do professor nativo de inglês no ensino de línguas, criticando a visão de que somente eles têm a autoridade para ensinar a língua, demonstrando que professores não-nativos possuem uma compreensão mais sensível às necessidades dos alunos. Ainda nesse capítulo, ratificamos que a mobilidade acadêmica é vista como uma ferramenta importante para aprimorar as práticas pedagógicas, promovendo a reflexão crítica e a adaptação às realidades locais, sem reproduzir valores coloniais.

Ao apresentarmos o próximo capítulo, **A importância da aquisição de uma língua estrangeira**, observamos que a imersão em contextos diversos, como estudo no exterior, contribui para uma compreensão mais crítica da língua e da cultura, levando a uma pedagogia mais reflexiva, consciente e adaptável. Dessa forma, os participantes desse programa rejeitam modelos nativos rígidos e valorizam o inglês como língua franca (IFL), destacando a importância da diversidade cultural. De fato, a experiência transcultural resulta em mudanças significativas sobre determinadas crenças pedagógicas, com foco em práticas críticas e decoloniais.

Concluimos que os resultados deste trabalho podem colaborar significativamente para a Linguística Aplicada e o ensino e aprendizado de Línguas, visto que pesquisas sobre experiências linguístico-culturais a partir de programas de intercâmbio internacionais impactam positivamente na formação de professores brasileiros e, conseqüente, na cultura e visibilidade de uma educação necessária e plural neste momento que nós vivemos de violência, polarizações e preconceitos.

1. TEORIA DA COMPLEXIDADE – EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

A Teoria da Complexidade, aplicada ao aprendizado de língua estrangeira (LE), oferece uma perspectiva dinâmica e adaptativa sobre como os aprendizes processam suas habilidades linguísticas. Ao invés de conceber a língua como um sistema estático e fechado, essa teoria se organiza como um sistema aberto e em constante desenvolvimento, modelado pelo uso e pela interação. O que implica em dizer, a partir dessa observação, que a língua não é algo que se "adquire" de forma definitiva, mas sim de uma maneira contínua de desenvolvimento e adaptação onde os aprendizes participam ativamente na estruturação de seus recursos linguísticos.

Escolhemos olhar à luz da Teoria da Complexidade por sua concepção e sua constante interação ao ambiente, e em sua organização e não fixidez. Essa abordagem, também é chamada de teoria do caos (Larsen-Freeman, 1997). Freeman utilizou a Teoria da Complexidade de Morin para explicar que a realidade é não linear, caótica, fractal, catastrófica e difusa e a aplicou na linguística aplicada (LA) como Teoria do Caos, nessa perspectiva ela analisa os fenômenos linguísticos como sistemas complexos e não lineares. Ao entendermos como dinâmicos, esses sistemas, com muitos constituintes díspares em fluxo assíduo e contínuo e em constante mudança ao longo do tempo, ressoam com as problemáticas da linguística aplicada.

Uma comunidade de aprendizagem de línguas pode ser pensada em sua complexidade, tal qual o cérebro e mente de um indivíduo em diálogo/negociação. Sistemas complexos são dinâmicos. Componentes e sujeitos se transformam ao passar do tempo, assim como mudam os modos pelos quais eles influenciam as relações entre os sujeitos em suas culturas, são abertos pela categoria dinâmica das interações dos componentes e pela abertura para o externo, que o levam à não linearidade, o que significa que o efeito não é proporcional à causa (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), dessa forma, a linguagem trata-se de um sistema complexo (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

Um dos elementos primordiais da Teoria da Complexidade aplicada ao aprendizado de línguas é a emergência de padrões a partir da interação entre os elementos do sistema. No contexto da aquisição de L2, isso constitui que as estruturas linguísticas não são pré-determinadas ou fixas, mas irrompem pelo uso frequente e pela interação social. Assim, como a gramática que não é vista como um conjunto de regras imutáveis, mas como padrões que derivam das práticas comunicativas dos falantes, onde os aprendizes não apenas internalizam regras, mas também criam e adaptam formas linguísticas em reação às demandas comunicativas.

Um sistema dinâmico complexo possui diferentes estados de sequências, ou comportamentos, alguns muito estáveis chamados “atratores”, o estado do sistema pode mudar continuamente numa “marcha”. Por outro lado, o sistema muda descontinuamente quando incita uma mudança para uma nova “marcha”. Essas mudanças descontínuas em um sistema complexo são chamadas de “mudanças de fase” ou “bifurcações”. Os estados do sistema antes e depois de uma mudança de fase são muito diferentes.

Outro fundamento que nos aproxima a pensar de maneira enviesada é a não-linearidade da aprendizagem em ambiente diverso. Diferentemente da visão tradicional, que concebe o aprendizado de línguas como um processo linear e cumulativo, a Teoria da Complexidade propõe que o desenvolvimento linguístico seja marcado por fases de estabilidade (atratores) e por mudanças abruptas. Essas mudanças, conhecidas como mudanças de fase ou bifurcações, operam quando o sistema atinge um ponto crítico, levando ao surgimento de novos padrões linguísticos. Um exemplo a ser citado: quando um aprendiz pode passar por um período atrator em que usa estruturas gramaticais de forma sólida, mas, em um determinado ponto, pode ocorrer uma mudança de fase ou bifurcação, como a obtenção de um novo conjunto de vocábulos ou a reestruturação de uma regra gramatical.

Nos sistemas não lineares acontecem os processos de auto-organização, adaptação e emergência e podem ser vistos estendendo à proposição de que a teoria desses sistemas complexos pode funcionar como uma “suprateoria” (Baake, 2003) com os mesmos princípios de sistemas comportamentais e tipos semelhantes

aplicáveis a todos os sistemas, portanto, os sistemas de interesse dos linguistas aplicados também podem ser vistos como sistemas complexos (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

A auto-organização, um dos fundamentos da Teoria da Complexidade aplicada ao aprendizado de línguas, denota que os sistemas linguísticos dos aprendizes se organizam espontaneamente, sem que seja necessário um plano pré-determinado ou um intermédio externo direto. A interação entre os aprendizes e o ambiente linguístico leva à emergência de estruturas complexas, como a gramática e o vocabulário, a partir de padrões simples e repetidos de uso.

Ademais, essa Teoria enfatiza a diversidade como um elemento essencial no progresso linguístico. Ou seja, diferentes aprendizes podem tomar trajetórias distintas no aprendizado de uma língua, mesmo expostos ao mesmo ambiente linguístico. Essa variabilidade é uma característica espontânea dos sistemas complexos, onde pequenas diferenças nas condições iniciais podem levar a trajetórias de desenvolvimento muito diferentes. Como dois aprendizes podem começar com o mesmo nível de proficiência, mas, ao longo do tempo, um pode desenvolver uma maior fluência oral, enquanto o outro pode se destacar na escrita, ou leitura, provindo de suas interações e experiências pessoais. Segundo (Morin 2001, p. 49)

O conhecimento não é uma cópia, mas uma tradução e reconstrução da realidade. Cada indivíduo interpreta e organiza o mundo de acordo com sua bagagem cognitiva e suas interações. Assim, o aprendizado não é linear, mas um processo dinâmico influenciado por múltiplos fatores, incluindo experiências pessoais e contextos sociais (Morin, 2001, p. 49, tradução nossa).

A Teoria da Complexidade aplicada à educação de línguas estrangeiras oferece uma perspectiva diferenciada, proporcionando uma visão abrangente e dinâmica do processo de aprendizagem, destacando a importância de contextos culturais e autonomia do aprendiz para facilitar uma aprendizagem eficaz, o que implica diretamente nos intercambistas, que podem aprender e ensinar em ambientes multiculturais e multilíngues, desenvolvendo autonomia em ambientes multiculturais.

Essa abordagem considera o aprendizado de línguas como um sistema dinâmico e complexo, no qual múltiplos fatores interagem de maneira não linear e imprevisível.

Torna-se importante repetir que, quando aplicada à educação de línguas estrangeiras, a Teoria da Complexidade salienta a importância de interpretar o contexto ecológico em que a aprendizagem ocorre e na habilidade dos sujeitos de adequar-se ao ambiente de aprendizado e desenvolver a "competência simbólica", ou habilidade de usar a língua de maneira significativa em contextos culturais diversos (Kramsch, 2008), sugerindo que a aprendizagem de línguas não se resume a acumular habilidades linguísticas, regras ortográficas, mas também entender e caminhar em contextos culturais complexos e dinâmicos.

Nesse seguimento, conceitos como emergência e bacias atratoras, auxiliam a explicação de como os intercambistas desenvolvem autonomia e motivação ao longo do tempo, sem uma liderança centralizada, mas mediante interações dinâmicas e adaptativas (Santos, 2020) e em contante adequação ao ambiente.

A ansiedade emerge durante a aprendizagem de línguas e, segundo a perspectiva de sistemas dinâmicos complexos, é influenciada por interações complexas e descentralizadas (Mahmoodzadeh; Gkonou, 2015), que podem ser diminuídas através do constante enfrentamento em contextos complexos e sem uma liderança centralizada como nos programas de intercâmbio, um sistema dinâmico e complexo com uma multiplicidade de componentes que interatuam de maneira não linear e imprevisível.

Dessa forma, a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) sob a perspectiva da Teoria da Complexidade é entendida por um processo no qual múltiplos componentes interatuam de forma orgânica, gerando padrões emergentes que transcendem explicações reducionistas. Essa abordagem enfatiza a interdependência entre fatores cognitivos, sociais, emocionais e contextuais

A identidade dos aprendizes irrompe através da interação e adaptação, influenciada por fatores como por exemplo, o medo de falar errado. Estudamos que a aprendizagem é vista como um fenômeno emergente, resultante da interação contínua entre agentes (aprendizes, professores, ambiente) e subsistemas

(linguísticos, culturais, emocionais). Observa-se que as identidades dos aprendizes se reconfiguram por meio de "pontos de 'bifurcação'", momentos críticos em que desafios, como o medo de errar a pronúncia ou se equivocar em um vocábulo ou gramaticalmente, levam à adaptação e a emergência de novos comportamentos linguísticos. Essas mudanças não são previsíveis, mas emergem da auto-organização do sistema, consoante a forma que os aprendizes negociam significados e reconstroem sua autoimagem em contextos sociais gerando mais complexidade.

A construção identitária⁸ é central no processo de aquisição de L2 e ensino de LE, a autoimagem negativa como o medo de errar, atua como um "'atrator' estranho", mantendo o sistema em estados de estagnação. No entanto, intervenções pedagógicas, como vivências diversas e dinâmicas, introduzem energia ao sistema, facilitando que os aprendizes reconfigurem sua identidade como usuários hábeis da LE. Isso evidencia que o aprendiz não é apenas um receptor passivo, mas um agente ativo na construção de conhecimento, negociando significados e adaptando-se às novas demandas linguísticas (Gagnoux; Moutinho; Silva, 2014; Paiva, 2011).

A pronúncia com um sistema adaptativo complexo, age sobressaindo a necessidade de instrução explícita e prática comunicativa, embora o desenvolvimento linguístico siga trajetórias não lineares, é marcado por fases de "atratores" e "mudanças de fase" ou "bifurcações". Kupske e Alves (2017) enfatizam que a aquisição fonética envolve a disputa entre sistemas sonoros da L1 e da LE, com desfechos imprevisíveis. Escassas subversões, como a instrução explícita de estratégias, possibilitam promover "saltos qualitativos", alterando a trajetória do sistema. Isso evidencia a sensibilidade às condições iniciais, como experiências prévias e motivação, que esculpem percursos únicos de aprendizagem.

Sabe-se que a linguagem é um fenômeno social dinâmico e o preconceito linguístico deve ser criticado, defendendo-se a variação como parte inerente da língua.

⁸ Processo pelo qual os professores desenvolvem sua identidade profissional, integrando aspectos pessoais, culturais, sociais e pedagógicos ao seu papel como educadores. Esse processo é dinâmico, contínuo e influenciado por experiências, crenças, valores e interações ao longo da carreira.

Assim, a língua é entendida como um sistema aberto, que se adapta constantemente a diversos contextos sociocomunicativos. Pullig, Oliveira e Costa (2023) argumentam que a variação linguística é inerente à dinâmica social, rejeitando visões estáticas de "certo" ou "errado", enfatizando que a língua é um "tecido hologramático", no qual aspectos locais, como o sotaque, refletem dinâmicas globais, como a identidade cultural, exigindo uma abordagem holística que integre forma, significado e uso.

Como apresentado por Larsen-Freeman e Cameron (2008), a aprendizagem ocorre em múltiplos níveis, tanto individuais, quanto sociais e culturais, e escalas temporais, desde interações imediatas até trajetórias de vida, e para ser eficaz requer a imersão em práticas autênticas, como atividades comunicativas que permitam aos aprendizes montar suavemente recursos linguísticos. Como exemplo, a pronúncia em diálogos reais, proposta por Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010), facilita a adaptação a novos padrões sonoros, integrando cognição, interação e feedback.

A escolha pela Teoria da Complexidade como uma referência epistemológica se faz principalmente como ato político contra os vários modelos cartesianos que dicotomizam a língua "cultura" contra "popular", defendendo a variabilidade como motor de mudança. Bagno (2002) critica o preconceito linguístico e defende que a adequação contextual, e não a correção absoluta, deve guiar o ensino. Isso implica reconhecer que os "erros" são indícios de processos adaptativos, nos quais os aprendizes testam hipóteses e reorganizam seu sistema linguístico, segundo Van Lier (2004 p.24, tradução nossa).

A. – Bem, faça-me algumas perguntas, Yuko. B. – Estou totalmente perdida – nem sei que perguntas fazer. [...] No nosso exemplo, pensamos em duas pessoas, A, provavelmente um professor, e B, provavelmente um aluno. Imaginamos (ou seja, criamos um contexto plausível) que A explicou ou introduziu algum assunto complexo – talvez linguística – e B, estressada, exasperada ou desanimada (podemos imaginar), indica que não conseguiu acompanhar. Podemos continuar e imaginar que há outras 15 pessoas na sala que conseguiram entender, exacerbando ainda mais o enigma de Yuko. Podemos tecer uma teia de narrativa onde A encontra um caminho, aplicando habilidades magistrais, para ajudar Yuko a entender ou fazê-la

se sentir menos desamparada (Van Lier, 2004 p.24, tradução nossa).

Num contexto de mobilidade e transformação, a adequação contextual é um fator chave na adaptação cultural dos aprendizes, visto que estão em constante diálogo, cometendo descontextualizações e são adequados contextualmente pelos nativos.

Aplicar a Teoria da Complexidade ao ensino e aprendizagem de LE implica abandonar modelos que normalizam a linearidade e promover a imprevisibilidade inerente aos sistemas dinâmicos. De certa forma, observamos a existência de demandas práticas pedagógicas flexíveis, que promovam a autonomia, a reflexão crítica e a exposição a contextos autênticos, como acontece quando professores. nativos e outros aprendizes em mobilidade acadêmica e intercâmbio, atuam como "orquestradores do caos", criando ambientes onde a diversidade, a redundância e a interação permitam a emergência de novos padrões linguísticos, sempre em diálogo com as identidades e realidades dos aprendizes.

Por fim, essa episteme torna-se importante ao contexto no aprendizado de línguas, principalmente pelo ambiente social, cultural e histórico em que essa prática ocorre e é vista como parte de todo um sistema linguístico. Isso significa que a língua não pode ser entendida isoladamente, mas sim nesse contexto geral que se adapta e evolui em resposta às mudanças no ambiente. Por exemplo, o uso de uma língua estrangeira em um ambiente multilíngue pode levar à criação de novas formas linguísticas, como o surgimento de um pidgin⁹ ou de um crioulo¹⁰, que emergem a partir da interação entre diferentes sistemas linguísticos.

A parceria entre a Teoria da Complexidade e a ampliação da visão de mundo pode ser explorada a partir de uma perspectiva interdisciplinar, integrando ideias de autores como hooks (2020), Han (2023), Krenak (2022) e Laval (2019). Esses

⁹ Língua franca criada a partir da mistura de duas ou mais línguas

¹⁰ Cada uma das línguas mistas nascidas do contato de um idioma europeu com línguas nativas, ou importadas, e que se tornaram línguas maternas de certas comunidades socioculturais.

pensadores, cada um em seu contexto, abordam questões fundamentais sobre educação, pensamento crítico, narrativas, ancestralidade e os impactos do neoliberalismo na sociedade. Ao relacionar suas ideias com a Teoria da Complexidade, proposta por Edgar Morin, podemos construir uma visão mais ampla e integrada do mundo, especialmente no contexto educacional.

Edgar Morin propõe que o conhecimento não pode ser fragmentado em disciplinas estanques, mas deve ser entendido como uma rede de interconexões, por isso defende que a realidade é multidimensional, interdependente e em constante transformação. Essa perspectiva se alinha com a necessidade de uma educação que promova o pensamento crítico, a empatia e a compreensão das relações entre o local e o global, o individual e o coletivo.

