

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

BRUNA SAMPAIO SILGUEIRO MARDEGAN

**INTERCULTURALIDADE, IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS E FORMAÇÃO
DOCENTE EM UM INTERCÂMBIO VIRTUAL ENTRE BRASIL E HONDURAS**

Maringá

2025

BRUNA SAMPAIO SILGUEIRO MARDEGAN

**INTERCULTURALIDADE, IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS E FORMAÇÃO
DOCENTE EM UM INTERCÂMBIO VIRTUAL ENTRE BRASIL E HONDURAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof. Dra. Luciana Cabrini
Simões Calvo

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de
línguas

Maringá

2025

Ficha catalográfica

BRUNA SAMPAIO SILGUEIRO MARDEGAN

**“INTERCULTURALIDADE, IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS E FORMAÇÃO
DOCENTE EM UM INTERCÂMBIO VIRTUAL ENTRE BRASIL E
HONDURAS.”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Letras Doutorado, da Universidade Estadual
de Maringá, como requisito parcial para obtenção
do grau de Doutor em Letras, área de
concentração: **Estudos Linguísticos.**

Aprovada em Maringá, **11 de dezembro de 2025.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luciana Cabrini Simões Calvo
Presidente - Orientadora (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente  NEIVA MARIA JUNG Data: 19/02/2026 10:20:55-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br Prof.^a Dr.^a Neiva Jung Membro Titular (UEM/PLE)	Documento assinado digitalmente  NEIL ARMSTRONG FRANCO DE OLIVEIRA Data: 19/02/2026 09:56:03-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br Prof. Dr. Neil Franco Membro Titular (UEM/PLE)
Documento assinado digitalmente  ANA CRISTINA BIONDO SALOMAO Data: 04/02/2026 09:00:14-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Salomão Membro Titular Externo (Unesp – Araraquara/SP)	Documento assinado digitalmente  KYRIA REBECA NEIVA DE LIMA FINARDI Data: 04/02/2026 08:47:49-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br Prof.^a Dr.^a Kyria Finardi Membro Titular Externo (UFES – Vitória/ES)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde e pela oportunidade de concretizar este trabalho.

Ao meu marido, melhor amigo e companheiro de vida, Auber, por incentivar meus sonhos e caminhar ao meu lado em todos os momentos.

À minha mãe, por me incentivar e acreditar em minha capacidade de forma singular, por suas orações e pelo cuidado nos momentos de ansiedade; e ao meu pai, pelo apoio, pela presença e pela disposição permanente em me estender a mão.

Às minhas irmãs, por serem entusiastas de tudo o que me proponho a realizar e por transmitirem força e positividade, especialmente nos períodos mais desafiadores.

Aos meus sobrinhos, por trazerem alegria e leveza à minha vida.

À minha orientadora, Luciana Cabrini Simões Calvo, por confiar em mim e no meu trabalho e pela condução atenta, ética e cuidadosa deste processo de pesquisa. Sem sua dedicação, leituras constantes e orientações generosas, este trabalho não teria sido possível. Registro aqui meu sincero agradecimento pela parceria e gentileza ao longo de todo o percurso.

À minha parceira no projeto de intercâmbio virtual, com quem pude compartilhar ideias e vivenciar momentos de reflexão extremamente significativos, bem como a todos os estudantes participantes, cujas interações e envolvimento foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

Aos professores e professoras que marcaram minha trajetória acadêmica nos últimos dois anos, cujos ensinamentos permanecerão comigo, em especial à professora Neiva Jung, cujas aulas também inspiraram as reflexões desenvolvidas neste trabalho.

Às professoras Neiva Jung, Kyria Finardi e Ana Cristina Biondo Salomão, e ao professor Neil Franco, integrantes da banca examinadora, pela prontidão em contribuir com este trabalho e pelas valiosas considerações, essenciais para o amadurecimento das ideias e da escrita da pesquisa.

Por fim, e não menos importante, aos meus colegas de profissão e de Doutorado, com quem compartilhei trocas e reflexões. Foi um privilégio tê-los como companheiros nesta jornada.

Mucha gente pequeña, en lugares
pequeños, haciendo cosas pequeñas,
puede cambiar el mundo.

-Eduardo Galeano

RESUMO

Levando em conta a necessidade de mais estudos empíricos que considerem parcerias Sul-Sul em projetos de intercâmbio virtual (IV), este trabalho tem como objetivo principal analisar as interações de professores em formação inicial e de professores formadores em um IV entre Brasil e Honduras, considerando os repertórios linguístico-culturais mobilizados. De modo específico, a pesquisa busca: i) Investigar o intercâmbio cultural entre os participantes, considerando o conceito de interculturalidade; ii) Analisar as linguagens utilizadas nas interações para a comunicação em um contexto multicultural; iii) Investigar como as ideologias linguísticas manifestadas nas interações interferem na comunicação dos participantes. A pesquisa foi realizada em um IV entre duas turmas dos anos iniciais da licenciatura em Letras-Inglês e envolveu, ao todo, cerca de 60 participantes, ao longo de 5 semanas. Este é um estudo de caso, no qual a abordagem metodológica combinou autoetnografia e netnografia, utilizando como fontes de dados notas de campo e diários, gravações dos encontros no Google Meet, transcrições das interações e todas as atividades realizadas pelos participantes. A análise revelou que o intercâmbio se dá por meio de ferramentas comumente utilizadas em IVs. Apesar dos desafios enfrentados, há diversos aspectos positivos ao longo do projeto. O intercâmbio cultural se dá por meio da mobilização de diferentes recursos dos repertórios linguístico-culturais de cada participante, bem como por diferentes visões de cultura manifestadas pelos envolvidos. Esse processo também ocorre por intermédio das professoras, que desempenham papel central de mediação no IV. Os participantes utilizam uma diversidade de recursos que integram seus repertórios, de maneira criativa, a fim de romper barreiras emocionais. Foi possível notar a mobilização de linguagens típicas da Geração Z, como a familiaridade com tecnologias digitais, gêneros próprios de ambientes on-line e ferramentas de edição. Ideologias linguísticas como mercantilização, padronização e *native-speakerism* moldam expectativas e comportamentos; contudo, ao negociar sentidos, os participantes também refletem criticamente sobre algumas dessas ideologias. Com base nisso, defendo que o IV se revelou não apenas como uma estratégia de internacionalização ou de aprimoramento de competências linguísticas, tecnológicas, culturais e colaborativas, mas, sobretudo, como um espaço de formação intercultural e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Intercâmbio virtual; Formação docente; Interculturalidade; Ideologias Linguísticas.

ABSTRACT

Considering the need for more empirical studies that examine South–South partnerships in Virtual Exchange (VE) projects, this study aims to analyze the interactions between pre-service teachers and teacher educators in a VE between Brazil and Honduras, focusing on the linguistic–cultural repertoires mobilized. More specifically, the research seeks to: (i) investigate the cultural exchange among participants through the lens of interculturality; (ii) analyze the languages and semiotic resources used in interactions within a multicultural context; and (iii) examine how linguistic ideologies manifested in the interactions influence participants' communication. The VE was carried out with two groups in the early semesters of an English Language Teaching degree program and involved approximately 60 participants over five weeks. This case study adopted a methodological approach that combined autoethnography and netnography, using field notes and journals, recordings of meetings on Google Meet, interaction transcripts, and all activities completed by the participants as data sources. The analysis revealed that the exchange occurred through tools commonly used in VEs. Despite the challenges faced, several positive aspects emerged throughout the project. Cultural exchange took place through the mobilization of different linguistic–cultural resources from each participant's repertoire, as well as through the diverse conceptualizations of culture expressed during the interactions. This process also occurred through the mediation of the teachers, who played a central role. Participants made creative use of a variety of resources within their repertoires in order to overcome emotional barriers. It was also possible to observe the use of linguistic practices typical of Generation Z, such as familiarity with digital technologies, online genres, and editing tools. Linguistic ideologies such as commodification, standardization, and native-speakerism shaped expectations and behaviors; however, as they negotiated meanings, participants also engaged in critical reflection on some of these ideologies. Based on these findings, I argue that the VE proved to be not only a strategy for internationalization or for enhancing linguistic, technological, cultural, and collaborative competences, but also, above all, a space for intercultural formation and for personal and professional development.

Keywords: Virtual Exchange; Teacher Education; Interculturality; Linguistic Ideologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - IV e termos relacionados de acordo com O'Dowd (2018).....	41
Figura 2 - Etapas do planejamento de um IV de acordo com o modelo BRaVE.....	43
Figura 3 - Relação entre etnografia e netnografia em Kozinets (2014).....	79
Figura 4 - Mapa mental representando a relação entre os objetivos específicos e resultados-chave.....	96
Figura 5 - Comentário anônimo de acadêmico hondurenho.....	107
Figura 6 - Comentário anônimo de acadêmico brasileiro utilizando imagens.....	108
Figura 7 - Comentário anônimo de acadêmico brasileiro utilizando imagens (2).....	108
Figura 8 - Comentário anônimo de acadêmico brasileiro.....	108
Figura 9 - Acadêmicos abordam acessibilidade.....	109
Figura 10 - Acadêmicos apresentam o PROPAA.....	110
Figura 11 - Aspectos da natureza do IV.....	112
Figura 12 - Mapa mental representando a categoria Interculturalidade em ação: repertório, translinguagem e ideologias linguísticas.....	114
Figura 13 - Demonstração imagética de afeto entre os países.....	122
Figura 14 - Frame de vídeo do Tiktok compartilhado.....	122
Figura 15 - Frames de vídeo de receita do TikTok compartilhado.....	123
Figura 16 - Frame de um trailer de dorama no Youtube.....	124
Figura 17 - Frame de um trailer de videogame no Youtube.....	124
Figura 18 - Frame de vídeo apresentando a universidade hondurenha.....	126
Figura 19 - Meme em áudio utilizado no vídeo.....	127
Figura 20 - Segundo meme utilizado no vídeo.....	128
Figura 21 - Slide da apresentação utiliza memes.....	129
Figura 22 - Pôster do filme Caramelo, da Netflix.....	131
Figura 23 - Sobreposições de imagens em vídeo sobre teatro hondurenho.....	134
Figura 24 - Sobreposições de imagens em vídeo sobre museu hondurenho.....	134
Figura 25 - Voz e imagem em vídeo produzido pelos alunos brasileiros.....	134
Figura 26 - Sobreposição de telas no vídeo.....	135
Figura 27 - Mapa mental representando a categoria Cultura.....	156
Figura 28 - Primeira imagem do clipe do grupo Kazzabe.....	171
Figura 29 - Mapa mental representando a categoria 04.....	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos, perguntas norteadoras e fontes de dados.....	27
Quadro 2 - Reunião organizacional.....	84
Quadro 3 - Etapas do projeto de IV.....	86
Quadro 4 - Objetivos, perguntas norteadoras e tópicos/subtópicos da análise aos quais eles se relacionam.....	93
Quadro 5 - Artistas mencionados no Padlet.....	99
Quadro 6 - Filmes e séries mencionados no Padlet.....	100
Quadro 7 - Jogos, livros, atividades de lazer e redes sociais mencionadas no Padlet.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AI - Artificial Intelligence

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BRaVE - Brazilian Virtual Exchange

BRA - Brasil (identificador usado nas transcrições)

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCI - Competência Comunicativa Intercultural

CEP - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

COIL - Collaborative Online International Learning

CSUCA - Consejo Superior Universitario Centroamericano

ELF - English as a Lingua Franca

EUA - Estados Unidos da América

HON - Honduras (identificador usado nas transcrições)

IA - Inteligência Artificial

ICC - Intercultural Communicative Competence

IeC - Internacionalização em Casa

IES - Instituições de Ensino Superior

ILF - Inglês como Língua Franca

IV - Intercâmbio Virtual

IVs - Intercâmbios Virtuais

LI - Língua Inglesa

LIN - Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (curso da UPNFM)

MEC - Ministério da Educação

MPB - Música Popular Brasileira

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OUI - Organização Universitária Interamericana

PcD - Pessoa com Deficiência

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROPAE - Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais

QS - Quacquarelli Symonds (ranking internacional de universidades)

SETI - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPNFM - Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

UsF - Universidade sem Fronteiras

VELF - Virtual English as a Lingua Franca

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 01 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	204
Apêndice 02 - Formulario de Consentimiento Libre e Informado.....	206
Apêndice 03 - Informed Consent Form.....	208

SUMÁRIO

Introdução.....	16
A internacionalização em casa e o intercâmbio virtual como campo de investigação.....	16
Da formação docente ao intercâmbio virtual: trajetórias e motivações da pesquisa.....	22
Capítulo 01 - Capítulo Teórico.....	30
1.1 Internacionalização e Intercâmbio Virtual.....	31
1.1.1 A Internacionalização das universidades.....	31
1.1.2 Aspectos críticos sobre a internacionalização.....	33
1.1.3 Internacionalização em casa e Intercâmbio virtual.....	35
1.2 Cultura e Interculturalidade.....	51
1.2.1 Concepções de cultura.....	52
1.2.2 Interculturalidade crítica na atualidade.....	55
1.2.3 Interculturalidade e IV no Brasil.....	59
1.3 Ideologias Linguísticas.....	61
1.3.1 O que são ideologias linguísticas?.....	61
1.3.2 Ideologias linguísticas e língua inglesa.....	65
1.4 Práticas linguísticas plurais.....	71
1.4.1 Virtual English as a Língua Franca e formação de professores: multimodalidade e translinguagem.....	72
1.4.2 Translinguagem.....	74
Capítulo 02 - Metodologia de pesquisa.....	76
2.1 Autoetnografia e netnografia.....	77
2.2 Contexto da pesquisa.....	79
2.3 Os participantes.....	82
2.4 Planejamento do projeto de IV.....	83
2.5 Descrição das atividades desenvolvidas.....	85
2.6 A análise dos dados.....	90
Capítulo 03 - Análise dos dados.....	93
Tópico de análise 01 - Aspectos observados sobre a natureza do IV e as interações entre os participantes.....	96
Subtópico 1.1 Estabelecimento de vínculos a partir do contato inicial no Padlet.....	97
Subtópico 1.2 Desafios enfrentados durante o projeto.....	101
Subtópico 1.3 Aspectos positivos do IV e alguns encaminhamentos.....	104
Tópico de análise 02 - Interculturalidade em ação: repertório, translinguagem e ideologias linguísticas.....	112
Subtópico 2.1 - Línguas: motivações, aproximações e distanciamentos.....	115
Subtópico 2.2: translinguagem e uso de diferentes recursos.....	121
Subtópico 2.2.1 Memes como patrimônio nacional e o “nonsense” para fazer sentido - repertório (de uma geração).....	126
Subtópico 2.2.2 Edições como comunicação.....	133
Subtópico 2.3 - Ideologias linguísticas: reforços, releituras e criticidade.....	138
Subtópico 2.4 - Ideologias linguísticas e sentidos sobre a profissão docente.....	148

Tópico de análise 03 - Cultura: percepções particulares, estereótipos e criticidade.....	155
Subtópico 3.1 - Cultura e afetividade: percepções particulares.....	157
Subtópico 3.2 - Manutenção de estereótipos e fatos culturais.....	163
Subtópico 3.3 - Visão crítica sobre cultura e reações aos temas levantados pelos participantes.....	168
Tópico de análise 04 - Mediação das professoras e interação entre os participantes.....	176
Subtópico 4.1 Papéis desempenhados pelas professoras.....	177
Subtópico 4.2 Percepções a respeito do meu próprio papel de como professora: questionar, inclusive a si mesma.....	184
Considerações finais.....	189
Referências.....	195
Apêndice 01 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	204
Apêndice 02 - Formulario de Consentimiento Libre e Informado.....	206
Apêndice 03 - Informed Consent Form.....	208

Introdução

Nos últimos anos, a internacionalização do ensino superior tem se consolidado como um processo capaz de ampliar as possibilidades de aprendizado, fomentar a troca de ideias e a integração em escala global, além de preparar profissionais para lidar com diferentes culturas e realidades em um mundo cada vez mais interconectado. Entre os diversos caminhos para promover essa internacionalização, destaca-se o intercâmbio virtual (IV), que expande as oportunidades de internacionalização em casa (IeC) e favorece o desenvolvimento da interculturalidade (Salomão, 2020a).

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, realizada a partir das interações de um IV envolvendo uma turma de acadêmicos brasileiros e outra de acadêmicos hondurenhos, ambos nos primeiros anos de cursos de licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa. Nas seções seguintes, busco contextualizar o IV no âmbito da IeC e descrever como ele vem sendo implementado para situar a pesquisa. Além disso, apresento as minhas motivações e justifico a relevância do trabalho, especialmente no que diz respeito à formação de professores de inglês.

A internacionalização em casa e o intercâmbio virtual como campo de investigação

O conceito de IeC emergiu na Europa no final dos anos 1990, e uma de suas primeiras definições faz referência a qualquer atividade internacional que não envolva a mobilidade física de alunos e funcionários (Wächter, 2001). Posteriormente, Beelen e Jones (2015) redefiniram a IeC como a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo.

Beelen e Jones (2018) destacam a adaptabilidade da IeC a diferentes contextos e disciplinas, levando em consideração diversas oportunidades de aprendizagem dentro e fora do ambiente universitário. É importante ressaltar que, segundo os autores, a IeC não é um método didático em si, mas sim a utilização de métodos existentes, como a aprendizagem colaborativa, para integrar perspectivas locais e internacionais. Dessa forma, a aprendizagem intercultural é fomentada pela interação com diferentes grupos culturais e até mesmo pela diversidade do próprio corpo discente (Beelen; Jones, 2018).

Dentre as possibilidades de iniciativas de IeC, o IV tem atraído a atenção de professores e formuladores de políticas educacionais. Nessa iniciativa, estudantes de diferentes culturas e/ou regiões interagem on-line, sob supervisão dos docentes, e realizam tarefas colaborativas como parte de seus cursos e programas curriculares (Garcés; O’Dowd, 2020; Calvo; Hartle, 2023; O’Dowd, 2018).

Nos últimos 30 anos, as atividades de IV têm sido desenvolvidas em diferentes contextos e áreas do conhecimento, muitas vezes de forma isolada, o que gerou uma variedade de termos para se referir a essas iniciativas. Dependendo do contexto educacional, a atividade pode ser chamada de telecolaboração, teletandem/e-tandem, COIL (Collaborative Online International Learning), intercâmbio cultural on-line, ambientes de aprendizagem em rede global, dentre outros¹ (O’Dowd, 2018).

O’Dowd (2018, p. 6-7) organiza as nomenclaturas de acordo com as abordagens delas, da seguinte forma:

- a) IVs voltados a áreas específicas (1) - Iniciativas de aprendizagem de línguas estrangeiras são normalmente associadas aos termos telecolaboração, intercâmbio intercultural on-line, e-tandem e teletandem.
- b) IVs voltados a áreas específicas (2) - Iniciativas na área de estudos de negócios são comumente associadas a “Global virtual teams” ou equipes virtuais globais.
- c) Abordagens baseadas em provedores de serviço² foram as primeiras iniciativas a cunhar o termo Intercâmbio virtual.
- d) Abordagens com currículo compartilhado são normalmente chamadas de COIL (Collaborative Online International Learning) e ambientes de aprendizagem em rede global.

De acordo com O’Dowd (2018), por mais que a diversidade de termos indique que a prática é desenvolvida de várias formas e em diferentes contextos, há também falta de comunicação e colaboração entre os pesquisadores desse campo de estudos. Ademais, a variedade de abordagens e terminologias dificulta a promoção e disseminação da atividade entre educadores e gestores que desconhecem o conceito. Diante disso, o autor propõe a utilização de “intercâmbio virtual” como um termo guarda-chuva que engloba todas essas abordagens. Nesta pesquisa, portanto, optamos por adotar tal terminologia defendida por

¹ Ainda que os termos mencionados sejam frequentemente utilizados como sinônimos na literatura, há diferenças contextuais relevantes entre eles, que serão abordadas de forma mais detalhada no capítulo teórico.

² Provedores de serviço (service providers) são organizações que oferecem suporte técnico e pedagógico para a realização de projetos de IV, como Soliya e Sharing Perspectives (O’Dowd, 2018; Alves; Silva; Salomão, 2024). Essa definição será aprofundada na seção teórica deste trabalho.

O'Dowd, que é amplamente utilizada em estudos do cenário nacional, a exemplo de Salomão (2020a), Calvo e Hartle (2023; 2024a) e Finardi *et al.* (2024).

Na perspectiva de O'Dowd (2018), o IV é uma estratégia educacional que lança mão da tecnologia para conectar alunos de diferentes culturas e locais, a fim de que eles possam interagir, colaborar e aprender uns com os outros. O autor ressalta que uma das disciplinas que adotou o IV como ferramenta de aprendizagem mais avidamente é o ensino de línguas, visto que, a partir do advento da internet nos anos 1990, “educadores de línguas estrangeiras viram o potencial de conectar alunos com seus pares em outros países, a fim de envolvê-los na interação com falantes de outras línguas e proporcionar experiências semiautênticas de comunicação nesses idiomas” (O'Dowd, 2018, p. 7).

A relevância do IV fica evidente se considerarmos que, atualmente, os cursos de ensino superior devem incluir o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para a vida na sociedade contemporânea, como pensamento crítico, comunicação, colaboração e letramento digital, para preparar os alunos para o sucesso na modernidade (Hilliker; Loranc, 2022).

Segundo Salomão (2020a, p. 153), “com o advento das tecnologias digitais, uma gama de projetos telecolaborativos têm surgido ao redor do mundo, aproximando alunos na busca de fomentar o compartilhamento de ideias e o desenvolvimento da interculturalidade”. A autora utiliza a noção de interculturalidade apresentada em Kramsch (2017) e Salomão (2011), que pode ser definida como o desenvolvimento da “capacidade de interagir ao longo de fronteiras culturais e de compreender diferenças em relação a valores, significados e crenças, vindo ao encontro das necessidades de comunicação a distância mediadas pelas novas tecnologias” (Salomão, 2020a, p. 153).

A IeC e o IV se inserem inclusive no campo da Linguística Aplicada, conforme aponta Salomão (2020a), pois os novos contextos de interação, especialmente se considerarmos as diversas áreas do conhecimento, possibilitam ao professor de línguas estrangeiras o papel de mediador, que poderia auxiliar na criação de estratégias para facilitar a comunicação entre os participantes dos projetos de IV. Sendo assim, é importante desenvolver diretrizes para formar professores de línguas que possam atuar também neste novo cenário de intercâmbio virtual e/ou outros cenários digitais.

Em relação à formação de professores, que é especialmente relevante no contexto desta pesquisa, Hilliker e Loranc (2022) acreditam que a interação com pessoas de outros contextos culturais e linguísticos, proporcionada pelo IV, é benéfica e estimula a colaboração e o desenvolvimento de habilidades sociais, além do letramento digital. Para as autoras, que desenvolvem pesquisas com professores em formação inicial e também com alunos de

línguas, o IV é promissor tanto para o intercâmbio cultural quanto para o de idiomas, envolvendo os participantes em discussões sobre tópicos como pragmática, cidadania e consciência global, reflexão sobre ensino e aprendizagem e intercâmbio virtual como uma experiência prática de formação docente. Neste contexto, os licenciandos têm a oportunidade de aplicar e refletir sobre os conhecimentos pedagógicos em situações reais de interação, observação e colaboração.

Rabello (2020), por sua vez, observou como o IV pode contribuir para a aprendizagem de língua inglesa de professores em formação inicial no curso de Letras e constatou que a participação no projeto investigado contribuiu significativamente para a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento de habilidades de pesquisa para a escrita. A experiência também expandiu os contextos de aprendizagem, promovendo o uso autêntico da língua em situações de comunicação reais e colaborativas, além de estimular a consciência intercultural, o que, para a autora, é essencial para professores de línguas em uma sociedade globalizada.

De maneira semelhante, Calvo e Hartle (2023), que pesquisaram uma iniciativa de IV entre Brasil e EUA, identificaram, entre as potencialidades da proposta, o desenvolvimento de diversas habilidades nos professores em formação inicial, como liderança, autonomia, iniciativa e colaboração, além da competência comunicativa intercultural. Ademais, as pesquisadoras observaram a aprendizagem sobre o contexto do IV, sobre cultura e sobre o conteúdo trabalhado durante o projeto, bem como a atenção a aspectos linguísticos.

No curso de Letras da instituição em tela, as atividades de IV têm sido desenvolvidas desde 2022, a exemplo do projeto descrito por Calvo e Hartle (2023), no qual os acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá (Brasil) e da Penn State University (EUA) interagiram durante sete semanas. Tais iniciativas são significativas para os acadêmicos, haja vista que o IV pode contribuir de diversas formas para a formação desses professores, especialmente pela colaboração com outros colegas de profissão. Calvo e Hartle (2024a, p. 7), por exemplo, destacam que os participantes do projeto de IV desenvolvido por elas “pensaram nos seus futuros papéis como professores ao negociar ações e trabalhar em colaboração com outros colegas”.

Contudo, há desafios a serem superados, a exemplo do tempo para se dedicar ao IV e às atividades propostas, bem como a falta de apoio estrutural e institucional para propor projetos de IV (ex: Finardi; Aşık, 2024). Calvo e Hartle (2023) relatam ainda que os estudantes tinham outros diversos compromissos, o que dificultou a comunicação e a interação mais frequente. O formato das aulas nas quais o IV foi articulado também foi

desafiador, visto que, na universidade brasileira, as aulas da disciplina em questão aconteciam presencialmente, enquanto, nos EUA, a disciplina era on-line e assíncrona.

Outros estudos sobre projetos de IV demonstram que há “um grande potencial das tecnologias digitais nas mediações do processo de ensino/aprendizagem de línguas e na formação de professores” (Guimarães *et al.*, 2022, p.198). Entretanto, a incorporação dessas tecnologias ainda é um desafio no contexto pós-pandêmico, não só pela falta de infraestrutura e apoio institucional, mas também pela resistência de parte dos docentes em incorporar modelos virtuais ou híbridos aos currículos, temendo a “precarização” do ensino.

Nesse sentido, Finardi e Simoneli (2024, p. 25) ressaltam o potencial das ferramentas digitais no IV incorporadas à formação docente, mas destacam que “essa incorporação deve ser respaldada por currículos, metodologias e infraestrutura institucional para ocorrer de maneira eficaz para todos os envolvidos.”

Os aspectos mencionados acima reforçam que, embora o IV tenha potencialidades para a formação de professores, ainda é preciso ampliar as iniciativas e as pesquisas nesse campo, a fim de romper barreiras, como o preconceito com a utilização da tecnologia. Além disso, é relevante investigar as interações entre todos os participantes dos projetos, tendo em vista a riqueza dos contextos multiculturais em que o IV normalmente acontece.

Diante do exposto, a relevância deste trabalho se justifica pelo crescente interesse por incentivar a internacionalização em casa (IeC) observado nos últimos anos, impulsionado, dentre outros motivos, pelo momento pós-pandemia (Finardi; Guimarães, 2020). Após longos períodos de isolamento social e medidas de prevenção contra o vírus da Covid-19, observamos um aumento na realização de atividades remotas em geral. O contexto pós-pandêmico mantém a flexibilização de reuniões, eventos acadêmicos, aulas e projetos, que podem acontecer de forma totalmente virtual ou híbrida, com etapas síncronas e/ou assíncronas.

Nesse cenário, práticas de IeC, como o intercâmbio virtual (IV), oferecem oportunidades para os participantes desenvolverem competências e habilidades comunicativas e interculturais. A IeC é, portanto, mais abrangente e inclusiva, pois inclui estudantes que não conseguem participar de programas de mobilidade, por motivos pessoais e/ou financeiros (Calvo; Hartle, 2024).

Embora o interesse por essas práticas esteja em alta, Garcés e O’Dowd (2020) afirmam que é necessário expandir as pesquisas sobre práticas inovadoras como a IeC, para que os educadores possam tomar decisões fundamentadas e ultrapassar barreiras como a falta de apoio institucional e a escassez de políticas. Além disso, as pesquisas nesta área

fomentariam políticas linguísticas e programas, que seriam desenvolvidos com base em resultados das investigações.

Em uma perspectiva de abrangência internacional, Soulé *et al.* (2025) realizaram um mapeamento com o objetivo de atualizar o panorama das práticas de IeC, abrangendo o período de janeiro de 2018 a setembro de 2022. As palavras-chave utilizadas foram “Internationalization at home, Virtual exchange, Internationalization of the curriculum, Teaching and learning practices, Transnational collaboration in higher education”, e a busca resultou em 58 artigos, dentre os quais 22 se autodefinem como experiências de IV.

Com base nas análises, os autores pontuaram a necessidade de pesquisas futuras que se dediquem à “avaliação de competências multiculturais adicionais e de outras soft skills” adquiridas por meio de iniciativas de IeC (Soulé *et al.*, 2025, p. 39-40). O mapeamento também ressalta a importância de promover estudos mais inclusivos, que descentralizem o foco do Norte Global e contemplem diferentes perspectivas geográficas e contextuais, o que também justifica a relevância deste trabalho.

Além desse panorama internacional, Calvo e Finardi (no prelo) realizaram um mapeamento em âmbito nacional, com foco em trabalhos sobre IV publicados entre 2013 e 2024, a fim de compreender as iniciativas de forma situada e local. A busca foi feita utilizando as palavras-chave “intercâmbio virtual e Brasil; virtual exchange and Brazil; internacionalização em casa e intercâmbio virtual; COIL and Brazil; Internationalization, COIL and Brazil” nas plataformas Google Acadêmico, SciELO, Portal de Dissertações e Teses da CAPES e Google.

As autoras analisaram 110 trabalhos e identificaram, dentre outros aspectos, potencialidades e desafios da pesquisa sobre IV no Brasil. Entre as potencialidades, destacam-se o desenvolvimento linguístico em situações de comunicação autêntica, o avanço dos letramentos digitais, a mobilização de competências transversais, como liderança, autonomia, colaboração e resolução de problemas, além do fortalecimento da sensibilidade intercultural. Os estudos também apontam que o IV pode se aproximar de perspectivas decoloniais, especialmente quando favorece parcerias Sul-Sul e cria espaços mais equitativos para circulação de conhecimentos e vozes no currículo.

Em relação aos desafios, o mapeamento evidencia assimetrias em relação à proficiência linguística dos participantes e à infraestrutura (acesso à internet, laboratórios, equipamentos), diferenças de calendários e formatos de aula (presencial x on-line/assíncrono), além de questões relacionadas ao desenvolvimento e à clareza das tarefas e ao engajamento dos estudantes, sobretudo quando a participação não é vinculada a uma disciplina específica.

Soma-se a isso a falta de apoio institucional após a pandemia, um ponto crítico que ainda limita a consolidação do IV.

Ademais, embora a revisão identifique a existência de 10 pesquisas de pós-graduação (3 teses e 7 dissertações) sobre IV no Brasil, distribuídas em diferentes IES, o número ainda é relativamente reduzido. Isso indica que o campo está se desenvolvendo, mas permanece incipiente e que há espaço para mais estudos. Isso mostra que esta pesquisa responde a lacunas identificadas no mapeamento, como a necessidade de mais dados empíricos e a relevância de pesquisas Sul-Sul.

Da formação docente ao intercâmbio virtual: trajetórias e motivações da pesquisa

No que tange à minha experiência pessoal, atividades que extrapolam o ambiente da sala de aula da universidade sempre fizeram parte da minha formação docente, visto que uma das primeiras atividades de que participei na UEM foi em 2009, durante a minha graduação em Letras - Português, em um projeto de extensão do programa Universidade sem Fronteiras (UsF), no qual nós, alunos de graduação, ministrávamos aulas em uma escola municipal de uma cidade vizinha, com o objetivo de desenvolver práticas de letramento. Mais tarde, na minha segunda habilitação em licenciatura, realizei um projeto de iniciação científica sobre o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e a importância dessa política para a formação inicial docente, e, desde então, o tema tem me acompanhado.

Meus primeiros contatos com a língua inglesa, ainda na infância, vieram de um lugar de fascínio e curiosidade, mas também de estranhamento, sobretudo por parte dos meus pais. Lembro-me de ouvir músicas em inglês e de escutar meu pai dizer: “Que língua é essa das músicas que você escuta? Você não sabe o que eles dizem, ou pra quem eles estão cantando”, temeroso de que eu estivesse cultuando alguma entidade desconhecida. Já adulta, a curiosidade permanecia, mas ganhava novos sentidos a partir das experiências como aluna de um instituto de línguas na universidade, como professora de inglês para crianças e adolescentes e, mais tarde, como acadêmica de Letras-Inglês.

Ao longo da minha trajetória profissional, especialmente em escolas de idiomas e no ensino básico privado, comecei a reconhecer tensões presentes no ensino, desde a valorização de um modelo idealizado de “falante nativo” até a glamourização acrítica do inglês em contextos marcados por interesses de mercado. Essas experiências revelaram limites de práticas que pouco consideram os repertórios reais dos sujeitos e despertaram em mim o

interesse pela formação docente e por perspectivas que pudessem desafiar essas lógicas, ainda que nas brechas (Duboc, 2019).

Durante o mestrado, entrei em contato com diferentes estudos sobre o estatuto do inglês na atualidade e as implicações da expansão do idioma para o ensino e para a formação de professores, visto que o objetivo central do meu trabalho foi analisar a construção de sentidos a respeito do inglês como língua franca (ILF) em uma disciplina de formação docente.

Enxerguei nos estudos sobre o ILF um espaço para questionar vivências que tive em escolas de idiomas, marcadas por um endeusamento do falante nativo e de uma pronúncia padrão e perfeita. Essa realidade era permeada por uma visão de que o inglês é um idioma que pode ser “dominado” (Lucena; Torres, 2019).

Na minha pesquisa de mestrado, ao tentar compreender as construções de sentido dos alunos em formação sobre o inglês como língua franca, percebi também a possibilidade de pensar uma formação que não reforçasse estereótipos nem a ideia de que a forma como nos comunicamos é insuficiente. Naquele momento, eu compreendia o ILF como uma perspectiva para compreender a LI como uma língua que nos permite entrar em contato com pessoas de diferentes localidades, em contextos de comunicação que trazem uma visão mais ampla da identidade do falante. Esse falante não precisa se espelhar em um modelo nativo, mas pode ter orgulho da própria cultura e compreender que não é necessário adotar de forma artificial outra cultura para ser aceito, o que, aliás, é um desafio, considerando o prestígio social do inglês.

Afinal, o que tudo isso tem a dizer sobre o meu trabalho atual sobre intercâmbio virtual e formação de professores? Acredito que esta pesquisa é, inevitavelmente, fruto das tensões com as quais entrei em contato a partir do mestrado e das minhas primeiras experiências com o IV, que irei apresentar mais adiante, somadas às disciplinas cursadas no doutorado. Desenvolver projetos de IV como professora temporária universitária, ao mesmo tempo em que estudava ideologias linguísticas, despertou meu interesse em olhar para a formação de professores por meio dessas lentes.

Os projetos de IV pareciam promissores do ponto de vista de estreitar relações com países do Sul Global e de nos permitir um diálogo intercultural com estudantes e docentes que têm objetivos muito semelhantes aos nossos, mas que vivem em contextos bastante diferentes. A relação que eu mantinha com a professora hondurenha configurava uma parceria que já havia se repetido e indicava a possibilidade de novas edições, afinal, ambos os grupos de acadêmicos pareciam ter aproveitado bastante a oportunidade de diálogo. O que poderíamos

aprender com o outro sobre nós mesmos e sobre os outros? De que forma isso poderia nos ajudar a nos preparar com os desafios da carreira docente?

Ao mesmo tempo, o contato com diferentes perspectivas sobre língua e linguagem nas disciplinas do doutorado e nos textos discutidos ampliou minha compreensão tanto do inglês como língua franca quanto do próprio conceito de língua, que muitas vezes é entendido como um sistema fechado e separado em “caixinhas”. Passei, então, a me aproximar de visões que tratam para além das línguas, considerando a linguagem como um conjunto de recursos linguísticos e semióticos que compõem o repertório comunicativo dos sujeitos. Ao meu ver esta visão dialoga com a concepção de VELF apresentada acima, no que diz respeito à incorporação de diferentes recursos linguísticos e semióticos necessários para a comunicação em ambientes virtuais, o que me parece especialmente útil no contexto deste trabalho.

Por esse motivo, e por esta pesquisa ter se originado dessas questões, opto por utilizar o termo linguagem de forma preferencial, e não língua, exceto quando me refiro ao que convencionalmente reconhecemos como “língua inglesa” ou quando os participantes da pesquisa empregam essa denominação (Garcez; Jung, 2021). Assim, uma das minhas motivações para a realização deste trabalho é compreender como determinadas ideologias linguísticas, que circulam em uma economia globalizada e no capitalismo tardio, interferem, ou não, em um contexto de IV, espaço de natureza intercultural em que pessoas de diferentes origens linguísticas e culturais interagem. Interessa-me compreender como essas ideologias se revelam e influenciam a maneira como nos comunicamos, como construímos nossas relações interculturais e como impactam, ou não, as interações entre professores em formação inicial.

É válido ressaltar que durante as aulas da disciplina Língua Inglesa: Habilidades Comunicativas Integradas I (contexto do IV deste trabalho), antes do início do projeto, eu já havia apresentado aos meus alunos a perspectiva do ILF, discutindo seus pressupostos e implicações para o ensino e para a comunicação intercultural. Assim, os estudantes já tinham um contato prévio com a ideia de que o inglês, nesse contexto, é compreendido como um recurso de mediação entre falantes de diferentes origens linguísticas e culturais, e não como um modelo atrelado a padrões nativos. A partir disso, um dos meus interesses de análise consistiu em observar como a participação dos estudantes se configuraria em relação às ideologias linguísticas e quais recursos linguísticos e semióticos seriam mobilizados por eles ao longo das interações.

Para detalhar a minha experiência pessoal com o IV, desde o ano de 2023 venho participando de projetos, nos quais pude observar as potencialidades desse tipo de proposta.

Dois desses projetos foram realizados em colaboração com a professora Laura³, de Honduras, minha parceira neste IV. No primeiro projeto, foram realizadas atividades síncronas e assíncronas com o objetivo de explorar aspectos culturais amplos dos dois países envolvidos, além de temas específicos relacionados à formação educacional em Honduras e no Brasil. Os participantes foram os acadêmicos matriculados nas disciplinas Inglês para Atuação Acadêmica e Docente (Brasil) e English I (Honduras).

Já na segunda edição do IV em colaboração também com a professora Laura, participaram outros estudantes, e apenas atividades assíncronas foram propostas, com foco em práticas metodológicas do ensino de línguas. Nessa etapa, os futuros professores, que cursavam as disciplinas Oficina de Produção e Compreensão Oral III (Brasil) e Fundamentos de Pré-Básica e Básica (Honduras), gravaram vídeos nos quais faziam e respondiam perguntas sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa.

Observamos que os participantes demonstraram interesse e motivação ao interagir com colegas de diferentes origens culturais. As atividades síncronas da primeira edição pareceram promover maior engajamento, embora as tarefas assíncronas tenham oferecido flexibilidade de tempo e ritmo para os estudantes. Além de se familiarizarem com o uso de plataformas digitais, os alunos exploraram diversas maneiras de se expressar e de apresentar suas culturas.

Em resumo, os resultados observados nestes dois IVs demonstram que eles oferecem a oportunidade de conectar estudantes e professores de diferentes contextos culturais de maneira significativa para seu desenvolvimento pessoal e profissional. As experiências também se revelam como formas importantes de promover parcerias contínuas e sustentáveis, com atividades conjuntas entre os professores envolvidos.

Esse aspecto sobre a parceria entre docentes ficou especialmente evidente no trabalho que apresentamos no Global Virtual Exchange Summit 2024 (Mardegan *et al.*, 2024), no qual discutimos a construção da relação entre professores do Brasil e de Honduras a partir de projetos de IV voltados à formação de professores de inglês. A partir dessa colaboração, que se consolidou por meio de encontros anteriores e de um interesse comum pelo desenvolvimento intercultural e pela integração do IV ao currículo de formação docente, os professores estabeleceram vínculos que ultrapassam o campo profissional, compartilhando experiências pessoais, acadêmicas e culturais.

Essa rede de colaboração, sustentada por comunicação constante e por novos projetos conjuntos, reforça o potencial do IV não apenas como prática pedagógica, mas também como

³ Pseudônimo escolhido pela professora hondurenha e que será utilizado ao longo de todo o texto.

um caminho para o fortalecimento de relações institucionais duradouras e para a consolidação de uma internacionalização baseada na cooperação (Mardegan *et al.*, 2024).

Especialmente no primeiro IV com a professora Laura, o engajamento dos participantes nas interações sobre educação no Brasil e sobre a profissão docente mostrou como foi relevante para eles ter a oportunidade de interagir com pessoas de diferentes contextos, mas com aspirações e objetivos profissionais semelhantes. Assim, a motivação para esta pesquisa surgiu também das minhas experiências iniciais com o intercâmbio virtual desde 2023, da colaboração com outros docentes e da percepção de quão valiosa essa iniciativa pode ser para professores em formação.

Em 2024, a convite da professora Luciana Calvo, tive também a oportunidade de participar, como docente e como pós-graduanda, do projeto *Artificial Intelligence in Education*, juntamente com professores de Honduras, Israel e Alemanha. Um dos objetivos deste IV foi promover debates éticos sobre o uso da inteligência artificial (IA) na educação.

Essa participação representou uma oportunidade valiosa de aprendizagem, além de contribuir para meu desenvolvimento profissional e acadêmico, uma vez que, em colaboração com Luciana e as demais docentes envolvidas no projeto, refletimos sobre nossas práticas em apresentações em eventos (Calvo; Mardegan, 2025) e em um capítulo de livro que ainda será publicado (Calvo; Mardegan; Finardi; Rosemberg, no prelo).

Os resultados de iniciativas como o IV que abordou inteligência artificial e educação têm sido positivos, especialmente no que se refere ao engajamento dos estudantes, que utilizaram o inglês como língua franca em contextos significativos e demonstraram iniciativa e protagonismo nas tarefas propostas. Além disso, observamos que o contato com diferentes ferramentas digitais ampliou o repertório tecnológico dos participantes, que se sentiram motivados a integrar esses recursos em suas futuras práticas acadêmicas e pedagógicas (Calvo; Mardegan, 2025).

Apesar dos desafios enfrentados, como diferenças nos fusos horários, infraestrutura institucional e carga horária docente, os IVs têm se consolidado como uma estratégia relevante de internacionalização no contexto da UEM. Ao serem incorporados ao currículo, promovem uma formação crítica e intercultural, e vêm sendo objeto de diversas pesquisas acadêmicas que fortalecem e sustentam parcerias internacionais (Calvo; Mardegan, 2025).

Ainda assim, ao mesmo tempo em que tive meus primeiros contatos com iniciativas de IV, as minhas vivências como pesquisadora também me trouxeram diversos questionamentos. Tendo realizado meu mestrado com foco em formação de professores e em inglês como língua franca, passei a refletir sobre como se dariam as interações nos contextos de IV, devido

à sua natureza multicultural. Daí surgiu o desejo de observar mais atentamente essas interações, as linguagens utilizadas, as negociações de sentido, o intercâmbio cultural e as ideologias linguísticas presentes. Isso porque os tensionamentos entre ideologias, como a padronização e a perspectiva do inglês como língua franca (ILF), ainda reverberavam em minhas reflexões após a conclusão do mestrado.

Com base na relevância acadêmica da temática, dada a necessidade de mais pesquisas com foco em IeC e IV, e considerando meu interesse pessoal enquanto professora-pesquisadora, acredito que esta pesquisa pode contribuir significativamente para os estudos na área da Linguística Aplicada, sobretudo aqueles voltados à internacionalização e aos impactos das iniciativas de IV no campo da formação de professores.

Diante do exposto, o meu objetivo foi analisar as interações de professores em formação docente inicial e de professores formadores em IV entre Brasil e Honduras, considerando os repertórios linguístico-culturais mobilizados. De modo específico, busquei investigar o intercâmbio cultural entre os participantes, considerando o conceito de interculturalidade, analisar as linguagens⁴ utilizadas nas interações para a comunicação em um contexto multicultural e, por fim, investigar como as ideologias linguísticas manifestadas em suas interações interferem na comunicação dos participantes.

Sendo assim, esta pesquisa integra ensino, internacionalização e formação de professores sob as lentes da interculturalidade e das ideologias linguísticas. Ao tratar o intercâmbio virtual como espaço formativo, e não só como estratégia de internacionalização, discuto como as interações interculturais acontecem e configuram negociações de sentido, fomentando reposicionamentos dos participantes sobre linguagem, cultura e profissão docente. Acredito que a contribuição reside justamente nessa costura entre teoria e prática.

Quadro 1 - Objetivos, perguntas norteadoras e fontes de dados

Objetivo geral	Objetivos específicos	Perguntas norteadoras	Fontes de dados
----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------

⁴Neste trabalho, utilizo o termo “linguagem” para me referir ao fenômeno que envolve diferentes formas de expressão, não apenas a linguagem verbal, mas também a semiótica e visual. Considerando o contexto digital e mediado por tecnologias em que a pesquisa foi realizada, não foi possível observar adequadamente a expressão corporal dos participantes; no entanto, os recursos semióticos, visuais e outras formas de expressão típicas desse ambiente, como emojis, também são considerados dentro do termo “linguagem”.

Ocasionalmente emprego o termo “língua” para me referir ao que é compreendido socialmente e comumente nomeado como “língua inglesa”, “língua portuguesa”, dentre outras, conforme Garcez e Jung (2021, p. 338), “em referência a entidades cuja realidade entendemos ser eminentemente social, conforme de algum modo demonstrado pelos atores sociais que as invocam, muitas vezes exatamente pela nomeação de itens de repertório linguístico”.

Analisar as interações de professores em formação docente inicial e de professores formadores em intercâmbio virtual (IV), entre Brasil e Honduras, considerando os repertórios linguístico-culturais mobilizados.	1. Investigar o intercâmbio cultural entre os participantes, considerando o conceito de interculturalidad e. 2. Analisar as linguagens utilizadas nas interações para a comunicação em um contexto multicultural. 3. Investigar como as ideologias linguísticas manifestadas nas interações interferem na comunicação dos participantes.	Como se dá o intercâmbio cultural entre os participantes? O que isso indica em termos de interculturalidade? Quais são as linguagens utilizadas para a comunicação? O que é possível notar nestes usos? Como as ideologias linguísticas refletidas nas interações entre os participantes interferem na comunicação?	Notas de campo, Gravações dos encontros no Google Meet, transcrições e interações; Atividades realizadas durante o projeto de IV: Interações no Padlet; Perguntas preparadas pelos acadêmicos; <i>Playlist</i> colaborativa; Apresentações de slides de ambos os grupos de acadêmicos; Vídeos gravados pelos grupos de acadêmicos; Comentários e perguntas sobre os vídeos; Mural no FigJam; Comentários no Google Classroom
---	--	--	---

Fonte: A autora

Em vista disso, defendo a tese de que o IV não só possibilita o aprimoramento de atitudes acadêmicas e profissionais relacionadas à dimensão linguística, tecnológica, cultural e colaborativa, que são valorizadas em contextos globais, mas também é um espaço para o desenvolvimento pessoal, um espaço formativo intercultural, no qual professores em formação constroem sentidos, negociam identidades e refletem criticamente sobre suas práticas e contextos de atuação. Por desenvolvimento pessoal, me refiro às mudanças que os participantes vivenciam ao longo do IV: ganhar mais confiança para se comunicar, ter mais abertura para conhecer outras realidades, aprender a lidar com desafios e incertezas das interações e refletir mais sobre a profissão docente.

Assim, defendo que esse desenvolvimento ocorre apesar da presença - e, sobretudo, a partir do questionamento - de certas ideologias linguísticas e visões de cultura que permeiam o contexto deste IV. Tais ideologias, marcadas por rastros de colonialidade e por perspectivas essencialistas que ainda tendem a estereotipar o outro estão presentes, porém, não são reproduzidas de forma passiva, mas tensionadas nas interações.

Este IV, ao deslocar o foco de uma aprendizagem centrada na “língua” e em sua estrutura para práticas comunicativas situadas, cria oportunidades para que os participantes mobilizem seus repertórios linguísticos e culturais, e, no caminho, reconheçam a si e ao outro

em suas singularidades. Nessa perspectiva, o ambiente virtual configura-se como um espaço de reflexão intercultural e de letramento digital, no qual os participantes podem negociar significados, questionar ideologias e compartilhar percepções, experiências e inquietações sobre a profissão docente (especialmente no contexto brasileiro) elaborando sentidos sobre seu papel e sobre os desafios de ensinar em contextos globalizados.

Em relação à organização do texto, apresento, primeiramente, o capítulo teórico, seguido do capítulo metodológico, depois o capítulo analítico e, por fim, as considerações finais.

Capítulo 01 - Capítulo Teórico

Neste capítulo, meu objetivo é apresentar os conceitos-chave e o embasamento teórico que sustentam esta pesquisa. Assim, considerando os objetivos do estudo, é fundamental delinear preceitos relacionados à internacionalização e ao intercâmbio virtual, à cultura e à interculturalidade, às ideologias linguísticas e a aspectos que permeiam o ensino-aprendizagem de língua inglesa na atualidade, como o conceito de inglês como língua franca, o virtual English as a lingua franca e a translinguagem. Todos esses conceitos funcionam como lentes de análise que orientaram este trabalho e que são constantemente retomados no capítulo analítico. Diante disso, o capítulo está organizado em quatro grandes tópicos.

No tópico 1.1 “Internacionalização e Intercâmbio virtual”, abordo a internacionalização das universidades, aspectos críticos sobre internacionalização, a noção de internacionalização em casa e o intercâmbio virtual. Meu objetivo é contextualizar o IV dentro do processo mais amplo da internacionalização das universidades, articulando-o com a internacionalização em casa, além de apresentar uma definição clara com base em autores seminais que estudam essas práticas. Também trago resultados que demonstram as potencialidades do IV no âmbito da formação de professores de línguas, retomando e expandindo o mapeamento feito por Rodrigues e Thereza (2025) no cenário nacional.

O segundo grande tópico, “1.2 Cultura e Interculturalidade”, tem como objetivo apresentar definições de cultura, bem como diferentes visões sobre o tema. Além disso, mobilizo conceitos como interculturalidade, competência intercultural e tipos de interculturalidade. Por fim, discuto potenciais desenvolvimentos da interculturalidade nos IVs.

O terceiro tópico, “1.3 Ideologias Linguísticas”, trata do conceito de ideologias linguísticas e traz exemplos não apenas relacionados à língua inglesa, mas também a outras línguas. Ademais, discuto ideologias que circulam em torno do inglês, como a mercantilização da linguagem e o *native-speakerism*.

Por fim, o quarto e último tópico, “1.4 Práticas linguísticas plurais”, por sua vez, propõe uma conceitualização do inglês como língua franca e do *virtual English as a lingua franca*, articulando-os ao conceito de translinguagem.

1.1 Internacionalização e Intercâmbio Virtual

Antes de discutir o intercâmbio virtual, é importante compreender o processo mais amplo em que ele se insere: o da internacionalização do ensino superior. Esse movimento, que envolve cooperação acadêmica, trocas culturais e políticas educacionais globais, tem se transformado ao longo dos anos e ganhado novas formas, especialmente com o uso das tecnologias digitais. Por isso, neste tópico apresento algumas definições e reflexões sobre o processo de internacionalização e sobre o lugar que o IV ocupa nesse cenário, com ênfase em suas potencialidades para a formação docente.

1.1.1 A Internacionalização das universidades

É imprescindível compreender o processo de internacionalização das universidades, uma vez que o IV está inserido nesse contexto. A internacionalização pode ser definida como “o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou oferta do ensino superior”, considerando a dimensão educacional, a pesquisa e a extensão (Knight, 2003, p. 2).

Conforme Finardi (2019, p. 657), a internacionalização do ensino superior pode ser compreendida como “cooperação e intercâmbio acadêmico entre instituições nacionais e internacionais” e tem sido considerada “uma importante estratégia para o desenvolvimento das instituições de ensino superior, ainda que não exista um consenso sobre seus efeitos”.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2017, p. 6), por sua vez, considera a internacionalização o ápice das relações internacionais entre as universidades e a define como “um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada”.

De acordo com o relatório da CAPES, o processo de internacionalização nas universidades brasileiras não é mais embrionário, mas ainda é preciso fazer ajustes para torná-lo mais produtivo. Segundo o documento, “a internacionalização das IES tem o potencial de transformar as vidas de estudantes e tem um papel cada vez maior para ciência através da intensa troca de conhecimento acadêmico, permitindo assim a construção de capacidades sociais e econômicas” (Brasil, 2017, p. 4).

Finardi (2019) pondera que também existem críticas ao processo de internacionalização, cujos efeitos são considerados potencialmente negativos por alguns

pesquisadores, como Castro-Gómez (2007) e Hamel (2013). Para eles, a internacionalização é vista como uma forma de colonização que pode ser inclusive violenta e ter diferentes consequências para os países do Norte, do Sul e para os que não falam inglês. Nesse sentido, os países que têm o inglês como primeira língua se privilegiam do domínio linguístico do idioma na comunicação global em geral, nas pesquisas e publicações acadêmicas e também dos benefícios da internacionalização (Finardi, 2019).

Na concepção de Jordão e Martinez (2015, p. 72), “programas de internacionalização colocam países diferentes em contato direto, evidenciando as concepções da relação nós-eles⁵ nas práticas que os programas privilegiam”. Na opinião das autoras, projetos com foco em internacionalização como o extinto Ciência sem Fronteiras, cujo objetivo era “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (MEC, 2013 *apud* Jordão; Menezes, 2015, p. 66), podem hierarquizar áreas do conhecimento, ao colocar as humanidades e os estudos da linguagem como não-prioritárias, além de eventualmente perpetuar a colonialidade das relações do Brasil com os demais países.

Tomando como o exemplo o Ciência sem Fronteiras para salientar como alguns projetos de internacionalização podem valorizar o que é produzido em outros países e menosprezar o que é local, as autoras ponderam que a hierarquização demonstrada pelo esforço do programa em “estabelecer contatos com instituições bem cotadas nos rankings internacionais demonstra uma concepção de desigualdade na qual o exterior apresenta-se superior ao nacional” (Jordão; Menezes, 2015, p. 73).

Na perspectiva de Finardi (2019), independentemente da visão que se tenha da internacionalização, é imprescindível considerar que ela ultrapassa a noção de cooperação e de mobilidade acadêmica, apesar de ser frequentemente associada à “educação internacional, cooperação internacional, educação global, educação multicultural, educação transnacional, educação sem fronteiras, educação em outro continente e educação transfronteiriça” (Finardi, 2019, p. 657).

Para a autora, pensar internacionalização implica considerar uma série de outros fatores, a exemplo: políticas linguísticas que definem quais línguas circulam ou são silenciadas, desigualdades de acesso às oportunidades internacionais, tensões entre Norte e Sul na produção e circulação de conhecimento. Dessa maneira, a internacionalização envolve

⁵ Jordão e Martinez (2015) discutem a relação "nós-eles" no contexto da globalização e da internacionalização, com foco nos programas Ciência sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras. Grosso modo, "nós" faz referência a nós brasileiros, por exemplo, e "eles" diz respeito aos países hegemônicos, como os EUA e países europeus.

decisões políticas, econômicas e linguísticas que estão presentes no cotidiano das instituições e que vão muito além da mobilidade física (Finardi, 2019).

A respeito da internacionalização no cenário nacional, Morosini (2021, p. 379) afirma ser necessário fortalecer a conexão com o local e fomentar outras compreensões de internacionalização, não apenas as visões do Atlântico Norte, “com a valoração das múltiplas culturas, das diferenças, do tempo e da produção local (integração acadêmica); da construção de uma universidade aberta, sem muros formalistas e cartoriais, fortalecida por redes ao seu redor”.

A autora mostra que a internacionalização no Brasil segue centrada na mobilidade presencial e no Norte Global, com carência de políticas para a graduação e concentração em poucas IES, ao mesmo tempo em que cresce a virtualização da internacionalização⁶; por isso, defende modelos inclusivos e redes Sul-Sul, articulados à IeC.

1.1.2 Aspectos críticos sobre a internacionalização

A fim de demonstrar como o fenômeno em questão é mais complexo do que pode parecer, Finardi (2019) resgata pesquisadores como Jenkins e Menezes de Souza, uma vez que ambos abordam a relação entre internacionalização e globalização. Para a primeira, os dois processos são sinônimos, e, para o segundo, os dois estão tão profundamente ligados que é quase impossível afirmar se a internacionalização é consequência ou causa da globalização.

Em relação às razões que estimulam a internacionalização, Finardi (2019) pondera que o aspecto financeiro foi a motivação de muitas universidades europeias, que buscavam recursos financeiros de fora, como o pagamento de mensalidades de acadêmicos internacionais. No Brasil, estudos como o de Finardi e Ortiz (2015 *apud* Finardi, 2019) indicam que universidades privadas não demonstram interesse financeiro, uma vez que se beneficiam de um mercado interno consolidado. As universidades públicas brasileiras, por sua vez, têm maior interesse acadêmico na internacionalização, possivelmente buscando intercâmbio de conhecimento e oportunidades de pesquisas.

⁶ Morosini (2021, p. 379) nomeia de virtualização da internacionalização o “domínio de uma didática com base no digital, com envolvimento do estudante e baseada em metodologias ativas”. Essas práticas dizem respeito ao deslocamento das ações de internacionalização para formatos on-line, intensificado no contexto da pandemia. Isso inclui mobilidade virtual, experiências de aprendizagem cooperativa internacional on-line, como IVs, participação remota de professores estrangeiros em disciplinas e bancas, realização de congressos virtuais e uso de diferentes plataformas digitais para conexão entre IES.

Ainda assim, em outros países, a motivação acadêmica e a financeira são apenas dois dos vários objetivos da internacionalização. Na Turquia, por exemplo, as razões são de natureza política e estão relacionadas à adesão à European Community, o que gerou pressões internas e externas, tanto para “ocidentalizar” o país quanto para “manter a sua cultura e referência oriental” (Taquini *et al* 2017 *apud* Finardi 2019, p. 657).

Ao apontar potenciais problemáticas que envolvem a internacionalização, Finardi (2019) explica que, por mais que o interesse do Brasil esteja voltado para o desenvolvimento de pesquisas, países do norte global historicamente dominam os estudos e os recursos associados a eles. Consequentemente, apesar de o país ostentar a 13º maior produção acadêmica do mundo, os estudos brasileiros têm menor impacto científico, o que pode ser atribuído à língua utilizada nas publicações. Isso ocorre porque “a internacionalização beneficia mais o Norte do que o Sul, e Hamel (2013) explica que esse benefício se deve ao viés linguístico que beneficia os países anglófonos e aqueles que adotam o inglês como idioma acadêmico e/ou de instrução” (Finardi, 2019, p. 658).

Jordão e Martinez (2015, p. 63), por seu turno, apontam que as políticas nacionais de internacionalização das universidades tendem a perpetuar “as relações colônia-metrópole [...] legitimando epistemologias, culturas e sistemas educacionais dos países do Norte Global (MAKSOU, 1993) em detrimento do conhecimento local (MIGNOLO, 2000).”

Por exemplo, no caso do extinto Ciência sem Fronteiras, cujo objetivo foi apresentado anteriormente, as autoras questionam se o propósito de “promover consolidação, expansão e internacionalização” poderia ser atingido de forma mais democrática:

[...] parece-nos importante indagar se “consolidação, expansão e internacionalização” não podem acontecer em formatos mais produtivos, agonisticamente democráticos, nos quais se reconheçam e legitimem os conhecimentos locais em prol do desenvolvimento mútuo no contato com outros países, fortalecendo também o que se produz dentro das fronteiras geográficas, culturais, históricas, sociais e políticas do Brasil (Jordão; Menezes, 2015, p. 73).

Algumas iniciativas e políticas brasileiras, contudo, vão na direção oposta, tal qual a CAPES-PrInt que prioriza parcerias com países da Europa e da América do Norte, limitando o potencial de cooperação Sul-Sul. Dentre os países priorizados, 15 são europeus, dois são da América do Norte, apenas quatro são do Hemisfério Sul e dois pertencem ao Sul geopolítico (Finardi, 2019).

Diante disso, assim como reforçam os estudiosos mencionados por Finardi (2019), a exemplo de Wit (2016), é preciso estabelecer uma colaboração entre os países da América

Latina, em vez de apenas privilegiar parcerias com países como os Estados Unidos e instituições europeias.

Finardi, Salvadori e Wehrli (2024) também discutem essas críticas à internacionalização do ensino superior, afirmando que o processo tem sido questionado por promover o Norte Global e perpetuar um legado colonial. Apesar das críticas, observa-se um crescente interesse pelas práticas de internacionalização nas universidades, incluindo abordagens críticas e considerações sobre o papel dessas instituições no desenvolvimento da cidadania global.

Nesse sentido, é necessário descolonizar as práticas de internacionalização, na esteira do que propõem Jordão e Martinez (2015). Ainda que tenham debatido programas já encerrados, como é o caso do Ciência sem Fronteiras, acredito que os apontamentos das autoras continuam a ser relevantes para pensarmos criticamente sobre o fenômeno em questão.

Na visão de Jordão e Martinez (2015), a hierarquização do conhecimento e a hierarquização da relação entre “nós” e “eles” são os dois principais aspectos a serem combatidos. Seria essencial, por exemplo, problematizar a ideia de que existem áreas do conhecimento “mais científicas” que outras e promover um diálogo de igual pra igual entre estudantes de diferentes países.

Os programas acentuariam também a importância da vinda de estudantes estrangeiros, e eventualmente também de docentes e pesquisadores de outros países, para o Brasil, efetivando trocas de conhecimentos, contatos bilaterais e parcerias de fato, nas quais nós e eles pudéssemos conversar a partir de posições legitimadas. (Jordão; Martinez, 2015, p. 84)

Nessa ótica, a implementação de programas de internacionalização precisaria ter como ponto de partida a concepção de língua como discurso, adotando uma perspectiva mais crítica e politicamente engajada, com o objetivo de superar as relações coloniais existentes entre as nações. Além disso, as autoras consideram que seria importante incluir a sociedade civil nos debates e nas tomadas de decisão envolvendo tais políticas públicas (Jordão; Martinez, 2015).

1.1.3 Internacionalização em casa e Intercâmbio virtual

O conceito de IeC surgiu na Europa no final dos anos 90 como alternativa ao estudo no exterior, prática incentivada na época, mas inacessível a muitas universidades que não conseguiam parcerias para enviar seus alunos a outros países (Beelen; Jones, 2018). Nesse contexto, palestras com convidados, interação com grupos culturais locais e a própria

diversidade do corpo discente, que pode ou não incluir alunos internacionais, são ferramentas que promovem a aprendizagem intercultural. Em vista disso, a colaboração online tem sido cada vez mais utilizada para criar salas de aula virtuais internacionais e multiculturais (Beelen; Jones, 2018).

Segundo Beelen e Leask (2011), nos últimos tempos, a IeC ganhou destaque, sendo considerada pelo menos tão importante quanto as abordagens clássicas de internacionalização, como mobilidade. Os autores apontam que, em um mundo globalizado, as competências internacionais e interculturais não são mais exigidas apenas para a restrita parcela de profissionais que atuam em outros países, uma vez que, no atual cenário, aqueles que antes estavam distantes de nós agora são colegas de trabalho e vizinhos. Na perspectiva de Beelen e Leask (2011, p. 2) “se [essas pessoas] não estão fisicamente próximas, estão virtualmente. As fronteiras entre o local, o nacional e o global foram borradas tanto em nossa vida profissional quanto pessoal”.

Na visão de Beelen e Leask (2011), a IeC é abrangente e inclusiva, uma vez que atende a todos os estudantes, em vez de privilegiar apenas uma minoria móvel. Além disso, a IeC engloba o currículo formal e o informal, bem como as atividades de extensão. Dessa maneira, “o objetivo geral da internacionalização em casa é que todos os alunos saiam da universidade como profissionais competentes para trabalhar e viver em um mundo globalizado” (Beelen; Leask, 2011, p. 4).

Diante de possíveis confusões conceituais, os autores compilaram o que eles consideram características comuns das noções de IeC, que são:

A IeC é destinada a todos os alunos e, portanto, faz parte do programa obrigatório; IeC é um conjunto de instrumentos e atividades "em casa" que se concentram no desenvolvimento de competências internacionais e interculturais em todos os alunos; IeC baseia-se no pressuposto de que, embora os alunos viajem por motivos pessoais, a maioria não viajará por motivos relacionados aos estudos, embora essa última opção não seja totalmente excluída; IeC pode incluir mobilidade externa de curto prazo na forma de visitas de estudo ou trabalhos de pesquisa que são um componente do currículo obrigatório; IeC inclui apenas as experiências individuais dos alunos realizadas durante o estudo e a colocação no exterior se elas forem integradas às ferramentas de avaliação padrão da instituição de origem (como o portfólio para todos os alunos) (Beelen e Leask (2011, p. 5).

Em relação à mobilidade física, os estudiosos afirmam que raramente há uma avaliação consistente, confiável e sistemática do aprendizado dos alunos com suas experiências de estudo no exterior. Em vista disso, a IeC continua sendo a maneira mais confiável de promover a aquisição de competências internacionais e interculturais. Além disso, a IeC é geralmente desenvolvida em um ambiente mais controlado, e, portanto, é mais

viável gerenciar a qualidade das iniciativas e integrar a dimensão internacional ao currículo. (Beelen; Leask, 2011).

Nesta conjuntura, o campo da internacionalização tradicionalmente enxerga com bons olhos práticas inovadoras, visto que, tanto na IeC quanto na internacionalização que envolve mobilidade para o exterior, os educadores e pesquisadores da área sempre estiveram em busca de novas abordagens e metodologias que pudessem aprimorar as experiências dos estudantes e dos professores das universidades envolvidas nos processos de internacionalização. Contudo, ainda existem barreiras no âmbito institucional e na elaboração de políticas que amparem estas iniciativas (Garcés; O'Dowd, 2020).

Como consequência, de acordo com Garcés e O'Dowd (2020), na Europa, por exemplo, há um grande interesse em pesquisas que forneçam provas do impacto destas práticas de vanguarda, como o intercâmbio virtual, a fim de que os estudos sirvam de base para a formulação de novas políticas educacionais. A ideia é fornecer evidências sólidas para a tomada de decisões bem informadas a respeito de programas e projetos educacionais na área da internacionalização.

Conforme mencionei anteriormente, a internacionalização tem diferentes impactos nos diversos atores sociais envolvidos em seu processo. Em termos de mobilidade acadêmica física, é evidente que nem todos os acadêmicos terão condições de arcar com os eventuais custos dessa experiência, da mesma forma, não há oportunidades de bolsas para todos, o que pode contribuir para o aumento de desigualdades. Tendo em vista esses aspectos, é necessário investir na IeC, “com o uso de abordagens híbridas que permitem a troca de informações e pesquisas em tempos de recursos limitados para financiar a mobilidade acadêmica física” (Finardi, 2019, p. 657).

Nos últimos vinte anos, a popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem impulsionado a colaboração entre professores e alunos de diferentes países de ensino superior no exterior e, nos últimos tempos, em território nacional, com o objetivo de promover a IeC. Ao redor do mundo, as possibilidades de internacionalização das universidades foram expandidas por uma série de projetos colaborativos que utilizam as TDIC, a exemplo do Programa Brazilian Virtual Exchange (BRaVE⁷) (Salomão; Freire Júnior, 2020).

⁷ “O Programa BRaVE foi criado pela Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai) com o intuito de fomentar uma modalidade de aprendizagem colaborativa on-line que promova o contato intercultural e o intercâmbio de ideias, ao conectar alunos de graduação ou pós-graduação brasileiros com estudantes de diferentes instituições de ensino superior do mundo” (Salomão, 2020, p. 31).

As TDICs desempenham papel fundamental, pois mediam encontros interculturais que ampliam as práticas de linguagem e favorecem a interação dos participantes (Lopes, 2023). Como resalta Lopes (2023), ferramentas digitais como o Padlet, quando integradas de forma intencional ao planejamento pedagógico dos IVs, não atuam apenas como suportes técnicos, mas constituem espaços discursivos de produção coletiva. Essas ferramentas potencializam as interações interculturais, promovem práticas colaborativas e contribuem para a mobilização de repertórios linguísticos, culturais e multimodais dos participantes. Ao possibilitar produções em diferentes linguagens e mídias, tais tecnologias favorecem a constituição de novos sentidos e práticas de linguagem alinhadas às necessidades contemporâneas de mobilidade, internacionalização crítica e inclusão social.

No exterior, existem IES com diferentes atividades de IV e diferentes terminologias. De acordo com Salomão (2020b, p.32), que listou algumas das mais conhecidas iniciativas atuais, nos EUA, há “o Collaborative Online International Learning (Coil), da State University of New York (SUNY), a Global Learning Experience (GLE), da DePaul University, e a Global Classroom, da Drexel University”, sendo que este último nome também é utilizado no México pelo Tecnológico de Monterrey. Na Europa, a UNICollaboration é uma organização de grande alcance que agrupa várias universidades (Salomão, 2020b).

De acordo com O’Dowd (2018), nas últimas décadas houve um aumento nas iniciativas de IV em diferentes áreas e contextos, com distintas abordagens, que vêm ocorrendo de forma isolada umas das outras. Por conta disso, a atividade passou a ser associada a diversas terminologias, dependendo do contexto e do foco pedagógico de seus praticantes.

Ao longo dos últimos anos, diferentes versões dessa atividade têm sido chamadas de telecolaboração (Belz, 2001; Warschauer, 1996), intercâmbio intercultural on-line (O’Dowd, 2007; O’Dowd & Lewis, 2016), intercâmbio virtual (Helm, 2015), COIL (Rubin, 2016; Schultheis Moore & Simon, 2015), educação intercultural de línguas estrangeiras mediada pela internet (Belz & Thorne, 2006), ambientes globais de aprendizagem em rede (Starke-Meyerring & Wilson, 2008) e e-tandem (O’Rourke, 2007) ou teletandem (Leone & Telles, 2016). (O’Dowd, 2018, p. 2)

Em vista disso, o autor propõe uma organização das diferentes nomenclaturas associadas ao intercâmbio virtual, relacionando-as às abordagens e áreas em que se desenvolvem. Os IVs voltados a áreas específicas, por exemplo, abrangem tanto as iniciativas de aprendizagem de línguas estrangeiras, comumente denominadas telecolaboração, intercâmbio intercultural on-line, e-tandem e teletandem, quanto as iniciativas na área de estudos de negócios, frequentemente associadas ao termo global virtual teams (equipes virtuais globais). As abordagens baseadas em provedores de serviço, por sua vez, foram as

primeiras a empregar o termo intercâmbio virtual propriamente dito, enquanto as abordagens com currículo compartilhado são geralmente denominadas COIL (Collaborative Online International Learning) ou ambientes de aprendizagem em rede global (O'Dowd, 2018, p. 6–7).

O'Dowd (2018) aponta que as iniciativas voltadas a áreas específicas e à aprendizagem de línguas estrangeiras, a exemplo dos projetos “Culture”, iniciado em 1997 no Instituto de Tecnologia de Michigan, e “Teletandem”, projeto da UNESP, focam no desenvolvimento da competência em língua estrangeira, da competência comunicativa intercultural e da competência digital. As atividades são geralmente conduzidas por docentes, costumam ser bilíngues e contam com um amplo corpus de publicações de pesquisas e práticas. Além disso, conta com uma plataforma on-line, www.unicollaboration.eu, com o objetivo de encontrar parcerias, tarefas e formações, bem como uma organização acadêmica, UNICollaboration.

Nesse sentido, é importante ressaltar que no cenário nacional o Teletandem é uma das formas mais recorrentes e fundadoras deste tipo de projeto. Calvo e Finardi (no prelo, p. 4) baseiam-se em Oviedo e Krimphove (2022) e apontam que “a primeira atividade de colaboração on-line foi realizada por meio do projeto Teletandem Brasil, lançado pela UNESP em 2006, com o objetivo de promover o aprendizado de idiomas.”

Já as iniciativas voltadas aos estudos de negócios (X-Culture) geralmente promovem o desenvolvimento de competências interculturais digitais aplicadas ao contexto profissional. Esses projetos também são coordenados por professores, e os dados provenientes dos intercâmbios costumam ser compartilhados para fins de pesquisa. Consequentemente, as publicações sobre pesquisa e prática neste campo têm aumentado (O'Dowd, 2018).

No contexto do IV, provedores de serviço correspondem a organizações ou instituições que oferecem suporte técnico, pedagógico e organizacional para a implementação dos projetos. Essas entidades atuam como intermediárias profissionais, fornecendo plataformas digitais, formação de facilitadores, acompanhamento das interações e desenho de atividades interculturais, de modo a estruturar e institucionalizar as trocas virtuais (O'Dowd, 2018).

De acordo com Alves, Silva e Salomão (2024), essa vertente inclui programas como Soliya, iEARN, Sharing Perspectives Foundation e Global Nomads. Esses programas se caracterizam por serem coordenados externamente às universidades, com currículos próprios, metodologias específicas e mediadores treinados para facilitar a colaboração.

O programa Soliya, por exemplo, conecta estudantes de contextos ocidentais e muçulmanos em discussões sobre temas sociopolíticos atuais, com o objetivo de promover o

pensamento crítico, a compreensão intercultural e o engajamento cidadão. As sessões, realizadas em inglês e de forma síncrona, contam com a presença de um facilitador responsável por criar um espaço dialógico seguro e garantir que o processo de interação seja construtivo (O’Dowd, 2018; Alves; Silva; Salomão, 2024).

Assim, as experiências mediadas por provedores de serviço seguem modelos estruturados, com objetivos educacionais predefinidos e apoio institucionalizado, o que contribui para ampliar o alcance e a sustentabilidade das práticas de intercâmbio virtual em contextos educacionais diversos (O’Dowd, 2018; Alves; Silva; Salomão, 2024).

As abordagens baseadas em provedores de serviço - iniciativas de IV como Global Nomads, sediada em Nova Iorque (Estados Unidos), e iEARN, que conta com membros em mais de 140 países (iearn.org) - possuem atualmente uma Rede de Intercâmbio Virtual (Virtual Exchange Coalition), na qual muitos dos envolvidos atuam em conjunto. Esse tipo de iniciativa tem como características: “Desenvolvimento da consciência intercultural, do pensamento crítico e dos letramentos digitais; Intercâmbios mediados por facilitadores, ‘terceirizados’ pelas universidades para provedores de serviço que fornecem a plataforma, os parceiros etc” (O’Dowd, 2018, p. 5).

Ainda segundo O’Dowd (2018), as abordagens que têm como foco syllabus compartilhado, como a iniciativa “Instituto COIL para a Aprendizagem em Rede Global nas Humanidades” (COIL Institute for Globally Networked Learning in the Humanities), têm como características a incorporação de perspectivas internacionais nos syllabus, que na maioria das vezes são desenvolvidos de maneira colaborativa pelos grupos, bem como o desenvolvimento de competência digital e competência intercultural.

Ao reconstruírem a trajetória do COIL no Brasil, Oviedo e Krimphove (2022), citados por Calvo e Finardi (no prelo), destacam que, em 2013, o Centro Paula Souza (CPS) implementou o primeiro programa de COIL, em parceria com a SUNY Ulster. Em 2015, conforme apontado pelos autores, a UNESP convidou Jon Rubin, fundador do SUNY COIL Institute, para ministrar um curso e realizar um workshop na Conferência da FAUBAI em 2016, iniciativa que foi ampliada em 2017 com a participação de especialistas da área. Como resultado desse movimento, a FAUBAI, com o apoio da UNESP, do CPS e da UFPE, criou, em 2018, o BraVE, mencionado anteriormente.

Apesar das diferentes terminologias, todas essas iniciativas têm o objetivo de proporcionar a conexão entre acadêmicos de diferentes contextos e realidades culturais e geográficas, possibilitando a realização de projetos colaborativos em ambientes virtuais, como parte dos programas educacionais (O’Dowd, 2018).

Conforme mencionado anteriormente, O'Dowd (2018) propõe a utilização da expressão “intercâmbio virtual” como um termo guarda-chuva, englobando todos os outros, como é possível observar na figura abaixo. Na perspectiva do autor, o IV é uma atividade educacional que lança mão da tecnologia para conectar alunos de diferentes culturas e locais, com o objetivo de fomentar a interação e o aprendizado de forma colaborativa.

Figura 1 - IV e termos relacionados de acordo com O'Dowd (2018)



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

No âmbito da IeC, o IV é uma das ações em busca da internacionalização dos currículos e tem despertado cada vez mais o interesse entre professores universitários e formuladores de políticas educacionais. Tais práticas envolvem a interação intercultural de estudantes de diferentes contextos culturais e/ou localizações geográficas, como parte do trabalho de um curso ou disciplina e com a supervisão de educadores e/ou especialistas facilitadores. As interações acontecem on-line com o objetivo de realizar tarefas e projetos colaborativos (Garcés; O'Dowd, 2020; Calvo; Hartle, 2023).

Entretanto, segundo Garcés e O'Dowd (2020), o IV permanece relativamente desconhecido e muitas vezes mal compreendido no campo da educação internacional, apesar de ser objeto de pesquisa há 20 anos e uma das recentes iniciativas de grande impacto. Contudo, é necessário considerar que o interesse pelo IV aumentou significativamente após a pandemia, como demonstrado pelo crescimento de publicações sobre o tema, pela oferta ampliada de cursos e formações por organizações internacionais e pela criação de diferentes iniciativas de fomento em vários países (Alonso; O'Dowd, 2025).

Em uma publicação mais recente, Alonso e O'Dowd (2025, p. 1) definem IV como as iniciativas de aprendizagem on-line que “reúnem estudantes em atividades contínuas de aprendizagem colaborativa e de interação com parceiros de diferentes contextos culturais, como parte de seus programas de estudo e sob a orientação de professores ou facilitadores capacitados”.

Alonso e O'Dowd (2025) enfatizam que o IV deve ser distinguido de interações informais on-line, como comunicações realizadas em redes sociais ou trocas espontâneas com pares internacionais. Embora esses encontros também possam favorecer práticas linguísticas e contato intercultural, eles não se enquadram como IV porque não fazem parte de um programa de estudos, nem envolvem o desenho intencional de tarefas ou a orientação de um educador. “As iniciativas de IV são distintas porque estão integradas ao ensino formal, e a participação geralmente recebe reconhecimento acadêmico, como notas, créditos [...]” (Alonso; O'Dowd, 2025, p. 2). O IV, portanto, difere por ser estruturado, sustentado ao longo do tempo, integrado ao currículo e apoiado por facilitadores, enquanto a comunicação on-line informal tende a ser assistemática, episódica e desprovida de objetivos de aprendizagem planejados.

Um dos desafios na incorporação do IV está justamente em seu planejamento e na elaboração das atividades, uma vez que, para alcançar resultados de aprendizagem efetivos, “os educadores devem estruturar ativamente as atividades, elaborar tarefas eficazes e oferecer suporte durante as interações interculturais on-line” (Alonso; O'Dowd, 2025, p. 2).

Em relação às lacunas e desafios enfrentados no campo do IV, Calvo e Hartle (2024b) relatam que os alunos podem precisar de mais orientação e suporte em determinados momentos do processo, dependendo das atividades a serem desempenhadas. Por isso, os professores precisam encontrar um equilíbrio entre instruir e auxiliar os participantes e dar autonomia a eles. Ademais, restrições de tempo, agendas lotadas e dificuldades de fuso horário também são algumas das adversidades encontradas pelas pesquisadoras.