No contexto educacional, a teoria proposta por Morin sugere que o ensino deve ir além da transmissão de conteúdos, incentivando os alunos a questionar, conectar e refletir sobre as múltiplas dimensões da vida. Ao pensarmos de maneira complexa nos aproximamos de bell hooks (2020). Essa autora nos apresenta em seu modo de pensar criticamente uma educação engajada e transformadora, a ideia de liberdade e autonomia dos estudantes. Segundo ela, o pensamento crítico não é apenas uma habilidade intelectual, mas uma prática ética e política que nos permite questionar estruturas de poder e opressão.

Sendo assim, olhar esse processo de aprendizado de línguas a partir da Teoria da Complexidade nos aproxima a um tipo de pensamento que deva ser capaz de lidar com a incerteza, a ambiguidade e as contradições da nossa realidade contemporânea. Retornamos a hooks (2020) para enfatizar a importância do diálogo e da escuta ativa, como elementos essenciais para uma educação que valoriza a diversidade e a interdependência, e nos conectamos a Han (2023), que reflete sobre a perda da capacidade de narrar em uma sociedade dominada pela informação fragmentada e superficial. Han (2023) argumenta que a narrativa é essencial para dar sentido à experiência humana, conectando passado, presente e futuro, consequentemente precisamos integrar também essas ideias, pois a educação como um espaço de

construção de saberes coletivos, orienta aos alunos a aprenderem a pensar de forma crítica e a agir de maneira ética hoje e sempre, lembrando para não esquecer.

No contexto educacional que atuamos, isso significa valorizar histórias, experiências e saberes locais, integrando-os a uma visão mais ampla e global. A educação, nesse sentido, deve ser um espaço de reconstrução de narrativas que resgatem a profundidade e a significação da experiência humana, rompendo com isso a visão mercantilista que nos aprisiona. Recorremos novamente à Teoria da Complexidade para destacar a importância das narrativas e argumentos, como possibilidade para compreender a complexidade do mundo. Em vez de reduzir a realidade a dados isolados, as narrativas nos permitem tecer conexões e entender as relações entre diferentes fenômenos.

Diante de um mundo capitalista e de uma sociedade abissal, Laval (2019) critica a mercantilização da educação e os impactos do neoliberalismo no ensino público e argumenta que a lógica empresarial transforma a educação em um produto, desvalorizando seu papel como espaço de formação cidadã. Com esse argumento precisamos contrapor esse processo reducionista e defender, a partir de um pensamento consciente (Laval, 2019; Morin, 2011), a importância de uma educação que forme cidadão capazes de pensar e agir coletivamente para mudar o mundo. A escola, os professores e os alunos atuam em rede, sendo que a escola, como espaço de resistência ao neoliberalismo, precisa promover de maneira consciente e coletiva valores como solidariedade, respeito, justiça social e o exercício ao pensamento complexo a partir dos seus professores formadores.

Essa visão ampliada da educação não apenas prepara os indivíduos para os desafios do mundo contemporâneo, mas também os capacita a transformar a realidade que vive, construindo um futuro mais justo, sustentável e humano. Esse pensamento nos aproxima a Krenak (2022), quando ele propõe uma visão de mundo que integra saberes ancestrais e na urgência de repensar nossa relação com a Terra quando critica a visão antropocêntrica e destrutiva do progresso, defendendo uma ética de cuidado e respeito pela natureza.

Esses autores junto à Teoria da Complexidade, ajudam-nos a pensar numa educação como um processo interconectado e transformador, e se alinha com a perspectiva de reconhecer que todos os seres estão rede de existência e continuidade. Não iremos nos aprofundar acerca da educação, a ética e a filosofia africana, mas é importante citar como o tempo circular e espiralado.

Krenak (2022) ainda nos conscientiza da importância em aprender com os saberes indígenas, que entendem a natureza como um sistema complexo e sagrado. Na educação, isso significa incorporar práticas e conhecimentos que valorizem a sustentabilidade, a diversidade cultural e a interdependência entre humanos e meio ambiente. Seguimos buscando uma ampliação da visão de mundo, nesse sentido, passando por uma reconciliação com a nossa ancestralidade e uma reavaliação crítica do modelo de desenvolvimento dominante que nos torna cada vez cooptados por um pensamento moderno, um tipo de sedução que nos torna reféns.

2. AMPLIANDO FRONTEIRAS, ROMPENDO ABISSALIDADES

Visto que o modelo euro-anglocêntrico é posto como referência, e tendo em vista a diversidade cultural da língua falada não só por nativos, mas sendo multilíngue, a discussão inclui, mesmo que superficialmente, a ideia de decolonialidade¹¹ do ensino de inglês nos cursos de Letras no Brasil, ganhando destaque, questionando as práticas pedagógicas e currículos que perpetuam estruturas de colonialidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹² é criticada por reforçar a visão do falante nativo como ideal, marginalizando variedades linguísticas e epistemologias locais, o que desconsidera as identidades culturais dos alunos e mantém uma hegemonia eurocêntrica (Santos; Marques, 2024). Inspirados em teóricos como Mignolo (2000) e Quijano (2005), os pesquisadores defendem a desconstrução de hierarquias linguísticas e culturais que privilegiam saberes europeus, destacando a colonialidade do poder e o epistemicídio — a eliminação de saberes não europeus (Santana, 2024).

No Brasil, currículos de Letras frequentemente reproduzem a "norma culta" associada a padrões metropolitanos, ignorando variedades dialetais e línguas de comunidades tradicionais, reforçando a inferiorização do local (Kleiman; Matencio, 2005). Uma proposta central é a adoção de uma abordagem decolonial que reconheça o inglês como língua franca, adaptável às realidades das escolas brasileiras, valorizando identidades locais e promovendo uma educação inclusiva (Santos; Marques, 2024). Além disso, o ensino de inglês é analisado sob uma perspectiva antirracista, buscando desconstruir estruturas que supervalorizam culturas euro-anglocêntricas e invisibilizam populações não brancas (Filho, De Jesus Couto e De Jesus Pereira, 2023). A formação docente precisa incluir reflexões críticas sobre o racismo na educação e práticas pedagógicas que desafiem normas coloniais,

¹¹ Conceito estabelecido por Quijano na década de 90 e estabelecido no capítulo: Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina do livro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas de Edgardo Lander

¹² Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 27 de fev. de 2025

considerando as experiências e contextos dos alunos (Santos Filho; Silva Amorim; Jesus Pereira, 2024).

A perspectiva decolonial no ensino de línguas estrangeiras desafia a visão instrumentalista dos idiomas, destacando seu papel histórico na imposição de cosmovisões hegemônicas. Autores como Phillipson (1992) e Pennycook (1998) discutem o imperialismo linguístico e defendem abordagens como o pós-método e o “translanguaging”, que legitimam repertórios linguísticos híbridos e rejeitam modelos universalizantes (García; Wei, 2014). Professores são convidados a atuar como agentes de transformação, questionando materiais didáticos que perpetuam estereótipos e propondo letramentos multissemióticos que explorem textos diversos (Martin Rojo, 2012).

No entanto, desafios persistem na educação, como resistência às estruturas universitárias quanto às mudanças curriculares e a falta de formação docente em teorias decoloniais. A tensão entre a defesa de línguas minoritárias e as demandas do mercado por proficiência em idiomas globais também é um outro obstáculo. Apesar disso, pensarmos a partir da decolonialidade nos oferece um arcabouço teórico vital para repensar o ensino de línguas, insistindo na urgência de desvincular a educação linguística de legados coloniais e celebrar a diversidade linguística e cultural como condição humana fundamental. Seguimos com Paulo Freire (1996) para quem a educação deve ser um ato político de libertação, de mudanças e de conexões.

2.1 O INTERCÂMBIO INTERNACIONAL E AS SUAS IMPLICAÇÕES CULTURAIS E LINGUÍSTICAS EM UM MUNDO GLOBALIZADO

No âmbito da diversidade linguística e cultural, a mobilidade social que ganhou força a partir de meados do século XX, tem colaborado com a aproximação de pessoas das mais diversas culturas. Nesse contexto, as línguas passaram a exercer um papel ainda mais importante como instrumento de comunicação entre diversos grupos. Os movimentos de globalização têm gerado novas formas de compreender o

aprendizado de uma segunda língua (L2) e suas implicações culturais, sobretudo em cenários multilíngues.

Língua e cultura são dois termos aparentemente tão interligados que é difícil serem vistos como dois conceitos distintos. O senso comum diz que aprender uma língua significa também aprender a cultura de um determinado país, porém, quando se aprende um segundo idioma, normalmente é esperado aprender mais sobre os hábitos culturais e aspectos sociais exclusivamente pertencentes ao grupo dos falantes da língua nativa do país em questão.

Entretanto, o mesmo não ocorre com a língua inglesa, se considerada a sua atual posição no mundo. Uma vez que adquiriu um *status* de língua franca global, ela perdeu muito da sua identidade nacional, tornando-se parte do nosso mundo globalizado, tendo que atender aos seus interesses, que não são apenas limitados ao grupo de pessoas que constantemente migram para outros países onde a Língua Inglesa é falada como língua nativa. As pessoas aprendem inglês hoje não só para se comunicar com nativos de países de Língua Inglesa como Estados Unidos, Inglaterra ou Austrália, elas aprendem o idioma para interagir com pessoas de diversas nacionalidades.

Esse cenário complexo dominado por diversidades culturais e linguísticas faz com que o professor tenha que considerar a relação entre a cultura nativa e a cultura meta em sua prática pedagógica, bem como o real motivo dos aprendizes que por vezes não se limita a interagir com a cultura dos países que fazem parte do grupo de falantes de inglês como primeira língua.

Partindo do pressuposto que o Inglês como Língua Franca (ILF) é um importante instrumento para a comunicação intercultural, essa dissertação busca compreender de que forma experiências de mobilidade de professores assistentes brasileiros por meio do programa de intercâmbio FLTA (*Foreign Language Teaching Assistant*) da Fulbright colaboram para se repensar crenças em relação ao lugar do falante nativo de inglês no ensino e aprendizado de língua estrangeira (LE). Dessa forma, é importante problematizar a centralidade do falante nativo no processo de ensino e aprendizado de línguas, uma vez que ele ainda é considerado por muitos

professores e alunos como a principal, quando não única, referência no aprendizado de L2 como já foi mencionado anteriormente no texto. Se considerarmos que o número de falantes não-nativos de inglês é superior ao dos nativos essa postura é pouco representativa das diversas culturas que se expressam por meio da língua inglesa. Retornamos às perguntas-núcleo aos professores como um grande guarda-chuva para darmos continuidade para pensar língua e cultura: *Que efeitos suas experiências por meio de programas de intercâmbio exercem nas representações de língua e cultura inglesa de professores brasileiros? De que forma vocês professores acreditam que essas experiências interculturais de língua irão impactar o seu trabalho em sala de aula quando retornarem para o Brasil? Como sentidos e significados são negociados por meio do inglês como língua franca à luz da Teoria da Complexidade? De que maneira essas interações entre falantes de diversas origens em contextos de mobilidade internacional ajudam no desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural (CCI)?*

O conceito de língua e cultura tem sido redesenhado em consequência da nossa sociedade pós-moderna que trouxe mudanças impensáveis, tendo como resultado o atual enfraquecimento das fronteiras nacionalistas em escala global e a implicação de uma língua franca para que todos possam se comunicar de forma descomplicada e sem nenhuma barreira linguística.

De acordo com Crystal (2003), em 1950, o inglês como língua mundial era um fato que existia apenas em teoria, em meio as incertezas políticas da guerra fria. O autor ainda afirma que saímos de uma possibilidade de uma língua mundial para uma realidade evidente em menos de uma geração. O fato de o inglês ser uma das línguas mais difundidas e faladas no mundo é constatado em dados estatísticos, segundo Ling (2013) mais da metade das publicações científicas e técnicas do mundo são em inglês. Aproximadamente 80% da informação armazenada nos computadores ao redor do mundo estão em língua inglesa.

Crystal (2003) ainda afirma que o que confere *status* de língua internacional a um idioma não tem a ver com o número de pessoas que a falam, o ponto principal é quem são esses falantes, e ainda defende que o poder político é responsável por

instituí-la e que, sobretudo no século XXI, a influência econômica é o principal fator de manutenção do *status* de língua franca do inglês.

Por sua vez, o aspecto sociocultural está associado ao fato de que as pessoas em toda a parte do mundo estão de certa forma ligadas ao idioma e que precisam dele na sua vida social e política, também para negócios ou simplesmente porque algumas áreas importantes como a internet passaram a depender quase que inteiramente dela.

Nós vivemos em uma época em que as línguas passaram a ter papel central em nossas vidas e são essenciais para a comunicação intercultural. O fato de o Inglês ser falado e ensinado nos dias de hoje por mais falantes não-nativos do que nativos, por exemplo, fomenta grandes debates em relação a pedagogia do ensino de LE. Dos muitos conceitos do inglês atualmente, o inglês como língua franca (ILF), proposto por Jenkins (2000), é um construto que tem recebido bastante atenção na pesquisa em linguística aplicada (LA).

A língua franca é originalmente conceituada como meio de comunicação entre falantes que não compartilham o mesmo código linguístico. Meierkord (2012) nos lembra que o uso de línguas francas não é um fenômeno novo e que as pessoas já as utilizavam no passado para interagir com pessoas de outras comunidades e para acordos comerciais entre elas. Entretanto Firth (1996) define a língua franca como uma língua de contato entre pessoas de diferentes *backgrounds* étnico-linguísticos, os quais escolhem o inglês como língua estrangeira de comunicação.

Assim, uma abordagem pedagógica baseada em um discurso ILF preparará melhor os falantes de inglês para romper fronteiras culturais, interagir e negociar significados com pessoas em todo o mundo enquanto se expressam em inglês. Os pesquisadores Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) afirmam que os falantes de inglês que dependem apenas dos padrões nativos do inglês nunca alcançarão uma comunicação bem-sucedida ao interagir com falantes internacionais.

Widdowson (1994), em seus estudos, problematiza a noção tradicional de propriedade linguística, argumentando que o inglês, em sua condição de língua franca global, não pode ser considerado exclusividade de falantes nativos, mas sim um recurso compartilhado e adaptável por suas diversas comunidades de uso. O autor

desafia a ideia de que a autoridade sobre a língua reside nos países de origem anglófonos, como o Reino Unido ou os Estados Unidos, destacando que a expansão transnacional do inglês o transformou em um instrumento de comunicação moldado por necessidades e contextos heterogêneos. Nesse sentido, Widdowson (1994) enfatiza que a apropriação do inglês por falantes não nativos resulta em uma reconfiguração contínua de suas normas e funções, distanciando-se de padrões fixos e centralizados, segundo Widdowson (1994, p. 387, tradução nossa).

Deixe que eles se identifiquem com isso, não deixe que o professor imponha autoridade sobre eles na forma de um padrão alienígena de comportamento. Muito bem. Mas essa injunção está totalmente em desacordo com a insistência na linguagem autêntica, que é uma imposição de outra autoridade, a saber, a dos padrões de comportamento cultural do falante nativo. Se o aprendizado da linguagem natural depende da afirmação de alguma propriedade sobre a linguagem, isso não pode ser promovido por meio de uma linguagem que é autêntica apenas porque pertence a outra pessoa e expressa a identidade de outra pessoa. Uma pedagogia que combina autenticidade de uso com autonomia de aprendizado é uma contradição. Você não pode ter as duas coisas. A noção de autenticidade, então, privilegia o uso do falante nativo (inapropriadamente, eu argumentei) como a linguagem adequada para o aprendizado (Widdowson, 1994, p. 387, tradução nossa).

Essa perspectiva ressoa com a crítica ao modelo dos círculos concêntricos de Kachru (1985), que, embora reconheça a pluralidade de contextos do inglês (interno, externo e em expansão), ainda mantém os falantes nativos como referência normativa. Para Widdowson (1994), tal abordagem perpetua uma hierarquia linguística inadequada, já que a efetividade da ILF reside justamente em sua flexibilidade para além de critérios nativistas.

Assim, concordamos com Widdowson (1994) quando ele discute como a priorização da comunicação eficaz na ILF substitui frequentemente a adesão rígida a regras prescritivas, permitindo inovações linguísticas que refletem identidades culturais locais. Ao contrário de visões que enxergam variações não nativas como "erros", o autor as interpreta como manifestações legítimas de adaptação criativa, nas

quais os usuários imprimem marcas identitárias ao inglês, transformando-o em um veículo de expressão multicultural. Esse processo, segundo ele, desloca a noção de "propriedade" da língua de uma elite linguística para uma coletividade global, redefinindo-a como um bem comum em constante evolução. Essa dinâmica evidencia, ainda, a natureza intrinsecamente política da linguagem: ao descentralizar o controle normativo, a IFL desafia estruturas de poder colonialistas e imperialistas historicamente associadas à difusão do inglês (Phillipson, 1992).