Considerando esses pontos e reconhecendo que o IV pode assumir formatos distintos conforme os objetivos, o contexto e as condições de cada parceria, é importante destacar que existem diferentes modelos e desenhos possíveis, cada qual com suas potencialidades, limitações e especificidades. A seguir, apresento alguns desses formatos com base em Salomão (2020b) e Helm (2024).

No que tange aos modelos de intercâmbio virtual, há iniciativas que ocorrem durante o semestre letivo e duram entre 4 e 10 semanas, como é o caso do projeto BRaVE da Unesp, que inclui interação on-line entre turmas de diferentes países, atividades colaborativas e foco na construção conjunta de conhecimento. As interações podem ser síncronas, assíncronas ou híbridas, dependendo do planejamento dos professores envolvidos (Salomão, 2020b).

As etapas de planejamento do IV geralmente envolvem cinco etapas. A experiência começa com um quebra-gelo, no qual os estudantes se apresentam e se familiarizam com o grupo, em seguida, há uma etapa destinada à exploração de elementos interculturais. O núcleo do projeto é a tarefa principal colaborativa, geralmente orientada à resolução de problemas, incluindo propostas alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. Depois, os grupos mistos produzem e apresentam um produto final, como vídeos, slides, relatórios ou campanhas, para ambas as turmas. Por fim, realiza-se uma etapa de reflexão e avaliação, na qual os participantes analisam a experiência e os professores conduzem a avaliação previamente acordada (Salomão, 2020b). A figura abaixo sintetiza as etapas descritas.

Figura 2 - Etapas do planejamento de um IV de acordo com o modelo BRaVE



Fonte: Reproduzido de Salomão (2020b, p. 34)

De acordo com Salomão (2020b, p.34), as etapas “podem variar de acordo com os objetivos que os professores estabelecerem, mas é desejável que haja uma fase de apresentação das turmas, seguida das atividades ligadas ao conteúdo, finalizando com uma avaliação e reflexão sobre a experiência”.

Helm (2024), por sua vez, apresenta três abordagens de desenvolvimento de IVs cada uma com seus aspectos positivos e potenciais riscos: 1) a abordagem comparativa; 2) a abordagem baseada em desafios e 3) a abordagem baseada em diálogo.

A abordagem comparativa caracteriza-se pela comparação sistemática de dois (ou mais) contextos socioculturais ou institucionais, ela “envolve examinar e avaliar semelhanças e diferenças entre duas ou mais entidades” (Helm, 2024, p. 25).

Segundo a autora, “uma das abordagens mais comuns de IV envolve educadores que trabalham em dois contextos nacionais/socioinstitucionais diferentes, colaborando no desenvolvimento de um currículo conjunto e conjuntos de atividades” (Helm, 2024, p. 25).

É importante considerar que esta abordagem combina uma abordagem transcultural⁸ com uma abordagem intercultural, pois, na maioria das vezes envolve comparações de produtos, práticas ou processos culturais, enquanto promove a interação entre participantes de diversos contextos socioculturais.

Um exemplo importante desse tipo de IV é o projeto Cultura, desenvolvido no MIT e amplamente replicado no ensino de línguas estrangeiras. O Cultura utiliza questionários e materiais de cada contexto nacional para estimular os alunos a “observar, comparar e analisar materiais semelhantes de suas respectivas culturas” (Helm, 2024, p. 26). Um projeto mais recente é o EVALUATE, com foco na formação inicial de professores, que também utiliza questionários e comparação guiada de sistemas escolares nacionais antes de pedir aos professores em formação que colaborem em tarefas (Helm, 2024).

Em ambos os casos, a lógica central do projeto é obter e justapor dados de cada contexto, em seguida, fazer com que os participantes analisem semelhanças/diferenças e, por fim, interagir para refinar hipóteses e aprofundar a compreensão (Helm, 2024).

O aspecto positivo dessa abordagem reside em sua capacidade de promover a consciência cultural, a reflexividade e o desenvolvimento da linguagem. Helm observa que os IVs baseados em comparações culturais “têm se mostrado capazes de desenvolver o conhecimento e as atitudes culturais dos participantes, bem como suas habilidades linguísticas” (Helm, 2024, p. 33).

Ao mesmo tempo, Helm alerta sobre os riscos inerentes às abordagens comparativas. Um perigo central é que elas podem equiparar cultura e nacionalidade e reforçar um “nacionalismo banal” (2024, p. 34). Além disso, a abordagem pode sufocar o debate de temas mais complexos, tender ao essencialismo e os participantes podem se sentir obrigados a agir como “embaixadores” nacionais (Helm, 2024, p. 35). Por isso, para Helm (2024), projetos

⁸ No original “cross-cultural”

comparativos de IV só têm potencial crítico e descolonial quando os docentes questionam a associação nação/cultura, evidenciam múltiplas identidades e histórias e superam comparações superficiais.

As abordagens baseadas em desafios, por sua vez, organizam-se em torno de problemas do mundo real que os participantes devem resolver de forma colaborativa, frequentemente formulados como “desafios” sociotécnicos ou sociais. Helm fundamenta-se em Malmqvist *et al.* (2015) para descrever esse modelo como uma aprendizagem que ocorre por meio da “identificação, análise e concepção de uma solução para um problema sociotécnico”, tipicamente multidisciplinar, internacional e orientada para soluções ambientalmente, socialmente e economicamente sustentáveis (Helm, 2024, p. 35).

Segundo a autora, os desafios “geralmente têm significado global, como questões ambientais, justiça social e saúde pública, que exigem uma compreensão da interconectividade global e da diversidade cultural” (Helm, 2024, p. 36). Assim como no modelo descrito por Salomão (2020b), nesses IVs os participantes são distribuídos em grupos menores, formados por integrantes de diferentes contextos, e devem trabalhar colaborativamente na solução dos desafios propostos.

Por essa razão, tais projetos fomentam experiências práticas de atuação em times internacionais e proporcionam vivências mais realistas de colaboração intercultural. Pesquisas mostram que esses projetos ampliam o conhecimento cultural, fortalecem habilidades de trabalho em equipe e desenvolvem a inteligência cultural, ao mesmo tempo em que reduzem medos e estereótipos, uma vez que o objetivo comum tende a superar preconceitos iniciais. Na melhor das hipóteses, essas colaborações também abrem espaço para reflexões sobre dinâmicas de poder, desigualdades e processos grupais em equipes interculturais (Helm, 2024).

Como destaca Helm (2024, p. 45):

os IVs baseados em desafios que abordam questões como a crise ambiental, questões de saúde global e pobreza podem ser oportunidades para aumentar o conhecimento sobre esses temas e compreender o impacto sobre as pessoas em diferentes regiões através do envolvimento direto.

Helm aponta que o design baseado em desafios também apresenta riscos. Por exemplo, há uma tensão entre valorizar a diversidade e tratá-la como um obstáculo, minimizando as diferenças. Isso pode ocorrer especialmente quando o foco excessivo na tarefa a ser desempenhada leva as equipes a apenas dividir o trabalho, desperdiçando a oportunidade de diálogo e de desenvolver “sabedoria coletiva” (Helm, 2024, p.46).

Além disso, muitos projetos utilizam materiais que fomentam modelos nacionais de cultura, como o de Hofstede, consequentemente, “embora o intercâmbio em si possa trazer uma diversidade de perspectivas para enfrentar um desafio, os materiais de treinamento utilizados podem reforçar visões eurocêntricas dominantes do mundo” (Helm, 2024, p. 46).

Também existe o risco de interpretar certos desafios como culturais, quando eles podem estar mais ligados a questões linguísticas, tecnológicas, institucionais, dentre outros. Todos os fatores mencionados podem fomentar assimetrias de poder, por exemplo, em parcerias Norte-Sul, há o risco de reproduzir dinâmicas coloniais como o complexo do branco salvador⁹, quando estudantes do Norte global ficam responsáveis por definir soluções para problemas do Sul, enquanto os do Sul são tratados apenas como informantes culturais (Helm, 2024).

Os IVs baseados no diálogo centram-se em pequenos grupos diversos envolvidos em conversas sobre questões sensíveis e muitas vezes controversas. “Essas abordagens se baseiam em teorias de áreas como a teoria pós-crítica e a pedagogia crítica (Freire, 1970), estudos pós-coloniais (Spivak, 1999) e pós-modernos (Burbules, 2006), estudos culturais (Bhabha, 1994) e estudos sobre a paz (Lederach, 1995)” (Helm, 2024, p. 48-49).

Nesse contexto, diálogo não se refere simplesmente a uma conversa, mas a uma forma específica de interação, com base na definição de Freire (1970, p. 70), resgatada por Helm (2024, p. 49), segundo a qual “o diálogo não pode ser reduzido ao ato de uma pessoa ‘depositar’ ideias em outra, nem pode se tornar uma simples troca de ideias a ser ‘consumida’ pelos participantes da discussão”. O diálogo também não é uma discussão hostil, na qual um tenta impor sua verdade ao outro.

Helm (2024) cita, como exemplos de projetos que adotam essa abordagem, o Soliya’s Connect Program e o Sharing Perspectives’ Cultural Encounters, que trabalham com facilitadores treinados, os quais criam espaços seguros, cultivam a confiança e orientam os participantes desde o contato inicial até um trabalho mais profundo de identidade, compartilhamento de histórias de vida e reflexão e ação coletivas orientadas para o futuro.

Ao abordar o Soliya, Helm (2024, p. 51) ressalta que “nem o conflito nem a diversidade são apresentados como desafios a serem superados, mas sim como potencial para transformação e aprendizagem. Além disso, o programa não evita questões potencialmente divisórias, mas sim as torna o cerne do intercâmbio e do processo de diálogo”.

Dentre os aspectos positivos, pesquisas mostram que essas trocas podem reduzir o preconceito e a desumanização do “outro”, fortalecer a confiança na comunicação

⁹ No original, “white saviour complex” (Cole, 2012 *apud* Helm, 2024, p. 48).

intercultural e ajudar os alunos a reconhecer sua própria posição e contexto. Além disso, em muitos casos, os projetos podem colaborar para o desenvolvimento de uma consciência crítica, traduzida em iniciativas concretas, defesa de causas ou engajamento social.

Ao mesmo tempo, conforme pondera Helm (2024), essa abordagem tem limitações importantes, a exemplo de sua dependência do inglês, o que restringe o acesso e pode reproduzir assimetrias de poder relacionadas à proficiência, ao sotaque e à hegemonia anglófona, muitas vezes silenciando ou inibindo alguns participantes.

Ademais, esse modelo depende muito de facilitadores bem treinados e de dinâmicas de grupo que não são totalmente controláveis; frequência irregular, baixo envolvimento ou participantes “especialistas” que não ouvem ativamente podem prejudicar o desenvolvimento do projeto (Helm, 2024).

As condições tecnológicas e espaciais, como o acesso à internet e a disponibilidade de um espaço seguro para participar, também limitam a participação em muitos contextos. Por fim, como esses programas de grande escala são geralmente administrados por ONGs, e não pelas próprias IES, eles dependem de financiamento muitas vezes instável e, por isso, são mais difíceis de integrar e de reconhecer formalmente nos currículos institucionais (Helm, 2024).

Em síntese, o panorama aqui apresentado revela que não existe uma única forma de estruturar IVs, mas sim um conjunto de escolhas pedagógicas que influenciam diretamente as oportunidades e os limites de cada projeto em suas particularidades. No capítulo metodológico, no tópico 2.6 “Descrição das atividades desenvolvidas”, abordarei essas escolhas e justificarei as decisões tomadas por mim e pela professora Laura em relação ao desenho desta iniciativa.

IV, potencialidades e formação de professores

De acordo com Finardi e Aşık (2024), o IV é um termo que descreve uma variedade de comunidades de prática on-line e iniciativas relacionadas ao processo de internacionalização do ensino superior. Ao facilitar a compreensão e a empatia entre culturas, o IV pode ser uma ferramenta poderosa na formação de cidadãos globais, capazes de colaborar para solucionar os desafios do mundo interconectado. No ensino superior, pode ser particularmente útil para conscientizar os estudantes sobre o papel das instituições na

formação de cidadãos aptos a enfrentar problemas tanto globais quanto locais (Finardi; Aşık, 2024).

Na perspectiva de Calvo e Hartle (2024a), o IV tem o potencial de promover a competência intercultural e a cidadania global ao oferecer oportunidades de interação e colaboração com colegas internacionais. Ele pode estimular o desenvolvimento de habilidades digitais, linguísticas e comunicativas, pensamento crítico e abertura a diferentes perspectivas.

Essas contribuições evidenciam como o IV pode atuar de maneira decisiva na formação docente, e, por isso, é provável que ele assuma “um papel ainda mais relevante na formação de professores de línguas estrangeiras nos próximos anos” (Alonso; O’Dowd, 2025, p. 7).

Entre suas potencialidades, o IV pode ajudar os professores em formação inicial a desenvolver atitudes interculturais e globais, preparando-os para interações diversas em suas vidas profissionais. Além disso, essa iniciativa pode melhorar a compreensão do ensino e da aprendizagem de idiomas em diferentes contextos culturais (Calvo; Hartle, 2024a).

Em consonância com os resultados de Calvo e Hartle (2024a), Alonso e O’Dowd (2025) observaram que a literatura recente e os relatos de experiências desenvolvidas em contextos de formação de professores indicam que o IV tem desempenhado um papel importante ao inserir futuros docentes em vivências de colaboração intercultural mais significativas. Além disso, também tem proporcionado situações concretas para que esses participantes experimentem, na prática, diferentes possibilidades de uso pedagógico das ferramentas digitais.

Os autores destacam ainda que o IV favorece a articulação entre teoria e prática e beneficia não apenas estudantes em formação inicial, mas também professores em serviço, ao contribuir para a construção de comunidades de aprendizagem entre formadores, fortalecer identidades profissionais e incentivar processos de inovação pedagógica e de desenvolvimento profissional contínuo (Alonso; O’Dowd, 2025).

Apesar das potencialidades já reconhecidas do IV, Alonso e O’Dowd (2025) argumentam que sua consolidação na formação de professores depende de iniciativas institucionais e políticas mais robustas. Para os autores:

para que o IV seja ampliado e integrado de forma mais abrangente nos programas de formação de professores no futuro, é imperativo que os formuladores de políticas, a administração das universidades e os profissionais tomem medidas para garantir seu reconhecimento nos níveis institucional e de políticas educacionais (O’Dowd, 2016; Garcés & O’Dowd, 2021). Essas medidas podem incluir a concessão de créditos acadêmicos aos professores, o aumento do suporte técnico e da formação para formadores de professores e a ênfase na importância das metodologias online no currículo de formação inicial de professores” (Alonso; O’Dowd, 2025 p. 7-8).

Ademais, é preciso que os professores formadores estejam atentos aos objetivos de seus projetos de IV, buscando promover a equidade, uma vez que, conforme afirma Finardi (2019), se a internacionalização estiver atrelada a objetivos econômicos, ela pode exacerbar as desigualdades sociais, dificultar a participação daqueles que pertencem a comunidades desfavorecidas, tratando a educação como um bem e não como um direito.

Em vista disso, a fim de compreender o impacto das iniciativas de IV na formação docente, Rodrigues e Thereza (2025) realizaram um mapeamento bibliográfico com foco no cenário brasileiro. O estudo analisou 26 publicações entre 2019 e 2023, localizadas no Google Scholar a partir das seguintes palavras-chave: Formação de professores de línguas AND intercâmbio virtual, Formação de professores de línguas AND COIL, Language Teacher Education AND Virtual Exchange in Brazil, Language Teacher Education AND COIL e Language Teacher Education AND COIL in Brazil.

As autoras organizaram os dados em tabelas analíticas que contemplavam objetivos, referenciais teóricos, metodologias, contextos e resultados, sistematização que permitiu identificar padrões e recorrências nas pesquisas, bem como as potencialidades e desafios da prática.

Os trabalhos revisados demonstram que o IV tem se consolidado como estratégia relevante de IeC, ao favorecer a construção de competências interculturais, digitais e pedagógicas entre futuros professores. Tomando como referência os estudos de Orsini-Jones *et al.* (2021) e Hildeblando Júnior (2023), as autoras afirmam que, além de ampliar o contato com diferentes abordagens de ensino, essa modalidade contribui para a desconstrução de crenças enraizadas na área, como a centralidade do falante nativo, e promove espaços colaborativos de aprendizagem que desafiam visões hegemônicas do ensino de línguas. A literatura revisada também evidencia ganhos linguísticos, sobretudo na ampliação do vocabulário e na utilização do inglês como língua franca em interações acadêmicas, a exemplo do trabalho de Rabello (2020 *apud* Rodrigues; Thereza, 2025).

Por outro lado, o mapeamento revelou limitações significativas para a consolidação dessas práticas, sobretudo no que diz respeito à falta de apoio institucional para integrar o IV aos currículos, à desigualdade de acesso a recursos tecnológicos e às barreiras linguísticas e culturais que atravessam as interações, aspectos que, segundo Rodrigues e Thereza (2025), são retratados em Furtado *et al.* (2022) e Wimpenny *et al.* (2022). A análise reforça que, embora a pandemia tenha impulsionado o uso das tecnologias digitais e tornado o IV mais

presente no ensino superior, ainda é necessário enfrentar desafios estruturais para que ele se torne uma prática estável e inclusiva.

De modo geral, a revisão conduzida por Rodrigues e Thereza (2025) aponta que o IV é uma abordagem promissora para a formação docente, não apenas pela dimensão linguística, mas também pelo seu potencial de fomentar criticidade, interculturalidade e inovação pedagógica em contextos globais.

Diante desse cenário, atualizo o mapeamento realizado para incluir estudos publicados a partir de 2024. A ampliação é necessária porque o campo do intercâmbio virtual tem se desenvolvido de forma contínua, tanto em termos de propostas pedagógicas quanto de reflexões críticas sobre sua implementação. Ao integrar produções mais recentes, busco observar de que maneira os desafios e potencialidades já identificados se reconfiguram, além de compreender como o IV vem sendo explorado em novas parcerias e contextos de formação docente.

A nova busca, com as mesmas palavras-chave no Google Acadêmico, considerou estudos no período de 2019 até 2025 e totalizou 16 trabalhos: 9 artigos em periódicos, 2 artigos em anais de eventos, 2 capítulos de livro, 1 tese de doutorado, 1 introdução de dossiê e 1 relatório de pós-doutorado.

Em linhas gerais, a produção mais recente consolida o IV como um importante contexto formativo, com pesquisas embasadas em lentes críticas (Third Space, decolonialidade, cidadania global) e no inglês como língua franca (ILF), deslocando o foco do falante nativo para inteligibilidade, agência e inclusão (Calvo; Hartle, 2024; Finardi; Aşık, 2024; Fields; Hübner, 2025; Jorge *et al.*, 2024; Finardi; Salvadori; Wehrli, 2024; Kopish; Öztürk; Marques, 2025).

Do ponto de vista metodológico, prevalecem estudos qualitativos como estudos de caso, que utilizam como instrumentos questionários, diários/reflexões, ferramentas digitais (Padlet, VoiceThread, Google Docs/Slides) e registros de encontros síncronos e assíncronos. Os contextos são variados (Brasil-EUA, Brasil-Turquia, Brasil-Argentina, Brasil-Suíça), envolvendo principalmente licenciandos e formadores (Calvo; Hartle, 2024; Hartle; Calvo, 2024; Garcia, 2025; Kami, 2024; Dalmau, 2024; Zakir, 2024).

Quanto aos efeitos na formação, os estudos convergem para ganhos em competências interculturais, letramentos digitais, autonomia e capacidades de negociação e liderança em grupo (Calvo; Hartle, 2024; Fields; Hübner, 2025). Em projetos com temáticas sociais mais amplas (como cidadania global e sustentabilidade), o intercâmbio virtual tem ajudado a integrar esses temas ao estágio e ao currículo (Hübner; Sturm; Pletsch, 2024; Kopish; Öztürk;

Marques, 2025). Também há um deslocamento gradual do ideal de “falante nativo” para a valorização da inteligibilidade e do respeito à diversidade de sotaques e repertórios (Garcia, 2025; Fields; Hübner, 2025; Finardi; Salvadori; Wehrli, 2024).

Persistem, contudo, desafios como: conciliação de calendários e fusos, infraestrutura tecnológica desigual, participação assimétrica entre grupos, diferenças de avaliação e creditação entre instituições (Calvo; Hartle, 2024; Dalmau, 2024; Simoneli; Finardi, 2024) e, sobretudo, a falta de reconhecimento formal dessas atividades nos cursos. Depois da pandemia, o retorno ao presencial também reduziu a flexibilidade para componentes on-line avaliativos em alguns contextos (Finardi; Aşık, 2024; Zakir, 2024).

Diante disso, a literatura recente aponta para a relevância de inserir o IV oficialmente em planos e projetos de curso; co-planejar com os parceiros (objetivos, tarefas, rubricas e cronograma comum); combinar de forma intencional momentos síncronos e assíncronos; oferecer apoio linguístico (glossários, materiais bilíngues e abertura a práticas de intercompreensão); formar mediadores/as; e realizar diagnósticos de necessidades antes, durante e depois das ofertas para aprimorar o planejamento (Finardi; Aşık, 2024; Calvo; Hartle, 2024; Dalmau, 2024; Kami, 2024; Fields; Hübner, 2025; Garcia, 2025).

Por fim, permanecem algumas lacunas importantes. Ainda faltam estudos longitudinais com medidas comparáveis ao longo do tempo, evidências do efeito dessas experiências na prática docente após a participação e análises sobre sustentabilidade institucional. Também é necessário ampliar as perspectivas e fortalecer parcerias Sul-Sul (Finardi; Aşık, 2024; Kopish; Öztürk; Marques, 2025). Em síntese, um dos pontos centrais é pensar em como desenhar experiências interculturais que sejam, ao mesmo tempo, inclusivas, criticamente orientadas e estáveis no currículo (Calvo; Hartle, 2024; Simoneli; Finardi, 2024).

1.2 Cultura e Interculturalidade

Para compreender as interações e os sentidos construídos no intercâmbio virtual, é fundamental discutir os conceitos de cultura e interculturalidade, que constituem a base teórica desta pesquisa. Ambas têm sido amplamente debatidas e redefinidas ao longo do tempo, especialmente diante das transformações sociais, tecnológicas e epistemológicas que marcaram o campo da educação intercultural nas últimas décadas. Diante disso, neste tópico apresento diferentes concepções de cultura e interculturalidade, situando-as em suas dimensões críticas.

1.2.1 Concepções de cultura

Cultura é um conceito amplo e estudado em diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia e a Antropologia. O vocabulário conceitual da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2013, p. 10) define cultura como “o conjunto de características espirituais, materiais, intelectuais e emocionais distintivas de uma sociedade ou grupo social”, englobando os diferentes modos de existir nesse contexto; compreende, pelo menos, a arte e a literatura, os modos de vida, as formas de convivência, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Entretanto, é preciso ressaltar que “as culturas são múltiplas para quem está dentro delas, cada grupo se revela não como homogêneo, mas sim como uma série aninhada de grupos progressivamente menores, cujos membros estão muito conscientes das distinções entre si” (UNESCO, 2013, p. 10).

Nesse contexto, cultura é “o resultado de uma negociação constante com os membros do próprio grupo; a comunicação é o veículo através do qual essa negociação ocorre” (UNESCO, 2013, p. 11). A identidade cultural, por sua vez, pode ser compreendida como um conjunto de aspectos partilhados por membros de uma cultura, os quais não são fixos, mas sim socialmente construídos. Tal identidade é múltipla e dinâmica, pois cada indivíduo reúne diferentes identidades que se transformam ao longo da vida (Hecht, 1993 *apud* UNESCO, 2013), variando conforme elementos como gênero, classe social, idade, etnia, região, trajetória histórica, nacionalidade ou ocupação, fatores que podem ganhar relevância em diferentes momentos da experiência cotidiana.

Kramsch e Zhu (2020, p. 1) explicam que, se há 20 anos a cultura era entendida como pertencimento a uma comunidade discursiva com espaço, história e imaginários comuns (Kramsch, 1998), hoje, diante da mobilidade e da multiplicidade de zonas de contato on-line e off-line, ela deve ser concebida como práticas de produção de sentido, mediadas por sistemas simbólicos em diversos contextos sociais, históricos e tecnológicos.

Com o objetivo de estabelecer as bases para tratar da comunicação intercultural no âmbito do intercâmbio virtual (IV), Helm (2024, p. 13-14) retoma os conceitos de “cultura” e “diferença cultural”. Nos primeiros estudos antropológicos, que remontam ao período do colonialismo do século XIX, cultura era compreendida como “um modo particular de vida, seja de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral” (Williams, 1985, p. 90 *apud* Helm, 2024, p. 13). Prevalecia, então, uma hierarquia entre culturas consideradas “selvagens” e aquelas vistas como “civilizadas”, sendo que “essa lógica de hierarquia cultural,

referida como ‘diferença colonial’ (Mignolo, 2002), fornecia a justificativa moral para o colonialismo e suas missões ‘civilizatórias’” (Helm, 2024, p. 13).

Estudiosos decoloniais e antirracistas defendem que essas ideias não foram superadas e, atualmente, se refletem em formas de estratificação social, mantendo uma hierarquia em que pessoas brancas ocupam o topo, enquanto povos indígenas ou afrodescendentes permanecem na base dessa estrutura (Walsh, 2018 *apud* Helm, 2024). Nos tempos atuais, “a antiga noção de ‘diferença colonial’ passa a ser nomeada como ‘raça’ e segue operando como ferramenta de dominação e exploração do outro” (Souza; Duboc, 2021 *apud* Helm, 2024, p. 13).

Helm (2024) destaca, ainda, que essa hierarquia também se manifesta na definição de quais formas de conhecimento são legitimadas: enquanto o conhecimento ocidental/europeu é considerado universalmente válido, saberes de pessoas indígenas, racializadas ou discriminadas por seu gênero são invisibilizados.

Além de abordar a cultura da diferença, Helm (2024) também define duas visões de cultura bastante presentes na literatura: cultura como produto e cultura como processo. A primeira traz uma visão essencialista e a última, uma perspectiva não-essencialista.

A concepção de cultura como produto considera que a cultura é um elemento facilmente definível, abarcando desde produtos culturais visíveis, como comida, arte, música e vestuário, até crenças, valores e comportamentos. “Essa visão de cultura como uma entidade, como algo que as pessoas têm ou a que pertencem, e associada ao Estado-nação, é comumente encontrada nos campos dos negócios e do ensino de línguas estrangeiras” (Helm, 2024, p. 14). Entretanto, essa perspectiva tem recebido críticas por ser essencialista e por reduzir a cultura a algo imutável, ignorando nuances, variações e recortes raciais, sociais, de classe, religiosos, entre outros.

Em contrapartida, a visão de cultura como processo tem como foco compreender a cultura como algo que as pessoas fazem e que, portanto, está em constante construção e negociação, dependendo das interações e dos contextos em que ocorrem. Nesse sentido, “a cultura é vista não como um conjunto de traços ou características predefinidas, mas sim como algo complexo e multifacetado” (Helm, 2024, p. 15).

Emerge dessa noção a ideia de identidade como algo que não é predefinido por nacionalidade, etnia ou gênero, mas que é construído, indo ao encontro do que foi apresentado em UNESCO (2013). Dessa forma, “as pessoas se envolvem na negociação identitária à medida que navegam por diferentes contextos, e tanto indivíduos quanto grupos exercem agência na construção e contestação de significados culturais” (Helm, 2024, p. 15). Ainda

assim, de acordo com Helm (2024), é preciso reconhecer que as relações de poder continuam influenciando a construção desse processo, pois as visões perpetuadas por grupos dominantes, na maioria das vezes, serão mais facilmente normalizadas e tendem a se sobrepor às dos grupos marginalizados.

Como pontuou Gimenez (2006, p. 4) “nem todo americano come cornflakes, assim como nem todo brasileiro come pão com manteiga”, por isso, uma abordagem intercultural de ensino deve ter como objetivo ir além da simples comparação entre culturas, evitando generalizações e a perpetuação de estereótipos. Para isso, é essencial questionar que visão de cultura os professores de língua inglesa estão transmitindo aos alunos e ir além de simplesmente obter informações sobre os costumes alimentares dos estadunidenses ou compará-los com os nossos. Nesse sentido:

Requer que levemos nossos alunos além, ao identificarem cultura na língua estrangeira que ensinamos. Requer que essa língua do Outro nos leve a pensar nossa própria visão de mundo. Permite que vejamos no contraste e na diferença não só o conflito mas também a tolerância. E talvez tolerância seja a virtude de que mais precisamos nos dias de hoje. (Gimenez, 2006, p. 5)

A permanente tensão entre as visões de cultura como produto e como processo é abordada por Holliday (1999, 2000 *apud* Helm, 2024, p. 15), por meio do estabelecimento do conceito de “pequenas culturas”. Helm (2024, p. 15) explica que, para Holliday, pequenas culturas são os variados grupos sociais que formamos, seja com pessoas que compartilham interesses em comum, com amigos, vizinhos ou membros das comunidades com as quais convivemos.

“Essas pequenas culturas estão situadas entre os dois ‘blocos’ das ‘estruturas nacionais e outras’ e dos ‘artefatos e produtos culturais’, em reconhecimento ao fato de que fomos socializados dentro delas, mas elas não são determinadas por essas estruturas” (Holliday, 2020 *apud* Helm, 2024, p. 15).

Nessa perspectiva, o próprio IV pode ser um espaço de criação de pequenas culturas (Godwin-Jones, 2016 *apud* Helm, 2024), uma vez que os alunos se reúnem com um propósito em comum e podem acabar criando e compartilhando rotinas, linguagens, experiências, entre outros elementos.

1.2.2 Interculturalidade crítica na atualidade

Interculturalidade, competência intercultural e comunicação intercultural são termos de difícil definição, sobretudo diante das transformações no próprio paradigma teórico da área, a virada crítica, que tem questionado as formas hegemônicas de compreender a interculturalidade, em favor de uma concepção mais ampla e menos essencialista (Glimäng, 2024). Em vista disso, apresentarei as visões mais “tradicionais” em contraste com as perspectivas contemporâneas mais críticas.

De acordo com a UNESCO (2013), intercultural é um termo que se refere ao que acontece quando pessoas de dois ou mais grupos culturais distintos interagem, seja de forma presencial ou por meio de diferentes modalidades de mediação (UNESCO, 2013). No entanto, como nenhum indivíduo pertence a uma única cultura, pois é sempre multifacetado, “o que aparentemente é comunicação intracultural (isto é, entre membros de um mesmo grupo cultural) frequentemente exige dos participantes considerável competência intercultural” (UNESCO, 2013, p. 11).

Nas palavras de Sequeira (2018, p. 55), porém, o diálogo “é sempre por natureza intercultural se consideramos as culturas que fazem parte de uma cultura”, isto é, a interculturalidade não diz respeito apenas a interações entre pessoas de diferentes nacionalidades. Dentro de uma sala de aula, por exemplo, teremos diversas culturas, ainda que todos os alunos sejam brasileiros, uma vez que a cultura não é algo monolítico.

Segundo Helm (2024), o termo “comunicação intercultural” possui múltiplas definições e é empregado em diferentes áreas, como negócios, diplomacia, ensino de línguas e saúde. Com frequência, refere-se de maneira ampla a qualquer interação entre pessoas de distintas origens culturais. No entanto, a autora destaca que, para estudiosos como Rings e Rasinger (2022), a comunicação intercultural deve ser compreendida como um processo de mediação voltado à construção de entendimento mútuo, o que implica a negociação de sentidos, normas, crenças e comportamentos, todos eles moldados por diferentes enquadramentos culturais.

O diálogo intercultural pressupõe que os participantes concordem em ouvir e compreender múltiplas perspectivas, incluindo mesmo aquelas defendidas por grupos ou indivíduos com os quais discordam [...] incentiva a disposição para questionar certezas bem estabelecidas baseadas em valores, colocando em jogo a razão, a emoção e a criatividade, a fim de encontrar novos entendimentos compartilhados. [...] É um processo que envolve uma troca de pontos de vista aberta e respeitosa (UNESCO; 2013, p.14).

Para um diálogo intercultural bem-sucedido, é essencial que os participantes busquem ativamente compreender diversas perspectivas, habilidade que está no cerne da competência intercultural. Godwin-Jones (2021) traz reflexões críticas sobre o conceito de competência intercultural, que teve origem nos estudos de Franz-Boas, Edward Hall e Curt Hofstede. Esses autores apresentam uma visão de cultura vinculada a características nacionais, o que pode resultar em uma perspectiva essencialista e ocidentalizada de cultura, que não reflete a complexidade e a diversidade das identidades culturais contemporâneas.

De acordo com Godwin-Jones (2021),

a abordagem da comunicação intercultural (CI) que se desenvolveu a partir do trabalho de Hall e Hofstede concentra-se em um conjunto de características culturais que distinguem culturas individuais, com o conceito de “cultura” sendo amplamente entendido como idêntico aos valores, crenças e comportamentos predominantes dentro dos Estados-nação. (Godwin-Jones; 2021, p.4)

Godwin-Jones (2021) aponta o trabalho de Michael Byram como um exemplo de representação com mais nuances e atualizada do conceito de competência intercultural, em relação à Franz-Boas, Edward Hall e Curt Hofstede. Nesse sentido, a noção de competência comunicativa intercultural (CCI) de Byram “ênfatisa a necessidade de os indivíduos desenvolverem uma consciência cultural crítica, ou seja, a capacidade de avaliar outras culturas de forma crítica, bem como a sua própria” (Godwin-Jones, 2021, p. 5).

Para Byram (2008) há cinco dimensões principais da competência intercultural: atitudes (*savoir être*); conhecimentos (*savoirs*); competências - interpretar e relacionar (*savoir comprendre*); competências - descobrir e/ou interagir (*savoir apprendre/faire*) e educação política/consciência cultural crítica (*savoir s’engager*).

As atitudes dizem respeito à “curiosidade e abertura; disposição para suspender descrenças em relação a outras culturas e crenças em relação à própria”, enquanto o conhecimento engloba “conhecimentos dos grupos sociais e de seus produtos e práticas no próprio país e no país do interlocutor, bem como dos processos gerais de interação social e individual” (Byram; 2008, p. 230; 231).

As habilidades de interpretação e relação se referem à “capacidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo a documentos de sua própria cultura”, já as habilidades de descoberta e interação tratam da “capacidade de adquirir novos conhecimentos sobre uma cultura e suas práticas culturais, e de mobilizar conhecimentos, atitudes e habilidades sob as condições de comunicação e interação em tempo real” (Byram; 2008, p. 232).

Por fim, a educação política/consciência cultural crítica trata da “capacidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos da própria cultura e de outras culturas e países” (Byram; 2008, p. 233).

Conforme ressalta Glimäng (2024, p. 34) o modelo de competência intercultural de Byram “estabeleceu as bases para definições amplamente utilizadas de interculturalidade, promovidas por organizações supranacionais como o Conselho da Europa e a UNESCO”. Entretanto, o autor considera que os cinco *savoirs* originais de competência intercultural (ICC), propostos por Byram, apresentam conceitualizações monolíticas de identidade, cultura e país. Essa perspectiva pode acabar por equiparar cultura e identidade à nacionalidade, fomentando noções reducionistas.

Ademais, embora o próprio Byram tenha revisado seu trabalho em publicações mais recentes, adotando abordagens que trazem mais nuances, sua perspectiva tradicional ainda é frequentemente reproduzida em materiais de ensino (Glimäng; 2024).

Ao trazer uma perspectiva crítica sobre o conceito de interculturalidade diante de um mundo globalizado, Sequeira (2018) defende que a educação deve preparar para o desconhecido, assim como uma educação intercultural tem que assumir uma perspectiva crítica. De acordo com ela, a interculturalidade é um tema recorrente desde os anos 1990 e que “vem proporcionando uma reflexão mais intensa sobre as culturas e uma maior consciência das diferenças e das diferentes reações às diferenças, chegando a inspirar políticas públicas” (Sequeira, 2018, p. 62).

Segundo Sequeira (2018), existem diversos modelos teóricos de cultura e de competências interculturais disponíveis atualmente, pensados para diversos contextos sociais, desde o empresarial até o educativo, e concebidos por diferentes perspectivas. A autora pontua que, se fizermos um apanhado das propostas teóricas sobre interculturalidade, exceto os modelos relacionados a interesses financeiros de empresas, todos os outros estão ligados a uma ideia utópica “no sentido mais nobre do termo” (p. 66). Nas palavras dela:

esta ideia baseia-se em princípios adequados à sociedade democrática pluralista e a participação ativa na sociedade global: o reconhecimento do direito à diferença, a cidadania que implica a igualdade de direitos, responsabilidades e oportunidades; e a luta contra o racismo e a discriminação. A interculturalidade crítica significa o ideal igualitário e prospetivo que pretende fazer do mundo um lugar mais acolhedor para o homem (Sequeira, 2018, p. 66).

Em abordagens contemporâneas, a interculturalidade tem sido compreendida como um processo relacional, dinâmico e ético, que vai além da celebração da diversidade ou do

aprendizado sobre o outro. Em vez de adotar perspectivas essencialistas e estáticas de cultura, o enfoque atual enfatiza a construção situada e negociada de significados entre sujeitos culturalmente diversos (Glimäng, 2021; Helm, 2024).

Essa abordagem reconhece que as interações interculturais são moldadas por relações de poder, desigualdades históricas e posicionamentos sociais, exigindo dos envolvidos não apenas abertura à diferença, mas também reflexividade, escuta ativa e disposição para o questionamento de pressupostos naturalizados. Dessa forma, a interculturalidade deixa de ser concebida como uma competência estável a ser adquirida, e passa a ser vista como um processo contínuo, no qual aspectos éticos e políticos se tornam centrais para a construção de relações mais justas e conscientes (Glimäng, 2021).

Além disso, nos tempos atuais a tecnologia digital tem alterado profundamente as condições e os formatos das interações interculturais. Ao mediar os encontros por meio de ferramentas on-line, como videochamadas, mensagens de texto e ambientes multimodais, a tecnologia não apenas facilita o contato entre participantes de diferentes culturas, mas também molda a forma como identidades são construídas, negociadas e percebidas. Nessas interações mediadas, os sujeitos agem por meio de “personas digitais”, identidades moldadas por escolhas linguísticas, visuais e comportamentais em ambientes virtuais, o que afeta a maneira como a interculturalidade se expressa (Glimäng, 2021).

Glimäng (2021) propõe que a noção de interculturalidade líquida (liquid interculturality), pensada por Dervin e Dirba (2006) a partir das reflexões de Bauman (2013) sobre modernidade líquida, é particularmente útil para compreender essas dinâmicas, pois enfatiza a fluidez, a instabilidade e a co-construção das interações em espaços digitais, onde as fronteiras culturais são constantemente negociadas.

A noção de liquidez é uma lente utilizada pelos autores para interpretar e compreender a interculturalidade no campo do ensino de línguas e, para tal, eles propuseram um modelo composto por quatro descritores não lineares baseados no modelo de competência intercultural proposto por Byram, conforme apresentou Glimäng (2024, p. 45):

Estão dispostos e/ou são capazes de se comunicar de forma eficaz com indivíduos em uma língua estrangeira ou em uma língua franca (fazendo uso de estratégias para transmitir e fazer-se compreender);
 Procuram descentralizar-se de sua própria cultura;
 Tomam consciência de que a cultura nacional pode funcionar como um Deus ex-machina em encontros interculturais (isto é, pode tanto ajudar a explicar mal-entendidos e diferenças nacionais quanto induzir interlocutores ao erro);
 Percebem que todos os indivíduos, incluindo eles mesmos, são multiculturais (sexo, idade, religião, status na sociedade etc.), líquidos e que usam “máscaras” diante de diferentes interlocutores e em diferentes contextos (Dervin; Dirba, 2006, p. 260 *apud* Glimäng, 2024, p. 45)

Diante disso, Glimäng retoma ainda as reflexões de Dervin e Jacobsson (2021) e Dervin (2020), que problematizam a tendência, ainda presente na educação, de mensurar a interculturalidade como uma competência sólida, permanente e de caráter individual.

Ao enfatizar a interculturalidade líquida, Dervin (2020) não apenas critica os *frameworks*, rubricas e critérios de avaliação consolidados de competência intercultural (ICC), mas também questiona se a interculturalidade, quando concebida como competência, pode de fato ser mensurada e, em caso afirmativo, quem deveria ser legitimado como autoridade para avaliar tais qualidades em outra pessoa (Glimäng, 2024, p. 45-46).

Tal perspectiva dialoga com meu estudo, ao reconhecer que a interculturalidade é instável, situada e difícil de ser avaliada em termos absolutos. Além disso, o desenvolvimento da interculturalidade em contextos mediados por tecnologia, como é o caso desta pesquisa, requer uma atenção crítica tanto às dimensões relacionais quanto às práticas digitais envolvidas na construção do significado.

1.2.3 Interculturalidade e IV no Brasil

Nas últimas duas décadas, a prática e a pesquisa em IV têm se expandido continuamente e, como muitos autores apontam, ainda há a necessidade de explorar melhor como a interculturalidade se manifesta no contexto digital do IV. Por isso, a interculturalidade permanece como um conceito central e duradouro nas pesquisas da área (Glimäng, 2024).

Diversos estudos brasileiros têm destacado como esses projetos podem contribuir para o desenvolvimento de uma postura colaborativa e de uma consciência global nos participantes, aspecto também evidenciado no mapeamento realizado por Rodrigues e Thereza (2025) e atualizado por mim.

Calvo *et al.* (2025), por exemplo, relataram os resultados de um projeto de intercâmbio virtual que reuniu docentes de cinco universidades dos Estados Unidos, Brasil, Honduras e Argélia, com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Como o projeto foi divulgado como uma atividade de extensão voltada tanto para estudantes quanto para professores das universidades parceiras, contou com a participação de pessoas com formações e áreas de conhecimento diversas, o que possibilitou conexões e conversas transdisciplinares ao longo do projeto.

Dessa forma, o formato do IV favoreceu o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais. Além disso, um dos aspectos mais relevantes do projeto foi a promoção da conscientização global e a reflexão crítica sobre os ODS, de modo a fomentar conexões globais e locais em torno de temas importantes para todos os cidadãos. A utilização

dos ODS funcionou como um catalisador para o engajamento dos participantes em uma experiência significativa, ampliando o impacto da cidadania global voltada para a compreensão do outro.

“A autoidentificação de temas específicos dos ODS permitiu conversas espontâneas entre os participantes, criando conexões e sentimentos de inclusão na compreensão co-construída das questões globais” (Calvo *et al.*, 2025, p. 139). Assim, os participantes puderam co-construir ideias e desenvolver um senso de cidadania global. Vale destacar que alguns participantes relataram que essa foi a primeira oportunidade que tiveram de discutir e estabelecer conexões com pessoas de diferentes áreas, em nível global.

Os resultados de Calvo *et al.* (2025) reforçam os de Hübner *et al.* (2024), visto que em ambos os estudos o IV aparece como uma via de IeC que, ancorada nos ODS, promove aprendizagem colaborativa, construção de cidadania global e desenvolvimento de competências interculturais e internacionais. Nesse sentido, Hübner *et al.* (2024) destacam as potencialidades de projetos que utilizam tecnologias para “encurtar distâncias e diluir fronteiras, incluindo a devida perspectiva intercultural e global às pautas em questão”.

Fields e Hübner (2025) também relataram que o uso de ferramentas digitais, como o Google Meet, possibilitou interações em tempo real e diálogos mais aprofundados sobre educação e cultura, fortalecendo um senso de solidariedade global e de propósito comum na formação docente.

De forma semelhante, Garcia (2025) aponta que todos os 11 participantes brasileiros envolvidos no projeto de IV reconheceram o impacto positivo das experiências interculturais mediadas por tecnologia em sua prática docente. Os estudantes destacaram que o IV lhes proporcionou oportunidades concretas de comunicação em contextos reais, reduzindo o medo de errar e aumentando a confiança para interagir com falantes não nativos em condições de maior equidade, além de possibilitar o desenvolvimento da autonomia.

Finardi *et al.* (2024) abordam o Projeto BRASUIS, realizado em duas universidades no Brasil e outra na Suíça, e afirmam que o IV funciona como uma prática intercultural eficaz, criando espaços síncronos e assíncronos para o diálogo entre pares Sul-Norte e promovendo o diálogo intercultural ancorado em temas de multilinguismo, internacionalização e experiências trans/interculturais.

Os projetos de IV que envolvem parceiros do Norte/Sul Global têm o potencial de também reduzir distâncias (físicas, virtuais e mentais), reunindo parceiros de ambas as partes do mundo em diálogos internacionais. Em um mundo atormentado por guerras e falta de diálogo, essa não é uma contribuição pequena! (Finardi *et al.*, 2024, p. 68).

No geral, as pesquisas demonstram que esses projetos contribuem de maneira concreta para o desenvolvimento de competências interculturais e internacionais, bem como para a construção de cidadania global. Estudos como os de Calvo *et al.* (2025) e Hübner *et al.* (2024) mostram que a utilização de tecnologias digitais possibilita interações síncronas e assíncronas, ampliando a colaboração entre participantes de diferentes áreas e contextos e estimulando reflexões críticas sobre questões sociais globais. Além disso, relatos de professores e estudantes (Garcia, 2024; Finardi *et al.*, 2024) evidenciam que o IV promove oportunidades inéditas de contato intercultural, favorecendo o diálogo Sul-Norte e o rompimento de fronteiras.

1.3 Ideologias Linguísticas

Para compreender as interações e os sentidos construídos no IV é essencial discutir as ideologias linguísticas, pois elas moldam a forma como pensamos, ensinamos e avaliamos o uso da linguagem. Tais ideologias estão presentes em discursos sobre correção, clareza, e sotaque, por exemplo, e refletem relações de poder e heranças coloniais. Dessa maneira, neste tópico apresento algumas das principais definições e debates sobre o tema.

1.3.1 O que são ideologias linguísticas?

Woolard e Shieffelin (1994) definem ideologias linguísticas como as crenças culturais sobre a natureza, a estrutura e o uso da linguagem e sua relação com a ordem social. Estas ideologias “são importantes tanto para a análise social como para a análise linguística porque não se referem apenas à língua [...] tais ideologias prevêm e decretam ligações da linguagem à identidade pessoal e de grupo, à estética, à moralidade e à epistemologia” (Woolard; Shieffelin, 1994, p. 55-6). Em relação à terminologia, é válido frisar que ideologia linguística, ideologia da língua e ideologias de linguagem¹⁰ são vistos como termos intercambiáveis pelas autoras, neste trabalho, utilizarei preferencialmente “ideologias linguísticas” e, ocasionalmente “ideologias de linguagem”, na esteira de Garcez e Jung (2021).

As ideologias linguísticas são “conjuntos de crenças sobre a linguagem articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificativa da estrutura e do uso percebidos da linguagem” (Woolard; Shieffelin, 1994, p. 57) e são fundamentais para entender como a

¹⁰ linguistic ideology, language ideology, and ideologies of language

linguagem está ligada a instituições sociais como o Estado-nação, a educação, o gênero e o direito.

Irvine e Gal (2000, p. 35), por sua vez, concentram-se no que nomeiam de “aspectos ideológicos da diferenciação linguística”, nas palavras das autoras, “as ideias com as quais os participantes e observadores enquadram sua compreensão das variedades linguísticas e mapeiam essas compreensões em pessoas, eventos e atividades que são significativas para eles”.

A autoras explicam que estes esquemas conceituais são chamados de ideologias porque “estão impregnados de questões políticas e morais que permeiam o campo sociolinguístico particular e estão sujeitos aos interesses da posição social de seus portadores” (Irvine; Gal, 2000, p.35).

De acordo com Irvine e Gal (2000), reconhecer uma língua implica a existência de uma divisão ou contraste com outras línguas dentro de um contexto sociolinguístico mais amplo. Dessa forma, a relevância da diferenciação linguística está profundamente ligada às dinâmicas políticas de uma região e à perspectiva daqueles que a analisam. Consequentemente,

ideologias linguísticas são mantidas não apenas pelos participantes imediatos de um sistema sociolinguístico local. Elas também são mantidas por outros observadores, como os linguistas e etnógrafos que mapearam as fronteiras de línguas e povos e forneceram relatos descritivos deles. (Irvine; Gal, 2000, p.35-6)

Irvine e Gal (2000) identificaram três processos semióticos pelos quais as pessoas constroem representações de diferenciações linguísticas: iconização, recursividade fractal e apagamento. A iconização transforma características linguísticas de alguns grupos sociais ou atividades em representações icônicas deles, “como se uma característica linguística de alguma forma retratasse ou exibisse a natureza ou essência inerente de um grupo social” (Irvine; Gal, 2000, p. 37). Um exemplo de iconização é o que ocorreu com os sons chamados “clicks”, originalmente das línguas Khoi, nas línguas Nguni são vistos como icônicos da “estrangeiridade”.

O processo de iconização remete à essencialização da cultura criticada por Godwin-Jones (2021), Helm (2024) e Glimäng (2024), pois ambos são formas de reduzir e estereotipar culturas e/ou características linguísticas de um povo.

A recursividade fractal, por seu turno, diz respeito à “[...] projeção de uma oposição, saliente em algum nível de relação, em outro nível. Por exemplo, uma oposição intragrupo

pode ser projetada para fora nas relações intergrupos ou vice-versa”, criando subcategorias ou supercategorias (Irvine; Gal, 2000, p. 38)

A recursividade fractal mostra como uma divisão social ou linguística pode se repetir em diferentes níveis e contextos influenciando a forma como as pessoas utilizam a linguagem para expressar identidade, status ou relações de poder. Um dos exemplos trazidos por Irvine e Gal (2000) é o das línguas Nguni e Khoi, nas quais a oposição entre esses dois grupos, vista como uma divisão entre “nós” e “eles”, foi internalizada dentro das próprias línguas. Isto levou à criação de registros de deferência, nos quais os falantes de Nguni usam sons “estrangeiros” (como os “clicks” originalmente das línguas Khoi) para expressar respeito ou distância social.

No apagamento, conforme Irvine e Gal (2000) explicam, a ideologia simplifica o campo sociolinguístico e torna invisíveis pessoas, atividades ou fenômenos sociolinguísticos que são inconsistentes com os esquemas ideológicos. Um grupo social ou uma língua pode ter suas variações internas ignoradas, levando a uma percepção homogênea. Esse processo ocorre porque “como uma ideologia linguística é uma visão totalizante, elementos que não se encaixam em sua estrutura interpretativa — que não podem ser vistos como adequados — devem ser ignorados ou transformados” (Irvine; Gal, 2000, p. 38).

Woolard e Shieffelin (1994) consideram que um dos fatores que podem evidenciar as ideologias linguísticas é a desigualdade entre diferentes grupos de falantes, especialmente em contextos de encontros coloniais. Por isso, estudos neste campo são essenciais para entender as relações entre linguagem, poder e sociedade.

Um exemplo no contexto nacional é o estudo de Buin e Biondo (2021), que investigaram ideologias linguísticas, ensino de língua e acolhimento no contexto do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para imigrantes haitianos e venezuelanos no Brasil, especialmente em Dourados, Mato Grosso do Sul. As pesquisadoras basearam-se em estudiosos como Woolard (1998); Kroskrity (2000); Signorini (2008) e Moita Lopes (2013) para abordar ideologias linguísticas.

Para as autoras, falar em ideologias linguísticas significa entender a língua e a linguagem como um projeto discursivo, uma vez que é apenas nas interações sociais que “se caracterizam e constroem noções sobre língua e linguagem, em determinadas comunidades de prática e a partir do que elas apresentam em termos de crenças, visões de mundo e relações de poder” (Buin; Biondo, 2021, p. 299).

Como consequência, é impossível desvincular ideologias linguísticas e poder, haja vista que as estruturas de poder definem o que é mais ou menos aceitável, o que tem maior

valor ou menor valor em termos de língua, dependendo também de perspectivas de âmbito cultural, político, econômico e identitário (Buin; Biondo, 2021).

Com base em Biondo (2009), as autoras reforçam que “são justamente as ideologias linguísticas que se relacionam a essas avaliações e julgamentos, que se materializam em discursos sobre o que é certo e errado, padrão/não padrão, adequado ou não em termos de língua” (Buin; Biondo, 2021, p. 300).

Os resultados do estudo realizado pelas autoras mostram que as ideologias linguísticas se expressam, entre outros modos, em avaliações que naturalizam a associação entre “língua formal” e escrita, bem como a ideia de que seu uso garante ascensão social e poder. Esta última crença aparece na fala de um participante: “falar corretamente é poder” (Buin; Biondo, 2021, p. 308)

Pinto (2018), por seu turno, refletiu sobre a relação entre as ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais na Modernidade, focando especialmente em suas formas linguísticas comumente utilizadas no Brasil. A autora apresentou seus incômodos em relação às ideologias linguísticas modernas e suas conexões com a constituição e manutenção das hierarquias raciais atualmente e debateu três ideologias: a ideologia da homogeneidade variável, a da clareza e a da competência.

A ideologia da homogeneidade variável se refere a forma como a língua é organizada socialmente, criando uma dicotomia entre o falar culto e o falar popular. Essa dicotomia culto-popular reflete não apenas a classe social ou a escolaridade, mas também a raça, uma vez que no Brasil raça e classe estão conectadas. Assim, a fala culta é frequentemente associada à branquitude, enquanto a fala popular é associada a outras identidades racializadas. Um exemplo dessa dicotomia são os personagens Dona Benta e Tia Nastácia do autor Monteiro Lobato. De acordo com Pinto (2018), Dona Benta representa a avó branca, a fala culta e o conhecimento racional, enquanto a Tia Nastácia, representa a fala popular e as crendices. Dessa forma, a dicotomia essencializa os papéis sociais e linguísticos das personagens.

A ideologia da clareza, por sua vez, é abordada como uma noção que está ligada às hierarquias raciais, sociais e de gênero. A ideia de clareza não é neutra, pois ela serve para regulamentar os gêneros discursivos, valorizando alguns como mais racionais e desvalorizando outros como menos racionais. Isso reflete desigualdades sociais e raciais, já que geralmente os modelos que são considerados “claros” e “racionais” são associados a grupos dominantes (homens brancos europeus), enquanto outros modelos são marginalizados (Pinto, 2018).

De acordo com a autora, a ideologia da competência linguística, ou seja, “essa regulamentação de corpos e saberes como ‘mais competentes’ ou ‘menos competentes’ se conecta às hierarquias raciais, sendo rarefeita pelas categorias ‘educação’ e ‘cultura’” (Pinto, 2018, p.713). Assim, a ideologia da competência funciona como um mecanismo regulador que classifica os saberes e corpos dependendo de fatores como raça, classe e gênero.

Para Pinto (2018), essas três ideologias compartilham uma ligação com a pureza da língua, da fala e do corpo, elementos que são purificados na construção de um monolinguismo homogêneo, estabelecido como o padrão moderno de comunicação racional, centrado no homem branco.

1.3.2 Ideologias linguísticas e língua inglesa

Superar ideologias linguísticas cristalizadas, como a ideologia do monolinguismo, é também um grande desafio para linguistas e professores formadores. O monolinguismo entende as línguas como sistemas estanques, padronizados e separados, em vez de considerar a linguagem como prática e a possibilidade de mobilizar um amplo repertório linguístico, semiótico e cultural (Lucena; Torres, 2019).

A ideologia do monolinguismo reforça uma visão idealizada da língua inglesa como ferramenta de comunicação internacional. Pennycook (2017, *apud* Lucena; Torres, 2019) problematiza a naturalização, a suposta neutralidade e os benefícios atribuídos ao inglês como língua internacional, apontando que o idioma serve a um emaranhado de discursos que acabam por legitimar ideais neoliberais.

No campo científico, por exemplo, estudos publicados em língua inglesa têm maior alcance acadêmico do que aqueles publicados em outras línguas (Finardi, 2019), o que demonstra que algumas línguas têm mais valor e prestígio que outras em determinados contextos. Justamente por isso, Finardi (2019) afirma que as reformas na educação e os programas de internacionalização ainda não alcançaram um acordo entre linguistas e outros envolvidos no ensino superior sobre o uso, ensino e aprendizagem de idiomas para promover a internacionalização.

É preciso levar em consideração que, no capitalismo tardio, a língua, que antes estava associada à construção de um Estado-nação e ao orgulho de pertencimento, passa a ser associada ao “lucro” (Heller; Duchêne, 2012; Garcez; Jung, 2021; Lucena; Torres, 2019). Segundo Heller e Duchêne (2012), desde a década de 1990 e ao longo do século XXI,

testemunhamos a crescente disseminação de discursos que abordam linguagem e cultura sob uma ótica predominantemente econômica.

A fim de compreender a mercantilização da linguagem¹¹ no capitalismo recente e examinar as ideologias de linguagem que permeiam este fenômeno, Garcez e Jung (2021) reuniram trabalhos de vários pesquisadores, como De Fina e Perrino (2013) e Heller (2011). Os autores pontuam que, na nova economia globalizada, a expansão do capital e o avanço da tecnologia inauguraram diferentes possibilidades de circulação de informações, recursos, e de mobilidade humana. Concomitantemente, a dinâmica da globalização e as cadeias produtivas intensificaram as desigualdades sociais, sendo que a linguagem assumiu um papel crucial nesse processo, frequentemente servindo como instrumento para classificar e justificar a desigualdade.

A padronização da linguagem é, então, um instrumento de manutenção do status quo, assegurando as estruturas que mantêm a sociedade moderna. Na opinião dos autores, os fenômenos descritos acima trouxeram novos desafios para os estudos da linguagem que buscam investigar cenários de grande diversidade sociolinguística. Ademais, “a pandemia da Covid-19 tornou ainda mais complexa a compreensão das contradições do capitalismo e suas relações com a linguagem nesses cenários” ao gerar mudanças repentinas nas formas como as pessoas interagem e se deslocam (Garcez; Jung, 2021, p. 338).

Nesse cenário, a mercantilização da língua está vinculada ao status de países hegemônicos e à adoção de uma representação estereotipada e reducionista da cultura destes países para obter lucro, perpetuando a ideia de valor agregado às línguas (Heller; Duchêne, 2012).

De acordo com Garcez e Jung (2021, p. 341), na nova economia globalizada, “a linguagem está envolvida centralmente de duas maneiras principais, como fonte de valor agregado simbólico e como modo de gestão de redes globais”. No caso do inglês, é possível observar como o comércio utiliza o idioma para agregar valor a estabelecimentos e produtos. Além disso, nas escolas, como consequência, no mercado de trabalho, o acesso é sempre associado a populações de classes mais privilegiadas e à branquitude, enquanto os povos marginalizados por sua classe e raça continuam a ser excluídos.

Como consequência, a ideologia da padronização se faz presente em contextos de ensino e aprendizagem de inglês e também em projetos de IV que utilizam o idioma. Finardi, Salvadori e Wehrli (2024), por exemplo, apontam que os relatórios nos diários dos

¹¹ Garcez e Jung (2021) assumem como objeto de interesse acadêmico a linguagem, fenômeno multissemiótico e, por isso, raramente utilizam o termo “língua”.

participantes do projeto BRASUIS¹² sugerem uma inquietação preliminar quanto ao domínio e à exatidão no uso do idioma, especialmente entre os estudantes brasileiros, em sua maioria professores de inglês em formação inicial. Na opinião dos autores, esse resultado pode ter relação com “uma visão normativa sobre o uso do idioma enraizada em crenças associadas a legados coloniais e ao *native-speakerism*¹³, conforme relatado em Archanjo, Barahona e Finardi (2019), Simoneli e Finardi (2020) e Bonilla-Medina e Finardi (2022)” (Finardi; Salvadori; Wehrli, 2024, p. 67).

O *native-speakerism*, conforme Holliday (2006, p. 385), é uma ideologia do ensino da língua inglesa (ELT) que se baseia na crença de que os professores “nativos” pertencentes à “cultura ocidental” representam um ideal a ser seguido, pois possuem as melhores habilidades linguísticas e métodos de ensino. Para o autor, “o impacto do *native-speakerism* pode ser visto em muitos aspectos da vida profissional, desde a política de empregos até a apresentação da língua” (Holliday, 2006, p. 385).

De acordo com Tupas (2022, p. 157), que aborda o *native-speakerism* e sua relação com a colonialidade, “os professores não-nativos trabalham e vivem na intersecção entre as forças da globalização, do império e do inglês”. Na visão dele, o conceito de falante nativo está associado a ideologias de linguagem padrão, perpetuadas pela educação colonial inglesa e que persistem até hoje em âmbito mundial nas políticas e práticas educacionais.

Tupas (2022) argumenta que os estudiosos do ensino de língua inglesa, de modo geral, concordam que a ideologia do falante nativo e a padronização são prejudiciais para a legitimação dos diversos ingleses no mundo. No entanto, não há um consenso sobre como o ensino de LI está ligado a um projeto colonial contínuo. Sendo assim, a colonialidade e as condições impostas por ela, como o *native-speakerism*, continuam a moldar as práticas educacionais, com o apoio de estruturas globais e institucionais de ensino.

Como definem Jang *et al.* (2022), essa ideologia se sustenta em duas dimensões principais, o culturalismo e o linguicismo, que reforçam a centralidade do falante nativo e a marginalização de outras formas legítimas de uso da língua.

A ideia de que os falantes nativos de inglês são representantes ou até mesmo especialistas da cultura ocidental não apenas essencializa a noção de cultura, ao destacar aspectos superficiais dessa cultura (Kubota, 2004), mas também leva à “alterização de estudantes e colegas de fora do Ocidente anglófono” (Holliday, 2006, p. 385-386), ao assumir uma agenda sutil de negligenciar ou corrigir as práticas culturais de falantes não nativos. (Jang *et al.*, 2022, p. 55)

¹² O projeto foi realizado em duas universidades no Brasil e em outra na Suíça.

¹³ Nesta tese utilizo “*native-speakerism*” e “ideologia do falante nativo”

Ademais, essa ideologia pode manifestar e reproduzir um tipo de discriminação linguística denominada *linguicismo*, definido por Skutnabb-Kangas (1988, p. 13, *apud* Jang *et al.*, 2022, p. 55) como “ideologias e estruturas utilizadas para legitimar, efetivar e reproduzir uma divisão desigual de poder e de recursos - materiais e imateriais - entre grupos definidos com base na língua”. Assim, a crença na superioridade cultural e linguística do falante nativo influencia percepções de competência, pertencimento e identidade profissional (Jang *et al.*, 2022).

Ao chamar a atenção para o fato de que o ensino de LI se tornou uma enorme indústria, na qual atuam professores racializados e majoritariamente desvalorizados, Tupas (2022, p. 148) critica o que nomeia de “perspectivas celebratórias sobre a natureza resistente e ativa dos ‘Ingleses Globais’ hoje em dia”. Estamos, assim, cercados de práticas e ideologias que retratam a estrutura racial da nossa sociedade, porém, o que é celebrado é a crença de que os falantes de inglês assumiram o controle da língua e a moldaram de acordo com suas próprias culturas e valores (Tupas, 2022).

Frente a essa estrutura, superar a ideologia do falante nativo, assim como outras ideologias de linguagem cristalizadas em nossa sociedade, é um grande desafio, que não pode ser transposto individualmente e, nesse contexto, é relevante investigar as ideologias linguísticas manifestadas nas interações em projetos de IV e como elas interferem na comunicação dos participantes.

Em seu estudo a respeito dos programas de internacionalização Inglês sem Fronteiras e Ciência sem Fronteiras, Jordão e Menezes (2015) ponderam que as iniciativas analisadas corriam o risco de fortalecer as relações coloniais e a subalternidade entre “nós” e “eles”, porque

o programa apresenta uma concepção de língua instrumentalizada, caracterizando o inglês como uma mercadoria de compra e venda, um objeto que pode ser transmitido, uma língua cuja aquisição pode ser medida em testes objetivos, criados pela metrópole e aplicados na e pela colônia, reproduzindo assim acriticamente a concepção de língua, ensino-aprendizagem e mesmo de formação de professores das instituições parceiras no exterior (Jordão; Menezes, 2015, p. 83).

As autoras consideram que, ao dar ênfase apenas ao uso instrumental da língua inglesa, sem levar em conta a natureza dinâmica e complexa da linguagem, as políticas linguísticas acabam por transformá-la em um produto. Isso, por sua vez, reduz tanto os alunos quanto os professores a meros reprodutores das normas e costumes linguísticos dos países considerados como modelo (Jordão; Menezes, 2015).

Conforme Tupas (2022), para combater discursos e práticas hegemônicas no ensino e aprendizagem de LI é necessário ir além do nível linguístico e cultural e atentar para as estruturas da colonialidade e da globalização. Para isso, fatores como raça e a história colonial precisam ser abordadas de forma central na formação docente e na educação dos alunos.

Da mesma forma, Jordão e Menezes (2015) retomam Jordão (2010), para quem é importante analisar o ensino aprendizagem de língua inglesa com um olhar pós-colonial, dando ênfase a aspectos da colonialidade no Brasil, como:

a insistência na distinção não nativos/nativos; a comodificação da língua como um produto de compra e venda; a concepção do inglês como uma língua de acesso a um conhecimento de ordem superior, mais racional e produtiva do que os conhecimentos em português; a reprodução de modelos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras construídos na Inglaterra e nos Estados Unidos; e a frustração decorrente do uso de tais modelos como referencial de sucesso para processos de ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas brasileiras (Jordão, 2010 *apud* Jordão; Menezes, 2015, p. 62-63).

Os aspectos listados acima também fazem parte do cenário das políticas educacionais para o ensino e aprendizagem de inglês, assim como das políticas de internacionalização do ensino superior, que também acabam por emular a relação colônia-metrópole e valorizar o conhecimento do Norte Global, negligenciando o saber local (Jordão; Menezes, 2015).

Diante do exposto, acredito, assim como Finardi (2019), que é crucial que a sociedade brasileira formule políticas linguísticas que fomentem a compreensão mútua e o respeito entre diferentes culturas, línguas e identidades, incentivando o multilinguismo e a igualdade de direitos e oportunidades, além de uma inserção internacional crítica e responsável.

À luz dessas discussões sobre colonialidade, ideologias linguísticas e hierarquias de poder no ensino de línguas, realizei uma busca na base de dados ERIC a fim de identificar pesquisas que articulassem de maneira integrada intercâmbio virtual, interculturalidade e ideologias linguísticas. Utilizando as palavras-chave “virtual exchange, interculturality, linguistic ideologies” e filtrando estudos entre 2021 e 2023, encontrei 47 publicações. Dentre elas, selecionei inicialmente 17 estudos que mencionavam termos relacionados a ideologias em seus resumos, uma vez que os demais tendiam a articular prioritariamente IV e interculturalidade, deixando de lado a dimensão das ideologias linguísticas. Contudo, apenas cinco desses estudos de fato integram as três dimensões de forma articulada.

Entre os 12 estudos restantes, alguns abordam ideologia e interculturalidade, mas não em contextos de IV, como o trabalho de Yuan *et al.* (2025). Outros discutem ambientes

virtuais sem caráter de intercâmbio educacional, como o de Dassanayake (2024), que analisa o purismo linguístico e o uso híbrido de línguas em mídias sociais no Sri Lanka.

Há ainda pesquisas que, embora utilizem contextos digitais e interacionais, não configuram um IV no sentido colaborativo e pedagógico, como o estudo de Oliveira e Stevanovic (2025), que emprega a psicologia discursiva crítica para examinar ideologias interacionais sociais em reflexões de estudantes alemães e chineses sobre suas experiências em um jogo intercultural virtual.

Dentre as cinco pesquisas que abordam as três dimensões está o estudo de Schmid, Kienle e Şahin (2023), que analisou o desenvolvimento profissional de três professores de inglês na Alemanha, participantes de um programa de formação voltado à educação plurilíngue mediada por tecnologia. A investigação buscou compreender de que forma essa experiência contribuiu para o aprimoramento das competências pedagógicas e digitais dos docentes, especialmente no planejamento e condução de intercâmbios virtuais plurilíngues.

As autoras constataram que o programa favoreceu uma reflexão crítica sobre ideologias linguísticas presentes nas práticas escolares, levando os professores a questionar visões monolíngues e hierarquizantes de língua e ensino. Entre os aspectos problematizados estavam a segmentação rígida entre idiomas, a centralidade do falante nativo como ideal de proficiência e políticas institucionais pouco sensíveis à diversidade linguística e cultural dos alunos (Schmid; Kienle; Şahin, 2023).

O estudo de Klimanova e Hellmich (2021), por sua vez, discute o intercâmbio virtual como espaço de aprendizagem crítica e transcultural, no qual fronteiras, lugar e espaço são entendidos como construções sociopolíticas e ideológicas. As autoras propõem uma abordagem “place-conscious” para o ensino de línguas, crítica às perspectivas monolíngues e homogeneizadoras que apagam a diversidade linguística e cultural. Não foi possível acessar os resultados completos, pois o texto não está disponível integralmente ao público.

Lenkaitis e Loranc (2021) investigaram como envolver estudantes em discussões sobre temas que refletem suas ideologias em intercâmbios virtuais, utilizando o inglês e o espanhol como línguas francas, pode favorecer o desenvolvimento da cidadania global. Os resultados apontaram que os participantes se tornaram mais socialmente responsáveis, demonstrando maior consciência cidadã e engajamento cívico ao longo das interações.

Huang (2024), por seu turno, analisou como ocorre a transformação de perspectivas culturais entre aprendizes iniciantes de chinês ao participarem de um intercâmbio virtual crítico, projetado para desafiar estereótipos culturais e romper ideologias monolíngues recorrentes no ensino de línguas. A tese demonstrou que o IV levou os participantes a

questionarem suas próprias suposições e a ampliarem a consciência sobre a diversidade cultural e linguística local, contribuindo para desafiar visões monolíticas de língua e cultura. Além disso, as interações revelaram uso dinâmico e integrado de práticas translingues e multimodais, empregadas para negociar significados, gerir interações e refletir sobre temas culturais, reforçando o papel da translinguagem na construção de entendimentos interculturais mais profundos.

Por fim, o estudo de Jang, Kim e Kang (2022) analisou um intercâmbio virtual híbrido, denominado pelas autoras de International Learning Exchange (ILE), realizado entre estudantes refugiados norte-coreanos na Coreia do Sul e universitários dos Estados Unidos. O projeto combinou interações on-line com um workshop presencial de dois dias em Seul, articulando atividades bilíngues e multilíngues voltadas à consciência intercultural e à resistência ao *native-speakerism*. Os resultados evidenciam que o intercâmbio desestabilizou hierarquias linguísticas, favoreceu o uso do translanguaging como prática emancipatória e promoveu maior empatia, reflexividade e agência entre os participantes.

De modo geral, a busca evidenciou a escassez de estudos que articulem de forma integrada o intercâmbio virtual, a interculturalidade e as ideologias linguísticas, o que reforça a pertinência e a contribuição deste trabalho para o campo.

Além disso, uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES com as combinações de palavras-chave “intercâmbio virtual AND interculturalidade AND ideologias linguísticas” e “virtual exchange AND interculturality AND linguistic ideologies” não retornou nenhum resultado, reforçando ainda mais a lacuna existente na literatura nacional sobre a articulação dessas três dimensões.

1.4 Práticas linguísticas plurais

As transformações nas formas de comunicação em contextos digitais e interculturais evidenciam a necessidade de repensar como entendemos as práticas linguísticas. No IV, os participantes articulam uma variedade de recursos - verbais, visuais e multimodais - para se expressar, negociar sentidos e construir entendimento mútuo. Essas práticas desafiam visões tradicionais que separam rigidamente “línguas” e modos de expressão, abrindo espaço para abordagens mais flexíveis e situadas. Por isso, neste tópico apresento os conceitos de Virtual English as a Lingua Franca (VELF) e translinguagem, que permitem compreender tais práticas comunicativas plurais.

1.4.1 *Virtual English as a Língua Franca e formação de professores: multimodalidade e translinguagem*

Conforme mencionei na introdução deste trabalho, durante o mestrado, minha pesquisa teve como foco construções de sentido de professores em formação docente inicial sobre ILF. O conceito de ILF que utilizei em meu trabalho refere-se ao “meio de comunicação entre pessoas que vêm de diferentes origens linguísticas e para quem o inglês é a língua de comunicação escolhida” (Cogo *et al.*, 2021, p. 187). Santos e Siqueira (2019, p. 66) destacam ainda que, embora as interações em ILF envolvam principalmente falantes não nativos, o usuário nativo não está excluído desse tipo de interação, já que, nessas situações, ambos se encontram em uma posição de negociação de significados.

É válido ressaltar que, no cenário brasileiro, há uma variedade de autores comprometidos, segundo Duboc (2018, p. 164–165), com uma “veia pós-colonial”, que estudam o ILF e suas implicações de forma crítica, demonstrando resistência à visão etnocêntrica dominante do idioma e da cultura. Além disso, mais recentemente, autores como Figueiredo *et al.* (2023) tem trabalhado com a noção de VELF, ou Virtual English as a Língua Franca¹⁴, que diz respeito à adaptação do inglês e de outros recursos linguísticos e semióticos às necessidades comunicativas de contextos virtuais multiculturais.

Enquanto a translinguagem, que será abordada a seguir, questiona as fronteiras rígidas entre línguas e valoriza o uso dinâmico dos recursos linguísticos dos falantes, o conceito de Virtual English as a Língua Franca (VELF) parte da necessidade de considerar os contextos digitais, onde as interações ocorrem de maneira híbrida, translinguística e multimodal.

De acordo com Bosso (2021, *apud* Figueiredo *et al.*, 2023, p. 215) “VELF pode ser definido como ‘a adaptação flexível do inglês e de outros recursos linguísticos e não-verbais às necessidades comunicativas on-line de formações sociais multiculturais’”. Essas necessidades incluem “não apenas interações entre falantes de inglês em contextos virtuais, mas também as maneiras como o inglês é transformado e adotado simbolicamente como um recurso semiótico em diferentes tipos de construções on-line” (Figueiredo *et al.* 2023, p. 215).

Pineda (2023, p. 43) define VELF como:

as interações como aquelas que ocorrem em espaços digitais incorpóreos, livres de fronteiras geográficas ou nacionais, promovendo assim práticas semióticas que incluem estratégias translinguísticas, transmodais e transculturais que refletem tanto

¹⁴ Como não encontrei uma tradução consolidada do termo, optei por continuar utilizando o termo original.

as limitações dessa incorporeidade¹⁵ quanto as oportunidades para o intercâmbio trans-epistêmico.

No cenário brasileiro, é preciso considerar fatores que impactam e evidenciam a importância da discussão sobre o VELF, como o fato de que o ensino de língua inglesa (LI) se tornou obrigatório nas escolas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017; o crescimento significativo da educação on-line, intensificado pela pandemia de COVID-19; e a ampla circulação de conteúdo digital com o qual os alunos interagem, inclusive conteúdos que parecem reforçar ideologias anteriormente questionadas, como o *native-speakerism*. Soma-se a isso o papel central que as discussões críticas têm desempenhado na reconceitualização do ILF no Brasil (Figueiredo *et al.*, 2023).

Diante desse contexto, Figueiredo *et al.* (2023) argumentam que um dos principais dilemas no atual cenário do VELF consiste em utilizar os recursos tecnológicos de forma a problematizar, e não reproduzir, ideologias dominantes sobre a língua inglesa. No âmbito da formação docente, a questão que se impõe é: como essas tecnologias podem contribuir para a formação de professores capazes de pensar de maneira crítica e decolonial?

Com esse objetivo, os autores propõem que a formação de professores incorpore materiais autênticos dos ambientes virtuais e explore aspectos como “idiomaticidade, consciência intercultural, criticidade, inteligibilidade, o distanciamento dos modelos de falantes nativos e as perspectivas político-ideológicas voltadas à ação social” (Figueiredo *et al.*, 2023, p. 216).

Figueiredo *et al.* (2023) destacam a importância de incorporar práticas baseadas no VELF no ensino de língua inglesa, de modo a reduzir a pressão sobre os alunos para que imitem um único modelo de inglês. Ao reconhecer e valorizar a diversidade linguística presente nos contextos digitais, essas práticas contribuem para que os falantes se sintam mais confortáveis, representados e estimulados a se comunicar de forma autêntica e significativa.

Figueiredo *et al.* (2023) selecionaram materiais virtuais, como postagens de redes sociais, memes, vídeos do YouTube, entre outros, com o objetivo de trazer uma variedade de recursos “localmente coloridos” e multimodais, alinhados à perspectiva do VELF, para discutir aspectos da vida real.

A página do Instagram *Greengo Dictionary* é uma das utilizadas pelos autores, pois evidencia como as postagens, criadas por brasileiros e para brasileiros, exemplificam práticas linguísticas locais e criativas. Como observam os autores, “algumas postagens são criadas de

¹⁵ Termo original utilizado pela autora: *disembodiment*

maneiras multimodais complexas, com uma combinação cuidadosamente construída de escrita, cores, imagens e, às vezes, sons” (Figueiredo *et al.*, 2023, p. 222), o que reforça a natureza translinguística e multimodal dessas produções.

Figueiredo *et al.* (2023) sugerem que os professores formadores podem propor análises sobre o conteúdo da página, investigando como os sentidos são produzidos nesse ambiente e em diferentes situações comunicativas, tanto no espaço digital quanto fora dele, o que pode estimular debates sobre práticas translinguísticas e recursos multimodais. Além disso, essa abordagem permite problematizar a relação entre o global e o local, oferecendo subsídios importantes para o desenvolvimento de uma visão crítica e decolonial no ensino de línguas.

1.4.2 Translinguagem

Nas últimas décadas, conceitos como o de translinguagem têm emergido com força nos campos da linguística aplicada, refletindo uma mudança de paradigma na maneira como se compreende o uso das línguas em contextos diversos.

A translinguagem, de acordo com García e Wei (2014), propõe que as práticas linguísticas dos falantes bilíngues não consistem em dois sistemas autônomos de línguas, mas sim em um único repertório linguístico integrado. Nessa perspectiva, as fronteiras entre línguas são construções sociais, não cognitivas, e o falante mobiliza seus recursos de modo flexível e estratégico, sem necessariamente respeitar essas divisões artificiais. Sendo assim, translinguagem não é o mesmo que *code-switching* (alternância de códigos) pois ela mobiliza todo o repertório linguístico e semiótico dos falantes de modo integrado para construir sentido.

A translinguagem é uma abordagem para o uso da linguagem, o bilinguismo e a educação de bilíngues que considera as práticas linguísticas dos bilíngues não como dois sistemas linguísticos autônomos, como tem sido tradicionalmente o caso, mas como um repertório linguístico com características que foram socialmente construídas como pertencentes a duas línguas separadas. (Garcia; Wei, 2014, p.2)

Segundo García e Li Wei (2014), a translinguagem possui três dimensões principais: 1) referência a trans-sistemas e trans-espços; 2) caráter transformativo e 3) dimensão transdisciplinar. A primeira dimensão, trans-sistemas e trans-espços, reconhece que as práticas comunicativas não respeitam fronteiras linguísticas fixas, mas transitam livremente entre recursos diversos, ultrapassando as delimitações impostas por instituições e ideologias monolíngues. A segunda, de caráter transformativo, enfatiza que tais práticas não se limitam a

reproduzir normas estabelecidas, mas produzem novas formas de significar, favorecendo o surgimento de subjetividades múltiplas e a reconfiguração das estruturas sociais vigentes. Por fim, a dimensão transdisciplinar amplia o alcance da discussão ao propor que a translanguagem oferece ferramentas para repensar não apenas as teorias linguísticas e educacionais, mas também os campos da cognição, das relações sociais e das formas de organização do conhecimento humano, contribuindo para uma compreensão mais complexa e situada das práticas comunicativas no mundo contemporâneo.