No entanto, Widdowson (1994) ressalta que essa autonomia não implica fragmentação caótica, mas sim a emergência de práticas comunicativas contextualizadas, sustentadas por objetivos funcionais compartilhados, e propõe uma reflexão profunda sobre a natureza da língua inglesa e seu *status* global. Um dos principais temas abordados é a propriedade da língua, questionando quem realmente possui o inglês: os falantes nativos ou aqueles que o aprendem como segunda língua. Essa discussão é crucial, pois reflete as dinâmicas sociais e culturais que moldam o uso da língua em diferentes contextos.

Outro aspecto relevante é a globalização e sua relação com o inglês. A disseminação dessa língua como uma ferramenta de comunicação internacional transformou-a em uma língua franca, essencial para negócios, ciência e tecnologia. Essa transformação levanta questões sobre a homogeneização cultural e a preservação das línguas locais. Além disso, a relação entre identidade e língua é um tema significativo que Widdowson (1994) explora. O inglês não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um marcador de identidade cultural, especialmente em comunidades onde o inglês não é a língua materna. Isso leva à reflexão sobre como as comunidades se apropriam do inglês e adaptam seu uso às suas realidades culturais.

No campo da educação, Widdowson (1994) discute as metodologias de ensino de inglês, destacando como essas práticas podem influenciar a percepção de propriedade da língua. As instituições educacionais desempenham um papel fundamental na formação dos falantes de inglês, moldando não apenas suas habilidades linguísticas, mas também suas identidades culturais.

A mudança linguística é um tema recorrente na obra, estando o inglês em constante evolução, com novas variantes emergindo à medida que se espalha pelo mundo. Essa evolução desafia as noções tradicionais de gramática e uso correto, enfatizando que a língua é um organismo vivo que se adapta às necessidades de seus falantes e, segundo Widdowson (1994), a propriedade da língua inglesa não deve ser vista como exclusiva dos falantes nativos. Com a globalização e a disseminação do inglês como língua franca, ele sugere que todos os falantes, independentemente de serem nativos ou não, têm um papel na formação e evolução da língua. O autor enfatiza que as comunidades que adotam o inglês como segunda língua o adaptam às suas realidades culturais. Isso significa que o inglês é moldado por diferentes contextos sociais e culturais, refletindo as identidades dos falantes e discute como a língua está em constante evolução e mudança argumentando que essa dinâmica desafia a ideia de uma forma "correta" ou "pura" do inglês, já que novas variantes e dialetos surgem à medida que o inglês se espalha pelo mundo.

No âmbito pedagógico, o artigo de Widdowson (1994), *The Ownership of Englishs*, sugere que o ensino de inglês deve priorizar competências interculturais e estratégias de negociação de significado, em vez de reproduzir modelos nativos idealizados. O autor ainda critica a obsessão com a "exatidão" baseada em padrões britânicos ou norte-americanos, defendendo que a preparação para a ILF exige foco na versatilidade e na sensibilidade a diferentes contextos de uso. Essa visão antecipa discussões posteriores, como as de Jenkins (2000) e Seidlhofer (2011), que exploraram a sistematização de características da IFL, embora Widdowson advirta contra a codificação prematura de novas normas, pois isso poderia engessar a própria adaptabilidade que define a língua franca.

O autor critica algumas abordagens tradicionais no ensino de inglês, sugerindo que elas podem reforçar uma visão elitista da língua. Ele também defende uma abordagem mais inclusiva que reconheça a diversidade de usos e variantes do inglês. Além disso, ele explora a relação entre língua e identidade, afirmando que o uso do inglês pode ser um meio de expressar e construir identidades culturais. Para ele, a

apropriação do inglês por falantes não nativos é uma forma de resistência e afirmação cultural.

Após os debates inaugurais de Widdowson sobre a natureza descentralizada do Inglês como Língua Franca (ELF), acadêmicos, como as já citadas Jennifer Jenkins e Barbara Seidlhofer, desenvolveram pesquisas empíricas e teóricas que consolidaram o ELF como campo de estudo distinto, expandindo suas implicações linguísticas, pedagógicas e sociopolíticas. Jenkins (2000; 2007), concentrou-se na identificação de características fonológicas essenciais para a inteligibilidade mútua entre falantes não nativos, propondo o Língua Franca Core (LFC). Esse núcleo prioriza traços sonoros que evitam mal-entendidos (como a distinção entre vogais longas e curtas), enquanto desconsidera aspectos periféricos (como o ritmo ou a entonações típicos de sotaques nativos), argumentando que a obsessão com a "pronúncia perfeita" é irrelevante para a comunicação global (Jenkins, 2000). Sua abordagem desestabilizou a hierarquia que posicionava variedades nativas como superiores, reforçando a ideia de que a eficácia da IFL reside na negociação contextual, não na imitação de modelos hegemônicos.

Seidlhofer (2011), por sua vez, aprofundou a análise das estruturas gramaticais e pragmáticas da IFL, coordenando o projeto VOICE (Vienna-Oxford Internacional Corpus of English)¹³, que documentou padrões recorrentes em interações entre falantes não nativos. Seidlhofer (2011), demonstrou que fenômenos como a omissão do -s da terceira pessoa do singular ("she go"), o uso não convencional de artigos ("give me advice") ou a reestruturação de frases fixas ("how do you call it?") não são "erros", mas adaptações sistemáticas orientadas pela economia comunicativa (Seidlhofer, 2011). Essas variações, longe de prejudicar a compreensão, revelam uma gramática emergente pautada pela funcionalidade, desvinculada de regras prescritivas. A autora também enfatizou a importância das estratégias de

¹³O projeto VOICE CLARIAH tem como objetivo integrar o VOICE à infraestrutura do CLARIAH-AT e desenvolver uma nova interface Web, garantindo acesso livre e atualizado aos dados para a comunidade acadêmica. O projeto envolve pesquisadores de diversas áreas, incluindo linguística aplicada, linguística de *corpus*, linguística computacional e desenvolvimento de *software*.

acomodação e negociação de significado, nas quais os interlocutores ajustam mutuamente sua linguagem para garantir clareza, prática que redefine a competência comunicativa como habilidade intercultural, não como domínio de normas fixas (Seidlhofer, 2011). Essa visão ecoa a crítica de Widdowson (1994) à rigidez dos padrões nativos, mas avança ao oferecer evidências empíricas de como a IFL opera na prática.

Ambos os autores, embora partam de perspectivas complementares, desafiam a noção de "déficit" associado aos falantes não nativos. Jenkins, por exemplo, contestou abertamente o mito do falante nativo como parâmetro ideal, argumentando que a IFL exige uma reavaliação dos objetivos do ensino de inglês: em vez de buscar a assimilação cultural, deveria promover a capacidade de navegar entre identidades linguísticas híbridas (Jenkins, 2007). Seidlhofer (2011), por sua vez, defendeu que a IFL não é uma língua "quebrada", mas um sistema válido em si mesmo, cuja legitimidade depende de reconhecimento acadêmico e institucional.

Essas posições tensionam debates mais amplos sobre poder linguístico, como os levantados por Phillipson (1992) em relação ao imperialismo cultural, mas propõem uma visão mais otimista: segundo ele, a IFL, em sua flexibilidade, poderia servir como instrumento de emancipação, e não de dominação.

No campo pedagógico, Jenkins e Seidlhofer influenciaram propostas curriculares que priorizam a conscientização sobre a diversidade do inglês e o treinamento em estratégias de comunicação elásticas. Jenkins (2007), por exemplo, sugere que os materiais didáticos incorporem diálogos entre falantes de diferentes origens, normalizando sotaques e estruturas variadas. Seidlhofer (2011) defende a inclusão de atividades que simulem contextos ILF reais, onde a criatividade linguística e a cooperação sejam valorizadas. Contudo, ambas reconhecem desafios, como a resistência de instituições educacionais vinculadas a exames padronizados (ex.: TOEFL, IELTS), que perpetuam a autoridade nativa. Apesar disso, suas contribuições reforçam a tese de Widdowson (1994) de que a "propriedade" do inglês deve ser coletiva, destacando que a vitalidade da língua reside em sua capacidade de ser (re)criada por aqueles que a usam — não por aqueles que alegam controlá-la.

A identidade profissional refere-se à maneira como os educadores percebem a si mesmos em suas funções e papéis dentro do contexto educacional. Essa identidade é moldada por uma combinação de fatores, incluindo formação acadêmica, experiências práticas e interações sociais. As experiências culturais desempenham um papel fundamental na formação da identidade profissional. Ao vivenciar diferentes contextos culturais, os educadores são expostos a novas perspectivas e práticas pedagógicas que podem desafiar suas crenças e abordagens anteriores.

À luz disso, a proposta dessa mobilidade acadêmica permite que os educadores reflitam criticamente sobre suas práticas pedagógicas. A interação com diferentes sistemas educacionais e metodologias de ensino pode levar à reavaliação de suas abordagens e à adoção de novas estratégias que atendam melhor às necessidades de seus alunos. As experiências em ambientes multiculturais ajudam os educadores a desenvolver competências interculturais essenciais. Essa habilidade é crucial para promover um ensino inclusivo que respeite e valorize a diversidade cultural dos alunos.

A vivência em contextos internacionais contribui para o fortalecimento da identidade profissional dos educadores. Ao se confrontarem com novos desafios e oportunidades, eles podem se sentir mais confiantes em suas capacidades e mais comprometidos com sua prática docente.

2.2. O APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A SUA RELAÇÃO COM O PAPEL DO PROFESSOR DE LE NO DESEMPENHO DE SUA PROFISSÃO

Atualmente, o professor de língua inglesa se depara com muitos desafios na sala de aula por conta de valores e princípios que foram instituídos por linguistas e estudiosos. Um deles é a supervalorização do professor de inglês nativo como se ele fosse o único capaz de transmitir o conhecimento da língua estrangeira.

O ensino de línguas entre as décadas de 1960 e 1980 foi fortemente influenciado pelo paradigma de Chomsky da “gramática generativa”, o qual pregava

que era necessário adentrar a mente do falante nativo para qualquer teorização sobre língua, pois quem conhece a própria língua é o falante nativo, segundo Rajagopalan (1999, p. 194), “o falante nativo puro é um produto da imaginação do século XIX em que as entidades eram sempre contempladas na base do tudo ou nada, o que significava que entidades misturadas eram malditas.” A exaltação do professor nativo de língua estrangeira nasceu dentro do próprio contexto de ensino e desde então tem havido uma crescente campanha sistemática que confere privilégios aos professores de língua nativa em detrimento dos não-nativos porque eles seriam considerados os verdadeiros ‘guardiões da língua’ (Rajagopalan, 2009), ainda que 80 por cento dos professores de língua nativa não são falantes de inglês como primeira língua (Canagarajah, 1999).

Essa postura tem sido contestada por outros linguistas, que defendem a posição de que “um professor nativo que cubra 100 por cento os requerimentos de autenticidade exigidos e assim por diante é uma quimera que pode apenas existir na imaginação fértil de um linguista teórico em seu universo particular” (Rajagopalan, 2005, p.298). Pode-se afirmar também que um professor nativo que tem pouco envolvimento com a comunidade que ele está inserido, não possui a sensibilidade para atender as necessidades do aluno estrangeiro e pouco compreende na prática os processos de aprendizagem de um segundo idioma.

As reações das pessoas em relação ao inglês, dado o seu *status* de língua internacional variam de uma rejeição categórica como forma de se auto proteger do modo como o “império anglófono” tem se imposto a uma resignada aceitação, argumentando que nada pode ser feito em relação à expansão do inglês no mundo (Rajagopalan 2009). As motivações, no entanto, podem ser, segundo Ellis (2003), instrumental, quando se aprende um idioma com uma proposta específica, para responder uma prova, por exemplo, ou integrativa, quando a pessoa aprende o idioma porque ela tem interesse nas pessoas e na cultura da língua-meta.

Há estudiosos e linguistas que afirmam que na relação da dicotomia língua/cultura, uma língua não pode ser ensinada/aprendida sem estar ligada a uma cultura. Segundo Freire e Macedo (1990), “língua e cultura estão dinamicamente

interligadas.” (p. 29). Autores como Appel e Muysken, no entanto, (1987) veem a relação entre língua e cultura de maneira arbitrária, e afirmam que a relação entre língua e cultura não é tão fixa e interligada o tempo todo como se costuma pensar. Aprender uma segunda língua não significa necessariamente adotar os padrões, valores e normas culturais da língua-meta.

Paulston (1978) dialoga com Appel e Muysken (1987), quando ele afirma que “é possível tornar-se bilingue sem se tornar bi-cultural, enquanto o oposto não é verdade” (Paulston, 1978, p.373). Com isso, o aspecto cultural, apesar de ser de extrema importância para o aprendizado de uma língua, ele não é essencial para aprendizagem dela, independente até das razões integrativas ou instrumentais do aprendizado.

Há, portanto, uma necessidade em adaptar os materiais de língua inglesa com um foco em descentralização na cultura dominante, adaptando o aprendizado do inglês para necessidades locais, como no caso do estudo do idioma na modalidade instrumental que explora apenas as habilidades de escrita e leitura, ou no caso de profissionais da rede de hotelaria e hospedagem, que apesar de ter de conhecer alguns aspectos sobre hábitos culturais dos estrangeiros para prestar um serviço de atendimento mais eficiente, eles não precisam incorporar esses valores.

Diante disso, o que se observa é que grande parte desses materiais ainda reflete os valores da cultura ocidental não desenvolvendo nos alunos uma consciência cultural crítica. Nault (2006) defende que os educadores de língua inglesa deveriam, nesse sentido, “estimular uma percepção mais cosmopolita que reconheça e aceite outros modos de vida, [...] estilos de uso do inglês” (Nault, 2006, p.324, tradução nossa). O autor ainda diz que não há uma necessidade de ‘anglo - americanizar’ esses aprendizes, dado o caráter internacional da língua inglesa.

O surgimento do “World Englishes” ilustra bem essa realidade. Assim que a língua se tornou oficial em países como Índia, Nigéria e Filipinas, os falantes de inglês em todo mundo estão, de acordo com Nault (2006), “não meramente absorvendo e imitando o inglês falado em tradicionais centros de influência; eles estão ativamente reinterpretando, remodelando e redefinindo o inglês em forma oral e escrita” (Nault,

2006, p. 316, tradução nossa). De fato, elementos culturais locais são automaticamente inseridos na língua e eles nem precisam se referir a questões de cultura-meta para comunicar na língua.

Depois da independência, o inglês se consolidou como segunda língua oficial na Índia devido a uma necessidade de estabelecer uma língua padrão para a comunicação dada à quantidade elevada de dialetos no país. Surge, segundo Kachru (1976), uma variedade de World English indiano que nada tem a ver com a transmissão de valores de uma cultura imperialista dos Estados Unidos ou Inglaterra, mas cujo objetivo é de integrar comunidades indianas de culturas e línguas diferentes.

O inglês, apesar do que muitos conhecem, é uma língua híbrida e passou e continua passando por transformações e aderiu termos provenientes de outras línguas como qualquer outra. Segundo Serjeantson (1935), a língua inglesa já fez empréstimo de palavras de mais de 350 outras línguas ao longo dos anos e três quartos do vocabulário do inglês é de origem clássico-romântica. No outro extremo, encontra-se a França e o seu nacionalismo exacerbado, que chegou a proibir por lei o uso de estrangeirismos em documentos oficiais.

O pesquisador Moita Lopes (1996), em seu artigo que trata da alienação e ensino de língua inglesa no Brasil, afirma que, em nosso país, os professores de inglês adotam uma postura muito colonizada em relação ao ensino do idioma. Ele também relata que os alunos têm atitudes muito positivas em relação a tudo àquilo que é estrangeiro, desvalorizando o nacional.

O autor ainda defende que “existe uma necessidade de pensar o ensino de inglês como língua estrangeira em termos de realidade brasileira” (Moita Lopes, 1996, p. 30), em que focar em uma abordagem mais instrumental talvez fosse mais coerente do que insistir em uma abordagem integrativa por meio da qual o aprendiz se sentiria coagido a imitar padrões nativos de pronúncia, como praticado pela metodologia áudio-lingual.

Professores de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), devem, portanto, repensar o seu papel e práticas pedagógicas em sala de aula, não apenas se focar no ensino de uma língua associado a valores da cultura-meta, mas mostrar o nível de

globalização ao qual o inglês chegou. É importante conscientizar os aprendizes sobre o papel do inglês também como um instrumento de transmissão de valores da cultura local para outros falantes de língua inglesa, sejam eles nativos ou não.