Com o objetivo de observar como translanguagem e recursos multimodais emergem de maneira natural e estratégica em contextos colaborativos de IV, Canals (2021) desenvolveu uma pesquisa em um IV entre uma universidade da Espanha e outra do Canadá, envolvendo 36 estudantes que realizaram tarefas orais síncronas por videoconferência.

A autora observou que, em contextos de IV, translanguagem e multimodalidade se articulam para sustentar a interação e facilitar a negociação de sentido entre aprendizes. Canals (2021) verificou que os participantes mobilizaram seus repertórios linguísticos completos para esclarecer significados e lidar com quebras de compreensão, além de utilizarem gestos, expressões e múltiplos dispositivos para construir sentido.

Assim, ao aproximar a discussão teórica de García e Li Wei (2014) das observações feitas por Canals (2021), é possível notar que a translanguagem também se materializa nas interações de IV, funcionando como um recurso que sustenta a interação. Reconhecer esse movimento é, então, fundamental para compreender como significados são produzidos nesses contextos.

Capítulo 02 - Metodologia de pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso de cunho autoetnográfico, uma vez que busca a compreensão de uma instância singular da realidade (Lüdke; André, 1986), em um contexto particular: um intercâmbio virtual específico entre acadêmicos de Letras do Brasil e de Honduras. De acordo com Egido (2024), um estudo de caso é detalhado, pois permite que o pesquisador conheça o fenômeno abordado meteticulosamente.

Contudo, “justamente por se tratar de um estudo de caso – com dados majoritariamente qualitativos e não estatísticos – não é possível fazer generalizações”, até mesmo porque a generalização não é o propósito desse tipo de pesquisa (Egido, 2024, p. 78). O objetivo de um estudo de caso do tipo etnográfico, segundo Sturman (1999 *apud* Egido, 2024, p. 80), é “conhecer profundamente aspectos constitutivos do caso investigado”. Dessa maneira, nesta pesquisa, não busco encontrar verdades absolutas sobre o IV a partir do projeto realizado, e sim analisar de forma aprofundada esse caso específico, com base no que os dados mostram.

A autoetnografia, por sua vez, diz respeito aos trabalhos nos quais o pesquisador também é parte do grupo pesquisado, isto é, o objetivo é observar a nós mesmos e nossas práticas (Eriksson, 2010 *apud* Pardo, 2019).

De acordo com Pardo (2019, p. 20), na autoetnografia, o pesquisador estabelece um diálogo consigo mesmo e “apesar de não parecermos estranhos a nós mesmos, por diversos momentos este diálogo pode ser conflituoso, já que nem sempre nossas práticas são reflexos do que teorizamos e vice-versa”.

No caso deste trabalho, a investigação foi realizada no curso de Letras durante projetos de intercâmbio virtual e, portanto, os participantes são os alunos em formação docente inicial do curso de Letras da UEM e da universidade parceira, a Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), de Honduras. Eu, pesquisadora e docente, também assumo o papel de participante, juntamente com a professora da turma de Honduras.

Os instrumentos para a geração/coleta dos dados foram as notas de campo/diários produzidos a partir das aulas com a minha turma durante as semanas do IV, as gravações dos encontros síncronos do intercâmbio virtual e as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos participantes e pelas docentes envolvidas, em diversas plataformas digitais (Padlet, slides,

FigJam, Google Classroom). A partir disso, a análise dos dados foi feita pelo método indutivo-dedutivo, visando investigar, levantar e interpretar categorias e elementos relevantes.

2.1 Autoetnografia e netnografia

Esta pesquisa assume um caráter híbrido, ao articular elementos da autoetnografia e da netnografia. Por considerar minha experiência pessoal como professora, pesquisadora e uma das organizadoras do projeto de intercâmbio virtual, ela se configura como uma investigação de natureza autoetnográfica, ou seja, uma abordagem que utiliza as vivências do próprio pesquisador como ponto de partida para compreender fenômenos culturais e sociais (Adams; Ellis, 2012).

Conforme Adams e Ellis (2012, p. 196), “a autoetnografia é uma abordagem de pesquisa e escrita que busca descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal para compreender a experiência cultural”, unindo aspectos autobiográficos e etnográficos.

Este método surgiu como uma resposta às limitações da pesquisa qualitativa tradicional e como uma crítica à ênfase na objetividade científica, que começou a ser questionada no pós-modernismo. Por isso, o diferencial da autoetnografia é o foco na subjetividade do pesquisador e na relação entre a sua história pessoal e o contexto social mais amplo (Adams; Ellis, 2012).

Conforme Ellis e Adams (2012), as principais características da autoetnografia são as narrativas pessoais, a reflexividade e a subjetividade. As narrativas pessoais dizem respeito ao fato de que, muitas vezes, a pesquisa é apresentada na forma de histórias, diários ou memórias, o que torna a escrita mais acessível e envolvente. A reflexividade significa que o pesquisador irá analisar a própria experiência de forma crítica e situada. Já a subjetividade implica em abraçar a perspectiva pessoal como parte da análise, em vez de buscar um distanciamento.

Com o objetivo de evitar estratégias de leitura essencializadoras e cristalizadoras de subjetividades e identidades, Versiani (2002, p. 68) considera que a autoetnografia pode ser produtiva “para a leitura de escritas de sujeitos/autores que refletem sobre a sua própria inserção social, histórica, identitária e, em especial no caso de subjetividades ligadas a grupos minoritários, também como um possível modo de conquistar visibilidade política.”

Por conta deste caráter autoetnográfico, olhei para os diários de campo e para as transcrições das interações buscando também interpretar o meu posicionamento e como a minha subjetividade, como professora e pesquisadora, se revela nos dados. Tenho consciência

de que não é possível manter um afastamento e uma imparcialidade, pois reconheço que sou constantemente interpelada pela minha vivência ao longo da pesquisa.

Além disso, por ter sido conduzido por meio de encontros online e com o uso de ferramentas como *Google Meet*, *Google Classroom*, *Padlet*, *FigJam*, entre outras, o IV configura-se como um campo apropriado para uma investigação de natureza netnográfica.

De acordo com Kozinets (2014), a netnografia adapta os métodos tradicionais da etnografia, especialmente a observação participante, às especificidades das interações sociais em ambientes virtuais. Nesse sentido, trata-se de uma forma de pesquisa observacional participante que utiliza “comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (Kozinets, 2014, p. 62).

Vale destacar que uma pesquisa não precisa ser exclusivamente etnográfica ou netnográfica. Como afirma o autor, o uso do termo netnografia serve para evidenciar a presença, e, sobretudo, a relevância do componente on-line no estudo, indicando que grande parte do trabalho envolveu a participação em uma comunidade ou cultura digital.

Com base nisso, um projeto de pesquisa netnográfico segue as etapas previstas na etnografia: “planejamento do estudo, entrada, coleta de dados, interpretação, garantia de padrões éticos e representação da pesquisa” (Kozinets, 2014, p. 62).

Kozinets (2014) também identifica uma distinção importante entre a pesquisa de “comunidades on-line”, voltada ao estudo de fenômenos diretamente relacionados às comunidades e culturas digitais, e a pesquisa “on-line em comunidades”, que examina fenômenos que transcendem o universo virtual, mas nos quais as interações on-line desempenham um papel significativo. Contudo, é preciso considerar que esta dicotomia é apenas uma conveniência e que a sobreposição entre os dois tipos de netnografia pode ocorrer.

A figura abaixo (Kozinets, 2014) traz uma representação visual do equilíbrio entre o trabalho de campo on-line e offline, indicando quando uma pesquisa se aproxima mais da etnografia, da netnografia ou de uma abordagem mista. De modo geral, quando o foco principal está em uma comunidade on-line, a netnografia tende a ser o eixo central da investigação. Já em estudos em que o fenômeno investigado vai além do digital, que é o caso desta pesquisa, a netnografia costuma aparecer como uma abordagem complementar .

Figura 3 - Relação entre etnografia e netnografia em Kozinets (2014)

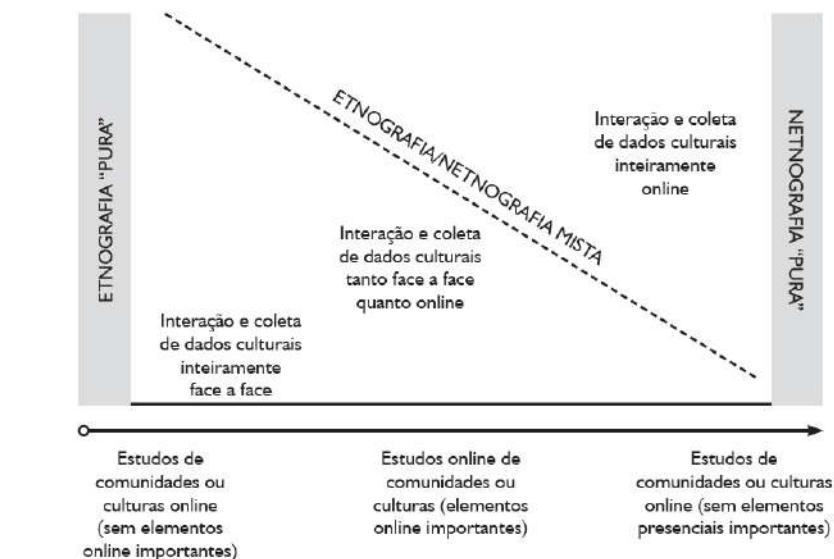


FIGURA 4.2

Coordenando a interação e a coleta de dados online e face a face.

Fonte: Kozinets (2014, p. 68)

Nesta pesquisa, embora a maior parte dos dados tenha sido gerada em ambientes on-line, eles não se restringem a esse contexto, considerando-se também a análise dos encontros com a minha turma realizados antes, durante e após o desenvolvimento do projeto de IV, e finalizados em uma sessão de feedback presencial.

2.2 Contexto da pesquisa

O projeto de intercâmbio virtual desta pesquisa foi realizado entre duas instituições de ensino superior: a Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Brasil, e a Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), em Honduras.

De acordo com o site da própria instituição, a Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) constitui o único centro de educação universitária na América Central dedicado exclusivamente à formação de docentes para todos os níveis de ensino (UPNFM, 2024). Criada como Escola Superior do Magistério em 1956 e transformada na atual UPNFM em 1989, é a segunda universidade pública de Honduras, tanto em termos cronológicos quanto quantitativos.

A instituição oferece vinte e quatro cursos de graduação com diferentes habilitações, dois cursos técnicos profissionais, além de seis programas de mestrado e dois de doutorado. É membro do Conselho Superior Universitário Centro-Americano (CSUCA), da Organização

Universitária Interamericana (OUI) e de outras entidades internacionais (UPNFM, 2024).

No campo da pesquisa e inovação, a universidade conta com dois institutos de pesquisa, um observatório da educação nacional, programas de incentivo à pesquisa em nível de graduação e pós-graduação, além de periódicos acadêmicos e científicos. A UPNFM mantém parcerias com universidades de diversos países, incluindo Alemanha, Guatemala, Espanha, Estados Unidos, China, México, Chile, Cuba, Polônia, Brasil, entre outros (UPNFM, 2024).

De acordo com a UPNFM (2024), a Licenciatura em Ensino de Inglês da UPNFM é oferecida como resposta à crescente demanda por docentes especializados no ensino de inglês como língua estrangeira no sistema educacional hondurenho. A formação tem como objetivo preparar profissionais da educação média capazes de atuar de maneira eficaz, crítica e ética, dominando os aspectos linguísticos, psicológicos e pedagógicos necessários à prática docente.

A proposta do curso busca, ainda, promover nos futuros professores uma consciência clara sobre os valores culturais e linguísticos de outras nações, bem como um espírito de superação contínua no exercício da docência. Os egressos estarão aptos a lecionar inglês nos diferentes níveis do sistema educacional nacional, assim como a elaborar e aplicar programas pedagógicos com competência técnica e sensibilidade social (UPNFM, 2024).

A missão da carreira está centrada na formação de docentes comprometidos com o autoaprendizado, o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas e o fortalecimento da educação em Honduras. Já a visão do curso enfatiza a consolidação de um corpo docente crítico, reflexivo e propositivo, preparado para atuar em setores formais e não formais, contribuindo para a inserção competitiva do país no cenário educacional e profissional global (UPNFM, 2024).

O perfil de egresso apresentado contempla o domínio da comunicação em inglês em contextos acadêmicos, sociais e culturais; o conhecimento das variações e mudanças linguísticas; o uso da literatura como instrumento de reflexão intercultural; a aplicação de metas curriculares e o uso de recursos pedagógicos adequados; além da capacidade de promover ambientes de aprendizagem inclusivos e colaborativos. Os licenciados poderão atuar como docentes em centros básicos, escolas bilíngues, universidades, ONGs e instituições públicas ou privadas que desenvolvam projetos educacionais, consultorias e pesquisas voltadas ao ensino/aprendizagem de inglês (UPNFM, 2024).

Com base no plano curricular disponibilizado on-line e no folheto presente no site da UPNFM (2024), a disciplina Inglés I¹⁶ é uma das primeiras de nível universitário voltadas ao

¹⁶ Nome original, em espanhol

desenvolvimento das habilidades em inglês dentro da formação docente. Inglês I (LIN-0702) é ofertada no segundo período da Licenciatura em Ensino de Inglês, compondo o eixo formativo inicial do curso. Com carga horária de 7 unidades valorativas (UV), exige como pré-requisito a conclusão de Inglês Básico (LIN-0301), sinalizando sua função na consolidação das competências linguísticas dos estudantes.

A Universidade Estadual de Maringá (UEM), por seu turno, é uma instituição pública de ensino superior mantida pelo Governo do Estado do Paraná e subordinada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI (UEM, 2025). Com sede na cidade de Maringá, abriga a maioria dos seus cursos de graduação e pós-graduação, e mantém seis campi regionais (Cianorte, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Goioerê, Ivaiporã e Umuarama), além de bases avançadas voltadas à pesquisa, como o Núcleo de Pesquisas em Limnologia, Ictiologia e Aquicultura (Nupélia) e uma fazenda experimental em Iguatemi (UEM, 2025).

A governança institucional da UEM é estruturada por diversos conselhos deliberativos, como o Conselho Universitário (COU), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP), o Conselho de Administração (CAD) e o Conselho de Integração Universidade-Comunidade, que envolvem representantes da reitoria, comunidade acadêmica e sociedade local (UEM, 2025a). Ademais, a UEM tem sido reconhecida internacionalmente por seu desempenho, estando presente em todos os principais rankings universitários globais, como Times Higher Education e QS Latin America, consolidando sua posição como uma das mais respeitadas universidades estaduais do Brasil (UEM, 2025a).

De acordo com o site da Graduação em Letras da UEM (2025b), o curso objetiva formar profissionais com domínio das teorias linguístico-literárias e com competências didático-pedagógicas para atuarem com autonomia, pensamento crítico, capacidade interpretativa e sensibilidade cultural.

A habilitação em Língua Inglesa do curso de Letras forma profissionais aptos a atuarem como professores de língua e literaturas de língua inglesa, além de tradutores. O curso é ofertado no campus-sede da UEM, no turno matutino, e possibilita ao estudante tanto a licenciatura quanto o bacharelado em Tradução, com duração ideal de quatro anos (somente licenciatura) ou cinco anos (licenciatura e bacharelado). A estrutura curricular contempla componentes teóricos e práticos, voltados para o domínio da língua inglesa, de suas literaturas e das abordagens pedagógicas voltadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Os conteúdos incluem também estudos de linguística, cultura clássica, língua portuguesa e aspectos tradutológicos, permitindo uma formação sólida e interdisciplinar (Graduação em

Letras UEM, 2025b).

A habilitação dupla em Português-Inglês e Literaturas Correspondentes do curso, por sua vez, é ofertada no turno noturno e tem como objetivo formar profissionais habilitados para o exercício da docência em língua portuguesa e língua inglesa, bem como em suas respectivas literaturas. O curso inclui o estudo da língua portuguesa e da língua inglesa em seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e gramaticais, além da análise de obras e autores significativos das literaturas de ambas as línguas. Também integram a grade curricular conteúdos de linguística, cultura clássica (com ênfase na língua latina como base das línguas românicas) e disciplinas didático-pedagógicas, que abordam políticas públicas, psicologia da educação, metodologias de ensino e questões relacionadas ao processo de aprendizagem. O tempo ideal para a conclusão do curso é de cinco anos, com um limite máximo de oito anos (Graduação em Letras UEM, 2025b).

A disciplina em que o IV foi realizado, Língua Inglesa: Habilidades Comunicativas Integradas I, tem como foco o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas da língua inglesa (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral), em nível pré-intermediário, de forma integrada e articulada com a prática pedagógica. Entre seus objetivos, destacam-se o diagnóstico do nível de proficiência linguística dos estudantes, o aprimoramento da competência linguístico-comunicativa e a introdução à reflexão sobre a prática docente no ensino de inglês.

2.3 Os participantes

Eu e a professora Laura Canelo nos conhecemos em 2023, quando fomos apresentadas pelos professores Luciana Calvo, da UEM, e Jorge Matamoros, da UPNFM. Eles também haviam se conhecido em razão do interesse comum em desenvolver projetos de IV e estabelecer parcerias com docentes de outros países. Luciana e Jorge apresentaram a mim e à Laura a metodologia que costumavam utilizar em seus projetos e nos deram um direcionamento para desenvolvermos nosso primeiro IV.

A partir desse primeiro encontro, criamos, com apoio dos nossos orientadores e colegas, uma relação bastante harmoniosa, desenvolvendo dois IVs: um em 2023 e outro no início de 2024, conforme apresentei na introdução. Mesmo após o término dos projetos, continuamos em contato por meio de um aplicativo de mensagens, no qual, inclusive, temos um grupo. Sempre compartilhamos materiais, eventos e tópicos de interesse comum. A professora Laura já morou no Brasil durante o mestrado, realizado em uma universidade

brasileira. Por isso, muitas vezes trocávamos mensagens em diversas línguas, alternando entre português, inglês e espanhol.

Este projeto de IV contou com cerca de 60 participantes ao todo: aproximadamente 18 do Brasil e 42 de Honduras, incluindo as professoras. A média de idade dos participantes é de aproximadamente 23 anos, sendo que a maior parte dos integrantes está na faixa dos 18 aos 26 anos, com alguns participantes um pouco mais velhos, chegando até os 47 anos. O grupo é predominantemente jovem, com uma concentração significativa de pessoas na faixa dos 19 a 23 anos, o que sugere um perfil bastante dinâmico e em fase de formação acadêmica e profissional.

2.4 Planejamento do projeto de IV

Conforme mencionei anteriormente, eu e a professora Laura já havíamos nos envolvido em outros projetos de intercâmbio virtual, iniciados em 2023. Já havíamos combinado a realização de um novo projeto em 2024 e estávamos aguardando um momento favorável para ambas, de acordo com a organização dos semestres de cada instituição. Nesse contexto, compartilhei com ela o meu projeto de doutorado e a proposta de pesquisa no âmbito de um intercâmbio virtual, convidando-a para uma parceria.

Assim, realizamos uma chamada pelo Google Meet, eu, a professora Laura e o professor Jorge, com o objetivo de alinhar os primeiros ajustes e iniciar o planejamento do intercâmbio virtual. Durante esse encontro, também criamos um arquivo compartilhado com a professora Luciana, no qual organizamos, de forma colaborativa, as atividades que aconteceriam ao longo do projeto. Todos os participantes puderam contribuir com sugestões e comentários.

A chamada pelo Google Meet durou aproximadamente meia hora. Nesse dia, discutimos a provável duração do projeto, as datas de início e a disponibilidade de cada professora. Conversamos também sobre a quantidade de encontros síncronos que poderíamos realizar com os alunos e sobre os objetivos da minha pesquisa. Retomei com eles a proposta do meu doutorado, explicando como se daria a geração de dados durante o projeto e compartilhei o documento do projeto de pesquisa, para que todos estivessem a par da investigação.

Outros aspectos abordados na reunião foram o número de alunos de cada turma e as diferenças entre elas. A turma da professora Laura contava com aproximadamente 46 a 48 alunos, enquanto a minha tinha menos de 20. Discutimos também possíveis temas,

ferramentas que poderíamos utilizar, como o Google Classroom, e ideias de atividades que fossem interessantes, levando em consideração as disciplinas ministradas por cada uma de nós e o período/ano em que os alunos estavam no curso.

Além disso, falamos sobre os dias e horários das disciplinas, tanto em Honduras quanto no Brasil, e como isso poderia impactar o andamento do projeto. Um dos desafios que identificamos foi a questão do fuso horário, já que Honduras tem três horas a menos em relação ao Brasil. Essa diferença dificultaria o uso das salas com recursos tecnológicos e a coordenação de horários para as atividades síncronas.

A partir desse encontro, demos continuidade à organização por meio do WhatsApp, além de detalharmos os temas das atividades e outros ajustes no documento compartilhado no Google Docs com a professora Laura, a professora Luciana, o professor Jorge e eu.

O intercâmbio virtual teve duração de quatro semanas, além de uma sessão final de feedback com os participantes. Durante esse período, os alunos participaram de dois encontros síncronos realizados via Google Meet e desenvolveram diversas atividades, como a gravação de vídeos e a publicação de conteúdos no mural do Padlet, entre outras.

Quadro 2 - Reunião organizacional

Reunião Organizacional	Tópicos discutidos
	• Duração do projeto e datas possíveis para início. • Disponibilidade dos professores envolvidos. • Número de encontros síncronos com os alunos. • Objetivo da pesquisa da autora e geração de dados durante o projeto. • Compartilhamento do projeto de doutorado da autora. • Número de alunos por turma • Discussão sobre temas, ferramentas (como Google Classroom) e atividades possíveis, considerando as disciplinas e o período/ano dos alunos. • Desafios com o fuso horário e com o uso de ferramentas tecnológicas.

Fonte: A autora

No documento compartilhado no Google Docs com todos os professores envolvidos no planejamento, há anotações e sugestões que foram feitas ao longo do processo. A professora Luciana, por exemplo, contribuiu com diversas ideias em relação ao tema e aos tópicos que poderiam ser abordados durante o intercâmbio virtual. No documento, é possível verificar que pensamos em realizar os encontros síncronos por volta das 10h15, mas

acabamos decidindo começar às 10h30 no horário do Brasil, o que corresponderia às 7h30 no horário de Honduras, para que os alunos hondurenhos não precisassem acordar tão cedo.

No arquivo de planejamento, a professora Luciana questionou se já havíamos pensado em um tema para o projeto e fez algumas sugestões, como “se tornar um professor no Brasil e em Honduras”, “formação de professores no Brasil e em Honduras” e “motivações e desafios da carreira de professor”. Concordei com as sugestões, destacando que os alunos estavam em uma fase inicial do curso, e perguntei a opinião da professora Laura. Ela disse que seria uma boa ideia e demonstrou especial interesse pelo último tópico, por considerá-lo mais completo e por permitir a abordagem de diferentes subtópicos. Dessa forma, definimos o tema “Motivações e desafios na carreira de professor de inglês no Brasil e em Honduras”, a partir da perspectiva de alunos do primeiro ano da graduação.

No entanto, logo de início, é importante reconhecer que não foi possível explorar esse tópico de forma aprofundada, devido ao número limitado de encontros síncronos. O tema foi mais trabalhado nos vídeos gravados pelos alunos, uma das últimas atividades realizadas por eles. Nos encontros síncronos, o tópico não esteve tão presente. Isso ocorreu, em parte, porque os alunos demonstraram interesse em se conhecer melhor antes de mergulharem em discussões mais densas sobre temas relacionados à carreira. Assim, as conversas durante os encontros síncronos acabaram girando em torno de assuntos mais pessoais, e não tanto da vida profissional dos participantes.

Os principais objetivos do IV foram promover o conhecimento mútuo entre os participantes; oferecer aos alunos a oportunidade de interagir com pessoas que têm objetivos semelhantes e aspiram à mesma profissão, mas vêm de contextos distintos; além de possibilitar o compartilhamento de informações pessoais, bem como informações sobre suas cidades, universidades, estados, países, culturas, objetivos e os desafios enfrentados em seus percursos para se tornarem professores de inglês - tudo isso mobilizando o inglês e outros repertórios linguísticos e semióticos disponíveis nas interações (considerando que as disciplinas envolvidas são English 1 e Língua Inglesa: Habilidades Comunicativas Integradas 1).

2.5 Descrição das atividades desenvolvidas

Ao todo, o projeto foi desenvolvido ao longo de quatro semanas, com mais uma última semana de retorno, na qual os alunos puderam compartilhar suas experiências de participação no intercâmbio virtual. No início do projeto, tive um momento para explicar aos meus alunos

o que era um intercâmbio virtual, o que iríamos realizar, falei sobre a professora Laura, sobre a turma dela, sobre os projetos que havíamos desenvolvido anteriormente, apresentei a eles a proposta do meu projeto de doutorado e também o termo de consentimento.

A professora Laura também fez uma explicação para seus alunos sobre o meu projeto de doutorado, e todos tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em espanhol. É importante frisar que a Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) também concedeu autorização formal para que a pesquisa fosse realizada durante o intercâmbio virtual.

Quadro 3 - Etapas do projeto de IV

Semana	Atividades desenvolvidas
1ª semana	Apresentações e interações no <i>Padlet</i>
2ª semana	Primeira reunião síncrona; Apresentação de slides e conversa; Lista de músicas colaborativa
3ª semana	Trabalho em grupo: Gravação de vídeos
4ª semana	Assistir e comentar os vídeos; Segunda reunião síncrona
Semana de retorno	Retorno pelo <i>FigJam</i> e pelo <i>Google Classroom</i> ; Sessão de debate sobre o projeto

Fonte: A autora

Na primeira semana, as atividades foram assíncronas e envolveram apresentações pessoais e interações por meio do *Padlet*. As instruções foram compartilhadas no Google Classroom da seguinte forma:

To get to know each other better, introduce yourself to the other project members on Padlet. Click the plus button to create a new post. Make sure to enter your name as the title. Share a brief personal description and include a picture of yourself. You can follow this format (name, home university, semester, main interest(s), hobbies, languages, favorite song, series, or other forms of media - include links, and a country you would like to visit) or create your own personal introduction.

Ainda na primeira semana, os alunos elaboraram perguntas que gostariam de fazer aos estudantes de Honduras. Com base nessas perguntas, que foram anotadas em um documento compartilhado no Google Docs, eles também prepararam uma apresentação de slides para responder às mesmas questões durante o encontro síncrono da semana seguinte. Já os alunos de Honduras não produziram perguntas, pois, de acordo com o relato da professora Laura,

eles ainda estavam ocupados com outras atividades do curso naquela semana e preferiram dedicar todo o tempo às interações no Padlet. No entanto, receberam as perguntas com antecedência, para que pudessem trabalhar nas respostas.

Na minha percepção, aqui na UEM, tive um cronograma mais tranquilo para conduzir as atividades. Mesmo considerando o que consta no programa da disciplina, tive maior liberdade para incluir propostas variadas, como as do intercâmbio virtual, e, durante as semanas do projeto, os alunos puderam se dedicar exclusivamente a elas.

Durante a segunda semana, tivemos o primeiro encontro síncrono. Aqui na UEM, conseguimos utilizar uma sala da biblioteca central, que é equipada para transmissões de defesas de mestrado e doutorado. Eu havia tentado reservar um dos auditórios localizados no bloco de Letras da UEM, mas não foi possível, pois esses processos costumam ser um pouco burocráticos. Uma das alunas da minha turma fazia estágio na biblioteca e sugeriu que reservássemos essa sala que, apesar de pequena, era agradável, com ar-condicionado (o que foi muito importante para enfrentar as altas temperaturas durante as ondas de calor). O espaço acomodou exatamente o número de alunos da turma. Caso fosse uma turma maior, não teria sido possível utilizá-la.

Apesar de a sala ser equipada com câmeras, e de eu ter feito testes prévios nos equipamentos antes do dia do encontro, no momento da reunião o microfone não estava funcionando, e o funcionário responsável por essa parte técnica estava de licença médica. Esses foram alguns dos desafios que enfrentamos com o uso das tecnologias.

Já a professora Laura relatou que também enfrentou dificuldades com o acesso às salas que possuem câmeras e equipamentos tecnológicos, especialmente por conta do fuso horário. Como nossa aula no Brasil começava às 9h40 e terminava às 11h20, as reuniões foram iniciadas por volta das 10h30, conforme havíamos combinado - o que ainda era bastante cedo em Honduras. Por esse motivo, muitas das salas que poderiam ser reservadas ainda estavam fechadas. Assim, ela utilizou seu laptop pessoal como único equipamento durante a chamada.

O encontro síncrono foi descrito da seguinte forma:

We'll have a meeting on October 8th from 10h30 - 11h30 am (Brazil)/ 07h30 - 08h30 am (Honduras). During the meeting, we will discuss the following questions: What is your favorite place in your country?; How would you bring your country's culture into your English teaching?; What type of music do people in Honduras/Brazil listen to?; What is your favorite thing about the course?; How can we share aspects about our different cultures with different realities in English?; What do most people in Honduras/Brazil do in their free time?; Did you study any other language in school besides English and Spanish?; How is studying languages at school? Do you see any difference between studying languages at school and at university?; Do you have any favorite writers from your country? Who?

Um dos resultados desse encontro síncrono foi a criação de uma *playlist* colaborativa, na qual os participantes incluíram músicas que gostam de escutar no dia a dia, músicas brasileiras e hondurenhas, em geral, que eles recomendariam.

Na terceira semana, os participantes tiveram como tarefa assíncrona debater em grupos sobre um tópico e, em seguida, gravar um vídeo sobre o que havia sido discutido. A atividade de gravação dos vídeos foi uma das sugestões da professora Luciana, que propôs, no documento compartilhado para a organização do projeto, que pensássemos em temas para que os alunos pudessem escolher um deles e gravar um vídeo ou escrever um texto. Optamos pela gravação de vídeos em vez da escrita de textos, e acredito que essa escolha permitiu que os alunos utilizassem outras formas de linguagem além da verbal.

Os tópicos sugeridos para a gravação dos vídeos incluíam: motivações para escolher a carreira de professor de inglês, desafios percebidos como aluno do primeiro ano e o papel do professor. Além disso, a professora Laura sugeriu tópicos mais pessoais, integrados aos temas e ao conteúdo que havia abordado com a turma, como: descrição do lugar onde estudavam, descrição da vizinhança onde moravam, planos ou descrição de uma moradia dos sonhos e informações sobre a cidade e locais relevantes.

Ao conversar com meus alunos sobre a atividade, pedi que se organizassem em grupos. Eles se dividiram em três grupos e decidiram abordar, em um único vídeo, aspectos relacionados à vida pessoal, à cidade onde moram, à universidade em que estudam e ao curso que fazem. Essa decisão ocorreu por dois motivos: primeiro, porque alguns grupos queriam gravar sobre os mesmos tópicos; e segundo, como a turma era pequena, apenas três grupos foram formados, o que faria com que muitos tópicos ficassem sem ser abordados se cada grupo escolhesse um tema específico. Já na turma da professora Laura, que contava com um número maior de alunos, cada grupo escolheu um tópico específico para gravar e se manteve restrito a ele. Isso mostra que não há uma simetria “perfeita” nas duas turmas pois são turmas diferentes com particularidades diferentes.

Na quarta semana, os alunos assistiram aos vídeos uns dos outros e registraram perguntas e comentários sobre os vídeos assistidos. Esses comentários e perguntas também foram compartilhados em um mural no Padlet. Além disso, tivemos o segundo encontro síncrono, dedicado a comentar os vídeos gravados e a conversar de forma aberta sobre outras questões e curiosidades que pudessem surgir a partir dos tópicos levantados.

Na semana de retorno, tive uma aula dedicada a conversar com os meus alunos sobre a experiência durante o intercâmbio virtual, e todos também compartilharam suas impressões

por meio de um FigJam. A professora Laura também conversou com seus alunos; porém, em vez de compartilhar uma reflexão comigo de forma escrita ou em áudio sobre a experiência deles, como eu havia sugerido, ela preferiu que os alunos comentassem sobre a experiência no projeto diretamente no Google Classroom, além dos comentários no FigJam.

Ao meu ver, o desenho deste projeto de IV não se enquadra integralmente em nenhum dos modelos/abordagens apresentados anteriormente, embora compartilhe características com alguns deles. Ele se aproxima, em parte, das etapas de planejamento propostas no modelo BRaVE de Salomão (2020b), sobretudo no que se refere à realização de um momento inicial de quebra-gelo, à etapa de exploração de elementos interculturais, à definição de uma tarefa principal, ao segundo encontro destinado ao compartilhamento dessa tarefa e, por fim, à etapa de reflexão. Entretanto, um elemento central desse modelo, a interação em grupos menores formados por participantes de ambos os países, não pôde ser contemplado no nosso IV.

Por essa razão, também não é possível afirmar que o projeto se baseou na resolução de desafios, tampouco que adotou uma abordagem dialógica nos termos apresentados por Helm (2024). Considero que, de certa forma, a experiência se aproxima mais da abordagem comparativa (Helm, 2024), aspecto que será retomado no capítulo analítico.

As escolhas relacionadas à organização da tarefa principal derivaram sobretudo das condições concretas das turmas envolvidas. A diferença significativa no número de estudantes, somada ao fato de que muitos deles trabalham no contraturno, o que limita sua disponibilidade para encontros adicionais considerando o fuso horário, dificultou a formação de pequenos grupos mistos. Além disso, a discrepância no número de participantes entre as instituições também inviabilizaria grupos equilibrados, já que a turma hondurenha é substancialmente maior do que a brasileira.

Essa diferença se explica, em parte, pela própria organização institucional: no Brasil, a turma é dividida em dois grupos menores, o que permite um acompanhamento mais próximo; em Honduras, a professora Laura trabalha com a turma completa. Outro fator impeditivo foi a infraestrutura disponível, pois a ausência de salas com computadores para todos os alunos impossibilitou que eu convidasse a outra metade da turma brasileira, ministrada por outro professor, para integrar o projeto.

O tempo também foi uma variável determinante, especialmente para a professora Laura, que precisava cumprir um cronograma mais rígido. Por esse motivo, não era possível estender o projeto além de quatro semanas. Inclusive, como mencionei, não houve tempo para que ela realizasse uma última sessão reflexiva com seus alunos, de modo que o retorno dos estudantes hondurenhos foi registrado apenas pelo Google Classroom e pelo FigJam,

enquanto eu pude conduzir essa etapa presencialmente com a turma brasileira. Esse desenho específico do IV, como será discutido no capítulo analítico, acarretou algumas consequências importantes em termos de desafios e limitações da pesquisa.

Por fim, considero importante mencionar que pretendo, em um momento futuro, organizar um workshop, minicurso ou encontro com os participantes para compartilhar os resultados da pesquisa. Além disso, planejo incorporar o feedback recebido ao longo do processo investigativo em futuros projetos de IV, considerando inclusive adaptações no planejamento e desenho da iniciativa, bem como convidar os mesmos participantes a integrarem novas edições do IV, possivelmente em parceria com outras universidades e/ou países.

2.6 A análise dos dados

O meu processo de análise, além da análise constante realizada durante o intercâmbio virtual (escrita de notas de campo, diários, observações), começou quando reuni todas as fontes de dados: todas as atividades desempenhadas pelos alunos, as transcrições dos encontros síncronos, as notas de campo e os diários que eu havia escrito durante as aulas, entre outros materiais.

As interações orais registradas em vídeos gravados pelo Google Meet foram transcritas com o auxílio do software Transkriptor, que gerou a transcrição inicial dos dados. Posteriormente, realizei uma revisão manual detalhada, a fim de conferir a fidedignidade do material, ajustar a segmentação das falas e incluir marcas de elementos não verbais, como (risos), (palmas) entre parênteses. Usei colchetes [] para indicar falas sobrepostas ou comentários de fundo no áudio, e empreguei a marca (inaudível) nos momentos em que foi impossível identificar com precisão o que foi dito. Essas anotações visam representar aspectos multimodais relevantes à análise, contribuindo para a compreensão das interações e dos sentidos construídos pelos participantes. As transcrições foram mantidas nos idiomas originais (português, espanhol e inglês).

Além disso, inseri interpretações contextuais entre parênteses para situar determinadas falas, expressões ou reações, quando necessário para a compreensão da interação. Tais inserções correspondem a observações minhas, baseadas na análise do contexto audiovisual e na relação com os participantes.

Com todo esse material reunido e organizado, revisei todas as transcrições, assistindo novamente aos encontros e, paralelamente, lendo os registros para obter uma visão geral do

que havia acontecido ali. Em seguida, passei a reler as fontes de dados com um olhar mais atento, identificando temas recorrentes, categorias que se destacavam e anotando todas essas categorias.

Após essa primeira leitura e levantamento inicial, retomei os dados para identificar categorias que poderiam ser subtópicos umas das outras ou que pudessem ser condensadas dentro de um mesmo tema geral. Além disso, busquei relacionar essas categorias e tópicos com estudos prévios sobre intercâmbio virtual, interculturalidade e ideologias linguísticas, conforme os objetivos da pesquisa.

Esse método de análise indutivo-dedutivo é descrito por autores como Azungah (2018), que considera possível utilizar os métodos dedutivo e indutivo de maneira complementar. De acordo com o autor, “a abordagem dedutiva utiliza uma estrutura organizadora composta por temas para o processo de codificação [...] essa estrutura é aplicada na análise com a expectativa de que certos conceitos centrais estejam presentes nos dados” (Azungah, 2018, p. 391).

A análise indutiva, por sua vez, “implica percorrer os dados linha por linha de forma minuciosa e atribuir códigos a parágrafos ou segmentos de texto [...] sempre relacionados às perguntas de pesquisa” (Azungah, 2018, p. 391). Ou seja, trata-se de um processo que envolve ir e voltar entre a análise dos dados e a literatura, dando significado aos conceitos que emergem.

Ao longo do trabalho, também organizei visualmente os dados em mapas mentais, que, inicialmente, foram elaborados no Canva, o que me permitiu criar representações visuais com um foco mais estético, colorido e comunicativo. No entanto, decidi refazê-los no XMind, buscando uma forma de organização que expressasse melhor as relações entre as categorias e subcategorias da análise. Essa mudança possibilitou uma visualização mais clara da estrutura dos dados e das conexões entre os diferentes tópicos, sem perder a coerência visual com as figuras anteriores.

Reitero que, por se tratar de uma pesquisa de caráter autoetnográfico, não parto da ideia de neutralidade ou imparcialidade. Minha posição como pesquisadora é, inevitavelmente, implicada, já que estou inserida no próprio contexto que analiso. As experiências que vivi ao longo do IV atravessam minhas interpretações e escolhas analíticas, e é justamente esse envolvimento que me permite compreender com mais profundidade as interações, as emoções e as tensões presentes no processo. Busco, portanto, manter uma postura reflexiva e transparente, tornando explícitas as minhas decisões e os meus atravessamentos ao longo da escrita. Entendo que a reflexividade é parte essencial da pesquisa

e que reconhecer minha voz e minha presença não compromete o rigor do trabalho, ao contrário, contribui para a construção de um olhar crítico e situado sobre o fenômeno investigado.

Capítulo 03 - Análise dos dados

Conforme apresentei no capítulo metodológico, o processo de análise desta pesquisa envolveu etapas contínuas de observação e registro durante o IV, por meio de notas de campo, diários e observações, e se intensificou após a finalização do projeto, com a reunião e organização de todas as fontes de dados, incluindo atividades dos alunos, transcrições de encontros síncronos e registros escritos. Para tal, utilizei o método indutivo-dedutivo, conforme descrito por Azungah (2018), que combina a identificação emergente de padrões com a aplicação de estruturas temáticas previamente estabelecidas.