É válido ressaltar que o aprendizado de uma língua estrangeira leva o indivíduo a entender melhor a sua própria cultura, já que quando nos aproximamos de outra perspectiva cultural, somos levados a um posicionamento de afastamento crítico. A relação entre ação e reflexão é um dos pilares centrais da pedagogia crítica de Freire (2019), que defende que ação e reflexão são processos indissociáveis e que, juntos, constituem a práxis, ou seja, a prática reflexiva que transforma a realidade. No contexto do aprendizado de línguas estrangeiras, essa dinâmica se torna especialmente relevante, principalmente quando mediada por experiências transformadoras, como a mobilidade acadêmica.

Segundo Freire (2019), o aprendizado não é um ato passivo de absorção de informações, mas um processo ativo e dialógico, em que o aprendiz constrói conhecimento a partir de sua interação com o mundo. No caso do aprendizado de uma língua estrangeira, a ação se manifesta no uso prático da língua em situações reais de comunicação, enquanto a reflexão ocorre quando o aprendiz analisa suas experiências, identifica dificuldades e busca melhorias. Esses dois processos acontecem simultaneamente: ao agir (falar, ouvir, escrever), o aprendiz reflete sobre sua performance, e ao refletir, ele se prepara para agir de forma mais eficaz.

A mobilidade acadêmica, por exemplo, é uma ação que coloca o aprendiz em contato direto com a língua e a cultura estrangeira. Essa imersão não só exige o uso constante da língua, mas também provoca reflexões profundas a partir de sua trajetória sobre seu próprio processo de comunicação, experiência com as diferenças culturais e as barreiras linguísticas. Essa relação transformadora amplia a consciência do aprendiz sobre a língua e sobre si mesmo, tornando o aprendizado mais significativo e autêntico.

Freire (2019) ratifica que o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimento, mas um mediador que facilita o diálogo e a construção crítica do saber. No ensino de línguas estrangeiras, o professor assume um papel crucial ao criar

oportunidades para que os alunos vivenciem a língua de forma contextualizada e reflexiva. Isso pode ser feito por meio de atividades que simulem situações reais de comunicação, debates sobre temas culturais, dentre outras.

O professor também deve estar atento ao caráter político ao ensinar uma língua estrangeira, pois não se trata apenas de transmitir regras gramaticais e vocabulário, mas também de possibilitar que o aluno compreenda e critique as relações de poder que permeiam o uso da língua. Por exemplo, ao aprender inglês, o aluno pode refletir sobre o papel dessa língua como instrumento de dominação cultural e, ao mesmo tempo, como ferramenta de resistência/existência e empoderamento.

O processo um exemplo prático de como ação e reflexão podem se integrar de forma transformadora. Ao vivenciar um contexto cultural e linguístico diferente, o aluno é desafiado a sair de sua zona de conforto, confrontar suas limitações e desenvolver novas habilidades. Essa experiência não só melhora a proficiência linguística, mas também amplia a visão de mundo do aluno, tornando-o mais crítico e autônomo.

Nesse processo, o professor de língua estrangeira pode atuar como um guia, ajudando o aluno a refletir sobre suas experiências e a relacioná-las com seus objetivos de aprendizado, fornecendo ferramentas linguísticas e culturais que facilitem sua adaptação e integração e que permitam, por exemplo, uma maior adaptação a um intercâmbio ou mudança de país.

A integração entre ação e reflexão, proposta por Freire, é essencial para um aprendizado de línguas estrangeiras que seja significativo e transformador. A mobilidade acadêmica, como uma ação mediadora, potencializa essa integração, ao proporcionar experiências reais e desafiadoras que exigem tanto o uso prático da língua quanto a reflexão crítica sobre o processo. O professor de língua estrangeira, por sua vez, tem o papel de facilitar essa jornada, promovendo um ensino dialógico e conscientizador que prepare o aluno não apenas para dominar a língua, mas também para compreender e transformar o mundo em que vive.

Essa abordagem, inspirada na pedagogia freiriana, reforça a ideia de que o aprendizado de uma língua estrangeira vai além da aquisição de habilidades

linguísticas: é um processo de formação humana, cultural e crítica, que pode ser profundamente enriquecido pelas experiências e pela mediação de um professor comprometido com a educação libertadora.

A internacionalização do ensino superior e a mobilidade acadêmica têm reestruturado as práticas docentes no âmbito de docência de línguas estrangeiras, nas quais a interação intercultural e a diversidade de experiências dos aprendizes se tornam centrais. Conforme discutido por Knight (2004), a internacionalização não se resume à mobilidade física, mas envolve a integração de dimensões globais, interculturais e comparativas aos currículos e às metodologias de ensino. Para docentes que compartilham de programas de intercâmbio ou recebem discentes internacionais, essa dinâmica vindica uma revisão frequente de suas crenças pedagógicas, alinhando-as a conjunturas multiculturais e a demandas de flexibilidade didática.

Os estudos de De Wit e Altbach (2021) sobressaem que a mobilidade acadêmica estimula não apenas o progresso profissional dos docentes, como a incorporação de práticas pedagógicas inovadoras, influenciadas por saberes e práticas em sistemas educacionais diferenciados. Professores que vivenciam modelos de ensino baseados em *student-centered learning* (aprendizagem centrada no aluno) em universidades estrangeiras inclinam-se a eleger abordagens mais participativas em suas salas de aula, valorizando a autonomia e a autorreflexão dos estudantes, como considerado por Leask (2015). Essa mudança ressoa com as teorias de Byram (1997) sobre competência intercultural, que destaca a necessidade de os educadores explorarem não apenas conhecimentos linguísticos, gramaticais e vocábulos, mas também habilidades para mediar choques culturais e alimentar a empatia em ambientes multiculturais.

Entretanto, os efeitos da mobilidade acadêmica na docência não são homogêneos. Teichler (2004) conscientiza para os desafios de adaptação a sistemas educacionais com valores e estruturas discordantes, podendo reproduzir tensões entre as crenças prévias dos docentes e as demandas da nova circunstância de um contexto diversificado do já conhecido. Professores habituados a métodos tradicionais

podem encarar relutância ao implementar abordagens colaborativas em culturas educacionais mais hierárquicas. Essas discordâncias, conforme analisadas por Gudykunst e Kim (2003), apresentam uma demanda de desaprendizagem e ressignificação de práticas, em que as narrativas de experiência, como as tratadas por Barcelos (2006), tornam-se ferramentas decisivas para a reflexão sobre a própria identidade profissional.

Ainda nessa linha, Marginson (2014) argumenta que a internacionalização tem redobrado a urgência de políticas institucionais que apoiem a formação docente para a multiplicidade cultural e toda forma de diversidade. Programas de capacitação em pedagogia intercultural, que transcendam visões estereotipadas de cultura e priorizem a reflexão crítica sobre desigualdades e dinâmicas de poder, como os sugeridos por Dervin e Gross (2016), nos quais, através de autoetnografias e diálogos sobre marginalização e privilégios, os professores possam analisar suas próprias crenças, preconceitos e posicionalidades culturais, reconhecendo como essas influenciam suas práticas pedagógicas, visando a desconstrução de noções fixas de identidade, discussões sobre discriminação linguística ou exclusão de estudantes migrantes, com base em teorias da justiça social; promoção de parcerias entre escolas e grupos comunitários como associação de imigrantes e líderes comunitários para criar projetos que valorizem a diversidade e combatam estereótipos; capacitar professores a identificarem vieses colonialistas em conteúdos educacionais, todas essas propostas, em que haveria uma interação multicultural e diversificada em vários sentidos, são basilares para formar docentes para lidar com salas de aula marcadas pela superdiversidade (conceito cunhado por Vertovec, 2007), onde discentes e docentes de múltiplas nacionalidades e trajetórias educacionais diferentes coexistem.

Nesse cenário, a pesquisa de Paiva (2005) sobre autonomia do aprendiz recobra uma nova dimensão: docentes precisam equilibrar a estruturação do ensino com a flexibilidade para acolher estratégias de aprendizagem heterogêneas, muitas vezes influenciadas pelas experiências prévias de intercâmbio dos próprios estudantes. A mobilidade acadêmica desempenha um papel fundamental na formação de professores de inglês, proporcionando experiências enriquecedoras que vão além

da sala de aula. A experiência em um país onde o inglês é falado como língua nativa permite que os professores desenvolvam suas habilidades linguísticas de forma significativa. A imersão no idioma contribui para a fluência e para uma compreensão mais profunda das nuances culturais e linguísticas, essenciais para o ensino eficaz da língua.

A exposição a diferentes metodologias de ensino e abordagens pedagógicas em contextos internacionais amplia o repertório dos futuros professores. Eles têm a oportunidade de aprender novas técnicas que podem ser adaptadas e implementadas em suas práticas educativas, promovendo um ensino mais dinâmico e relevante. Importante ressaltar que as experiências vividas durante intercâmbios acadêmicos ajudam os educadores a refletirem sobre sua identidade profissional. Essa reflexão é crucial para que eles se posicionem de maneira crítica em relação às suas práticas e ao papel que desempenham na educação dos alunos. A possibilidade de professores de língua estrangeira estarem participando de um rico intercâmbio cultural, permite que eles compreendam melhor as realidades sociais e educacionais de outros países. Essa compreensão é vital para a formação de cidadãos globais e para o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva que respeite e valorize a diversidade cultural.

Embora a mobilidade acadêmica ofereça oportunidades para aprimorar o domínio do inglês, os estudantes podem enfrentar barreiras linguísticas iniciais que dificultam sua adaptação ao novo ambiente. Essa situação pode gerar insegurança e ansiedade, impactando sua experiência geral. As diferenças culturais podem representar um desafio significativo para os estudantes, a adaptação a novos costumes e dinâmicas sociais pode ser complexa e exigir tempo e esforço.

A adaptação a novas culturas e sistemas educacionais pode ser um desafio significativo para estudantes de grupos minoritários, além disso podem enfrentar dificuldades em compreender normas sociais e práticas pedagógicas gerando expectativas acadêmicas diferentes das que estão acostumados, mas, a mobilidade acadêmica pode enriquecer a formação geral dos professores de inglês, e também trazer implicações significativas para suas práticas pedagógicas/pessoais e

profissionais, promovendo inovação do ensino em que professores vivenciam diferentes contextos educacionais e tendem a adotar abordagens mais inovadoras em suas aulas. A formação recebida durante o intercâmbio pode levar à implementação de práticas educativas que promovam a educação intercultural, preparando os alunos para um mundo globalizado. A experiência internacional estimula uma postura reflexiva nos educadores, incentivando-os a questionar suas próprias práticas e buscar melhorias contínuas.

O papel da mobilidade acadêmica na formação de professores de inglês é multifacetado, abrangendo desde o aprimoramento linguístico até a construção da identidade profissional. Apesar dos desafios enfrentados, as oportunidades oferecidas por essas experiências são inestimáveis para o desenvolvimento docente. Portanto, é essencial que as instituições apoiem e incentivem a participação em programas de mobilidade acadêmica, garantindo uma formação mais rica e diversificada para os futuros educadores.

Os espaços que propiciam essa colaboração se mostram essenciais para a construção da identidade profissional, oferecendo um espaço colaborativo onde educadores podem compartilhar experiências e conhecimentos. Essas comunidades se mostram essenciais para a construção da identidade profissional, oferecendo um espaço colaborativo onde educadores podem compartilhar experiências e conhecimentos. Um estudo etnográfico destaca como esses ambientes contribuem para a aprendizagem informal e a formação de identidades profissionais (Mega, 2024). A construção da identidade profissional também é impactada por questões sociais, como preconceito e discriminação. Um estudo sobre mulheres negras em carreiras acadêmicas revela que essas educadoras enfrentam barreiras significativas que afetam sua identidade e desenvolvimento profissional (Aquino, 2015).

Vale a pena ressaltar que um dos principais desafios enfrentados por grupos minoritários, com foco em suas implicações na formação de professores além da barreira linguística, para aqueles que não têm o inglês como língua nativa. A dificuldade em se comunicar efetivamente pode levar à exclusão social e à insegurança em ambientes acadêmicos, limitar a participação ativa dos estudantes

em discussões e atividades, prejudicando seu aprendizado e desenvolvimento profissional, como também servir para impulsionar uma “bifurcação” segundo a Teoria da Complexidade, induzindo uma mudança de “marcha” e desenvolvimento de estratégias para comunicação em situações de difícil diálogo.

Outro fator é que grupos minoritários frequentemente enfrentam preconceitos e discriminações que podem se manifestar de diversas formas, como microagressões ou exclusão social. Essas experiências negativas impactam a autoestima e a motivação dos estudantes, dificultando sua adaptação ao novo ambiente acadêmico. Mais um fator é a ausência de modelos de referência que representem suas identidades culturais e sociais, isso pode ser um desafio significativo para grupos minoritários. A falta de professores e educadores que compartilhem experiências semelhantes pode levar à sensação de isolamento e à dificuldade em se sentir pertencente ao ambiente educacional.

Enfim, os desafios enfrentados por grupos minoritários na formação docente são significativos e exigem atenção especial por parte das instituições educacionais. É fundamental haver políticas inclusivas que promovam o suporte necessário para que esses estudantes possam superar barreiras linguísticas, preconceitos e dificuldades culturais. Ao abordar essas questões, podemos contribuir para a formação de educadores mais conscientes e preparados para atuar em contextos diversos.

Resumidamente, a vivência desses desafios pode levar os futuros educadores a desenvolver uma maior empatia e compreensão em relação às dificuldades enfrentadas por seus alunos. A experiência com diversidade cultural e social pode incentivar os professores a adotarem práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo um ambiente educacional que valorize todas as identidades. Os desafios vivenciados podem estimular uma reflexão crítica sobre as práticas educativas, levando os docentes a buscarem formas mais eficazes de atender às necessidades de todos os alunos. Além das barreiras linguísticas poderem fomentar uma visão crítica quanto a questão da importância (ou não) da fluência ou de “falar como um

anglófono nativo, reduzindo seus preconceitos linguísticos e aperfeiçoando outras formas mais informais de comunicação.

Dessa forma, Stier (2006) ressalta que a mobilidade acadêmica pode reforçar desigualdades se não for acompanhada de uma crítica às assimetrias de poder no conhecimento global. Como, por exemplo, docentes de países colonizados podem internalizar visões colonialistas sobre metodologias "ideais", desvalorizando saberes locais. Para combater isso, Andreotti (2011) propõe uma pedagogia decolonial, na qual os educadores questionam criticamente as estruturas hegemônicas e integram abordagens plurais em suas práticas. Essa abordagem dialoga com as conclusões de Barcelos (2006) sobre a importância de ouvir as narrativas dos alunos: em contextos internacionalizados, a escuta ativa das experiências interculturais dos discentes torna-se um eixo para a coconstrução de ambientes de aprendizagem inclusivos e socialmente justos.

A internacionalização, a partir da mobilidade acadêmica, desafia os docentes e discentes a reexaminarem suas crenças e práticas em diálogo constante com a complexidade intercultural. A integração de teorias globais com realidades locais, aliada ao apoio institucional para a formação crítica, irrompe como caminho para transformar os efeitos da mobilidade em oportunidades de inovação pedagógica e equidade educacional.

3. A IMPORTÂNCIA DA AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Larsen-Freeman (1997) critica as visões de Saussure e Chomsky, quando propõe a linguagem como um sistema adaptativo complexo (CAS), dinâmico e emergente do uso, integrando cognição e prática em um contínuo. Nessa perspectiva, a língua se desenvolve pela interação entre fatores mentais e sociais, com adaptação mútua entre aprendiz e ambiente, alinhando-se ao conceito de Inglês como Língua Franca (ELF) (Jenkins, 2000). Collentine (2009) aponta três contextos para aquisição de L2: sala de aula, imersão doméstica e estudo no exterior (SA). Kinginger (2013) ressalta estudos longitudinais em SA, ainda que com foco restrito em línguas e públicos. SA, campo em expansão na interface entre linguística aplicada e aquisição de línguas, baseia-se na crença de que imersão amplia “input” e interação, mas os resultados são variados (Collentine, 2009). Freed (1995) marcou a área ao incluir dimensões sociais na aquisição de L2, porém persiste a lacuna de pesquisas sobre experiências de mobilidade de brasileiros e seus efeitos na formação docente, especialmente em contextos de imersão transcultural. Apesar do potencial formativo, a relação entre imersão e competência linguística não é linear, exigindo análises que considerem a complexidade do desenvolvimento linguístico como fenômeno dinâmico e socialmente situado.