A partir da análise indutivo-dedutiva, defini quatro grandes tópicos. O primeiro, intitulado “Aspectos observados sobre a natureza do IV e as interações entre os participantes”, reúne elementos de caráter mais geral, isto é, que dizem respeito ao projeto como um todo, e não apenas a um objetivo específico. Nesse tópico, apresento considerações sobre o próprio desenvolvimento do intercâmbio virtual, incluindo os desafios enfrentados durante sua execução, os pontos positivos identificados e possíveis encaminhamentos que podem ser considerados em projetos futuros.

Os tópicos 2, 3 e 4 são, respectivamente: Interculturalidade em ação: repertório, translinguagem e ideologias linguísticas; Cultura: percepções particulares, estereótipos e criticidade e Mediação das professoras e interação entre os participantes

Cada categoria de análise está relacionada a pelo menos um dos objetivos específicos; entretanto, não foi possível organizar o capítulo analítico de modo que o primeiro objetivo específico correspondesse apenas ao primeiro tópico analítico, e assim sucessivamente. Em alguns casos, mais de uma categoria se refere ao mesmo objetivo, e a mesma categoria abrange dois objetivos, pois os dados e as discussões se entrelaçam e se complementam.

Procurei estruturar a análise partindo dos aspectos mais descritivos e avançando para os mais interpretativos e críticos, encerrando o capítulo com uma seção reflexiva sobre o meu papel como professora, parte que considero essencial por evidenciar o caráter autoetnográfico da pesquisa. Assim, para orientar a leitura e tornar mais clara essa articulação, apresento no quadro a seguir a relação entre cada categoria analítica e o objetivo específico ao qual ela se vincula.

Quadro 4 - Objetivos, perguntas norteadoras e tópicos/subtópicos da análise aos quais eles se relacionam

Objetivo geral	Objetivo específico	Perguntas norteadoras	Tópicos de análise que respondem às perguntas norteadoras	Resultados-chave
Analisar as interações de professores em formação docente inicial e de professores formadores em intercâmbio virtual (IV), entre Brasil e Honduras, considerando os repertórios linguístico-culturais mobilizados.	1. Investigar o intercâmbio cultural entre os participantes, considerando o conceito de interculturalidade	Como se dá o intercâmbio cultural entre os participantes? O que isso indica em termos de interculturalidade?	Tópico 01 - Aspectos observados sobre a natureza do IV e as interações entre os participantes	O intercâmbio se dá por meio de um ferramentas comumente utilizadas em IVs (Padlet). Durante as interações os participantes enfrentam desafios e aspectos positivos típicos deste tipo de projeto.
			Tópico 02 - Interculturalidade em ação: repertório, translinguagem e ideologias linguísticas	O intercâmbio cultural se dá por meio da mobilização de diferentes recursos do repertório linguístico-cultural de cada participante.
			Tópico 3 - Cultura: percepções particulares, estereótipos e criticidade	O intercâmbio cultural se dá por meio de diferentes visões de cultura manifestadas pelos participantes.
			Tópico 4 - Mediação das professoras e diálogo intercultural entre os participantes	O intercâmbio cultural se dá também por intermédio das professoras, que desempenham papel central de mediadoras no IV.
	2. Analisar as linguagens utilizadas nas interações para a comunicação em um contexto multicultural.	Quais são as linguagens utilizadas para a comunicação? O que é possível notar nestes usos?	Tópico 02 - Interculturalidade em ação: repertório, translinguagem e ideologias linguísticas	Os participantes utilizam uma diversidade de recursos que integram os repertórios deles, de maneira criativa e multimodal, a fim de romper barreiras emocionais. Foi possível notar a mobilização de linguagens típicas da Geração Z, como a familiaridade com tecnologias digitais, gêneros típicos de

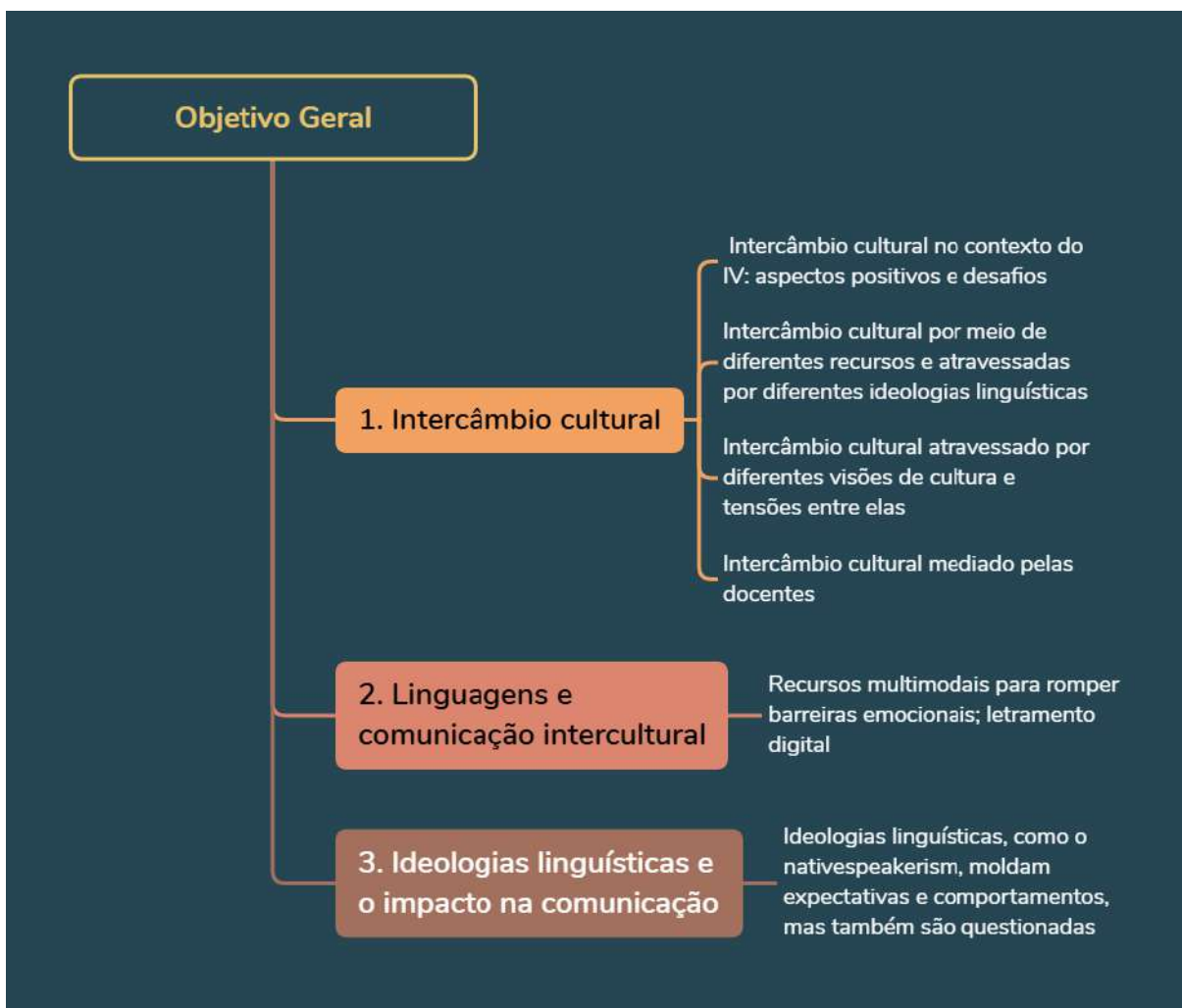
				ambientes online e ferramentas de edição.
	3. Investigar como as ideologias linguísticas manifestadas nas interações interferem na comunicação dos participantes	Como as ideologias linguísticas refletidas nas interações entre os participantes interferem na comunicação?	Tópico 2 - Interculturalidade em ação: repertório, translinguagem e ideologias linguísticas	Ideologias linguísticas como mercantilização, padronização e <i>native-speakerism</i> moldam expectativas e comportamentos. Contudo, quando negociam sentidos, os participantes também refletem criticamente sobre algumas dessas ideologias.

Fonte: A autora

Como é possível notar no quadro acima, durante o processo de análise indutivo-dedutiva e na definição das categorias analíticas, percebi que, de uma forma ou de outra, todas as categorias se articulam à dimensão intercultural, que é o fio condutor da pesquisa. Ainda que eu apresente tópicos que abordam a noção de repertório comunicativo, ideologias linguísticas e práticas docentes (aspectos relevantes para responder aos objetivos específicos) o que atravessa todos eles é a presença constante de negociações interculturais, nas quais os participantes constroem sentidos, reposicionam-se e ressignificam suas identidades. O IV revelou-se, assim, um espaço privilegiado para observar como diferentes perspectivas culturais se encontram, se tensionam e se transformam, produzindo aprendizagens críticas, relacionais e formativas da docência.

O mapa mental abaixo também busca ilustrar isso.

Figura 4 - Mapa mental representando a relação entre os objetivos específicos e resultados-chave



Fonte: A autora

Tópico de análise 01 - Aspectos observados sobre a natureza do IV e as interações entre os participantes

O Tópico 1 se relaciona ao objetivo específico de “investigar o intercâmbio cultural entre os participantes, considerando o conceito de interculturalidade”, pois trata de como as interações entre os participantes ocorreram, inclusive do ponto de vista prático e organizacional, abordando os desafios que enfrentamos durante o processo e outros aspectos relacionados.

Considero que os pontos apresentados nesta seção são importantes para compreender como se dá o intercâmbio cultural entre os participantes no contexto do IV, quais foram alguns dos desafios enfrentados por eles nesse processo e também o que foi positivo e produtivo, além de indicar possíveis encaminhamentos para projetos futuros.

De modo geral, nessa categoria observa-se que, apesar dos desafios enfrentados, como questões tecnológicas e de fuso horário, as interações foram avaliadas positivamente pelos participantes, que tiveram o primeiro contato pelo Padlet. Muitos, inclusive, relataram o desejo de que, em futuros IVs, haja um contato ainda mais próximo entre os acadêmicos. Entre os aspectos positivos destacados estão também os temas abordados durante as trocas, que ampliaram o debate sobre questões relevantes, como a acessibilidade no ambiente universitário.

A natureza do IV é dinâmica, o que ficou evidente, por exemplo, no segundo encontro síncrono, quando abrimos espaço para perguntas sobre os vídeos gravados pelos participantes. As primeiras perguntas referiam-se aos sentimentos envolvidos na gravação e ao próprio processo de produção dos vídeos, e não necessariamente aos tópicos abordados neles, como esperávamos. Essa pergunta exemplifica a preocupação dos participantes com aspectos ligados à afetividade, ou, em outras palavras, com o compartilhamento da experiência emocional vivenciada pelos colegas. Ademais, acredito que isso evidencia como o IV é algo vivo, assim como uma aula, e, por isso, nem sempre os acontecimentos seguem de forma linear ou conforme o planejado. A seguir, apresento alguns exemplos de perguntas feitas sobre os vídeos:

Lala Cubas (Hon): It was difficult to do that video for you or was it simple?
(Encontro síncrono 02)

Phoebe: I am so excited, all and intrigued, by the way the recordings were made. Using the gamification. I don't know how you people did it. Can you elaborate a little? [...] (Encontro síncrono 02)

Subtópico 1.1 Estabelecimento de vínculos a partir do contato inicial no Padlet

As primeiras interações dos participantes aconteceram pelo Padlet de apresentação, na primeira semana do projeto. O objetivo era que pudéssemos nos conhecer e compartilhar informações sobre gostos pessoais e aspectos da nossa vida, estabelecendo um contato inicial e uma conexão com os integrantes dos dois grupos.

Os participantes incluíram diversas informações pessoais, como nome, idade, universidade, cidade onde moram, gostos pessoais, atividades que gostam de fazer no tempo livre, além de objetivos futuros e planos de viagem, por exemplo. Também foram mencionadas diversas formas de mídia, como música, filmes, séries, jogos e redes sociais. Links do TikTok e do YouTube foram incluídos como forma de expressão, indicando familiaridade com essas plataformas.

A música, as séries e filmes funcionam, não apenas como marcador de identidade, mas também como pontes, estabelecendo afinidade entre os participantes. Eles permitem que os acadêmicos encontrem similaridades e compartilhem gostos em respostas como “I really love kpop and pop too!! One of my favorite group is Seventeen!!” [Rose (Bra) via Padlet] e “Anne with an E is really cool too, I love this serie, tell me, who is your favorite character from Anne?? [Sabrina (Bra) via Padlet]”.

Entre as atividades de tempo livre, houve forte presença do consumo de mídia, especialmente ouvir música e assistir a filmes ou séries. Além disso, destacaram-se atividades criativas e introspectivas, como desenhar, escrever e caminhar na natureza. A prática de exercícios físicos, como ir à academia e correr, também foi mencionada como forma de lidar com o estresse e a ansiedade.

As escolhas literárias dos participantes incluíram, por exemplo, livros de fantasia e aventura, como Harry Potter, que trazem histórias de jornadas transformadoras, e também obras com temas dramáticos e existenciais, como Hamlet.

Em relação à música, alguns participantes afirmaram “ouvir de tudo”, o que indica uma abertura e curiosidade musical. Entre os estilos mais citados estão pop, rock, rock alternativo, rock clássico e K-pop. Vários artistas mencionados são internacionais e populares, como Taylor Swift, Sabrina Carpenter e The Weeknd, cujas letras frequentemente abordam relacionamentos e narrativas sentimentais, em sintonia com a faixa etária dos participantes.

Algumas bandas de rock alternativo, como Ghost e The Neighbourhood, trazem uma expressão mais intensa ou rebelde. Já o K-pop mostra como os jovens estão conectados com a cultura global, especialmente com o sucesso da cultura coreana. Uma das alunas faz menção ao hábito de escutar música francesa e, apesar de não citar um artista em especial, compartilha sua *playlist* do Spotify com os colegas.

Mara (Bra): Lately I live in a comic book called “Happy Summers” and in my playlist of French music that accompanies me when I do the dishes:
<https://youtube.com/shorts/mtp8Z11A-R8?si=VZQfi-ym9NCDIpUZ>
<https://open.spotify.com/playlist/5qhOEmLro3Zn9cn7XXirLX?si=onY-VDrgQSaDVFw27uI2Ug&pi=BwHbTXeLSreT-> (Mural do Padlet)

Outros gêneros também aparecem, como o gospel, e há menções a músicas brasileiras, como as de Belchior e, no caso da professora Laura, a música Conselho, um pagode. Apesar da presença pontual de artistas latinos como Café Tacuba e brasileiros como Giulia Be, a maioria das referências aponta para uma forte influência cultural anglo-americana, com menor presença de música latina popular, como reggaeton ou pop latino, ainda que alguns tenham mencionado gostar desse estilo.

No que diz respeito às séries e filmes, observa-se um padrão semelhante: a maioria dos títulos citados são produções estadunidenses, o que indica interesse por conteúdos globais de grande alcance e familiaridade com narrativas ocidentais. Algumas produções em espanhol, como *Élite* e *Ni Una Más* (ambas da Netflix), também foram mencionadas. Apesar da predominância do conteúdo anglófono, houve abertura para produções asiáticas, como animes, dorama coreanos e animações do Studio Ghibli.

Quanto aos jogos, a maioria é de origem estadunidense, japonesa ou europeia, com interfaces geralmente em inglês. Alguns apelam à nostalgia, como *Super Mario 64*, enquanto outros se concentram em ação e combate, como *Call of Duty*.

O Padlet de apresentação cumpriu um papel fundamental na criação de vínculos iniciais entre os participantes do projeto. Mais do que um espaço para fornecer dados objetivos como nome, idade ou instituição, ele se configurou como um ambiente de troca afetiva, no qual os participantes puderam compartilhar aspectos subjetivos de suas vidas, gostos pessoais, hobbies, sentimentos, inseguranças e sonhos.

O compartilhamento de interesses em comum, como artistas favoritos, séries, livros, jogos ou animais de estimação, funcionou como estímulo à identificação. Comentários como “eu também adoro essa banda”, “assisti essa série e amei!” ou “como você lida com a timidez?” demonstram isso, como é possível ver abaixo.

Jennie Kim (Hon): [...] My hobbies are listening to music especially kpop or pop, my favorite band of kpop is Enhypen and Blackpink and my favorite artist in pop is Sabrina Carpenter, they are really talented [...]
 Rose (Bra): Hii Jennie!! Nice to meet you too!! I really love kpop and pop too!! One of my favorite group is Seventeen!! (Mural do Padlet)

Além disso, a linguagem utilizada no mural, marcada por espontaneidade, emojis e um tom amigável, contribuiu para um ambiente acolhedor e informal, favorecendo a aproximação entre os participantes. Muitos interagiram de forma calorosa, com elogios, incentivos e curiosidade mútua, atitudes que fortaleceram o senso de pertencimento ao grupo.

Quadro 5 - Artistas mencionados no Padlet

Artistas musicais mencionados

Pop Mainstream Internacional (EUA, Reino Unido, Canadá) Pop, R&B, Soul, Dance	Taylor Swift Adele Ed Sheeran Celine Dion Sabrina Carpenter Ariana Grande Lady Gaga Bruno Mars The Weeknd Drake Avril Lavigne Michael Jackson
Rock e Alternativo Rock clássico, indie, alternativo, metal	The Rolling Stones Bring Me The Horizon Ghost The 1975 The Neighbourhood Styx Elvis Presley Charles Mingus (Jazz)
Indie/ Pop Alternativo	Hozier DOPE LEMON
Cultura Pop Asiática (K-pop /J-pop)	Blackpink Enhypen Southern All Stars Seventeen
Música Latina e Brasileira MPB, pop latino, rock latino Gêneros mencionados de forma ampla: bachata, punta	Belchior Giulia Be Chayanne Morat Café Tacuba
Música Religiosa/Gospel Contemporânea	Hulvey menção indireta a Hillsong e Goodness of God

Fonte: A autora.

Quadro 6 - Filmes e séries mencionados no Padlet

Filmes	Séries
Rocketman Donnie Darko Twilight saga Home Alone Harry Potter La Bayadère (ballet) The Polar Express Letters to Juliet Mamma Mia	The Haunting of Hill House The Office Bones House of the Dragon Friends The Big Bang Theory Anne with an E Élite Ni Una Más

My Neighbor Totoro Little Miss Sunshine The Sound of Freedom Filmes do Studio Ghibli Get Out The Blair Witch Project	Everybody Hates Chris The Perfect Chaos (Neymar's series) Séries coreanas (vários) Anime (vários)
---	--

Fonte: A autora

Quadro 7 - Jogos, livros, atividades de lazer e redes sociais mencionadas no Padlet

Jogos	Livros	Atividades de lazer	Redes sociais
Animal Crossing Minecraft Stardew Valley The Sims Call of Duty Bayonetta A Hat in Time Banjo-Kazooie Overcooked It Takes Two Mario 64 Zelda: Ocarina of Time Doom	The Hobbit - J.R.R. Tolkien Harry Potter (série) - J.K. Rowling A Thousand Splendid Suns - Khaled Hosseini Candide - Voltaire The House of the Spirits - Isabel Allende Happy Summers - (provavelmente uma graphic novel/comic book; não especificado o autor) Hamlet - William Shakespeare Bíblia - mencionada como leitura pessoal de estudo espiritual	Ouvir música Assistir filmes/séries Jogar videogames Desenhar / pintar / fazer artesanato Ler livros e quadrinhos Escrever (poesia, contos) Caminhar na natureza Dançar /Ballet/ cantar Cozinhar / fazer sobremesas Nadar Ir à academia / fazer musculação / corrida Assistir Fórmula 1 Meditar / espiritualidade Viajar Explorar cidades de moto	Instagram TikTok YouTube Spotify

Fonte: A autora

A própria apresentação pessoal no Padlet e a necessidade de se representar virtualmente configuram uma oportunidade para o desenvolvimento do “letramento pessoal” (Giralt *et al.*, 2022). Além disso, a interação on-line com outros participantes exige não apenas habilidades de letramento digital, mas também de letramento intercultural.

Como foi possível observar, grande parte do diálogo intercultural se apoiou na construção de vínculos desde o primeiro contato no Padlet. A mediação não se limitou a organizar o fluxo das atividades, mas incluiu incentivar a partilha de elementos pessoais e subjetivos (músicas, filmes, livros, memórias, sonhos) que funcionaram como pontos de encontro entre os grupos.

Subtópico 1.2 Desafios enfrentados durante o projeto

Em relação aos desafios enfrentados ao longo do projeto, muitos estão relacionados à tecnologia e às dificuldades técnicas ocorridas durante as atividades síncronas. Esses são aspectos limitantes do uso da tecnologia, pois, embora ela traga muitos benefícios, inclusive possibilitando a realização do próprio intercâmbio virtual, também pode representar um obstáculo, comprometendo a comunicação efetiva.

Um exemplo ocorreu no segundo encontro síncrono, quando alguns alunos tentaram responder a uma pergunta, mas suas falas eram inaudíveis devido à baixa qualidade do som. Diante disso, precisei intervir, convidando um estudante a se deslocar até o microfone do meu computador para conseguir se comunicar:

(Alunos balbuciam algo mas é muito difícil ouvir, professora convida alguém para responder.)

Prof. Bruna (Bra): Do you want to come here to talk? Guys, you need to [just try to enter the call] You're coming. Okay, so a student is coming here to answer your question, Lala, just a minute. (Encontro síncrono 02)

Ainda nesse excerto, é possível observar que solicito aos alunos que “entrem na chamada”. Essa orientação estava relacionada a uma sugestão que eu havia feito antes do segundo encontro síncrono: que acessassem o *Google Meet* pelo celular, de modo que, quando quisessem participar oralmente a partir de seus lugares, sem a necessidade de se deslocar até a frente da sala, bastaria abrir o microfone. No entanto, como se nota, a sugestão não foi adotada, possivelmente devido às dificuldades de conexão à internet Wi-Fi no campus. Essa situação evidencia como problemas técnicos podem interromper a dinâmica da aula, exigir soluções improvisadas e, conseqüentemente, reduzir o tempo disponível para as atividades planejadas.

Apesar desses desafios, a tecnologia também trouxe contribuições significativas para o projeto. Um exemplo disso são as diferentes técnicas de edição de vídeo utilizadas pelos alunos, que possibilitaram formas alternativas de expressão, especialmente para aqueles que se sentiam mais tímidos ao falar. Nesse sentido, a tecnologia não apenas viabilizou o intercâmbio, mas também atuou como um recurso facilitador, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes, a exemplo do excerto abaixo:

Hero (Bra): [...] And the part of the game is I use a video editor to... application. [Prof. Bruna (Bra): like an app?] [Phoebe: Yes, it's an app?] Yes, yes. And you pick up the audio, the person recorded and your audio and you just put the audio and that background is the video too, because we are very shy to show your faces. so I prefer to use just a voice and a video to become more easily to watch it. (Encontro síncrono 02)

Algumas limitações práticas que enfrentamos ao longo do projeto também foram comentadas durante a sessão de feedback. Entre elas, destacou-se a questão do fuso horário, que exigia um cuidado maior na escolha dos horários dos encontros síncronos. Isso se refletia, por exemplo, na dificuldade de garantir salas disponíveis para os alunos de Honduras, já que os encontros aconteciam cedo e, por isso, nem sempre coincidiam com a rotina deles na universidade, mesmo que tivéssemos deixado os encontros o mais tarde possível.

Como consequência da falta de uma sala adequada naquele horário, no primeiro encontro síncrono os alunos de Honduras participaram utilizando apenas a câmera do computador da professora Laura, o que impossibilitou que víssemos todos ao mesmo tempo.

No contexto brasileiro, um dos problemas apontados foi o tamanho da sala que utilizamos na Biblioteca Central, que comportava, no máximo, 15 alunos. Além disso, esbarramos na burocracia para reservar espaços mais adequados, como o auditório da Pós-graduação em Letras. Apesar de ser um ambiente mais apropriado para esse tipo de atividade, a reserva não foi possível dentro do cronograma do projeto, pois o espaço já estava em uso.

Miss Sunshine (Bra): Eu acho que se a gente fosse fazer em grupo, em grupos de 4 acho que um computador dava pra umas 4 pessoas.

Rose (Bra) comenta sobre a estrutura utilizada pelo pessoal de Honduras: Eles também não tinham essa...eles estavam, tinha as câmeras e tal, mas não (focava a cara deles?)

Prof Bruna (Bra): É por conta do fuso horário também, porque a sala que eles têm, essas questões, essas câmeras e tal, só abre depois das oito. E aí, pra eles conseguirem fazer no mesmo horário da gente, pra eles lá era sete e meia, e aí não tava aberto ainda. (Sessão de feedback)

As dificuldades enfrentadas por nós reforçam a crítica feita por Finardi (2019) à internacionalização como prática que, muitas vezes, desconsidera as assimetrias de acesso entre instituições do Norte e do Sul Global. Assim, mesmo propostas de internacionalização em casa ou intercâmbio virtual, que buscam superar barreiras financeiras, podem reproduzir desigualdades estruturais quando não há suporte institucional suficiente.

Essas limitações mostram que, além do planejamento pedagógico, é fundamental considerar também as questões estruturais e institucionais, que impactam diretamente a realização de projetos como o IV, especialmente quando envolvem colaboração internacional e uso intensivo de tecnologia.

Além dos desafios técnicos e estruturais, um aspecto relevante diz respeito ao próprio formato do IV, que, conforme apresentei no capítulo metodológico, acabou limitando as oportunidades de colaboração mais estreita entre os estudantes dos dois países. A dinâmica

adotada privilegiou interações entre grupos grandes, o grupo brasileiro e o grupo hondurenho, em vez de propor tarefas desenvolvidas por grupos menores e mistos, formados por participantes de ambos os contextos. Os grupos menores existentes, como aqueles responsáveis pela gravação dos vídeos, eram compostos apenas por alunos da mesma turma.

Embora as interações coletivas (síncronas e assíncronas) tenham possibilitado trocas importantes, a ausência de atividades colaborativas em pequenos grupos reduziu o potencial de construção conjunta de conhecimento e dificultou o aprofundamento das relações interpessoais.

A ausência de mais tarefas cuja realização dependesse da negociação e da produção compartilhada entre duplas ou quartetos dos dois países impediu que os acadêmicos tivessem mais oportunidades de se engajar em interações mais próximas e mais colaborativas entre eles. Ainda que não tenha havido colaboração estruturada entre pequenos grupos de ambos os países, é importante reconhecer que o projeto promoveu formas de colaboração dentro de cada turma. Os estudantes organizaram-se em grupos para produzir os vídeos e demais tarefas, e essa dinâmica gerou arranjos colaborativos entre colegas que, até então, não tinham tanta proximidade.

Essa colaboração dentro das turmas, embora distinta do que se espera de tarefas colaborativas em IVs, representou um ganho importante para o desenvolvimento dos participantes, sobretudo no que diz respeito à negociação de ideias, tomada de decisões e divisão de responsabilidades na produção dos materiais. Isso pode ser particularmente positivo considerando que os acadêmicos cursavam o primeiro ano da graduação e ainda estavam em processo de familiarização com o contexto e com os colegas.

Apesar dessas limitações, é importante ressaltar que as interações entre as duas turmas desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento do projeto. Mesmo ocorrendo em escala ampliada, entre os grandes grupos, tanto os encontros síncronos quanto as interações mediadas por plataformas digitais criaram oportunidades significativas de compartilhamento de ideias, de perspectivas e de levantamento de tópicos que geraram reflexões também sobre o próprio contexto dos participantes. A seguir, abordarei de forma mais atenta os aspectos positivos do IV, além de alguns encaminhamentos.

Subtópico 1.3 Aspectos positivos do IV e alguns encaminhamentos

Há diversos aspectos positivos do IV, como por exemplo a experiência de interação proporcionada pelo projeto, que encorajou o trabalho em grupo, ainda que os grupos não

contassem com integrantes dos dois países, e favoreceu a construção de um espaço de escuta e troca entre os alunos. Ao longo do intercâmbio, foi possível perceber que os estudantes se sentiram mais à vontade para elaborar e refletir sobre tópicos que estavam diretamente ligados às suas vivências e à realidade que enfrentavam naquele momento.

Esse acolhimento também se refletiu de forma clara na sessão de feedback, que acabou se tornando um espaço de abertura emocional, mais um aspecto afetivo relevante no âmbito do projeto. Nesse momento, os alunos não apenas avaliaram a experiência, mas também se permitiram compartilhar frustrações, inseguranças e desabafos em relação ao curso e à profissão que escolheram. Isso revela o potencial do IV não só como ferramenta de aprendizagem intercultural, mas também como espaço de escuta e apoio emocional entre pares.

Além disso, parecem estar se divertindo bastante. Eles riem e mencionam, de forma bem-humorada, incluir o ex-presidente Bolsonaro e o candidato Pablo Marçal na apresentação. Também falam sobre adicionar uma cadeira como Easter egg, em referência ao episódio em que Pablo Marçal levou uma cadeirada em um debate. O grupo conversa sobre acontecimentos políticos recentes no Brasil, aproveitando a atividade como uma oportunidade para refletir sobre a própria realidade. Sinto que esse grupo vive uma experiência catártica ao discutir o curso e rir sobre a quebra de expectativas e as dificuldades que enfrentam. (Diário 26/09)

O trecho do diário do dia 26/09 mostra como os acadêmicos aproveitaram o momento de preparação para o encontro síncrono para discutir tópicos que estavam em destaque no país naquele período, além de desabafar sobre o cotidiano no curso. Dessa forma, o excerto exemplifica como o IV proporcionou a eles uma oportunidade de refletir em grupo sobre questões relevantes para suas realidades. Além disso, considero bastante positiva a experiência de “explorar” o campus com os colegas durante a gravação dos vídeos, como os excertos de diário abaixo mostram, especialmente por se tratar do primeiro ano e por o campus ser bastante extenso.

Alguns grupos saíram para explorar a universidade e filmar o campus. (Diário 15/10)

Espalharam-se pela UEM. Alguns gravaram próximo à Biblioteca, outros na cantina e assim por diante. (Diário 17/10)

A professora Laura não chegou a realizar uma sessão de feedback com seus alunos, por questões relacionadas à organização do cronograma. Ela não tinha esse tempo disponível para conversar com a turma sobre a experiência no intercâmbio virtual. Por conta disso,

alguns alunos de Honduras participaram do FigJam, mas muitos preferiram escrever seus comentários diretamente na atividade do Google Classroom, logo abaixo da postagem que incluía o link para o FigJam. Acredito que, talvez por não estarem familiarizados com a ferramenta, que foi uma substituição ao Google Jamboard que foi descontinuado, optaram por deixar seus comentários no espaço que já conheciam melhor.

De forma geral, todos os comentários foram bastante positivos. Nenhum deles trouxe aspectos negativos da experiência. Pode ser que, como os comentários foram feitos com os e-mails institucionais e os nomes visíveis, os alunos tenham se sentido um pouco constrangidos de apontar algo que não tenha funcionado tão bem. Então, se houve alguma dificuldade ou ponto a melhorar, isso acabou não aparecendo nos registros. As palavras mais usadas foram “fantastic, wonderful, amazing, incredible, unique”, e o tom das mensagens foi bastante afetuoso, com expressões como “thank you” e “greetings to everyone”, além de emojis positivos.

Muitos alunos mencionaram que nunca tinham participado de uma atividade como essa e destacaram o quanto foi importante trocar experiências com estudantes de outro país e conhecer uma nova cultura. Um ponto que se destacou foi o entusiasmo em aprender mais sobre o Brasil, algo que foi realmente muito marcante neste intercâmbio virtual, isto é, a liberdade que os alunos tiveram para perguntar curiosidades que eles tinham sobre aspectos triviais do cotidiano do outro grupo.

No geral, os comentários indicam que a atividade foi bem-sucedida em promover esse primeiro contato com a cultura do outro, despertando curiosidade e, em muitos casos, o desejo de conhecer o Brasil pessoalmente. Por outro lado, ficou evidente que a maioria dos alunos deu destaque para a cultura em termos de “customs and traditions”, “food”, “music”, como alguns comentários afirmam.

Karla P. (Hon): I really enjoyed the Virtual Exchange project! It was a fantastic opportunity to connect with people from different cultures and share experiences. (Comentário no Google Classroom)

Lorena (Hon): My experience in this exchange was a nice experience since I had never done it before, I learned and got to know many things about your country and I loved it since it is very different from Honduras. (Comentário no Google Classroom)

Yeimy (Hon): It was a great experience to share with you everything related to our customs and traditions with you guys.
I hope one day to meet Brazil 😊 (Comentário no Google Classroom)

Laura Fernandez (Hon): I really like some of the Brazil music. I hope one day I can visit Brazil. It was also a very nice experience to be able to share with you. (Comentário no Google Classroom)

Mesmo durante os encontros síncronos, já era possível perceber que a ideia de mobilidade emergia como uma consequência do processo, como evidenciam o trecho a seguir.

Jade Taylor (Hon): Someone wants to adopt me, please.

Prof. Laura (Hon): Okay.

Prof. Bruna (Bra): Jade Taylor wants to be adopted, guys. And also I would really like to go to Honduras one day as well because the country is so beautiful from what I've seen. And I think it would be really nice. You guys are so welcoming, so I think it would be a great experience. (Encontro síncrono 02)

Além dos comentários deixados no Google Classroom, alguns acadêmicos hondurenhos também participaram do FigJam, contribuindo com observações sobre a experiência. Um exemplo pode ser visto no comentário destacado abaixo, que ajuda a ilustrar como eles perceberam e vivenciaram o intercâmbio.

Figura 5 - Comentário anônimo de acadêmico hondurenho

I enjoyed being able to interact with the Brazilian students,
they are fun and talked about interesting things about Brazil.
It will be an experience that I will remember. 😊

Fonte: FigJam

Elizabeth (Hon): I loved the culture of Brazil, I would like to travel there. It was a pleasure to meet you, I learned a lot by listening, it was really a very dynamic activity (FigJam)

De modo geral, os alunos brasileiros avaliaram positivamente a experiência, tanto no FigJam quanto durante a sessão de feedback. Um dos pontos que mais chamou atenção, assim como mencionei sobre os hondurenhos, foi o interesse em conhecer estudantes de outro país e o entusiasmo em participar de atividades parecidas no futuro. Os comentários indicam que os alunos valorizaram a oportunidade de troca e viram sentido na proposta, o que reforça o potencial do IV como uma prática significativa para a formação deles, o que é possível observar nas figuras a seguir.

Figura 6 - Comentário anônimo de acadêmico brasileiro utilizando imagens

I had a lot of fun during the virtual exchange, meeting the people from Honduras was a Wonderful experience. i hope we can have more activities like this in the future.

100



Fonte: FigJam

Figura 7 - Comentário anônimo de acadêmico brasileiro utilizando imagens (2)

It was a great experience! I think it was really interesting to know a little more about their culture. Meeting the students of Honduras was amazing.



Fonte: FigJam

Figura 8 - Comentário anônimo de acadêmico brasileiro

It was great to learn about another culture, and getting to know a bit more about Honduras made me want to visit the country. It was also nice to meet the students from there who participated in the exchange.



Fonte: FigJam

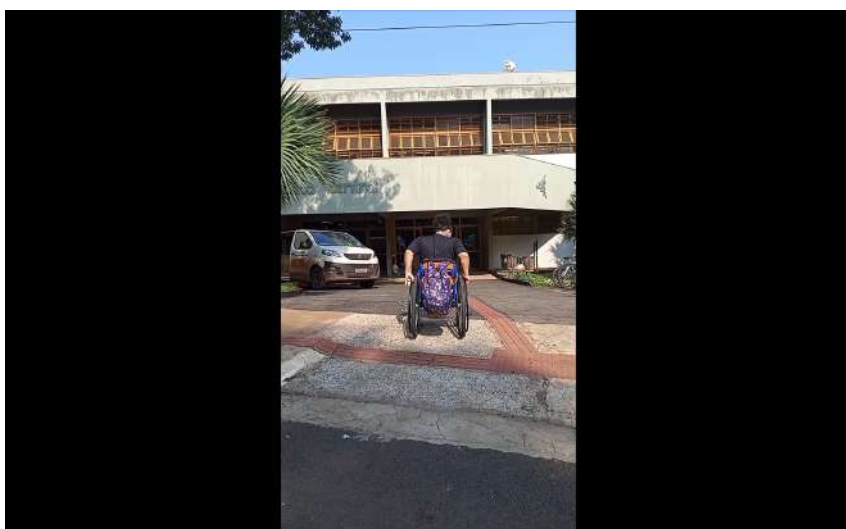
De maneira semelhante, Giralt *et al.* (2022) também evidenciam que a interação promovida por um intercâmbio virtual despertou nos participantes o desejo de manter vínculos e de se aproximar de outros países e culturas, desenvolvendo o interesse em aprender a língua do parceiro internacional, por exemplo.

Outro fator bastante positivo deste IV foi dar espaço para pessoas com deficiência (PcD) falarem sobre suas vivências no âmbito da universidade, como é o caso da aluna hondurenha Jade Taylor e da brasileira Mara. Jade Taylor falou abertamente sobre ser uma pessoa com deficiência visual logo em sua apresentação no Padlet e afirmou que isso não a impede de seguir seus sonhos e que, justamente por isso, esperava que pudesse inspirar os colegas.

Jade Taylor (Hon): [...] As you can see in the image, I am a visually impaired person but that has not been an impediment in following my dreams, so I hope this serves as inspiration for you to also follow yours. (Mural do Padlet)

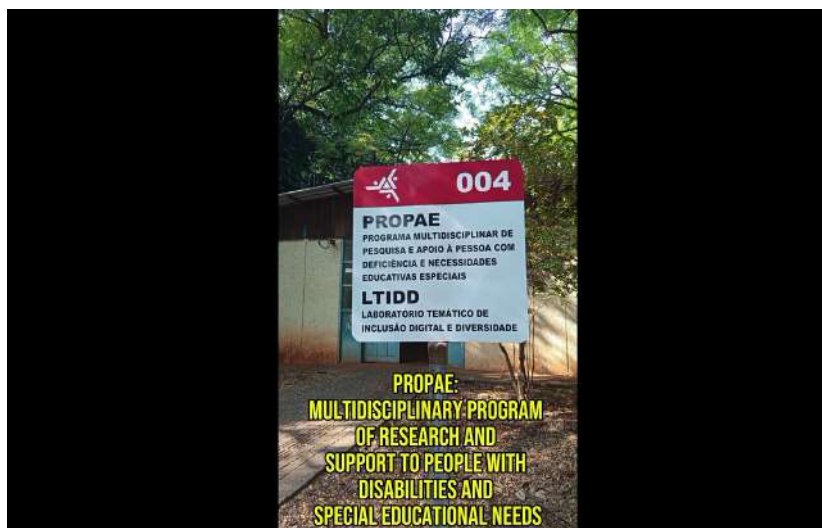
Mara, por sua vez, abordou no vídeo de sua equipe a questão da acessibilidade no campus da UEM e falou sobre o PROP AE, Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais. De acordo com a aluna, ela enfrenta desafios para participar das aulas, inclusive a falta de acessibilidade e, nesse sentido, o papel do programa é auxiliar os acadêmicos a superarem as dificuldades que enfrentam ao cursar a graduação.

Figura 9 - Acadêmicos abordam acessibilidade



Fonte: Vídeo 10

Figura 10 - Acadêmicos apresentam o PROPÆ



Fonte: Vídeo 10

A própria experiência de circular pelo campus e ter contato com diferentes setores dentro da universidade é importante para os acadêmicos, principalmente este grupo que ainda cursava o primeiro ano da graduação. Ademais, considero que o IV pode ter contribuído para a visibilidade do tema e para que outros alunos também se conscientizem sobre os desafios enfrentados pelos colegas PcD e, com isso, possam agir de forma colaborativa, adotando uma postura empática no ambiente universitário.

Dessa forma, fica evidente que o projeto constituiu um espaço no qual a acadêmica pôde compartilhar com os demais participantes aspectos de seu cotidiano na graduação, expondo seus percalços que, muitas vezes, passam despercebidos pelos colegas. Além disso, a atividade possibilitou a divulgação de órgãos da universidade responsáveis por oferecer apoio aos estudantes.

Entretanto, apesar dos aspectos positivos destacados, os acadêmicos também apontaram algumas limitações, especialmente o desejo por uma interação mais direta com os estudantes de Honduras, como foi mencionado anteriormente na seção em que apresento os desafios do IV. Entre os principais anseios, destacam-se a realização de atividades colaborativas, trocas culturais mais significativas e a criação de espaços com maior privacidade para interações síncronas, sem a mediação do professor. Ainda assim, reconheceram que, considerando o tempo disponível e fatores como o fuso horário, a experiência foi válida e que, com ajustes pontuais, poderia ser ainda mais proveitosa. Desse modo, o feedback evidenciou tanto o potencial da proposta quanto aspectos a serem aprimorados em futuras edições.

A partir das análises e das minhas reflexões, percebo que um dos encaminhamentos possíveis seria aproveitar melhor as trocas culturais para discutir a cultura de forma menos estereotipada, buscando ir além e trazer questões mais aprofundadas para o debate. Nas primeiras reuniões com meus alunos, cheguei a tentar abordar a cultura por esse viés mais crítico, mas essa proposta não se refletiu nos encontros síncronos. Diversos temas foram levantados, porém sem um aprofundamento maior.

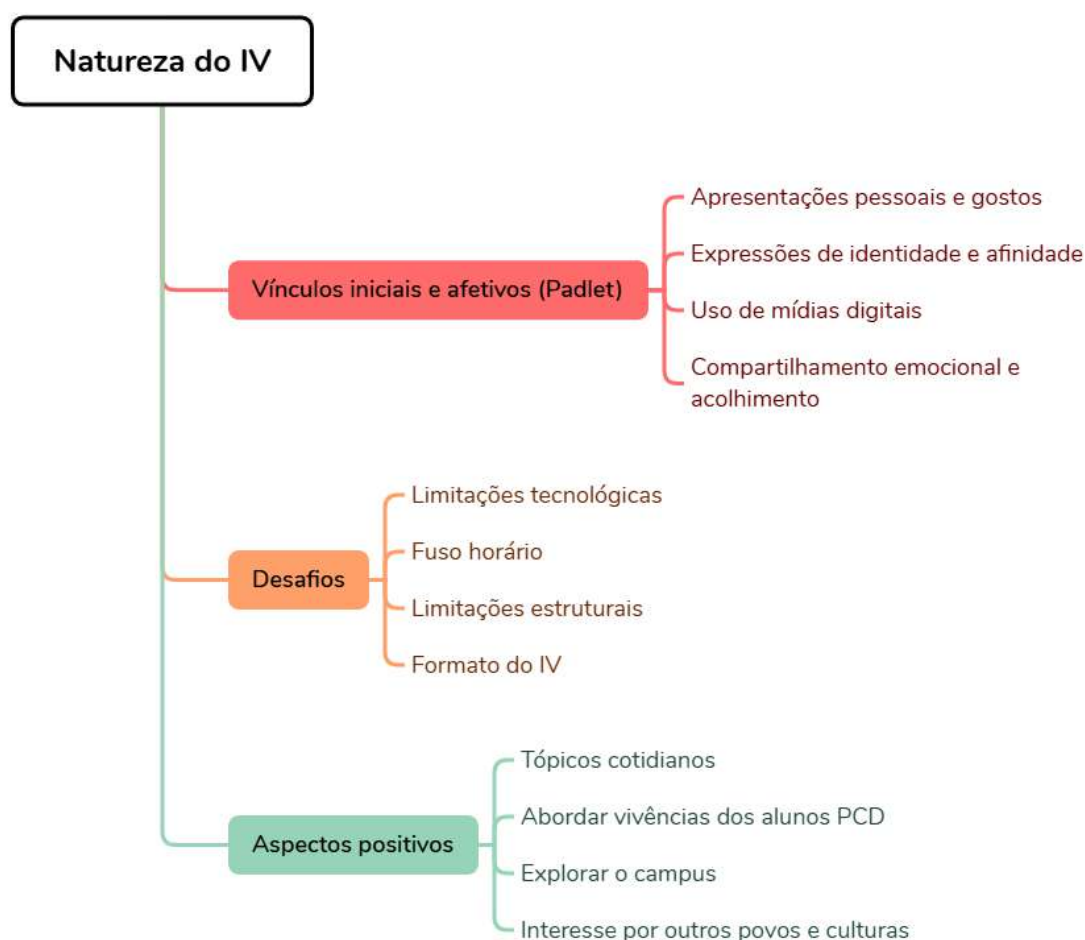
Tenho a impressão de que, no início das interações, há um desejo legítimo de compartilhar aspectos mais pontuais dos contextos de cada grupo, o que é compreensível, mas talvez fosse necessário mais tempo ou um número maior de sessões para que as conversas pudessem evoluir para discussões mais críticas. Um terceiro encontro síncrono, por exemplo, poderia ser uma oportunidade para questionar estereótipos e avançar para além dos fatos culturais. No encontro de feedback, inclusive, já manifestei a percepção de que talvez não tenhamos alcançado esse nível de profundidade que eu esperava de forma consistente.

Além disso, considerando as especificidades do desenho deste IV, entendo que ele se aproxima, em certa medida, da abordagem comparativa descrita por Helm (2024). Nos encontros síncronos os participantes acabaram enfatizando a comparação entre aspectos culturais dos dois contextos, e também ampliaram essa comparação para temas relacionados à educação e aos sistemas educacionais de ambos os países na sessão reflexiva. A partir dessas discussões, os participantes puderam refletir não apenas sobre o contexto do outro, mas também sobre seus próprios contextos.

É importante destacar, contudo, que não houve, desde o início, qualquer incentivo para que os estudantes brasileiros assumissem o papel de “embaixadores” de uma suposta cultura nacional. Pelo contrário, procurei enfatizar que seria impossível representar uma visão monolítica de cultura, especialmente aquela concebida como estritamente vinculada à nação. Esse cuidado buscou justamente evitar a reprodução do nacionalismo banal criticado por Helm (2024).

Ainda assim, o que se observou foi um movimento caracterizado por tensões que serão apresentadas e debatidas ao longo da análise: de um lado, a permanência de alguns estereótipos; de outro, o questionamento crítico de certas generalizações. De modo semelhante, emergiram tanto a curiosidade em conhecer o outro quanto o desejo de interrogar o próprio contexto, o que revela um processo reflexivo que ultrapassa, mesmo que não de forma consistente ao longo do projeto, a simples comparação superficial entre culturas.

Figura 11 - Aspectos da natureza do IV



Fonte: A autora

Tópico de análise 02 - Interculturalidade em ação: repertório, translinguagem e ideologias linguísticas

Assim como as demais categorias, este tópico se relaciona ao objetivo específico 1, que busca responder: Como se dá o intercâmbio cultural entre os participantes e o que isso indica em termos de interculturalidade? De modo geral, o Tópico 2 evidencia que o intercâmbio cultural ocorre por meio da mobilização de diferentes recursos do repertório linguístico-cultural de cada participante, ainda que atravessados por diversas ideologias

linguísticas. Esses aspectos serão discutidos de forma mais detalhada nas subcategorias que compõem esta seção.

Para além do objetivo específico 1, um dos propósitos deste trabalho é analisar as linguagens mobilizadas nas interações em um contexto multicultural, objetivo específico 2; além disso, investigo como as ideologias linguísticas que emergem nessas interações interferem na comunicação dos participantes, objetivo específico 2. A partir desses objetivos, busco responder às perguntas norteadoras: Quais são as linguagens utilizadas para a comunicação? O que é possível notar nestes usos?; Como as ideologias linguísticas refletidas nas interações entre os participantes interferem na comunicação?

Nesse contexto, considero importante reiterar a compreensão de língua e linguagem adotada neste trabalho. Conforme a perspectiva de Brahim *et al.* (2021), utilizo o termo língua para me referir ao sistema linguístico e ao que é normalmente nomeado, por exemplo, “língua portuguesa” ou “língua inglesa”. Já linguagem, por sua vez, abrange diversos recursos semióticos, verbais, visuais, corporais, entre outros, cujo foco está na construção de sentidos em determinado contexto.

Preferimos usar a palavra linguagem ao invés de língua para destacar a existência de várias modalidades de construção de sentidos. Nesta compreensão, produzimos sentidos lançando mão de um grande repertório de recursos semióticos. [...] A língua fica reservada para quando estivermos pensando no sistema linguístico, na norma padrão, nas línguas que têm nome (como língua portuguesa, língua espanhola, etc.) (Brahim *et al.*, 2021, p. 24-25).

De modo geral, as análises apresentadas neste tópico mostram que os participantes mobilizaram repertórios linguísticos e semióticos amplos para se comunicarem, misturando línguas nomeadas (português, inglês, espanhol) com recursos visuais, gestuais, digitais e afetivos. As interações revelam uma postura aberta à diversidade linguística e cultural, embora também se observem resquícios de ideologias padronizadoras, como o receio de errar ou a valorização do “inglês correto”. Ao mesmo tempo, a presença de práticas translíngues, o uso de memes, edições criativas e recursos multimodais indicam um movimento de ressignificação das práticas linguísticas e de afirmação identitária dos acadêmicos.

Aprofundo essas questões a partir de quatro subcategorias que dialogam entre si: (1) Línguas: motivações, aproximações e distanciamentos; (2) Translinguagem e uso de diferentes repertórios; (3) Ideologias linguísticas: reforços, releituras e criticidade; e (4) Ideologias linguísticas e sentidos sobre a profissão docente. As duas primeiras subcategorias respondem, além do objetivo específico 1, ao objetivo específico 2, enquanto as duas últimas, aos objetivos específicos 1 e 3.

Todas essas subcategorias, ainda que com enfoques distintos, também se articulam em torno da interculturalidade, uma vez que revelam como os participantes constroem sentidos a partir do encontro entre diferentes repertórios, visões de mundo e experiências formativas.

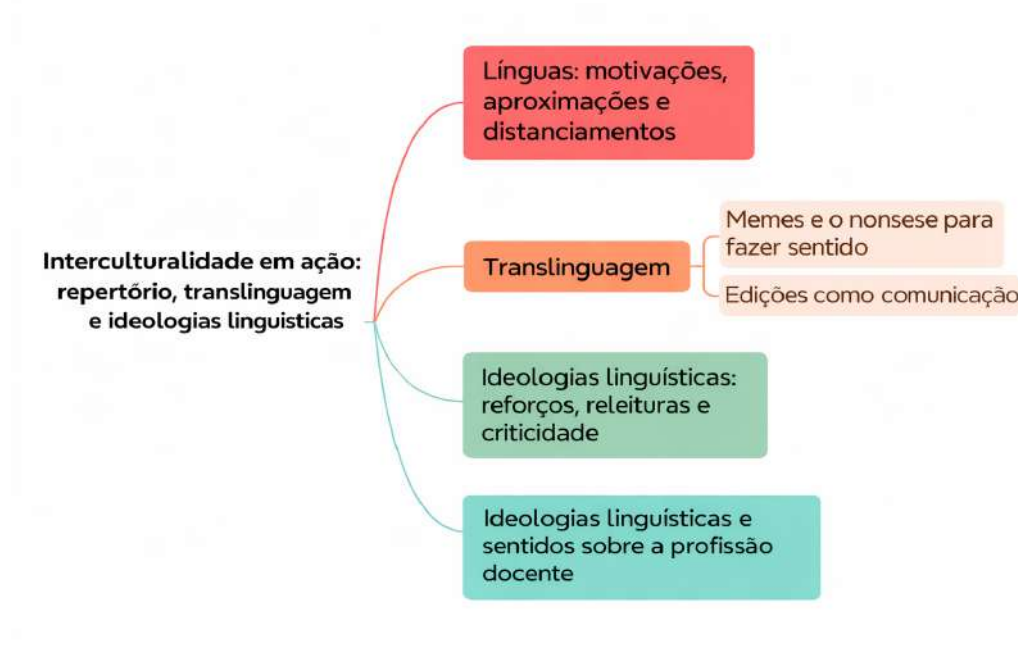
Mais detalhadamente, a primeira subcategoria aborda as línguas nomeadas pelos participantes, suas motivações para aprendê-las e os gestos de aproximação e distanciamento que constroem em relação a elas, movimentos que evidenciam processos de negociação intercultural.

A segunda subcategoria trata das linguagens e recursos mobilizados nas interações, ou seja, dos repertórios comunicativos e semióticos que permitem que os participantes se expressem e compreendam uns aos outros em contextos multiculturais.

A terceira subcategoria enfoca as ideologias linguísticas presentes nos discursos ao longo do IV, analisando de que forma essas crenças e valores podem ter influenciado as interações e como os participantes desenvolveram posturas críticas diante delas.

Por fim, a quarta subcategoria discute a relação entre as ideologias linguísticas e as visões dos acadêmicos sobre a profissão docente, destacando como o diálogo intercultural favorece reflexões sobre ensino, identidade profissional e valorização do professor.

Figura 12 - Mapa mental representando a categoria Interculturalidade em ação: repertório, translinguagem e ideologias linguísticas



Fonte: A autora

Subtópico 2.1 - Línguas: motivações, aproximações e distanciamentos

Os participantes utilizam uma diversidade de recursos comunicativos e, inclusive, mencionam línguas pelas quais demonstram interesse e que estudam, como no caso de uma aluna hondurenha que se comunica em português, dirigindo frases aos colegas brasileiros. Por essa razão, nesta subseção utilizarei o termo língua para me referir aos idiomas mencionados pelos acadêmicos. Assim, examino como os participantes do IV manifestaram suas percepções e motivações para aprender outras línguas (Brahim *et al.*, 2021), bem como os gestos de aproximação e distanciamento que construíram em relação a elas.

Durante as conversas nos momentos de preparação do IV, durante a apresentação de slides que fizeram no primeiro encontro síncrono e mesmo no mural do Padlet, foi possível perceber que as turmas são compostas por alunos que têm interesse por outras línguas e que buscam estudá-las fora do ambiente acadêmico, isto é, não são apenas familiarizados com a língua inglesa, mas com outros idiomas.

O desejo de aprender novas línguas também é um dos aspectos mais marcantes observados nas interações do Padlet de apresentação inicial, seguido pelo sonho de conhecer outros países. Esse movimento aparece de forma espontânea e autêntica nas apresentações, revelando uma abertura significativa para o contato com outras culturas.

Diversos estudantes mencionaram estar aprendendo ou desejando aprender línguas como inglês, italiano, francês, espanhol, japonês e português. Alguns já fazem cursos ou utilizam aplicativos como o Duolingo, enquanto outros destacaram que o interesse surgiu a partir de músicas, filmes, viagens ou mesmo da curiosidade por outras formas de ver o mundo. Frases como “estou estudando italiano porque quero visitar a Itália” ou “tenho vontade de aprender japonês e conseguir uma bolsa (de estudos) para o Japão” ilustram como o aprendizado linguístico está diretamente ligado a projetos pessoais, acadêmicos e afetivos.

O desejo de viajar também é recorrente nas falas. Países como Itália, Escócia, França, Japão, Brasil, Estados Unidos, Espanha e Suíça aparecem como destinos sonhados por diferentes razões, seja pela história, pela gastronomia, pela natureza, por laços familiares ou por apreço à cultura local. Há também menções a viagens já realizadas, reforçando o valor atribuído às experiências internacionais como forma de crescimento pessoal.

Miss Sunshine (Bra): I work at an english/spanish school but I only speak english and I'm studying Italian. Io parlo poco italiano. I really would like to visit Italy and Scotland someday. [...] (Mural do Padlet)

Ama (Hon): [...] I also love Italian and I'm taking some classes so I can travel there and learn more about its culture and cuisine. I'm learning Italian; I speak it a little. [...] (Em resposta à Miss Sunshine no Padlet)

GAMM: [...] I think we have some things in common 😊, Io parlo anche un po' italiano, I would like to travel to Italy and learn more about the culture and its gastronomy. [...] (Em resposta à Miss Sunshine no Padlet)

Isaac (Hon): [...] I know just two languages, Spanish and English, but I been taking some Japanese classes to learn a third language and who knows? Maybe someday I'll get the chance to have a scholarship on the country of the rising sun. [...] (Mural do Padlet)

Elizabeth (Hon): [...] I would love to travel to Switzerland, because they say that the landscapes are beautiful and there is delicious chocolate, and Brazil because I want to get to know the beach and the culture. (Mural do Padlet)

Lucas (Bra): I've always enjoyed English since my childhood, and my goal is to become an English teacher. And in the future i want to learn French, Italian, and Spanish. (Mural do Padlet)

GAMM (Hon): [...] I have learned through applications like (Duolingo) a little bit of French (Bonjour, je m'appelle GAMM et je parle un peu le français) and Italian (Ciao a tutti! Sono uno studente di inglese) and I love languages, personally the most difficult one is French for me. (Mural do Padlet)

Os excertos mostram que o desejo de aprender línguas não é apenas instrumental (profissional ou acadêmico), mas está atrelado a sonhos, experiências passadas e projetos pessoais, mostrando que o contato com outras línguas e culturas nasce de vínculos afetivos prévios e expectativas carregadas de significado pessoal.

No primeiro encontro síncrono, ao responder uma das perguntas elaboradas por eles “did you study any other language in your school, besides English and Spanish?” para a interação do primeiro dia, Marcos explica o seguinte:

Marcos (Bra): We decided to put some language that our classmates studied in the past: Japanese; Norwegian; German and Latin that we are studying in our course, which is a language that I'm not very fan of but I'm trying to understand. (Encontro síncrono 01)

De acordo com o que é possível perceber nos excertos acima, há uma visão bastante positiva sobre outras línguas, principalmente aquelas que eles estudam por livre e espontânea vontade, por curiosidade ou interesse pessoal, porém, não é possível dizer o mesmo do Latim, que é uma das disciplinas que os acadêmicos precisam cursar no primeiro ano do curso.

Algo marcante sobre a concepção de língua demonstrada pelos acadêmicos é a visão de que língua e cultura são intimamente ligadas, visto que a maioria dos trechos que mencionam uma, mencionam também a outra. O próprio contexto multicultural do IV

favorece também o desenvolvimento de uma consciência sobre a ligação entre cultura e aprendizagem de línguas em grande parte dos participantes (Giralt *et al.*, 2022).

De maneira semelhante, a acadêmica Jade Taylor afirma que estuda outras línguas como forma de conhecer e compreender melhor outras culturas. Como estuda português, ela se comunicou com os alunos brasileiros durante o primeiro encontro síncrono, com o apoio da professora Laura, o que gerou um momento de aproximação intercultural, marcado por uma reação acolhedora por parte dos colegas brasileiros.

Jade Taylor (Hon): So, hello again! I like to know about the other cultures, that's why I like to know other languages. For example the portuguese (Encontro síncrono 01)

Jade Taylor (Hon): Well, I know some words formal and informal, for example to say hello formal is “olá”, to say hello informal is “oi”, “tudo bem?”, “prazer te conocer”. “Eu posso falar um pouquinho português com vocês (ri, de forma meiga), é, eu sei as coisas básicas, ainda tô aprendendo”. I love so much the Brazil culture, it's amazing.

Prof Laura (Hon): Great, Jade, very good.

(alunos brasileiros aplaudem ao fundo e dizem “que fofa!”)

Prof Bruna (Bra): You, Wow, they said “que fofa!”, they are clapping now, they really liked that she was speaking Portuguese. (Encontro síncrono 01)

Na cena acima, observamos como o português, que faz parte do repertório da aluna hondurenha, foi utilizado como uma forma de se aproximar do grupo e, ao mesmo tempo, como um gesto simbólico de valorização da língua do outro. Mais do que um episódio de simpatia, acredito que esse momento expressa um movimento importante nas hierarquias linguísticas. Assim, o gesto de Jade mostra como práticas linguísticas simples podem abrir espaço para outras formas de se relacionar interculturalmente.

A meu ver, esse momento nos causou bastante surpresa, já que não estamos acostumados a ver pessoas de outros países demonstrarem tanto interesse por nossa língua materna. Percebo, contudo, que essa leitura dos dados também revela o meu próprio posicionamento como professora-pesquisadora brasileira. O sentimento de surpresa diante do interesse da estudante hondurenha pelo português reflete uma expectativa que muitos de nós carregamos, a de que nossa língua ocupa um lugar periférico nas interações internacionais, especialmente quando comparada ao inglês e ao espanhol. Reconhecer esse viés é importante, pois evidencia como certas ideologias linguísticas atravessam não apenas as práticas dos participantes, mas também o olhar de quem pesquisa essas interações.

Outrossim, quase nenhum de nós se sentiu à vontade para se arriscar em uma fala em espanhol, apesar de estarmos geograficamente próximos de diversos países hispanofalantes. O único momento em que utilizei expressões em espanhol foi quando a acadêmica Karla falou sobre sua cidade, Valle de Angeles, como é possível ver no excerto abaixo.

Karla (Hon): and nice to meet I am from Valle de Angeles, Valle de Angeles is a town with a lot of touring.

Prof. Laura (Hon): Very good.

Karla (Hon): And there are many places to visit, for example, and enjoy delicious coffee. It's a better coffee, it's the better coffee is a good place for the beaches

Prof. Laura (Hon): Yes.

Prof. Bruna (Bra): I would really like to visit there because I love coffee and I thought that there was something about “turismo con cafe” (em espanhol) So, caught my attention.(Encontro síncrono 02)

Esse fato evidencia certo distanciamento em relação aos demais países da América do Sul, inclusive de outras nações consideradas latinas, como é o caso de Honduras. Aparentemente, palavras em espanhol não fazem parte do repertório utilizado pelos brasileiros. Um exemplo marcante desse afastamento foi revelado quando, ao serem questionados pela professora Laura, os alunos admitiram que, antes do intercâmbio virtual, sequer conheciam a bandeira hondurenha. O que isso revela sobre a nossa identidade enquanto brasileiros? Nos sentimos alheios aos demais países que nos cercam? Essas foram algumas das perguntas que me vieram à cabeça enquanto lia as transcrições deste encontro síncrono.

Um dos fatores que também pode ter influenciado é a timidez. Na sessão de feedback, a acadêmica Rose comentou que o espanhol faz parte do seu repertório, mas mesmo assim optou por não se comunicar nesse idioma. A própria aluna relatou que foi difícil para ela falar diante de toda a sala, o que pode ter contribuído para essa omissão ao longo do IV.

Ainda assim, a escolha de usar ou não espanhol ou português no IV não é neutra, mas reflete ideologias linguísticas e relações de poder subjacentes, que atribuem diferentes valores e prestígios às línguas em contextos específicos. Quando os acadêmicos brasileiros evitam usar o espanhol, mesmo estando próximos geograficamente de países hispanohablaantes, isso pode ser interpretado como reflexo de uma posição histórica de separação simbólica entre o Brasil e a América Latina hispânica, frequentemente atravessada por discursos de modernização e globalização.

É necessário pontuar também que a maior parte dos participantes brasileiros, inclusive eu, não tiveram a oportunidade de estudar e incorporar recursos do espanhol aos nossos repertórios por conta de um fator institucional, isto é, não temos o espanhol nos currículos do ensino básico, enquanto o inglês ocupa uma posição de destaque. Sendo assim, não seria

necessário apenas querer aproximar-se dos países hispanohablantes, mas também dispor de meios e condições para buscar essa aprendizagem em escolas privadas de idiomas, ou estudar por conta própria.

Essa posição de destaque do inglês nas escolas também se reflete pela influência cultural dos EUA nas diversas formas de mídia e, mais recentemente, até no cenário político. Esse pano de fundo pode, em alguma medida, influenciar a forma como nos percebemos em relação a falantes dos EUA e a outros estrangeiros, mantendo a hegemonia estadunidense como uma referência difícil de ignorar.

Considerando esse cenário mais amplo, mesmo quando nos comunicamos em contextos de ILF, como ocorreu neste IV, ainda somos atravessados por discursos que vinculam ideias de poder, prestígio e influência cultural. A literatura sobre ideologias de linguagem e colonialidade mostra que essas associações seguem presentes e podem sustentar hierarquias entre práticas e posicionamentos. Ao mesmo tempo, os dados desta pesquisa evidenciam movimentos de deslocamento e resignificação: os participantes mobilizam o inglês para construir sentidos em rede, especialmente em um diálogo Sul-Sul, e em um contexto de formação de professores de LI, o que, de certo modo, tensiona, ainda que de forma parcial, essa hegemonia.

Em contrapartida, quando uma aluna hondurenha demonstra entusiasmo em usar o português, isso expõe ideologias de valorização do outro e, ao mesmo tempo, evidencia as assimetrias que atravessam os intercâmbios virtuais. Tais assimetrias revelam o quanto é desafiador romper fronteiras simbólicas e ideológicas, mesmo em projetos que têm justamente esse propósito.

Além disso, durante uma das aulas em que nos preparávamos para as apresentações nos encontros síncronos, lembro que esse sentimento de “ser diferente” dos outros países falantes de espanhol, esse distanciamento, também esteve presente. Recordo, ao ler os diários, de uma conversa sobre o país de Honduras, sua localização geográfica, seu idioma oficial, entre outras informações. A partir dessa discussão sobre o espanhol como língua oficial hondurenha, refletimos sobre o fato de o português ser o idioma oficial do Brasil e como isso está diretamente relacionado ao processo de colonização, e não a uma escolha, a anotação carrega um tom ressentido.

Alguém pergunta sobre Honduras, onde fica, qual é o idioma, etc. Comentamos sobre nosso idioma não ser o espanhol, e como isso é fruto da colonização e não uma escolha nossa. (Diário de 24/09)

A partir desse ponto sobre os idiomas de cada país, a aluna Mara compartilhou seu incômodo com a não preservação das línguas indígenas e de origem africana no Brasil, como o seguinte comentário:

Mara comentou que se sente um pouco incomodada ao perceber que, enquanto alguns estados do Brasil preservam línguas de origem indígena ou africana, na região onde ela mora há uma presença maior de termos religiosos de origem africana do que de uma “língua propriamente dita”. (Trecho do Diário de 24/09)

Ao reler esse excerto do diário, interpreto que Mara se referia ao processo pelo qual algumas línguas são apagadas, enquanto outras são elevadas a posições de prestígio, reforçando a distinção entre o que é considerado legítimo, culto, “língua propriamente dita”, geralmente associado a origens europeias, e o que é colocado em uma posição “inferior”. No contexto brasileiro, embora sejamos um país plurilíngue, com diversas línguas indígenas, por exemplo, prevalece a impressão de que o único idioma existente é o português, pois é ele a “língua do branco”, legitimada e ocupante dos espaços de poder, das instituições e de outros domínios sociais.

A reflexão de Mara sobre o apagamento de línguas indígenas e africanas no Brasil pode ser compreendida à luz do que Garcez e Jung (2021) apresentam sobre os regimes de legitimação linguística no capitalismo recente. Como destacam os autores, há um processo de estratificação social, que determina o que é ou não legítimo.

Em seguida, a aluna Miss Sunshine compartilhou uma experiência vivida na disciplina de outra professora, com a participação de intercambistas da Nigéria, o que é possível observar no excerto abaixo:

Ela e os demais perceberam que muitos dos nomes dessas pessoas tinham uma sonoridade francesa, o que achou curioso. Comentamos que essa influência se devia ao processo de colonização, que moldou tanto a cultura quanto os nomes das pessoas em diversos países africanos. (Diário 24/09)

Esses trechos evidenciam a atenção dos acadêmicos a diferentes fenômenos relacionados às línguas, aos processos de colonização e apagamentos, bem como a sonoridade das línguas. Além disso, o excerto revela que os estudantes têm outras oportunidades de interação com pessoas de diferentes origens culturais em outras disciplinas do curso, o que contribui significativamente para sua formação acadêmica e intercultural.

Os exemplos apresentados evidenciam que as interações entre os participantes envolveram movimentos de maior ou menor aproximação intercultural. O entusiasmo ao compartilhar motivações pessoais para o estudo de outras línguas apontadas, a reação positiva

ao ouvir o português sendo usado por uma colega hondurenha e a disposição para discutir temas como colonização e apagamento linguístico mostram como o intercâmbio pode favorecer a ampliação de perspectivas. Ao mesmo tempo, a hesitação de alguns participantes em arriscar-se no uso do espanhol, muito por conta da falta de familiaridade mantida pela falta de ensino de espanhol no ensino básico, e o possível distanciamento em relação a países vizinhos indicam como certas ideologias linguísticas ainda limitam a experimentação.

Subtópico 2.2: translinguagem e uso de diferentes recursos

Novamente, em resposta aos objetivos específicos 1 “Investigar o intercâmbio cultural entre os participantes, considerando o conceito de interculturalidade” e 2, “Analisar as linguagens utilizadas nas interações para a comunicação em um contexto multicultural”, observa-se que os participantes recorrem a uma ampla gama de recursos de forma criativa e multimodal, ampliando as possibilidades de interação. Destacam-se linguagens típicas da Geração Z, como o uso fluente de tecnologias digitais e de gêneros próprios de ambientes online. Nesta subseção, examino as linguagens (Brahim *et al.*, 2021), isto é, os repertórios linguísticos e semióticos mobilizados ao longo do intercâmbio virtual, evidenciando processos de translinguagem que refletem as diferentes formas de expressão e de construção de sentido dos acadêmicos.

A translinguagem, conforme proposta por Lucena (2021), constitui uma abordagem crítica e contemporânea para compreender práticas linguísticas em contextos de mobilidade e diversidade. Ela se afasta da concepção tradicional de línguas como sistemas isolados e propõe um olhar que valoriza a fluidez, a hibridização e a criatividade dos falantes ao mobilizarem seus repertórios linguístico-semióticos. Segundo a autora, “a abordagem translíngue oferece possibilidades teórico-analíticas que nos permitem discutir o ‘caráter híbrido e mestiço’ (Moita Lopes, 2006, p. 100) tão presente na agenda da área [da Linguística Aplicada]” (Lucena, 2021, p. 30).

Por exemplo, na seção anterior, vimos como a acadêmica hondurenha Jade expressou sua afetividade por meio da língua portuguesa, o que gerou uma reação calorosa dos alunos brasileiros, que responderam com gestos (palmas) e a chamaram de “FOFA!”. Outra forma de expressão afetuosa entre os grupos também se dá por meio da translinguagem com recursos semióticos, como é possível observar neste exemplo apresentado em um slide.

Figura 13 - Demonstração imagética de afeto entre os países



Fonte: Apresentação preparada pelos alunos brasileiros

Desde os primeiros contatos realizados por meio do Padlet, os participantes recorrem a diferentes linguagens e recursos semióticos para se apresentar e compartilhar aspectos significativos de suas identidades. Diversos emojis também foram utilizados no mural, como “😊, 🍷, ♥, 😂” representando expressões de simpatia, amizade e humor. Links de vídeos do TikTok com receitas de valor afetivo, por exemplo, fotografias de espaços simbólicos, músicas favoritas, mensagens motivacionais, entre outros, tudo isso compõe uma espécie mosaico expressivo que vai muito além de uma apresentação formal.

Abymejia: I leave you one of the tik tok that I always see to cheer myself up.
(Mural do Padlet)

Figura 14 - Frame de vídeo do Tiktok compartilhado



Fonte: Mural do Padlet

Laura Canelo: I will share the link of my favorite recipe with you. Please try it once. (Mural do Padlet)

Figura 15 - Frames de vídeo de receita do TikTok compartilhado



Fonte: Mural do Padlet

Além do TikTok, outras redes sociais, como o Instagram, Youtube e Spotify também são utilizadas como formas de comunicar, assim como os trailers de séries, filmes, vídeo games e músicas. Uma das acadêmicas, inclusive, compartilha seu perfil no Instagram, comunicando o desejo de interagir com outros participantes fora do contexto do IV.

Miss Sunshine: I only use instagram so you can find me @***** there. I'm a bit shy but teaching had help me a ton with social anxiety. Hope to meet you all soon! (Padlet).

O conteúdo veiculado por vários desses recursos semióticos é bastante variado. Entre os trailers de séries, por exemplo, há vários que trazem uma carga dramática bastante intensa, como é o caso de um dos doramas compartilhado por uma das alunas hondurenhas. De certa forma, também há conteúdos com uma carga mais violenta, como em um dos trailers de videogame com temática de zumbis, apresentado por um dos acadêmicos, que inclusive traz uma classificação indicativa de faixa etária e um aviso de “gore/violência gráfica e sangue, referência a drogas, violência intensa e linguagem forte”. É possível perceber formas de expressão bastante contrastantes nesses vídeos, e quem se dispusesse a assistir aos diversos links compartilhados pelos colegas poderia se surpreender com a diversidade e a riqueza das formas de comunicação presentes ali.

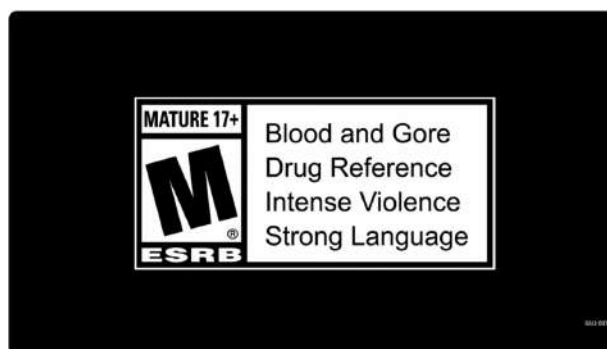
Figura 16 - Frame de um trailer de dorama no Youtube



Miss Nihit and Dav | Official Trailer | Netflix

Fonte: Mural do Padlet

Figura 17 - Frame de um trailer de videogame no Youtube



Official Call of Duty®: Black Ops III Zombies Chronicles Gameplay Trailer

Fonte: Mural do Padlet

De modo semelhante aos resultados de Lopes (2023), observei que o uso do Padlet favoreceu a mobilização de saberes diversos e foi um importante espaço de interlocução intercultural, ampliando as possibilidades de expressão dos participantes e reafirmando o papel das TDICs na promoção de práticas colaborativas no contexto do IV.

Também notei que o processo de translanguagem acontecia especialmente em situações nas quais os alunos desejavam expressar temas familiares ou ideias específicas de determinada cultura, cuja tradução direta para o inglês comprometeria o sentido completo da mensagem.

Um exemplo disso é a utilização da palavra *sufrência* para explicar a música sertaneja brasileira, mais especificamente o sertanejo universitário:

Prof. Bruna (Bra): [...] it's a little bit different from the original sertanejo. It's more like... (os alunos dizem “SOFRÊNCIA”) *sufrência*, my students said, which is when you have a song to talk about feelings or talk about how your heart was broken [...] (Encontro síncrono 01).

A postagem de uma acadêmica hondurenha no Padlet aborda gêneros musicais particulares latinos em seus nomes originais “bachata” e “punta”, trazendo este aspecto de sua vivência com os ritmos.

Ama: I really like listening to music; the genres I listen to are quite varied, from ballads, bachata, punta, pop, etc. (Padlet)

Outro exemplo acontece quando a aluna Giovana está falando sobre o Cristo Redentor e sobre o quanto é caro para a população do Rio de Janeiro, ela explica que é caro para as pessoas que moram ali, os cariocas, o que é possível ver no excerto abaixo:

Giovana (Bra): [...] it's pricey to go up there even for the living people. The cariocas né, people... (Encontro síncrono 02)

O mesmo acontece com os participantes de Honduras, que falam em espanhol termos específicos, como a professora Laura, ao falar sobre os ritmos que influenciam a música hondurenha:

Prof. Laura (Hon): We have a lot of influence from what else? Bachata. Puerto Rico, some Africa... Salsa. Yes. (Encontro síncrono 01)

As escolhas de manter determinados termos em suas línguas de origem parecem revelar mais do que simples preferências lexicais. Elas indicam a presença de referências culturais e locais que nem sempre encontram tradução direta e que, por isso, são mantidas para preservar nuances de sentido. Essa percepção dialoga com a fala de Fernando Meirelles¹⁷, que certa vez afirmou, entrevista concedida a Kleber Mendonça Filho: “quando eu falo mango tree, não é a mesma coisa que dizer mangueira”. A palavra “mangueira”, segundo o cineasta, evocava lembranças de infância e da casa da avó, algo que se perdia em mango tree. A diferença entre as duas expressões vai além da tradução literal e evidencia como os recursos linguísticos e semióticos carregam significados culturais e simbólicos que se transformam em contextos distintos.

De forma semelhante, caramel dog não expressa o mesmo valor cultural e afetivo que o “cachorro caramelo” - ou o popular “doguinho caramelo” - na linguagem de internet no Brasil. Talvez uma aproximação possível seja a formulação espontânea da acadêmica Miss Sunshine, que o apresentou como “a caramelo dog here which is a Brazilian icon” (Encontro síncrono 01).

¹⁷ Em 2008, Fernando Machado foi entrevistado por Kleber Mendonça Filho por ocasião do lançamento do filme Ensaio sobre a Cegueira, adaptação do livro de José Saramago.
<https://cinemascopeiocannes.blogspot.com/2008/09/fernando-meirelles-entrevista.html>

Assim, a manutenção de certos termos nas línguas de origem, assim como fez Karla V. ao dizer que “I study the Biblia” e o grupo do Vídeo 01 ao apresentar “the auditorio”, pode ser entendida como uma representação de sentidos locais, que faz parte do repertório mobilizado pelos participantes para se comunicarem de maneira mais autêntica e situada.

Karla Valentina (Hon): [...] I Love Working with children, I like study the Biblia [...] (Mural do Padlet)

Figura 18 - Frame de vídeo apresentando a universidade hondurenha



Fonte: Vídeo 01

Os exemplos analisados nesta subseção mostram que a translanguagem não se limita a um recurso comunicativo, mas constitui um meio de mediação intercultural, por meio do qual os participantes negociam sentidos, constroem pontes simbólicas e afirmam suas identidades. Ao optar por não traduzir certos termos, compartilhar conteúdos marcados por memórias pessoais ou recorrer a recursos semióticos que expressam humor, cuidado e pertencimento, os acadêmicos não apenas comunicam informações, mas também revelam modos de ser e de se relacionar em contextos culturais diversos, ampliando a compreensão mútua e fortalecendo o diálogo intercultural.

Subtópico 2.2.1 Memes como patrimônio nacional e o “nonsense” para fazer sentido - repertório (de uma geração)

Ainda no âmbito da translanguagem e uso de diferentes recursos, nesta subseção, discuto como os memes funcionam como uma linguagem por meio da qual os alunos expressam aspectos da cultura brasileira e recorrem ao humor como estratégia para romper a

timidez. Analiso como, nesse contexto, o que à primeira vista pode parecer “nonsense” se revela um recurso para a construção de sentidos e para a criação de “pontes” culturais.

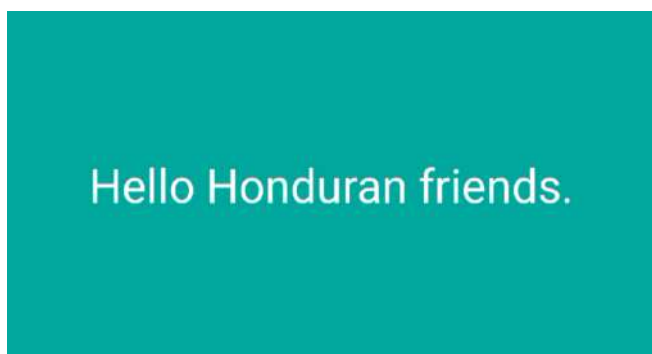
Além das diversas formas de linguagem apresentadas acima, imagens, elementos semióticos, linguagem corporal, videoclipes, músicas, os alunos se expressaram por meio de memes. O meme, que mistura linguagem visual, verbal e uma série de encadeamentos de sentido, foi um dos recursos utilizados de diversas formas para expressar identidade e criar vínculos.