3.1. ENTRELAÇAMENTOS EM REDE – AMBIENTE, CURRÍCULO, COLABORAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Alguns participantes da pesquisa inicialmente seguiram modelos nativos (americanos ou britânicos), mas agora refutam a adesão estrita, focando na inteligibilidade ou IFL, eles rejeitam explicitamente imitar falantes nativos. Alguns acrescentam que os sotaques são parte da identidade. Isso reforça a tendência de valorizar o IFL e a identidade pessoal no uso da linguagem. Sobre representações de linguagem e cultura, a visão da maior parte dos participantes mudou, alguns já tinham

essa perspectiva mudada devido a estudos anteriores, mas a experiência FLTA reforçou a representação da cultura brasileira, enquanto outros mencionam a transculturalidade, indicando uma mudança de ver línguas/culturas como separadas para mais fluidas e observam a compreensão das nuances na comunicação influenciadas pela cultura, sustentando que linguagem e cultura são inseparáveis. Isso pode indicar que nem todos os participantes tiveram uma experiência transformadora em relação às percepções culturais, mas a maioria teve, o que impacta diretamente na docência de inglês destes participantes, visto que não aderem a uma única forma “correta” de se falar inglês, mas focando na inteligibilidade e diversidade cultural e social.

Os participantes observam que os materiais anteriores careciam de diversidade, mas agora eles complementam com conteúdo inclusivo, eles mencionam o uso de materiais autênticos para evitar preconceitos e a criação ou adaptação de materiais para diversidade. O padrão aqui é o aumento da conscientização sobre a diversidade cultural e os esforços para tornar os materiais inclusivos após a experiência, alguns participantes inclusive falam sobre pensamento crítico sobre o porquê do inglês ser uma língua franca global. Isso mostra uma ênfase contínua em materiais abrangentes, com alguns novos ângulos, como considerações geopolíticas. Os participantes mencionam a sensibilidade cultural, o uso de experiências reais e a adaptação de métodos. Alguns valorizam as experiências culturais em primeira mão em vez da teoria. Outros integram diferentes práticas educacionais observadas no exterior. O tema comum é a competência intercultural aprimorada influenciando as abordagens de ensino. Alguns são motivados a incluir geopolítica, e outros valorizam a diversidade ou focam na relevância material. Isso se soma aos temas anteriores de sensibilidade cultural e adaptação pedagógica.

Talvez a localização ou as experiências individuais variem muito, assim como características socioculturais, pois enquanto muitos relatam microagressões e dificuldade na comunicação, como correções não solicitadas, outros receberam elogios quanto a comunicabilidade. Isso se destaca em participantes que tiveram experiências desafiadoras em questões como assistência médica, identidade

racial/étnica e exotização, que esses desafios contribuíram para seu crescimento profissional ao promover resiliência e consciência crítica de questões sociais.

Como categorias emergentes foi observado uma mudança de normas de falantes nativos para IFL e inteligibilidade, uma maior consciência cultural e práticas de ensino inclusivas, o desenvolvimento profissional por meio de competência intercultural e adaptabilidade, desafios com identidade e microagressões influenciando abordagens pedagógicas, o crescimento pessoal e defesa da representação cultural.

São perceptíveis após a mobilidade acadêmica, mudanças nas Crenças sobre Ensino de Línguas, como a rejeição do falante nativo como modelo ideal, e como a valorização do inglês como língua franca (ELF), reflexões sobre Cultura Inglesa e ELF, como a desconstrução de estereótipos culturais, que segundo um participante que antes via a cultura norte-americana como ideal, após estudos e intercâmbio, passou a criticar o imperialismo cultural e relatos de que materiais didáticos anteriores exotizavam culturas, mas agora busca "transculturalidade" (integração de identidades). Além de mudanças sobre a consciência da diversidade linguística e da cultura como processo dinâmico e impactos no Desenvolvimento Profissional, como a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, seja tentando tornar a sala de aula culturalmente responsiva, combinando métodos estrangeiros com práticas locais, valorizando a autenticidade, inclusão de questões geopolíticas, e adaptação de conteúdos para incluir a diversidade linguística. O uso de materiais autênticos e críticos que complementem materiais tradicionais com temas ausentes como a diversidade e a crítica a materiais "higienizados" e preferindo recursos que mostrem inglês em contextos reais, ou a combinação de materiais autênticos com livros didáticos.

Autopercepção e representação cultural, como a propagação da cultura brasileira e a surpresa com o desconhecimento do português além da cultura como instrumento de ação social também influenciou na jornada pedagógica dos participantes após a mobilidade acadêmica, assim como os desafios e microagressões, como o preconceito linguístico com funcionários de

estabelecimentos que pareciam fingir não entender seu sotaque e correções não solicitadas de pronúncia e sobre as questões identitárias de sentiu-se "latino" nos EUA, mas não totalmente aceito por latinos ou norte-americanos influenciaram abordagens pedagógicas mais diversas e com consciência social e étnica.

Os Padrões Identificados foram a transformação do conceito de "falante ideal": A maioria dos participantes rejeitam a imitação do nativo, priorizando comunicação eficaz e ELF; a cultura como processo dinâmico: A vivência intercultural ampliou a noção de cultura além de "produtos" (comida, dança) para incluir práticas sociais e identidades híbridas e a resistência a hierarquias linguísticas: Os relatos destacam críticas ao colonialismo linguístico e à exotização de sotaques não nativos. Com impactos profissionais nas práticas decoloniais, como na adaptação de materiais para incluir variedades linguísticas (ex.: português lusófono além do brasileiro e regionalismos) e temas sociais e o empoderamento docente: a experiência no exterior fortaleceu a autoconfiança para questionar normas pedagógicas hegemônicas, a pedagogia crítica para criação de materiais didáticos com diversidade. Transformações pessoais e o grande impacto emocional da mobilidade acadêmica, foi também observado que a influência da formação prévia contribuiu para o desenvolvimento profissional e pessoal, os participantes com pós-graduação mostraram maior consciência crítica sobre hierarquias linguísticas

A pedagogia crítica pós-intercâmbio, em que os docentes adotam abordagens anticoloniais, usando suas experiências para promover inclusão e criticar materiais didáticos eurocêntricos. E a identidade profissional transcultural em que a vivência no exterior permitiu integrar elementos de diferentes contextos educacionais (ex.: organização norte-americana + flexibilidade brasileira), além do desenvolvimento da resiliência profissional, onde docentes desenvolveram estratégias para lidar com desafios, como a adaptação de materiais didáticos e o enfrentamento de microagressões.

É possível concluir também que a experiência no FLTA funcionou como um catalisador para a desconstrução de mitos linguísticos e a construção de uma docência mais reflexiva e politicamente engajada. Temas de crescimento pessoal,

intercâmbio cultural e estereótipos desafiadores, lutas de identidade, adaptabilidade em momentos difíceis, a quebra de estereótipos brasileiros, barreiras linguísticas dentro do departamento acadêmico. Esses pontos acrescentam profundidade à representação cultural e à complexidade de ambientes multilíngues. Alguns participantes mencionam crescimento profissional, autodescoberta e experiências surpreendentes. Isso expande o espectro de impacto emocional e profissional.

3.2. APRESENTANDO EXPERIÊNCIAS – FALAS QUE INSURGEM COOPERAÇÃO

As contribuições da mobilidade para o crescimento profissional, autodescoberta, experiências desafiadoras e o impacto emocional, além das contribuições dos estudos em LA melhoraram fundamentalmente o estudo assim como também auxiliaram na elaboração das perguntas do questionário. Para a realização da pesquisa, foi utilizada uma abordagem metodológica exploratória, com análise qualitativa dos dados, visando compreender melhor a complexidade que envolve o tema. Segundo Kauark, Magalhães e Medeiros (2010, p. 28), a pesquisa exploratória “objetiva uma maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito” e envolve “entrevistas com pessoas que estarão vivenciando experiências práticas com o problema pesquisado”.

A pesquisa qualitativa não recorre a testes de laboratório e está mais preocupada em compreender fenômenos em um determinado contexto social, levando em conta a postura do participante (Larson-Hall, 2015). A pesquisa qualitativa é, para Denzin e Lincoln (1994, p. 2, tradução nossa), uma “atividade situada que localiza o observador no mundo” e que os pesquisadores qualitativos “estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles”.

Uma perspectiva de pesquisa qualitativa permite ao pesquisador obter um olhar mais profundo sobre os fenômenos sociais ao compreender as relações entre o eu e o outro em um contexto específico (Leavy, 2014). Essa abordagem é especialmente

valiosa para este estudo, pois investigamos como as vivências de mobilidade internacional de professores assistentes impactam no ensino e aprendizado de língua estrangeira. Também está sendo dada atenção especial às novas formas pelas quais esses participantes negociam o significado de uma língua em contexto intercultural sem necessariamente recorrer às normas do falante nativo de inglês.

Sete professores brasileiros participantes do programa FLTA entre 2021 e 2023, vinculados a diferentes instituições de ensino superior do país, foram escolhidos para esta pesquisa. A coleta de dados foi realizada por questionários com o intuito de investigar melhor as questões voltadas para interações em contextos internacionais proporcionadas pelo referido programa de mobilidade, e assim compreender melhor o perfil dos participantes estudados pela pesquisa.

Os questionários são um dos métodos mais utilizados para coleta de dados em pesquisas de L2 devido à sua eficiência em poupar tempo do pesquisador, além de ser econômico e fácil de administrar. Eles têm sido utilizados para entender fenômenos que não são diretamente observáveis, como as atitudes dos alunos e professores em relação à L2, estilos e estratégias de aprendizagem e de ensino (Abbuhl, 2013). Já foi apontado que uma das vantagens dos questionários auto preenchíveis em relação à entrevista é que eles estimulam respostas mais genuínas, pois podem ser respondidos anonimamente, além de serem mais econômicos em termos de tempo (Cohen; Manion; Morrison, 2007). O questionário foi aplicado de forma *online* por meio de um formulário elaborado no *Google forms*. O convite para a participação da pesquisa foi feito aos colaboradores através de e-mails e *Whatsapp*.

A metodologia de Bardin (2011) foi aplicada de acordo com os passos seguintes: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Então, o processo consistiu em passar por cada pergunta e resposta, codificar temas e categorias recorrentes, identificar padrões relacionados a mudanças em suas crenças sobre o ensino de línguas após sua experiência de mobilidade, reflexões sobre a cultura inglesa e ELF, impactos em seu desenvolvimento profissional além de outras considerações pertinentes.

Os questionários com as respostas adquiridas de cada participante foram descritos abaixo:

1. Em qual cidade você nasceu?

Participante 1: Pelotas - RS

Participante 2: Igrejinha-RS

Participante 3: São João de Meriti - RJ

Participante 4: Guaraçai - SP

Participante 5: Teresina - PI

Participante 6: Teresina - PI

Participante 7: Curitiba - PR

2. Em qual cidade você mora atualmente?

Participante 1: Pelotas - RS

Participante 2: Gravataí-RS

Participante 3: Vila Velha - ES

Participante 4: São José do Rio Preto - SP

Participante 5: Caucaia - CE

Participante 6: Teresina - PI

Participante 7: Curitiba - PR

3. Qual a nacionalidade dos seus pais?

Participante 1: Brasileiro

Participante 2: Brasileiro

Participante 3: Brasileira

Participante 4: Brasileiro

Participante 5: Brasileiro

Participante 6: Brasileiro

Participante 7: Brasileira

4. Qual a sua graduação?

Participante 1: Letras - Português Inglês (2020) e Relações Internacionais (2014)

Participante 2: Letras - Inglês (UNISINOS)

Participante 3: Inglês - Literaturas

Participante 4: Letras - Português / Inglês (UFMS/CPTL)

Participante 5: Letras - Inglês

Participante 6: Letras - Inglês (Licenciatura)

Participante 7: Letras - Português / Inglês

5. Possui pós-graduação? Se sim, qual?

Participante 1: Sim, mestrado em Letras

Participante 2: Mestrado em Linguística Aplicada (UFRJ)

Participante 3: Sim, Teoria da Literatura /Literatura Comparada

Participante 4: Mestrado em Letras (UNESP/IBILCE)

Participante 5: Sim, Mestrado em Literatura

Participante 6: Não

Participante 7: Não

6. O programa FLTA permitiu que você viajasse para o exterior pela primeira vez? Se não, pra onde viajou anteriormente e em qual contexto?

Participante 1: Não. Eu já tinha ido pro Chile (estudar espanhol), Bolívia (intercâmbio AIESEC), e Inglaterra (estudar para o IELTS), além de outras viagens para Argentina, Uruguai, México, por turismo.

Participante 2: Primeira viagem internacional

Participante 3: Sim

Participante 4: Sim, foi minha primeira viagem internacional.

Participante 5: Sim, foi a primeira vez que saí do país

Participante 6: Sim

Participante 7: Não, já havia morado na Colômbia (também lecionando português como língua adicional) e havia visitado Chile e Argentina

7. Qual estado e cidade você fez seu intercâmbio?

Participante 1: Orem - Utah

Participante 2: Lexington, estado da Virginia

Participante 3: Connecticut, New Haven

Participante 4: Athens - GA

Participante 5: Georgia - Atlanta

Participante 6: Athens, Georgia

Participante 7: Bluefield, West Virginia

8. Você fala alguma língua estrangeira além do inglês? Se sim, quais?

Participante 1: Um pouco de espanhol e italiano.

Participante 2: Espanhol (B1)

Participante 3: A1 Espanhol

Participante 4: Sou aluno iniciante de espanhol, algo que quis desenvolver depois de viver nos Estados Unidos.

Participante 5: Espanhol e Italiano

Participante 6: Sim, espanhol

Participante 7: Sim, espanhol e francês.

9. Quais modelos de falantes eram usados como referência em suas aulas como aprendiz de língua estrangeira? Você seguia algum modelo de falante como aprendiz de língua inglesa? Por quê?

Participante 1: Quando estudei inglês na adolescência, o padrão era o inglês americano. Na faculdade, o padrão era o inglês britânico. Quando comecei a estudar, achava que deveria correr atrás e não ter sotaque etc. Mas atualmente não sigo nenhum modelo, só foco em ser inteligível nas minhas produções.

Participante 2: Desde cedo, entendi o inglês como uma língua franca. Sendo assim, nunca segui um modelo de falante nativo ideal. Tentei me expor a diferentes variantes do idioma para explorar aspectos fonéticos, lexicais e movimentos culturais expressados pelo idioma.

Participante 3: Estadunidense majoritariamente. O curso tinha um foco na "cultura norte-americana"

Participante 4: Tínhamos sempre em mente a divisão entre "falante britânico" e "falante americano", muitas vezes porque os materiais eram produzidos nesses contextos e com interesses correspondentes. No máximo, via alguns falantes com inglês internacional em lições sobre diferentes culturas, por exemplo, que às vezes vinham com discursos dos professores como "ah, esse sotaque é mais difícil" ou "é um inglês um pouco estranho porque não é o que aprendemos aqui".

Participante 5: Eu não cheguei a ter modelos de falantes específicos pois aprendi de forma autônoma, consumindo materiais de diferentes lugares

Participante 6: Eu aprendi o inglês norte-americano, mais especificamente o inglês estadunidense. Esse era o modelo de curso que eu fiz.

Participante 7: Tentava ao máximo trazer materiais com autenticidade, com produções de diversas regiões do Brasil. Não creio que utilizasse um modelo de falante específico, mas alguém com competência comunicacional, pelo menos essa escolha não era tão consciente.

10. Você acredita que é necessário imitar o padrão do falante nativo da língua-alvo? Justifique a sua resposta

Participante 1: Não. Penso no uso do inglês como língua franca, e na possibilidade/riqueza de me comunicar com falantes de diversas culturas, não apenas nativos de língua inglesa. Além disso, eu gosto de deixar clara a minha identidade enquanto falante bilíngue de outra língua.

Participante 2: Não, acredito que a língua é um instrumento de comunicação. Para mim, basta que a comunicação seja possível. O falante ideal simplesmente não existe, trata-se de algo inalcançável já que a língua está em constante transformação e é utilizada de formas diferentes por falantes diferentes em contextos diferentes. Além disso, não vejo falantes nativos como detentores do idioma. Falantes não nativos também agem sobre a língua, inclusive transformando ela.

Participante 3: Depende do que é entendido como "padrão".

Participante 4: Absolutamente não. Creio que vivemos em um país em que o inglês age, ainda que com suas limitações, como uma língua global. Admitir que o falante nativo dos Estados Unidos ou da Inglaterra é o falante ideal equivale a apagar a importância de outros países de inglês como língua nativa e países de outras línguas da participação ativa em questões internacionais.

Participante 5: Não acredito em um padrão de língua a ser imposto no aprendizado, pois isso limita muito os alunos e ainda cria certas inseguranças no que diz respeito a pronúncia e conversação em geral

Participante 6: Não, falamos de acordo com nossas bagagens culturais.

Participante 7: Não, nossos sotaques fazem parte da nossa identidade e, mesmo numa língua adicional, não deve apagar nossas características individuais em busca de uma "cópia" do falar nativo.

11. Como você avalia os materiais didáticos que você usou no seu processo de aprendizado? E como você avalia os que você utiliza para lecionar atualmente? Eles são culturalmente diversos e inclusivos? Justifique.

Participante 1: Os que eu usei como aluna (e alguns dos que uso como prof) não são nada diversos e inclusivos. Quando era aluna, não tinha muito ao meu alcance (nem eu entendia muito a necessidade de diversidade e inclusão). Atualmente, sempre complemento os materiais com tópicos que considero necessários que faltem nos materiais que uso.

Participante 2: Enquanto aluno, não utilizei um material específico porque fui autodidata. Tentei usar o máximo de recursos disponíveis na internet. Buscava achar ferramentas que me auxiliassem no desenvolvimento das quatro macro-habilidades linguísticas. Durante o FLTA, a universidade pedia que eu trabalhasse com o livro Ponto de Encontro, que eu considero desatualizado. No entanto, eu tentava ir adaptando as atividades e dando um pouco de representatividade para as variações linguísticas do Brasil. Julgo ter falhado na representação dos demais países lusófonos porque abordei pouco essa temática na sala de aula.

Participante 3: Os materiais que tive acesso enquanto aluna não eram tão inclusivos, hoje, porém, eu tento adotar nas minhas salas de aula um ensino culturalmente responsivo.

Participante 4: Creio que os que usei antes só apresentavam diversidade quando era conveniente, como mencionei antes: em situações de ensino de nacionalidades, por exemplo. A diversidade de tópicos discutidos sobre outras culturas, por exemplo, vinha com uma lente de exotização do estrangeiro, colocando a perspectiva americana/inglesa como padrão, ou apresentando apenas uma versão higienizada do conteúdo cultural, mostrando só o que há de clichê. Hoje em dia vejo que mesmo o mercado mais hegemônico está pensando em uma diversidade um pouco maior. Cito como exemplo um material da Cambridge que utilizei recentemente que fez uma campanha para que estudantes reais do mundo todo gravassem sua fala de inglês sem nenhum tipo de julgamento de seu sotaque ou eventuais "erros" gramaticais irrelevantes para a comunicação. Acho que isso ainda acontece, entretanto, de maneira periférica. Sinto que só consigo criar um material diverso de verdade usando

material autêntico e elaborando minhas próprias lições sem que haja uma empresa ou instituição tradicional por trás.

Participante 5: Na maioria das vezes busco introduzir materiais de diversas fontes para meus alunos, pois em minhas aulas busco além de tudo, permear o aprendizado com senso crítico e ideias de questionamentos sobre o porquê do inglês ter se tornado o mais próximo de uma língua franca mundial

Participante 6: Enquanto aluno, os materiais que eram disponibilizados para mim não eram muito diversificados. Atualmente eu crio, ou adapto, a maioria dos conteúdos que uso para lecionar, então tenho um olhar mais crítico sobre o que escolho para ilustrar os conteúdos que precisam ser ilustrados.

Participante 7: Como dito acima, buscava trazer materiais autênticos que eu mesmo produzia, a partir de vídeos, contos, notícias... ainda tento fazer o mesmo, porém também me apoio no livro didático (que não tem tanta autenticidade). Apesar da falta de autenticidade deles, há uma busca perceptível por diversidade e inclusão. Nos materiais que preparo sempre há diversidade em sotaques, escolhas lexicais e gramáticas, buscando a inclusão.

12. O que você entende por cultura?

Participante 1: Considero tudo que associamos a algum povo. Tipo, a cultura brasileira tem danças brasileiras, comida brasileira, formas de afeto, enquanto a cultura estadunidense tem as suas formas dessas coisas. Isso é o meu entendimento.

Na minha dissertação, por exemplo, usei alguns conceitos, como o de Moran, "a maneira evolutiva de vida de um grupo de pessoas, consistindo em um conjunto compartilhado de práticas associado a um conjunto compartilhado de produtos, baseado em um conjunto compartilhado de perspectivas sobre o mundo e colocadas dentro de contextos sociais específicos" (MORIN, 2001).

Participante 2: Vejo a cultura como o contexto social no qual a linguagem é usada. Isso inclui normas sociais, valores, crenças e práticas que moldam a maneira como nós nos comunicamos em uma determinada comunidade linguística

Participante 3: Uma das diversas camadas que faz parte de um ser e que contém aspectos significativos de sua própria identidade, isto é, crenças, costumes, registro da fala, etc.

Participante 4: Todo o conjunto de atividades manuais, intelectuais ou artísticas que é diretamente produzido e/ou compartilhado pela sociedade.

Participante 5: Cultura é o conjunto de formas em que uma sociedade expressa sua identidade, seja através da música, do artesanato, da dança, culinária, etc

Participante 6: O conjunto de elementos que estão presentes em uma determinada comunidade. Língua, história, memória coletiva, comportamentos, tradições, etc. Elementos esses que formam a identidade daquele grupo de pessoas.

Participante 7: Cultura é a expressão coletiva de um povo, abrangendo a sua história, suas tradições e sua visão de mundo.

13. Quais as representações de língua e cultura você tinha antes do intercâmbio? Quais você tem agora?

Participante 1: Eu acho que a maior mudança de perspectiva que tive em relação a língua e cultura não foi o intercâmbio, mas, primeiramente, as aulas do curso de Relações Internacionais, e, depois, as aulas de Línguas em Contato.

Antes de RI, eu era bem "paga pau" da cultura norte americana, achava tudo o máximo, sonhava em conhecer e morar nos EUA, etc. Isso mudou quando comecei a entender melhor sobre geopolítica, imperialismo, etc. Línguas em contato mudou a minha percepção das mais diversas configurações de línguas, bilinguismo, multilinguismo, etc.

Então, o intercâmbio pra mim foi mais para representar a cultura brasileira mesmo. Não mudei muito as minhas representações.

Participante 2: Língua como o palco e o instrumento para ação social. Acredito que se mantém (visto que venho da letras e LA).

Participante 3: Eu diria que a maior diferença que noto agora é uma maior compreensão das nuances e suas complexidades em relação a língua. Podemos falar

a mesma língua, mas se nossa cultura é diferente, isso influencia (ou pode influenciar) em nossa comunicação.

Participante 4: Acho que eu tinha uma visão que não entendia translinguagem e transculturalidade antes do intercâmbio. Sinto que fui induzido, pelo meu lugar de origem e pelo modo como a língua estrangeira me foi ensinada, a ver tudo em espaços distinto. A cultura do outro e a minha, a língua do outro e a minha. Ver que essas linhas não foram claras na prática expandiu muito o modo como encaro minha identidade como falante e professor de língua.

Participante 5: Acredito que são as mesmas, através da música, literatura e cinema

Participante 6: Enquanto estudante e professor, tenho referências diversas. Depois do intercâmbio essas referências aumentaram.

Participante 7: Língua e cultura como algo indissolúvel, língua como ação no mundo. Permaneço com essa representação.

14. Quais as contribuições da sua vivência intercultural por meio do FLTA para sua prática docente?

Participante 1: Querendo ou não, os alunos valorizam quando o professor tem uma vivência em um país falante da língua-alvo. Eu sempre tento deixar claro que sim, foi uma experiência riquíssima, mas que a maior riqueza foi o contato com pessoas de todos os lugares do mundo, e que, agora, eu conheço gente de vários países, com as quais me comuniquei por conta da língua inglesa.

Participante 2: O programa me deu a chance de experimentar diferentes culturas. Conheci pessoas de mais de 50 países diferentes. Isso não tem preço. Ler sobre culturas e experimentá-las são experiências muito diferentes. Com isso, acho que minha prática docente está mais culturalmente sensível. No que se refere ao ensino de inglês, pude aprender muito sobre aspectos lexicais e fonológicos presentes naquele contexto que estava inserido. Com isso, creio que tive uma visão "de dentro" e posso auxiliar meus alunos que tenham interesse nesses aspectos. Claro, sem perder de vista o recorte contextual

Participante 3: Acredito que agora eu sou capaz de ter uma preocupação maior em tornar minha sala de aula mais culturalmente responsivo para meus alunos. Isso envolve conhecê-los de forma realística para que o conteúdo a ser ensinado e as discussões levantadas façam sentido para eles.

Participante 4: Acho que o FLTA me mostrou de fato o que é ter aulas em uma universidade estrangeira e o modo como línguas são ensinadas academicamente lá fora. Me mostrou que fazemos muita coisa aqui de um jeito diferente. Não melhor ou pior, só diferente. Pude trazer comigo o melhor do que aprendi na prática lá, como noções de pontualidade, organização, multi e transculturalidade, com coisas que já fazia aqui, que hoje visito com olhos mais gentis em vez de uma autocrítica intensa por não conhecer outras possibilidades de fazer o que fazia.

Participante 5: Depois do programa me senti mais motivada a abordar questões culturais e geopolíticas em sala de aula

Participante 6: Pude aprender outras formas de ensinar língua, levando em consideração fatores que antes não faziam tanta parte do meu contexto docente. Fatores esses que podem ser relacionados à diversidade linguística mais explícita, pois trabalhei com alunos de diversas partes do mundo que traziam consigo suas bagagens culturais também diversas.

Participante 7: Seleção de material próxima da realidade do aluno.

15. Na sua opinião, é possível aprender a se comunicar efetivamente em um segundo idioma sem viajar ou passar algum tempo no exterior? Se sim, por quê?

Participante 1: Sim, com certeza. Eu aprendi inglês no Brasil. Minha primeira experiência foi para estudar para uma prova de proficiência, e eu caí diretamente em uma turma de nível avançado, e a professora sempre elogiava as minhas produções. E eu aprendi inglês nos anos 2000, eu via filmes com legenda em inglês em fita VHS, se eu quisesse conteúdo em língua inglesa eu tinha que comprar uma revista chamada "speak up" com cd e tudo. Hoje em dia o acesso à informação é muito mais

fácil, a possibilidade de praticar inglês com pessoas de outros países é infinitamente mais fácil.

Eu aprendi, sim, muita coisa no meu período nos EUA, pequenas expressões mais locais, algumas palavras de coisas de casa, mas mais porque eu não tinha me posto naquelas situações anteriormente. Mas eu já era uma falante proficiente de inglês ao chegar lá, porque eu estudei - e muito - no Brasil.

Participante 2: É possível sim, ainda mais vivendo nesse contexto de globalização onde as informações estão em constante movimento. No entanto, experienciar aspectos culturais vivendo num contexto onde o idioma alvo é falado não tem preço. Para mim, experienciar vale mais do que teorizar.

Participante 3: Sim, pois eu aprendi dessa forma. Há outras maneiras de ter contato com a cultura a qual você está aprendendo sobre. Assistir filmes, séries e ler livros são alguns exemplos.

Participante 4: Sim. Há uma mitificação da imersão (que veem como sinônimo de viagem para o exterior) como a única forma de aprender. Hoje há inúmeras formas descentralizadas de aprendizado. Sinto que eu já era fluente antes de ir para a Geórgia. O que o intercâmbio trouxe foi experiência de vida, de poder acessar espaços que eu achava não pertencerem ou serem disponíveis para mim. Acho que essa é a coisa principal a quebrar: a ideia de que espaços não são para nós, que não podemos viajar e conhecer o mundo. Não é sobre língua, mas sobre direito de acesso.

Participante 5: Acredito que sim, especialmente através da internet. Podemos aprender e usar um idioma usando ferramentas que encontramos online

Participante 6: Sim, pois aquisição de língua não está ligada a viagens. Tais experiências podem servir como um incentivo ou desenvolvedor para o aprendizado de língua, mas não um pré-requisito. Eu aprendi inglês em Teresina e me comunicava muito bem antes da experiência nos EUA.

Participante 7: Sim. "Comunicar-se efetivamente" também é um conceito variável, pois depende dos objetivos do aluno naquela viagem. Um aluno de pós graduação viajando para fazer mestrado vai precisar de um nível de língua mais assertivo e específico do que um que está indo fazer compras em Miami. Mas ambos podem atingir a

comunicação efetiva sem necessariamente viajar ao exterior com dedicação e estudo além da sala de aula. Havendo prática, a efetividade na comunicação se aproxima.

16. Suas interações no intercâmbio foram mais frequentes com falantes monolíngues de inglês?

Participante 1: Eu tinha interações diárias com alguns falantes monolíngues porque morei numa casa de estudante. Eu tinha algumas interações em dias alternados nos dias que eu tinha aula na faculdade. Mas, a grande maioria das minhas interações foi com falantes bi- ou multilíngues, com os alunos internacionais daquela instituição.

Participante 2: Não, tive muito contato com pessoas bilíngues ou políglotas. Meus amigos, em sua maioria, eram latinos. Na universidade onde trabalhava, todos alunos precisavam estudar pelo menos dois anos de algum idioma. Fora do contexto universitário, interagi com muitas pessoas monolíngues (mas é preciso também fazer um recorte geracional, de classe, etc).

Participante 3: Não.

Participante 4: Não! A comunidade internacional da universidade foi onde fiz meus melhores amigos. Pude ver de perto o que é estar com uma comunidade global, e nunca fui tão feliz.

Participante 5: Não, tive mais contato com pessoas de outros países

Participante 6: Não. Na universidade que eu fiquei, a University of Georgia, na cidade de Athens, eu convivia com muitos brasileiros devido o programa de português de lá ser grande. E a maioria das pessoas que conheci que não eram brasileiras eram ao menos bilíngues.

Participante 7: Não, a maioria das minhas interações foram com falantes de outras línguas, com o inglês sendo a sua segunda.

17. Você sentiu algum constrangimento ou preconceito por causa do seu sotaque quando interagiu com falantes de diferentes partes do mundo (nativos e não nativos de inglês)? Se sim, quais?

Participante 1: Não tive nenhum problema. Mas eu morei em um estado com muitos mórmons, que são conhecidos pela questão de aprenderem línguas estrangeiras. As minhas viagens para outros lugares no país foram para lugares mais turísticos (LA, NYC, etc.), então, igualmente não tive problema algum com constrangimento ou preconceito.

Participante 2: Tive a impressão de que algumas pessoas simplesmente não tentavam me entender. Lembro de estar no supermercado e pedir informação para um funcionário do estabelecimento, ele me olhou confuso, disse que não entendeu e chamou outra pessoa. Eu repeti exatamente as mesmas palavras e a pessoa me entendeu perfeitamente. Isso ocorreu também em outros contextos, como restaurantes. Além disso, no final do programa, eu estava almoçando com minha supervisora. Eu estava falando e ela me interrompeu do nada para corrigir minha pronúncia (eu interpretei como algo rude, visto que eu não havia solicitado correção e era uma conversa informal).

Participante 3: Não.

Participante 4: Apenas com falantes nativos de inglês americano, que parecem, em muitos casos, sentir um prazer em corrigir a pronúncia internacional como se a sua fosse a única correta. Via momentos assim, por vezes, como microagressões. Em contrapartida, tive muitos contextos (como aulas no Department of Women Studies) onde a interação na diversidade é praticada com mais frequência. Esses momentos foram mais reconfortantes do que as microagressões foram destrutivas.

Participante 5: Não senti

Participante 6: Não

Participante 7: Nunca, inclusive ouvi muitos elogios sobre meu sotaque, e muitas dúvidas sobre de onde eu era.

18. Quais foram algumas das experiências mais desafiadoras que você teve no programa FLTA?

Participante 1: Nada relacionado à língua, mas sim a questões de saúde. Tive que ir em um hospital uma vez, e depois, até o seguro contatar eles, eles ficaram me cobrando uma conta astronômica. Também tive que arrancar um dente porque o tratamento dele não era coberto pelo seguro e sairia caríssimo. Também não me adaptei muito à neve, e, no ano em que estive lá, foi o ano que mais nevou desde os anos 80 (esse ano já não está nevando tanto, me contou o FLTA que está lá agora).

Participante 2: Acredito que uma experiência de auto descobrimento e de pertencimento. Muitas das minhas "certezas" foram abaladas. Principalmente aspectos étnicos e raciais. Por exemplo, me identifico como negro de pele não retinta, mas nos EUA era visto unicamente como latino. Porém, para muitos latinos não era visto como um deles. Foi difícil de navegar nesse espaço de não pertencimento.

Participante 3: Interagir em situações sociais (restaurantes).

Participante 4: Creio que uma disciplina chamada de Latino Literature, Language, and Culture. Realizei-a como aluno para cumprir exigências da Fulbright (fazer uma disciplina que contasse com o American Studies), e era tratado o tempo todo como um imigrante que deveria relatar a dificuldade da vida nos EUA, ou como o único latino da sala. Um semestre inteiro sendo colocado nessa perspectiva exotizada que sempre me desagradou. A sensação de insegurança e vulnerabilidade, sem poder usar plenamente um sistema de saúde, sendo constantemente interrogado pela dona do apartamento em que morei como se estivesse sempre fazendo algo errado, foram outras microagressões que são comuns a muitos estudantes brasileiros, creio.

Participante 5: Adaptação ao clima e a comida

Participante 6: Acredito que apenas o que dizia respeito à instituições estadunidenses e como essas instituições funcionavam. Como bancos, setores da universidade etc. Fora isso, a experiência foi bem tranquila.

Participante 7: Morar numa cidade de 9 mil habitantes, com transporte dificultado (ônibus em horários limitados, falta de taxis ou ubers - o que pode parecer bobo, mas no inverno principalmente era muito difícil devido à neve. Entendi porque Joyce usava a neve como símbolo de paralisia - da pior maneira possível).

19. Já havia lecionado PLE? Se sim, em qual contexto?

Participante 1: Não, foi a minha primeira experiência com o ensino de PLE. Mas, depois que voltei, consegui uma bolsa para ensinar PLE na minha instituição.

Participante 2: Primeira vez.

Participante 3: Nunca. Somente no meu ano como FLTA que eu tive a minha primeira experiência.

Participante 4: Sim. Pela plataforma online de ensino italki, onde continuo lecionando português para estrangeiros.

Participante 5: Não

Participante 6: Não

Participante 7: Sim, desde a universidade ajudava com miniaulas o grupo de PFOL (português para falantes de outras línguas) e depois lecionei português como língua adicional na Colômbia.

20. Se você pudesse descrever sua experiência de intercâmbio em uma frase, qual seria?

Participante 1: Foi uma das melhores e mais desafiadoras experiências da minha vida e eu acho que todo mundo deveria ter a experiência de propagar a própria cultura em outro país pelo menos uma vez na vida.

Participante 2: Pertencer ou não pertencer? eis a questão.

Participante 3: "When life throws you a rainy day, play in the puddles." - Winnie the Pooh.

Participante 4: Uma jornada de autoconhecimento em que dei menos importância ao que me ensinaram a considerar o mais importante e valorizar mais aquilo que realmente importa.

Participante 5: Uma experiência que expandiu minha percepção sobre a língua portuguesa e sobre mim como falante

Participante 6: Foi uma experiência de alto desenvolvimento profissional, e de muita autodescoberta.

Participante 7: Surpreendente

21. Por favor, escreva qualquer outra informação sobre sua experiência no FLTA que você considere relevante compartilhar.

Participante 1: Eu acho que a gente pensa muito na questão de viver nos EUA e conhecer aquela cultura, mas não tanto no ponto de divulgar a nossa cultura, que, para mim, foi a parte mais legal. Sim, foi interessante conhecer a outra cultura, mas saber que, para muitas pessoas, eu quebrei um pouco o estereótipo e as questões equivocadas que eles têm do Brasil, é sensacional.

Participante 2: n/a

Participante 3: Um fato que gostaria de saber antes de ter ido: Como estava inserida no Spanish and Portuguese Department, eu estava rodeada de pessoas que falavam as três línguas (inglês, português e espanhol) e por não ser fluente em espanhol, me senti desajustada algumas vezes.

Participante 4: Acho que nada, mas ficarei feliz em ampliar qualquer coisa que não expliquei em detalhes aqui no futuro. Obrigado!

Participante 5: Muitas pessoas ainda não conhecem o português como conhecem o espanhol, e elas se surpreendem com a riqueza e variedade linguística que existe

Participante 6: Algumas pessoas ainda se inscrevem para a bolsa achando que vão ser professores titulares nas universidades para as quais foram designadas, mas a bolsa é para professor assistente. Isso deve ser entendido e aceito pelos candidatos.

Participante 7: Com toda certeza, o local onde somos alocados reflete muito nas nossas experiências. Tenho certeza que alguns colegas tiveram as melhores experiências, enquanto outros tiveram piores. Sinceramente, não voltaria ao mesmo lugar caso houvesse a oportunidade, pois realmente não me adaptei ao estilo de vida da cidade. Mas acredito que em outros lugares a experiência foi completamente oposta.

ANÁLISES E REFLEXÕES:

A análise prévia dos dados mostrou que todos são brasileiros, têm diplomas em línguas, com estudos de pós-graduação ao nível de mestrado, em letras, enquanto a participante 3 e 5 em literatura, especificamente, enquanto os participantes 6 e 7 não possuíam pós-graduação. Sua experiência FLTA foi sua primeira viagem internacional para alguns, enquanto outros tinham experiência anterior, inclusive para diversos países de língua inglesa entre outros. Os locais nos EUA para os quais fizeram a mobilidade, variam, exceto os participantes 6 e 4 que fizeram a mobilidade ambos para Athens, na Geórgia.

Primeiro, para a questão 9 sobre modelos de falantes, o Participante 5 mencionou aprender autonomamente com materiais de diferentes lugares, e o Participante 7 focou na competência comunicativa em vez de modelos específicos. Isso parece se alinhar com a rejeição dos modelos de falantes nativos pelos participantes anteriores, enfatizando a inteligibilidade e o ILF. Já os Participantes 1, 3 e 4 inicialmente seguiram modelos nativos (americanos ou britânicos), mas agora os Participantes 1 e 4 rejeitam a adesão estrita, focando na inteligibilidade ou ILF. O Participante 2 sempre viu o inglês como uma língua franca. Então, uma mudança do falante nativo para o ILF é evidente, exceto talvez o Participante 3 que menciona um foco na cultura americana, mas agora usa ensino culturalmente responsivo, a Pergunta 10 reforça isso: Os Participantes 1, 2, 4 rejeitam explicitamente imitar falantes nativos, enfatizando a comunicação e o ILF. O participante 7 acrescenta que os sotaques são parte da identidade. Isso revela a tendência de valorizar o ILF e a identidade pessoal no uso da linguagem. A resposta do Participante 3 é evasiva ("depende da definição"), e nos mostra uma mudança pós-mobilidade em direção à valorização do ILF e à rejeição das normas nativas.

Então, na Pergunta 11 sobre materiais de ensino: Os participantes observam que os materiais anteriores careciam de diversidade, mas agora eles complementam com conteúdo inclusivo. O Participante 4 menciona o uso de materiais autênticos para evitar preconceitos. O padrão aqui é o aumento da conscientização sobre a

diversidade cultural e os esforços para tornar os materiais inclusivos após a experiência. Os participantes 5, 6 e 7 mencionam criar ou adaptar materiais para diversidade. O participante 5 fala sobre pensamento crítico sobre o porquê do inglês ser uma língua franca global. O participante 7 usa materiais autênticos, mas também depende de livros didáticos. Isso mostra uma ênfase contínua em materiais inclusivos, com alguns novos ângulos, como considerações geopolíticas.

Posteriormente na Pergunta 13 sobre representações de linguagem e cultura: A perspectiva do Participante 1 mudou devido a estudos anteriores, mas a experiência FLTA reforçou a representação da cultura brasileira. O Participante 4 menciona a transculturalidade, indicando uma mudança de ver línguas/culturas como separadas para mais fluidas. O participante 3 observa a compreensão das nuances na comunicação influenciadas pela cultura. O Participante 5 não notou nenhuma mudança, ainda associando cultura com música, literatura etc. O Participante 6 menciona referências expandidas, e o Participante 7 sustenta que linguagem e cultura são inseparáveis. Isso pode indicar que nem todos os participantes tiveram uma experiência transformadora em relação às percepções culturais, mas a maioria teve.

Na pergunta 14, contribuições para a prática de ensino, os participantes mencionam a sensibilidade cultural, o uso de experiências reais e a adaptação de métodos. O participante 2 valoriza as experiências culturais em primeira mão em vez da teoria. O participante 4 integra diferentes práticas educacionais observadas no exterior. O tema comum é a competência intercultural aprimorada influenciando as abordagens de ensino. O Participante 5 é motivado a incluir geopolítica, o Participante 6 valoriza a diversidade e o Participante 7 foca na relevância material. Isso se soma aos temas anteriores de sensibilidade cultural e adaptação pedagógica.

Depois, na pergunta 17 sobre sotaque e preconceito: O participante 2 enfrentou desafios para ser compreendido e correções não solicitadas. O participante 4 sofreu microagressões de falantes nativos. Isso destaca a persistência do preconceito do falante nativo, mesmo quando os participantes defendem o ELF. É uma contradição que eles agora navegam. Os participantes 5, 6 e 7 não tiveram problemas, mas o Participante 7 recebeu elogios. Isso contrasta com os participantes anteriores que

enfrentaram microagressões. Talvez a localização ou as experiências individuais variem muito, assim como características socioculturais.

Na pergunta 18 apareceram experiências desafiadoras: Questões como assistência médica, identidade racial/étnica (Participante 2) e exotização (Participante 4). Esses desafios contribuem para seu crescimento profissional ao promover resiliência e consciência crítica de questões sociais. O Participante 5 teve problemas com clima e comida, o Participante 6 com navegação institucional, o Participante 7 com logística de cidade pequena. Isso adiciona desafios logísticos e ambientais aos temas existentes de identidade e pertencimento.

Finalmente, na pergunta 20, resumindo a experiência: Temas de crescimento pessoal, intercâmbio cultural e estereótipos desafiadores (Participante 1, 4). A citação do Participante 2 reflete lutas de identidade, o Participante 3 usa uma metáfora sobre adaptabilidade em momentos difíceis. O Participante 1 enfatiza a quebra de estereótipos brasileiros. O Participante 3 sentiu barreiras linguísticas dentro do departamento, entretanto não devido ao inglês e sim ao espanhol. Esses pontos acrescentam profundidade à representação cultural e à complexidade de ambientes multilíngues. Os participantes 5, 6 e 7 mencionam crescimento profissional, autodescoberta e experiências surpreendentes. Isso expande o espectro de impacto emocional e profissional.

Também notamos que alguns participantes (como 5 e 6) tiveram sua primeira experiência internacional por meio da FLTA, enquanto outros (1 e 7) tiveram viagens anteriores. Isso pode influenciar suas reflexões, talvez tornando o programa mais transformador para os novatos. As principais categorias emergentes são:

1. Mudança de normas de falantes nativos para ELF e inteligibilidade.
2. Maior consciência cultural e práticas de ensino inclusivas.
3. Desenvolvimento profissional por meio de competência intercultural e adaptabilidade.
4. Desafios com identidade e microagressões influenciando abordagens pedagógicas.
5. Crescimento pessoal e defesa da representação cultural.

Segundo a metodologia de Bardin (2011), com o objetivo de identificar transformações nas crenças sobre ensino de línguas, as reflexões sobre cultura inglesa, uso do inglês como língua franca (IFL) e impactos no desenvolvimento profissional após a mobilidade internacional no *corpus* de respostas de 7 participantes do programa FLTA em questionário anexado.

Seguido pela codificação na exploração do material analisado, e após algumas reflexões, sete categorias revelam:

1. Mudanças nas Crenças sobre Ensino de Línguas, como a rejeição do falante nativo como modelo ideal, segundo o participante 1: "Não sigo nenhum modelo, só foco em ser inteligível.", enquanto o participante 4: "Admitir que o falante nativo é o ideal equivale a apagar a importância de outros países" e como a valorização do inglês como língua franca (IFL), que segundo o participante 2: "Nunca segui um modelo de falante nativo ideal... explorar diferentes variantes.", e o participante 1: "Penso no uso do inglês como língua franca para comunicação com diversas culturas".
2. Reflexões sobre Cultura Inglesa e IFL, como a desconstrução de estereótipos culturais, que, segundo o participante 1, que antes via a cultura norte-americana como ideal, mas após estudos e intercâmbio, passou a criticar o imperialismo cultural e o participante 4, que relatou que materiais didáticos anteriores exotizavam culturas, mas agora busca "transculturalidade" (integração de identidades). E sobre a consciência da diversidade linguística e da cultura como processo dinâmico que para o participante 3: "Podemos falar a mesma língua, mas diferenças culturais influenciam a comunicação.", enquanto para o participante 6: "Cultura inclui língua, história e comportamentos." e participante 7: "Língua e cultura são indissociáveis."
3. Impactos no Desenvolvimento Profissional, como a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que segundo o participante 3: "Tento tornar minha sala de aula culturalmente responsiva." e o participante 4: Combina métodos estrangeiros (ex.: pontualidade) com práticas locais, valorizando a autenticidade, o participante 5 que inclui questões geopolíticas, e o participante

6 que adapta conteúdos para incluir a diversidade linguística; e sobre o uso de materiais autênticos e críticos como o participante 1 que complementa materiais tradicionais com temas ausentes (ex.: diversidade). e o participante 4 que critica materiais "higienizados" e prefere recursos que mostrem inglês em contextos reais, e o participante 7 que combina materiais autênticos com livros didáticos.

4. Desafios e Microagressões, como o preconceito linguístico do participante 2 com funcionários de estabelecimentos pareciam fingir não entender seu sotaque e o participante 4 que disse "Falantes nativos corrigiam minha pronúncia como microagressões." e sobre as questões identitárias, como o participante 2: Sentiu-se "latino" nos EUA, mas não totalmente aceito por latinos ou norte-americanos, além dos desafios logísticos dos participantes 5 quanto ao clima e 7 quanto a dificuldade de transporte em uma cidade pequena.
5. Autopercepção e Representação Cultural, como a propagação da cultura brasileira pelo participante 1 que disse "A parte mais legal foi quebrar estereótipos sobre o Brasil.", e a surpresa da participante 5 com o desconhecimento do português além da cultura como instrumento de ação social como o participante 2 descreve "Cultura é o contexto social no qual a linguagem é usada."

Observa-se que os resultados no qual os Padrões Identificados, foram a transformação do conceito de "falante ideal": Todos os participantes (exceto o 3, que mantém ambiguidade) rejeitam a imitação do nativo, priorizando comunicação eficaz e IFL; a cultura como processo dinâmico: A vivência intercultural ampliou a noção de cultura além de "produtos" (comida, dança) para incluir práticas sociais e identidades híbridas e a resistência a hierarquias linguísticas: Os relatos destacam críticas ao colonialismo linguístico e à exotização de sotaques não nativos. Com impactos Profissionais nas práticas decoloniais, como na adaptação de materiais para incluir variedades linguísticas (ex.: português lusófono além do Brasileiro) e temas sociais e o empoderamento docente: a experiência no exterior fortaleceu a autoconfiança

para questionar normas pedagógicas hegemônicas, a pedagogia crítica para criação de materiais didáticos com diversidade do participante 6, além de frases como "jornada de autoconhecimento" (Participante 4) e "alto desenvolvimento profissional" (Participante 6) destacam transformações pessoais e o grande impacto emocional da mobilidade acadêmica; foi também observado que a influência da formação prévia contribuiu para o desenvolvimento profissional e pessoal. Participantes com pós-graduação (ex.: Participante 2 - Mestrado em LA) mostraram maior consciência crítica sobre hierarquias linguísticas, além de que participantes em cidades menores (ex.: Bluefield, WV) relataram desafios logísticos, enquanto outros em contextos universitários destacaram interações multiculturais.

E, finalmente, as inferências e interpretações nos quais as conclusões principais foram o paradigma IFL em que a mobilidade internacional reforçou a visão do inglês como ferramenta global, desvinculada de culturas específicas. A pedagogia crítica pós-intercâmbio, onde os docentes adotam abordagens anticoloniais, usando suas experiências para promover inclusão e criticar materiais didáticos eurocêntricos. E a identidade profissional transcultural em que a vivência no exterior permitiu integrar elementos de diferentes contextos educacionais (ex.: organização norte-americana + flexibilidade brasileira), além do desenvolvimento da resiliência profissional, onde docentes desenvolveram estratégias para lidar com desafios, como a adaptação de materiais didáticos e o enfrentamento de microagressões.

Algumas considerações, sobre as inferências são as contradições, pois, apesar da defesa do ELF, alguns participantes ainda associam prestígio a sotaques nativos, como o participante 1 menciona ter estudado na Inglaterra para "melhorar o IELTS", mesmo que tenha de ser considerado que esse ocorrido tenha sido antes da mobilidade, já havia várias viagens internacionais, inclusive para a Inglaterra, país anglófono, onde também possuiu uma imersão cultural de intercâmbio. Seria importante um recorte sociocultural para análise mais detalhada dos impactos de cada sujeito em suas vivências e crenças. Outra consideração a se fazer é o local do intercâmbio (ex.: cidades universitárias vs. pequenas) que influenciou diretamente as

interações e desafios relatados. E o processo de imersão onde os participantes destacaram que a fluência pode ser alcançada sem viagens, mas a experiência no exterior trouxe autoconfiança e quebra de barreiras simbólicas.

Entretanto, com essa análise é possível recomendar a inclusão das discussões sobre ELF e decolonialidade nos cursos de Letras para melhor formação docente. Oferecer suporte psicológico para lidar com microagressões e crises identitárias em programas de mobilidade acadêmica. Enquanto, para políticas educacionais, fomentar a produção de materiais didáticos que representem a diversidade de sotaques e culturas. É possível concluir também que a experiência no FLTA funcionou como um catalisador para a desconstrução de mitos linguísticos e a construção de uma docência mais reflexiva e politicamente engajada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação investigou e analisou os impactos das experiências de professores assistentes brasileiros no programa FLTA da Fulbright quanto às suas crenças e representações de língua e cultura inglesa e suas contribuições para o ensino de línguas. A análise dos relatos obtidos através de questionários evidenciou mudanças significativas na compreensão da diversidade cultural, na percepção da língua inglesa e na prática pedagógica desses profissionais, refletindo a contribuição transformadora da mobilidade acadêmica.

Como já fora citado, para realização desta pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa exploratória, que permitiu compreender os efeitos da mobilidade acadêmica nas percepções sobre língua, cultura e prática pedagógica. Participantes relataram um afastamento desse paradigma, valorizando o inglês como língua franca (IFL) e priorizando a inteligibilidade e a comunicação eficaz. Esse reposicionamento é exemplificado por falas como "Não sigo nenhum modelo, só foco em ser inteligível" (Participante 1) e "Penso no uso do inglês como língua franca para comunicação com diversas culturas" (Participante 1). As narrativas dos participantes reforçam uma visão do inglês que transcende modelos fixos, alinhadas às discussões contemporâneas sobre a heterogeneidade do inglês global.

Os resultados apontaram mudanças significativas nas representações da língua inglesa. Os participantes demonstraram um afastamento do paradigma do falante nativo como modelo ideal, adotando uma visão do inglês como língua franca (IFL), que prioriza a comunicação entre falantes de diferentes origens linguísticas. Esse reposicionamento, observado nos relatos dos participantes, reflete as discussões contemporâneas da Teoria da Complexidade, que entende a linguagem como um sistema dinâmico em constante negociação e adaptação. Dessa forma, a experiência de intercâmbio desafiou concepções fixas de competência linguística e reforçou a importância de um ensino de línguas que valorize a diversidade de usos do inglês no mundo globalizado.

No que se diz respeito às reflexões sobre cultura, os participantes da pesquisa apresentaram uma conscientização crítica sobre a diversidade cultural e a dinamicidade das interações interculturais. No primeiro momento, alguns relataram ter uma visão idealizada da cultura norte-americana, que foi desconstruída durante o intercâmbio. O Participante 1 destacou que antes reconhecia a cultura norte-americana como ideal, mas, após sua experiência, passou a criticar o imperialismo cultural. O Participante 4 mencionou que materiais didáticos anteriores exotizavam culturas, enquanto agora busca uma abordagem mais transcultural, que promove a interação entre diferentes identidades culturais de maneira igualitária.

Os desdobramentos dessas experiências na docência foram bastante relevantes. Os participantes relataram a adoção de abordagens pedagógicas mais plurais, considerando a diversidade linguística e cultural dos alunos. O Participante 3 afirmou: "Tento tornar minha sala de aula culturalmente responsiva", enquanto o Participante 4 "ênfatizou a importância de combinar métodos estrangeiros com práticas locais, valorizando a autenticidade cultural". Outro aspecto relevante foi a incorporação de materiais didáticos mais críticos e autênticos. O Participante 1 relatou que complementa materiais tradicionais com temas ausentes, como diversidade cultural, enquanto o Participante 7 buscou um equilíbrio entre livros didáticos e recursos autênticos que mostrem o inglês em contextos reais.

No entanto, também emergiram desafios e microagressões nos relatos vivenciados pelos participantes, principalmente no que diz respeito ao preconceito linguístico. O Participante 2 relatou situações em que funcionários pareciam fingir não entender seu sotaque, e o Participante 4 destacou como falantes nativos corrigiam sua pronúncia de forma condescendente. Essas vivências revelam como hierarquias linguísticas e estereótipos podem afetar a integração de falantes não nativos em contextos internacionais. Além disso, questões identitárias também foram levantadas. O Participante 2, por exemplo, sentiu-se deslocado, pois, nos EUA, era percebido como "latino", mas não plenamente aceito nem por latinos nem por norte-americanos.

A experiência de mobilidade acadêmica também foi apresentada por alguns dos participantes como um momento de autopercepção e representação cultural. Eles

se sentiram em posição de difundir a cultura brasileira e combater estereótipos, como destacado pela fala do Participante 1: "A parte mais legal foi quebrar estereótipos sobre o Brasil." Além disso, o conceito de cultura foi ampliado e passou a ser visto como um instrumento de ação social. O Participante 2 ressaltou: "Cultura é o contexto social no qual a linguagem é usada", reforçando a interconexão entre práticas sociais e linguagem.

Concluimos a partir dessa pesquisa em diálogo com os aportes teóricos que a mobilidade acadêmica não apenas impacta o crescimento pessoal e profissional dos professores, mas também amplia suas concepções sobre ensino e aprendizagem de línguas e questões de mundo. As experiências interculturais possibilitam reflexões críticas sobre língua, natureza e cultura, fortalecendo abordagens pedagógicas que valorizam a comunicação eficaz, a diversidade cultural e a resignificação de identidades. Assim, nesse entendimento buscamos contribuir para um pensamento em relação a mobilidade acadêmica como um fenômeno complexo, cujos efeitos se estendem para além do período de intercâmbio, influenciando práticas educacionais e perspectivas sobre ensino de línguas a longo prazo.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBHUL, R. Questionnaire research. *In*: ROBINSON, P. (dd.). **The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition**. New York:: Routledge, 2013, p. 542-543.

ANDREOTTI, V. **Actionable Postcolonial Theory in Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

ALBUQUERQUE, I. C. L. de. Corpos nas telas gerando formas de vida. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 18, n. 32p. 343-351. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/DEACNT> . Acesso em 30 abr. 2025.

APPEL, R.; MUYSKEN P. **Language contact and bilingualism**. London: Edward Arnold, 1987.

AQUINO, M. de A. A construção da identidade profissional de mulheres negras na carreira acadêmica de ensino superior. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 7, n. 15, p. 136–160, 2015.

BAAKE, K. **Metaphor and knowledge**. Albany, New York:: State University of New York, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANAGARAJAH, A.S. **Interrogating the ‘native speaker fallacy’**: non-linguistic roots, non-pedagogical results. *In* BRAINE, p.77-92, 1999.

CARROLL, J. B. Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. **Foreign Language Annals** 1, 1967, p. 131-151.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. **Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

COLLENTINE, J. Study abroad research: Findings, implications and future directions. In: C. DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (ed.) **The Handbook of Language Teaching**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2009.

COHEN, L. MANION, L. MORRISON, K. **Research methods in education**. 6th edition. New York: Routledge, 2007.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

DEKEYSER, R. **Foreign language acquisition: Research and the classroom**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1991, p. 104-119.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The handbook of qualitative research**. London: SAGE, 1994.

DERVIN, F.; GROSS, Z. **Intercultural Competence in Education: Alternative Approaches for Different Times**. London: Palgrave Macmillan, 2016.

DE WIT, H.; ALTBACH, P. G. **Internationalization in Higher Education: Political and Institutional Reflections**. Higher Education, v. 82, p. 1-18, 2021.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. 9a ed. Universidade de Oxford, 2003.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics**, n. 26, 1996.

FREED, B. F. (ed.) **Language learning and study abroad**. Second language acquisition in a study abroad context. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company 1995.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256p.

FULBRIGHT BRASIL. A Fulbright nos EUA, no Brasil e no mundo. **Fulbright Brasil** [website]. Brasília, 2025a. Disponível em: <https://fulbright.org.br/quem-somos/>. Acesso em 28 abr. 2025.

FULBRIGHT BRASIL. This is Fulbright. **Fulbright Brasil** [website]. Brasília, 2025b. Disponível em: <https://fulbright.org.br/>. Acesso em 28 abr. 2025

GAIGNOUX, K. C. M.; MOUTINHO, M. G.; SILVA, W. M. Identidade de aprendizes de língua à luz da teoria da complexidade: “EUS” emergentes na utilização de estratégias de aprendizagem. **Revista Língua & Literatura**, v. 16, n. 27, p. 188–210, dez. 2014.

GARCÍA, O.; WEI, L. (ed.). **Translanguaging in education**: Principles, implications and challenges. Translanguaging: Language, bilingualism and education. London: Plavragre Macmillan 2014. p. 119-135.

GUDYKUNST, W. B.; KIM, Y. Y. **Communicating with Strangers**: An Approach to Intercultural Communication. New York: McGraw-Hill, 2003.

HOOKE, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020. 288p.

HAN, B. **A crise da narração**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca**: Attitudes and Identity. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KACHRU, B. B. Models of English for the Third World: White Man’s Linguistic Burden or Language Pragmatics? **TESOL Quarterly**, n.2, jun. 1976.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (org.). **English in the World**: Teaching and Learning the Language and Literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KAUARK, F. S.; MAGALHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KINGINGER, C. Identity and language learning in study abroad. **Foreign language annals**, v. 46, n. 3, p. 339-358, 2013.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M.. **O letramento na formação do professor**: Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KRAMSCH, C. Ecological perspectives on foreign language education. **Language teaching**, v. 41, n. 3, p. 389-408, 2008.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K. Orquestrando o caos: o ensino de pronúncia de língua estrangeira à luz do paradigma da complexidade. **Fórum Linguístico**, v. 14, n. 4, p. 2771–2784, 31 dez. 2017.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford Oxford University Press, 2008.

LARSON-HALL, J. **Um guia para fazer estatística em pesquisa em segunda língua usando SPSS e R**. Abingdon: Routledge, 2015.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum**. London: Routledge, 2015.

LEAVY, P. (Ed.). **The oxford handbook of qualitative research**. Oxford University Press, 2014.

LING, J. **Número de palavras da língua inglesa**, 2001. Disponível em: <<http://hypertextbook.com/facts/2001/JohnnyLing.shtml>>. Acesso em 17 nov. 2013.

MAHMOODZADEH, M.; GKONOU, C. A complex dynamic systems perspective on foreign language anxiety. *Konin Language Studies*, v. 3, n. 1, p. 89-108, 2015.

MARGINSON, S. Student Self-Formation in International Education. **Journal of Studies in International Education**, v. 18, n. 1, p. 6-22, 2014.

MARTÍN ROJO, Luisa et al. La educación lingüística en las escuelas multilingües. Tabanque: **Revista Pedagógica**, n. 25, p. 79-92, 2012.

MEGA, D. F.; ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. A aprendizagem como construção de identidade em uma comunidade de prática: um estudo etnográfico. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 20, n. 44, p. 56-71, jul. 2024.

MEIERKORD, C. **Interactions across Englishes**: linguistic choices in local and international contact situations. Cambridge University Press, 2012.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MOITA LOPES, L. P. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. *In: Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, p.37-60, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NAULT, D. **Going Global**: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts. Universidade de Jeonju, República da Coréia, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. *In: FREIRE, M. M. et al. (org.). Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ALAB, 2005.

PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. **Sistemas Adaptativos Complexos**: língua(gem) e Aprendizagem. Campinas: Pontes, 2011.

PAULSTON, C.B. Biculturalism: some reflections and speculations. **TESOL Quarterly**, n.4, dez. 1978.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. Londres: Routledge, 1998.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PULLIG, A.; OLIVEIRA, S. P. DE; COSTA, E. A linguagem sob o paradigma da complexidade. **Revista Alterjor**, v. 1, n. 27, p. 17–30, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscientization, and the dangers of methodolatry. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 199-205, 1999.

RAJAGOPALAN, K. **Non-Native Language Teachers**: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Professions. Boston, MA: Springer, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **The identity of “world English”**: New challenges in language and literature. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 97-107, 2009.

SANTANA, R. S. **Letramentos digitais e decolonialidade no livro didático de inglês**: uma análise na rede pública estadual de Sergipe. 2024.

SANTOS FILHO, A. P.; JESUS COUTO, L. R.; JESUS PEREIRA, M. O não-lugar da diversidade na representação das famílias no livro didático de inglês. **Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**. v. 25, nº2, 2023

SANTOS FILHO, A. P.; SILVA AMORIM, F.; JESUS PEREIRA, M. (Anti) Racismo no ensino de inglês no Brasil: uma abordagem histórico-pedagógica. **Revista Macambira**, v. 8, n. 1, p. 1-17, 2024.

SANTOS, I. R. S. Aprendizagem e o Paradigma da Complexidade: A relação entre Aconselhamento Linguageiro, Emergência e Bacias Atradoras. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 53528-53537, 2020.

SANTOS, Caroline Martins; MARQUES, Felipe de Paula. Desafios e potencialidades de uma abordagem decolonial no Ensino de Inglês no Brasil e a concepção da BNCC. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, v. 7, n. 2, p. 84-104, 2024.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, p. 133–158, 2001,.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SERJEANTSON, M. **A history of foreign words in English**. London: Routledge and Kegan Paul, 1935.

STIER, J. Internationalisation, Intercultural Communication and Intercultural Competence. **Journal of Intercultural Communication**, v. 11, p. 1-12, 2006.

TEICHLER, U. The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. **Higher Education**, v. 48, p. 5-26, 2004.

WIDDOWSON, H. G. The Ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 377, Summer 1994.

VAN LIER, Leo, organizador. **“Theories of Language”**. The Ecology and Semiotics of Language Learning, vol. 3, Springer Netherlands, 2004, p. 23–53.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its Implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Tradução de Vera Ribeiro.. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

ANEXOS

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB PPGCEL: Programa de pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens Linha de pesquisa: Linguística aplicada: educação, cultura e linguagens Campus de Vitória da Conquista
---	--

QUESTIONÁRIO

Nome (Opcional) _____

Idade _____ Sexo _____

Graduação _____

Prezado participante,

Solicito a sua colaboração no preenchimento deste questionário que faz parte do projeto de pesquisa que estou desenvolvendo atualmente e que analisará os impactos interculturais na formação de professores brasileiros, que lecionam inglês como segunda língua, através da experiência no programa de intercâmbio FLTA da fulbright

como professores assistentes. Este projeto tem como título “ Experiências de mobilidade de professores assistentes brasileiros de língua estrangeira no programa fulbright” e contribuirá para o ensino da língua inglesa em nosso país. A privacidade e o anonimato dos inquiridos serão rigorosamente garantidos e os dados serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Também me comprometo a informá-los sobre os resultados desta investigação. Por fim, ressalto mais uma vez a importância de sua participação neste estudo, sem o qual não seria possível. Entendo o quanto seu tempo é valioso e também quero expressar minha gratidão por sua disposição em compartilhar suas experiências e opiniões sobre o assunto.

01. Cidade onde nasceu

02. Cidade onde mora atualmente no Brasil

03. Qual a nacionalidade dos seus pais?

04. Graduação

05. Possui pós-graduação?

()SIM ()NÃO Se sim, qual?

06. O programa FLTA permitiu que você viajasse para o exterior pela primeira vez?

()SIM ()NÃO

07. Qual estado e cidade você fez seu intercâmbio?

08. Você fala alguma língua estrangeira além do inglês?

() SIM () NÃO Se sim, em quais idioma (s)?

09. O falante nativo foi seu único referencial no processo de aprendizado de uma LE? Isso influencia a sua forma de ensino?

10. Você acredita que é necessário imitar o padrão do falante nativo da língua alvo, ou é importante desconstruir esse padrão?

11. Como você avalia os materiais didáticos que você usou no seu processo de aprendizado? E como você avalia os que você utiliza para lecionar atualmente? Eles são culturalmente diversos e inclusivos?

12. O que você entende por cultura?

13. Quais as representações de língua e cultura você tinha antes do intercâmbio? Quais você tem agora?

14. Quais as contribuições da sua vivência intercultural por meio do FLTA para sua prática docente?

15. Na sua opinião, é possível aprender a se comunicar efetivamente em um segundo idioma sem viajar ou passar algum tempo no exterior?

16. Suas interações em inglês foram mais frequentes com falantes nativos ou não nativos de inglês?

17. Você sentiu algum constrangimento ou preconceito por causa do seu sotaque quando interagiu com falantes de diferentes partes do mundo (nativos e não nativos de inglês)?

18. Quais foram algumas das experiências mais desafiadoras que você teve no programa FLTA?

19. Você ensinou PLE antes ou foi a sua primeira vez?

20. Se você pudesse descrever sua experiência de intercâmbio em uma frase, qual seria?

21. Por favor, escreva qualquer outra informação sobre sua experiência no FLTA que você considere relevante compartilhar.

Muito obrigada pela sua colaboração!