Os memes apareceram, por exemplo, nos vídeos produzidos pelo grupo do aluno Hero, bem como na apresentação de slides sobre o Brasil, como se observa a seguir:

Hero (Bra): Hello, well, in this video I want to show some memes from the Internet, that's why people laugh a lot because have a lot of memes that I like to put in the video to become more funny [...] (Encontro síncrono 02)

Hero descreve os memes utilizados por sua equipe no vídeo, o que podemos ver nas figuras 18 e 19 abaixo:

Figura 19 - Meme em áudio utilizado no vídeo



Fonte: Vídeo 09 produzido pelos participantes

Figura 20 - Segundo meme utilizado no vídeo



Fonte: Vídeo produzido pelos participantes

No primeiro meme, temos a utilização de uma narração em áudio feita com inteligência artificial que, ao ler de forma robotizada o conteúdo do vídeo, acaba provocando efeitos de humor. O próprio som é integrado ao meme, o que representa um diferencial dos novos memes que têm surgido atualmente, sendo mais uma forma de comunicação na edição dos vídeos. Os memes em formato de vídeo e áudio têm se tornado mais comuns agora entre as gerações Z e Alfa, diferentemente da geração anterior, que costumava utilizar os memes apenas com imagens.

No segundo meme, temos um personagem que, ao pesquisar, descobri se tratar de “Talking Ben, the Dog”. De acordo com um site de fãs do personagem¹⁸, trata-se de “um jogo interativo desenvolvido pela Outfit7, lançado em 29 de abril de 2011 para iOS, em 2 de maio de 2011 para iPad e, posteriormente, em 17 de junho de 2011 para Android.”

Segundo o mesmo site, o personagem passou a ser um meme a partir das interações engraçadas e exageradas entre o streamer Darren Watkins, popularmente conhecido como IShowSpeed. Em 4 de fevereiro de 2022, Speed começou a jogar o jogo regularmente em suas lives e, com isso, criou uma espécie de rivalidade cômica com o Talking Ben. Ele fazia perguntas polêmicas ou profundas (como “Você ama a Deus?”) para o Ben pelo telefone dentro do jogo, e quando o personagem respondia simplesmente “no” ou desligava o telefone,

¹⁸**FANDOM.** Talking Ben the Dog. Em: Talking Tom & Friends Wiki – Fandom. Disponível em: https://talkingfriends.fandom.com/wiki/Talking_Ben_the_Dog. Acesso em: 22 ago. 2025.

Speed reagia de forma exagerada, discutindo com ele, o que causava efeitos de humor no público.

O sucesso desse tipo de interação transformou Talking Ben no primeiro grande meme vindo dos jogos da Outfit7 (empresa criadora do Talking Tom), desde que o Talking Tom Cat viralizou em 2010 com o áudio “Boy what the hell boy”, que também virou meme em 2021.

Aqui, acredito que o humor nonsense, típico da geração Z, é utilizado como uma forma de superar dificuldades como a timidez, quebrar o gelo e deixar as coisas mais descontraídas, algo que, na minha opinião, fica bem claro nesse caso. É uma linguagem muito própria dessa geração.

Além de Hero, Miss Sunshine explicou a utilização de memes no slide da apresentação sobre o Brasil, mais especificamente em resposta à pergunta “How would you bring your country’s culture to your English teaching?”. Abaixo, após a fala da aluna, a figura 20 mostra o slide que a aluna mencionou:

Miss Sunshine: [...] How would you bring your countries, cultures to your English teaching? So I chose memes, for me, is the easier way to get students involved. (Encontro Síncrono 01)

Figura 21 - Slide da apresentação utiliza memes



Fonte: Slides preparados pelos participantes

Durante a apresentação para os alunos hondurenhos, a aluna brasileira explica os efeitos de humor do meme e justifica a escolha desses recursos como estratégias pedagógicas que utilizaria em sala de aula com estudantes brasileiros. Ao fazer isso, ela não apenas traduz o conteúdo humorístico, mas também contextualiza culturalmente sua proposta,

demonstrando consciência dos repertório sociolinguístico local e das potencialidades desses materiais no processo de ensino-aprendizagem, como é possível observar abaixo:

Miss Sunshine: So here, we have a 200 reais bill, which is a joke. A few years ago, there was a 200 reais bill in Brazil, and we didn't know which animal we would choose for it. And there is a caramelo dog here which is a Brazilian icon. Every place, there is a dog like this in Brazil. So that was the meme at the time. And we also have the Brazilian map with the literal translation of the States. So it's kind of a joke, like love zones is the literal translation to Amazon as for us. So it was kind of the way I felt. It's easier for me to students to get involved and to make the class a little bit light for them. (Encontro síncrono 01)

De acordo com o site da Cobasi (2022), pet-shop on-line, o meme do vira-lata caramelo se popularizou em 2020, após o anúncio da nova cédula de R\$200, que teria o lobo-guará como estampa. Nas redes sociais, usuários brasileiros brincaram com a situação, trocando a imagem oficial pela foto de um cachorro vira-lata de cor caramelo, mais especificamente, Pipi, um cachorrinha de Porto Alegre. Essa substituição, feita de forma humorística e crítica, acabou transformando o cachorro em um ícone representativo do país.

O vira-lata caramelo se tornou um símbolo cultural brasileiro na internet. Por não ter uma raça definida, ele é extremamente comum no Brasil, encontrado em todas as regiões, com pelagem em tons de marrom e características físicas variadas. Além de ser considerado um “patrimônio nacional” por muitos, ele é conhecido por ser inteligente, leal e amoroso, conquistando espaço nos lares brasileiros. Sua popularidade aumentou com os memes, incentivando também a adoção de animais sem raça definida, que antes eram muitas vezes ignorados em abrigos.

Em 31 de julho de 2025, Dia Nacional do Vira-Lata, a Netflix divulgou as primeiras imagens e o pôster (abaixo) do drama “Caramelo”, o “primeiro filme com o cachorro-símbolo do Brasil”, de acordo com Ângelo Cordeiro (2025) em matéria da Rolling Stone Brasil.

Figura 22 - Pôster do filme Caramelo, da Netflix



Fonte: Rolling Stone Brasil (2025)

O segundo meme apresentado no slide é intitulado “English Brazil Map”, aparentemente retirado da página do Instagram “@mapasuteis”, que atualmente é privada. O mapa faz uma brincadeira com o que seria a tradução literal dos nomes dos estados brasileiros, transformando, por exemplo, Paraná em “Stop Na” e Minas Gerais em “General Chicks”. Esse tipo de brincadeira e manifestação linguística tem se tornado cada vez mais comum em páginas de redes sociais, como é o caso da página Greengo Dictionary, que já acumula mais de 2 milhões de seguidores no Instagram. Os memes da página têm um teor semelhante ao do mapa trazido pelos alunos, com traduções literais e jogos de linguagem, a exemplo do nome do cantor Alok, que foi traduzido como The Krazy.

Conforme mencionei anteriormente, Figueiredo *et al.* (2023) consideram o Greengo Dictionary um exemplo expressivo de prática linguística virtual que, por meio da paródia de entradas de dicionário e do uso criativo de recursos multimodais, evidencia estratégias de apropriação linguística alinhadas ao conceito de VELF.

De acordo com os autores, além de promover reflexão crítica sobre o uso da língua, esse tipo de material é particularmente fértil para discussões sobre translinguagem, criatividade linguística e negociações de sentido em práticas online, podendo ser explorado como ferramenta pedagógica em cursos de formação docente (Figueiredo *et al.*, 2023).

Diante disso, é bastante interessante que os alunos tenham escolhido os memes para trazer aspectos culturais para a sala de aula, como no slide apresentado por Miss Sunshine, uma vez que, segundo Figueiredo *et al.* (2023), os memes funcionam como canais semióticos

poderosos e representam uma rica fonte de uso linguístico autêntico, oferecendo oportunidades para trabalhar com o inglês em sua dimensão híbrida e cotidiana.

O Brasil é um país onde os memes têm muito engajamento e circulam de forma rápida nas redes sociais, somos conhecidos on-line pela produção de memes com humor e criticidade. Por isso, incorporá-los em atividades pedagógicas, docentes podem estimular não apenas a criatividade linguística dos alunos, mas também promover debates sobre ideologias linguísticas, colonialidade e identidades locais (Figueiredo *et al.*, 2023).

A escolha dos acadêmicos reflete o quanto eles se sentem à vontade para explorar aspectos linguísticos de forma lúdica, brincando com a sonoridade e com elementos culturais do país. Assim como os memes que circulam na página *Greengo Dictionary*, eles interagem com materiais produzidos por brasileiros e para brasileiros, cujo humor tem como alvo um público que compartilha repertórios socioculturais comuns, neste caso, pessoas que conhecem os nomes e particularidades dos estados brasileiros, o que permite compreender a piada.

De acordo com Pineda (2023), o próprio ambiente digital é marcado pela incorporeidade (disembodiment), que limita o acesso a pistas comunicativas presentes nas interações face a face, como expressões faciais, contato visual direto e nuances de entonação. Paralelamente, essa ausência do corpo também leva os participantes a mobilizarem outros recursos semióticos, como emojis, imagens, vídeos, formatações gráficas, diferentes estilos de escrita, e, no caso dos participantes deste IV, memes, para construir sentido. Dessa forma, a incorporeidade não elimina a comunicação, mas desloca a maneira como eles construíram sentidos e interagiram nos ambientes digitais.

Nesse sentido, Glimäng (2021) argumenta que, em contextos digitais, a própria tecnologia molda a maneira como os indivíduos constroem e expressam suas identidades, já que atuam por meio de “personas digitais”. Isso influencia inclusive a noção de interculturalidade, entendida pelo autor como “interculturalidade líquida”, em que as fronteiras culturais estão em constante negociação. Nesse sentido, é possível que o uso de memes represente uma forma de expressão das personas digitais dos participantes.

O uso de memes, descrito nesta subseção, revela como o humor e o lúdico funcionam como catalisadores afetivos ao longo do IV. O caráter aparentemente “nonsense” de alguns memes, na verdade, exige repertórios socioculturais específicos para ser compreendido, o que estimula o reconhecimento e a valorização de identidades locais.

Além disso, ao trazer para a sala de aula símbolos como o cachorro caramelo, os acadêmicos compartilham elementos de suas próprias culturas e convidam os colegas a conhecer e reconhecer essas referências, criando oportunidades genuínas de encontro e

diálogo intercultural. Esse movimento revela como práticas aparentemente simples, marcadas pelo humor e pela troca de referências locais, podem promover aproximações, despertar curiosidade e favorecer a construção de espaços de interação mais abertos e colaborativos, nos quais diferentes perspectivas culturais são valorizadas e negociadas.

Subtópico 2.2.2 Edições como comunicação

Nesta subseção, no âmbito da translanguagem e da utilização de diversos recursos, discuto como os vídeos produzidos pelos participantes do intercâmbio virtual mobilizam diferentes formas de edição como meio de comunicação. Mais do que simples registros audiovisuais, essas produções revelam um uso criativo e multimodal da linguagem, em que elementos visuais, sonoros e verbais se articulam para construir significados.

Além dos memes, nos vídeos que os alunos produziram em grupos, há também combinações de elementos, criando uma linguagem rica e intertextual. Isso foi possível porque, além de simplesmente filmarem locais como o campus da universidade, os estudantes demonstraram bastante familiaridade com diferentes técnicas de edição, aplicativos e recursos multimodais. Editar vídeos pareceu uma tarefa tranquila para eles, algo que acredito ser bem característico da geração Z, considerando que são nativos digitais.

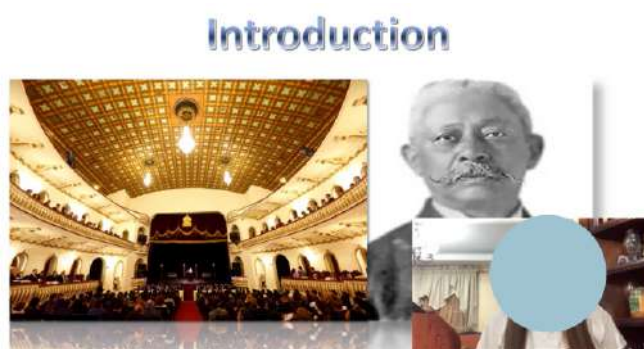
A edição dos vídeos apresentados pelos participantes revela um senso estético e criativo bastante interessante. Foram utilizadas sobreposições de imagens e diferentes aplicativos de edição, como InShot e CapCut, que possibilitaram a inclusão de efeitos como filtros e transições. Além dos recursos visuais, os sons ambiente, como o canto de pássaros ou ruídos característicos do espaço universitário, também são perceptíveis. Outro aspecto que se destaca é o uso de uma linguagem descontraída, e, em um vídeo específico, a inclusão de erros de gravação ao final dos vídeos, o que reforça a espontaneidade e o tom leve das produções.

A sobreposição de imagens sobre figuras e ou vídeos dos tópicos abordados nos vídeos foi uma estratégia bastante utilizada pelos alunos hondurenhos. Os grupos dos alunos brasileiros, contudo, optaram por gravar apenas a sobreposição da voz sobre o vídeo, gravar diretamente com a câmera frontal utilizando filtros, ou ainda utilizar outras formas de edição que os permitissem não mostrar diretamente o rosto, conforme veremos mais adiante.

A utilização de filtros de embelezamento, ao meu ver, é uma das linguagens típicas das redes sociais e que pode comunicar, dentre outras coisas, timidez, pressão estética,

vaidade ou simplesmente familiaridade. Abaixo, apresento alguns frames de vídeos que utilizaram alguma forma de sobreposição.

Figura 23 - Sobreposições de imagens em vídeo sobre teatro hondurenho



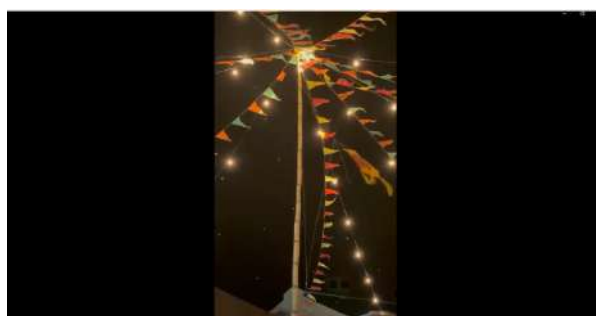
Fonte: Vídeo 03

Figura 24 - Sobreposições de imagens em vídeo sobre museu hondurenho



Fonte: Vídeo 04

Figura 25 - Voz e imagem em vídeo produzido pelos alunos brasileiros



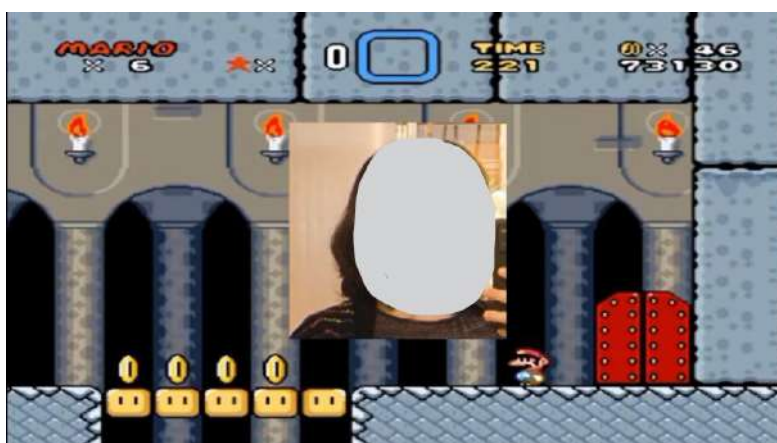
Fonte: Vídeo 10

No vídeo da equipe de Hero (Vídeo 09), por exemplo, há um efeito de edição que emula aqueles exibidos em aplicativos como o TikTok, nos quais duas ações acontecem simultaneamente: por exemplo, de um lado vemos alguém preparando uma receita ou mexendo em uma massa de bolo, e, do outro, alguém falando sobre um tópico específico. De acordo com o site do aplicativo, o dueto é um recurso do TikTok que possibilita publicar um vídeo ao lado do vídeo de outro criador, em uma tela dividida. Ambos os vídeos são exibidos simultaneamente.

O vídeo explicado por Hero no excerto abaixo, em resposta à pergunta curiosa da professora Phoebe sobre gamificação e exemplificado na Figura 25, mostra como os alunos utilizaram um plano de fundo de uma partida do jogo de videogame Super Mario, a imagem da pessoa que estava falando (coberta na Figura 25 para preservar a identidade do participante) sobre a tela, além da voz do participante explicando o tema do vídeo.

Hero: [...] And the part of the game is I use a video editor to... application. [Bruna: like an app?] [Phoebe: Yes, it's an app?] Yes, yes. And you pick up the audio, the person recorded and your audio and you just put the audio and that background is the video too, because we are very shy to show your faces. so I prefer to use just a voice and a video to don't you, to become more easily to watch it. (Encontro síncrono 02)

Figura 26 - Sobreposição de telas no vídeo



Fonte: Vídeo 09

Conforme explicado pelo aluno, essa multimodalidade de ferramentas também funcionou como uma forma de romper barreiras emocionais, como a timidez, e, ao meu ver, representou ainda uma maneira de se expressar para além da linguagem verbal. É

compreensível que os participantes se sintam tímidos, o que não é necessariamente algo negativo, mas faz parte do contexto de aprendizagem intercultural (Giralt *et al.*, 2022).

Ademais, a escolha da edição, dos memes e da sobreposição de áudio e jogo revela, igualmente, uma subversão das expectativas normalmente associadas a um vídeo produzido em contexto acadêmico, no qual a formalidade pode atuar como um impeditivo à livre expressão do aluno.

São muito interessantes as escolhas de edição feitas pelos acadêmicos, que incorporam elementos típicos dos vídeos curtos do TikTok para construir e transmitir sentido no vídeo solicitado durante o intercâmbio virtual, incluindo diversas imagens, referências simultâneas e vídeos sobrepostos, por exemplo. Extrapolando essa abordagem, a Geração Alpha têm utilizado técnicas associadas ao chamado “brain rot” para assimilar conteúdos de disciplinas escolares, o que revela como as gerações mais jovens têm ousado nas formas de compreender e interagir com o mundo digital.

“Brain rot” é um termo originalmente utilizado para descrever o “processo de deterioração do estado mental ou intelectual de uma pessoa em razão do consumo excessivo de conteúdo trivial e pouco desafiador”, atualmente muito associado ao uso excessivo das telas, conforme explica a publicação de “Vida Saudável”, blog do Hospital Israelita Albert Einstein (2025). No entanto, o termo tem sido apropriado pelos próprios jovens, que passaram a utilizá-lo na criação de memes, como o “Italian Brain Rot”, e também em produções voltadas aos estudos, como mencionado anteriormente. Essa apropriação foi abordada na reportagem de Luiza Tenente (2025) para o G1 “Técnica do ‘cérebro podre’: alunos usam app para transformar material de aulas em vídeos viciantes”, de março de 2025, que mostra como estudantes têm utilizado aplicativos para adaptar o material das aulas ao estilo dos conteúdos que eles consomem diariamente nas redes sociais.

O uso de memes, músicas, trailers, vídeos curtos e outras formas de comunicação digital mobilizadas pelos acadêmicos reflete aquilo que Lucena (2021) denomina como práticas translíngues, em que a mobilização de repertórios semióticos diversos rompe com as fronteiras entre línguas, tecnologias e afetos.

Considerando que “ao translinguajar, falantes levam a cabo suas intenções comunicativas, utilizando recursos de seus repertórios linguísticos e a compreensão política e histórica de que têm de seus mundos bilíngues” (Lucena, 2021, p. 30), é possível observar como os acadêmicos utilizaram recursos que fazem parte de seus repertórios para expressar suas ideias. A translíngua ultrapassa a simples mistura de “línguas” concebidas como

estruturas fixas e, ao englobar a integração de todas essas diferentes linguagens e elementos semióticos, permite que os participantes expressem suas identidades.

É válido ressaltar que a mobilização dessas linguagens é algo que incentivo e busco evidenciar, especialmente para mostrar que não é como se simplesmente ligássemos ou desligássemos diferentes botões na nossa cabeça ao nos comunicarmos. Isso pode ser observado no excerto abaixo, em que destaco exatamente esse ponto ao conversar com Hero, em conformidade com García e Wei (2014), que consideram que a translinguagem vai além da simples alternância entre línguas (*code-switching*), pois mobiliza todo o repertório linguístico e semiótico dos falantes de forma integrada para a construção de sentido. Por isso, também procurei, durante o desenvolvimento das atividades, dar espaço para que os alunos se expressassem das mais variadas formas.

Prof Bruna (Bra): [...] Tudo isso que a gente tem, vocês têm o repertório, por exemplo, a Rose disse que ela tem um pouco de espanhol, então ela tem o repertório¹⁹ de espanhol, tem o repertório de inglês, tem o português, tem o gestual, tem as imagens, enfim, tudo isso são linguagens que a gente pode usar na hora de tentar se comunicar, pra tentar meio que romper essas barreiras, assim. Porque não é como se a gente ligasse e desligasse um botãozinho, né, na cabeça da gente, assim [...] Aqui na nossa aula mesmo eu tento, tipo assim, encorajar vocês a fazerem isso [...]

Hero (Bra): Eu acho que a expressão mais natural do jeito que você vai falar é de gesticular com a mão.

Prof. Bruna (Bra): (concorda) Também é uma linguagem.

Hero (Bra): A gente tenta explicar gesticulando pra ver se a pessoa entende, e aí quando não dá a gente tenta resolver o problema com outra coisa, mas acho que é natural né do impulso é gesticular (Sessão de feedback)

Assim, as oportunidades geradas no contexto do IV favorecem o uso da criatividade e da multimodalidade para romper barreiras emocionais que podem surgir quando estamos fora da nossa zona de conforto. Além disso, houve uma clara subversão das expectativas normalmente associadas a vídeos produzidos em contextos acadêmicos, pois os participantes recorreram a recursos que fazem parte da vivência digital deles.

Acredito que tanto o uso dos memes abordados na subseção anterior quanto as edições de vídeo constituem exemplos de oportunidades para o exercício e o desenvolvimento do letramento digital dos participantes no contexto do IV, juntamente com a utilização de plataformas digitais como Padlet, Google Classroom e FigJam. Resultados semelhantes foram relatados por Giralt *et al.* (2022, p. 167), que afirmam que o IV “fomentou o desenvolvimento

¹⁹Aqui, minha fala teria sido melhor elaborada se eu tivesse utilizado a palavra repertório no singular, visto que cada falante possui apenas um repertório, dentro do qual mobiliza diversos recursos.

do letramento digital crítico”, uma vez que os participantes utilizaram “texto, hipertexto, mídias visuais e letramento multimodal” para interagir nas plataformas on-line.

As edições de vídeo aqui analisadas não foram apenas recursos técnicos, mas também estratégias para se comunicar, se proteger e se aproximar dos colegas. A escolha de incluir erros de gravação, utilizar trilhas sonoras, sobreposições criativas ou mesmo ocultar o rosto com filtros e imagens reflete um cuidado em “moldar” a própria presença no IV de forma confortável e expressiva. Essas decisões revelam tanto a vulnerabilidade quanto a busca por segurança emocional diante da timidez ou do medo de julgamento, isto é, ao lançar mão de seus repertórios digitais os acadêmicos encontraram caminhos para enfrentar desafios.

Ademais, ao explorar o repertório digital que faz parte de seu cotidiano, os participantes trouxeram para o intercâmbio aspectos de suas identidades e referências culturais, criando pontes com os outros por meio de estéticas e práticas compartilhadas. As edições realizadas funcionaram como mediadoras entre o pessoal e o coletivo, contribuindo para a construção de um espaço intercultural de trocas e negociações, no qual diferentes experiências e perspectivas puderam ser expressas e reconhecidas.

Subtópico 2.3 - Ideologias linguísticas: reforços, releituras e criticidade

Esta subcategoria responde a dois objetivos específicos: 1) Investigar o intercâmbio cultural entre os participantes, considerando o conceito de interculturalidade, e 3) Investigar como as ideologias linguísticas manifestadas nas interações interferem na comunicação dos participantes. Diante disso, analiso como as ideologias linguísticas se fizeram presentes nas falas dos alunos e na forma como eles se comportaram e interagiram ao longo do IV, observando de que maneira essas ideologias influenciaram as trocas interculturais. Também discuto a postura adotada pelos participantes diante dessas ideologias, especialmente nos momentos em que elas são questionadas ou reinterpretadas de maneira crítica.

Em síntese, esta seção mostra que as interações foram atravessadas por ideologias de linguagem - sobretudo a mercantilização do inglês e o *native-speakerism* - que afetaram a comunicação ao criar pressões por “correção”, ansiedade, hesitação para se expor e julgamentos sobre sotaques. Ao mesmo tempo, emergiram releituras críticas: em contextos de VELF, os participantes priorizaram a inteligibilidade e a negociação de sentidos, afirmando escolhas de pronúncia e repertório sem abrir mão de suas identidades. Assim, as ideologias funcionaram tanto como barreiras quanto como gatilhos para reflexão.

Um dos aspectos que me chamou a atenção e está registrado nos diários é a forma como o inglês foi associado a prestígio social, mobilidade e acesso a oportunidades globais.

Observa-se uma visão mercadológica do idioma, em que o inglês é percebido como uma ferramenta estratégica para ascensão social, viagens internacionais e inserção no mercado de trabalho globalizado (Garcez; Jung, 2021).

No diário da sessão de feedback, há uma anotação sobre a aluna Miss Sunshine ter comentado que, pelas conversas realizadas no Padlet, percebeu que os alunos hondurenhos demonstram interesse por línguas e por viajar. Nesse contexto, o inglês aparece como uma ferramenta essencial de comunicação, e não apenas um conhecimento acadêmico.

Essa perspectiva é reforçada em outra anotação de diário (15/10), que destaca a “questão mercadológica do idioma”: o inglês como “língua da oportunidade”, especialmente quando os alunos discutem suas aspirações profissionais, como trabalhar em empresas multinacionais.

A própria Miss Sunshine (Brasil) relatou na sessão de feedback:

Miss Sunshine (Bra): E aí a gente também, no começo do ano eles (professores) tavam falando as opções que a gente teria para trabalhar com o curso, comentaram com a gente também de trabalhar em cargos, que seria um pessoal que faz relações internacionais por a gente ter o inglês também. Então, em multinacionais, a gente (teria) cargos por ter o inglês.

Essas percepções dialogam com a análise de Duchêne e Heller (2012), segundo a qual a expansão do capitalismo tardio gera tensões entre os mercados e os estados-nação, produzindo novos discursos nos quais a língua desempenha um papel central na legitimação dos espaços econômicos. Diferentes repertórios passam a ter maior ou menor valor agregado conforme sua contribuição para a empregabilidade e para o desenvolvimento da economia globalizada (Duchêne; Heller, 2012; Garcez; Jung, 2021).

Nesse cenário, o inglês se consolida como um recurso econômico altamente valorizado. É nesse contexto que também se fortalece a ideologia da padronização linguística, uma vez que o prestígio pressupõe fronteiras de acesso: nem todos podem circular nos mesmos espaços, e esse acesso é condicionado pela proximidade ao modelo linguístico idealizado.

No segundo encontro síncrono, os alunos tiveram a oportunidade de fazer algumas perguntas e, em dado momento, a aluna hondurenha Lala Cubas revela estar nervosa ao falar diante de todos. Nesse instante, procurei tranquilizá-la e trazer à tona a noção de que todos ficamos nervosos ao nos comunicarmos em contextos linguísticos diversos. Observo, pela fala da aluna, a presença da ideologia da padronização, que alimenta o medo do erro e reforça a ideia de que existe apenas um inglês correto a ser falado.

As atividades orais acabam exigindo maior exposição dos alunos, o que pode gerar nervosismo, ao mesmo tempo em que representam situações comunicativas autênticas e oportunidades valiosas para interagir. No caso de Lala, apesar da ansiedade, ela escolheu se expor e participar. O sentimento de nervosismo foi legitimado pela vulnerabilidade demonstrada por todos, inclusive por mim, na posição de professora. Acredito que, dessa forma, conseguimos construir um ambiente acolhedor e seguro para que os alunos se sentissem confortáveis em participar e aprender juntos em um contexto intercultural.

É possível observar a fala da aluna hondurenha no trecho abaixo:

Lala Cubas (Hon) : I feel a little nervous because I feel that I can make a mistake when I talk and... There's a little weird worry for me.

Prof Bruna (Bra): Yeah, it's okay. I think it's completely normal, I feel nervous as well every time I have a meeting or something different, I get nervous and anxious. So I think it's not only you But don't worry about making mistakes, or anything like that. Because It's okay. Yeah, we are here to learn and there is no problem. Don't worry about that.

Lala Cubas (Hon): Thank you so much. (Encontro síncrono 02)

A insegurança e o sentimento de nervosismo e ansiedade também surgiram nas atividades assíncronas realizadas pelos acadêmicos, como a gravação dos vídeos. Ao ser questionada por Lala sobre como foi a experiência de gravação, a aluna Rose relatou sentir nervosismo e timidez. Outros alunos, em contrapartida, afirmaram que a experiência foi tranquila. Na opinião de Lala, seu nervosismo se deve ao fato de não ter ninguém com quem praticar inglês, já que ela é a única em sua casa que estuda o idioma no momento.

Rose (Bra): Hi! for me, it was difficult to record it because I couldn't see my face. (fica em dúvida se está certo, professora ajuda e diz “you can say I couldn't see my face on camera”). So I was really shy and anxious too, literally just can't so instead of filming a video, I sent an audio so it was better for me. That's it.

Lala Cubas (Hon): Thank you.

Prof Bruna (Bra): So this was Rose and for her, she said it was difficult, but other students commented that it was okay, it was easy. So, it depends. And what about you? How was the experience?

Lala Cubas (Hon): Well, my experience recording the video was a little... The principal feeling is nervous. Because I don't have any person to talk in English in my house. I'm the only one that studies English in this moment. So that's what I feel nervous at the time. (Encontro síncrono 02)

A busca por falar o “inglês correto” foi ressaltada nos relatos de Miss Sunshine e Rose durante a sessão de feedback entre os acadêmicos brasileiros, refletindo a ideologia do falante nativo (Tupas, 2022). Ambas mencionaram sentir-se pressionadas ao ter que falar diante dos colegas, mesmo em um grupo reduzido, como é possível observar no diálogo a seguir:

Miss Sunshine (Bra): [...] até a gente sendo uma turma pequena me dava uma pressão de falar lá na frente pq aí só eu vou ocupar o lugar de falar, acho que muitos queriam falar, mas aí também não vou ocupar espaço [...]

Rose (Bra): Eu acho que por ser uma turma maior, muitos devem ter vergonha de falar assim. Como a gente (também tem?) um pouco vergonha de falar inglês e até de falar errado. Então, acho que eles devem ter isso, talvez em grupos menores.

Miss Sunshine (Bra): É menos gente prestando atenção em você

Rose (Bra): É, É, sem aquela pressão da turma toda, e deles, nós, os professores, sabe? (Sessão de feedback)

Rose acredita que os alunos hondurenhos também possam ter se sentido da mesma forma. É possível que a aluna esteja projetando seus próprios sentimentos, ao supor que, assim como os brasileiros, eles também sintam vergonha de falar inglês e de errar ao se expressar. Na perspectiva das acadêmicas, esse tipo de receio poderia ter sido amenizado caso tivessem tido a oportunidade de interagir em grupos menores.

O aluno Hero, por sua vez, expressou que se sente mais à vontade ao falar em língua inglesa quando o interlocutor não compartilha sua língua materna, como foi o caso da professora nigeriana que participou da aula, especialmente quando essa interação ocorre face a face, em contraste com o contexto digital do IV. Além disso, o acadêmico também relatou que, ao se expressar diante dos colegas brasileiros, sentiu maior pressão para falar corretamente e medo de ser julgado por seus erros. Isso pode indicar que falar inglês diante de pessoas que compartilham sua língua materna pode provocar uma sensação ampliada de exposição e julgamento, relacionada à ideologia do “inglês correto” e à expectativa social de desempenho linguístico.

Isso demonstra que em contextos mais acolhedores ou de necessidade real de comunicação os participantes tendem a se expressar com mais fluidez e menos medo, o que reforça a importância de criar ambientes de aprendizagem que acolham o erro como parte do processo comunicativo. Nesse sentido, a frase “quando eu estou falando com uma pessoa de fora que é o único jeito que eu vou me comunicar com ela é com a língua inglesa, eu consigo falar mais tranquilo”, dita por Hero (ver diálogo completo abaixo), remete ao estudo de Nicolaou e Sevilla-Pavón (2023), que analisaram como a participação em um IV, em um contexto de comunicação em VELF, impactou as motivações e as percepções de *self-efficacy* dos participantes.

Como abordei anteriormente na seção “2.2.1 Memes como patrimônio nacional e o ‘nonsense’ para fazer sentido”, VELF, ou virtual English as a lingua franca, diz respeito à

utilização adaptável do inglês e de outros recursos linguísticos e não-verbais em contextos on-line marcados pela diversidade cultural (Pineda; Bosso, 2023).

Nicolaou e Sevilla-Pavón (2023) constataram que a comunicação em inglês como língua franca, em contextos de IV nos quais o foco era o intercâmbio intercultural, pode ser altamente motivadora, oferecendo oportunidades de comunicação autêntica e de igual para igual. Para elas, “os alunos parecem sentir-se mais confiantes e menos preocupados em cometer erros, uma vez que a ênfase é colocada em transmitir a mensagem, em vez de produzir enunciados gramaticalmente corretos” (Nicolaou; Sevilla-Pavón, 2023, p. 175).

Finardi *et al.* (2024, p. 67) corroboram essas ideias ao observarem que o ILF funcionou mais como uma ponte do que como uma barreira, configurando-se como “um meio de compartilhar experiências, vida” [tradução minha]²⁰. Conforme mencionado anteriormente, Hero parece ter se sentido mais desconfortável com a possibilidade de um julgamento por parte de seus colegas de classe do que com a interação propriamente dita com falantes de outras origens linguístico-culturais.

O desconforto de falar diante dos colegas também é relatado por Miss Sunshine. O diálogo abaixo ilustra como a acadêmica relata esquecimentos (como não se lembrar do nome das estações do ano), que podem ser interpretados como efeitos da ansiedade. Isso evidencia que o ambiente de exposição, mesmo em contextos virtuais, pode acionar bloqueios emocionais e dificuldades cognitivas que possivelmente não ocorreriam em interações em grupos menores.

Hero (Bra): Uma coisa que eu percebi sobre comunicação em inglês é que quando eu estou falando com uma pessoa de fora que é o único jeito que eu vou me comunicar com ela é com a língua inglesa, eu consigo falar mais tranquilo. Quando eu tive que fazer atividade lá, apresentar lá os escritores, aquela hora eu travei, eu fiquei nervoso. Pq ao mesmo tempo que eu tava falando, eu ia falar, ao mesmo tempo eu fiquei preocupado se eu falar totalmente errado alguém vai perceber. E quando eu fui conversar com a professora (Phoebe) foi bem mais tranquilo pq a única forma que eu conseguia me expressar ali com ela foi com a língua inglesa

Prof. Bruna (Bra): Entendi. Então você sentia, assim, quando tem pessoas que falam a sua língua materna assistindo, você sente mais julgado do que quando você tá... Sim. Ah, entendi.

Miss Sunshine (Bra): e quando vc ia lá pra frente da tela (na hora de falar durante os encontros) só tinha você... aí teve coisas que eu não lembrava, sei lá, as estações do ano... (Sessão de feedback)

²⁰ a means of sharing experience, life

Considerando o que foi constatado por Finardi *et al.* (2024), Nicolaou e Sevilla-Pavón (2023) e pelos próprios acadêmicos, acredito que os participantes teriam se beneficiado de interações síncronas mais autônomas em grupos menores. Esse formato favoreceria a comunicação em contextos multiculturais, aspecto apontado pelas pesquisas como fundamental para romper barreiras, além de ampliar oportunidades de interação autêntica e “de igual para igual”. Além disso, poderia minimizar o constrangimento de se manifestar diante de toda a turma, fator que parece ter contribuído para a prevalência da ideologia da padronização.

A ideologia da padronização não se manifesta apenas nos relatos dos acadêmicos sobre suas próprias experiências, mas também na forma como percebem o inglês, a pronúncia e o sotaque do “outro”. Algumas participantes relatam dificuldades para compreender certos vídeos gravados pelos alunos hondurenhos e levantam a hipótese de que isso possa estar relacionado à qualidade do áudio ou ao sotaque. A questão da fluência é mencionada, e Miss Sunshine afirma que isso não representa um problema, considerando que a turma era composta por alunos de diferentes níveis. Rose complementa dizendo que não se trata de um julgamento, mas sim de uma percepção de diferença.

Miss Sunshine (Bra): tipo, eu conseguia entender mais o que o pessoal daqui perguntava e falava do que as perguntas que eles faziam. Ai eu não sei se é uma questão realmente de áudio ou...

Rose (Bra): Eu também senti dificuldade de entender por causa do sotaque, um pouco até da fluência, sabe assim?

Miss Sunshine (Bra): E tá tudo bem, tinha alunos de vários níveis ali.

Rose (Bra): Não, é, não é julgamento, tá? Mas senti aquela diferença, sabe assim? Não sei (Sessão de feedback)

Na visão das acadêmicas, o sotaque de um falante de espanhol ao falar inglês é considerado “muito forte”. Essa visão contrasta com a noção, frequentemente implícita, de que os brasileiros não possuiriam um sotaque marcante, o que tornaria sua variedade do inglês mais inteligível. Quando tento trazer o foco para nós, meu objetivo é sensibilizá-los para o fato de que nenhum falante é isento de sotaque, apenas não estamos tão acostumados a ouvir os alunos hondurenhos quanto estamos a ouvir a nós mesmos. Evitei interromper ou falar demais para não reprimir a fala deles, para não fechar aquela fresta de espontaneidade que se abriu, até porque o momento da sessão era reservado para os acadêmicos expressarem suas opiniões, mas também não quis deixar de pontuar essa questão.

Miss Sunshine (Bra): eu não acho que seja um nível baixo e sim o sotaque, o sotaque deles é muito forte, tinha algumas palavras que saiam ali que em espanhol tem essa sonoridade

Rose (Bra): uhum exatamente isso, acho que muitas palavras que tinha o H ou o R o som não era (Miss Sunshine: o que deveria ser?) é tinha muitas palavras que, sabe?

Prof. Bruna (Bra): Eu acho que assim, como a gente está acostumada a ouvir brasileiros falando inglês, então provavelmente a gente também faça isso (também temos sotaque, mas estamos acostumados com o nosso) (Sessão de feedback)

Ao meu ver, a raiz dessas impressões é, novamente, o *native-speakerism*, que, na visão de Tupas (2022), representa uma concepção de autoridade do falante nativo, associada a ideologias linguísticas padronizadas. Essas ideologias foram perpetuadas pela educação colonial inglesa e ainda persistem nas políticas e práticas educacionais em nível global.

Além disso, ao percebermos o que há de diferente no outro, passamos a nos ver como mais próximos de um certo padrão, como se validássemos o nosso inglês pelo contraste com o sotaque “do outro”, o inglês “do outro”, e assim por diante. Assim, ao relatar essa “percepção de diferença”, Rose possivelmente estava afirmando sua posição justamente por meio dessa diferença. Inclusive, há um comentário de uma das acadêmicas sobre o “r” retroflexo do interior do Paraná e como isso pode fazer com que a nossa pronúncia se aproxime mais do “inglês americano”. Essa perspectiva se confirma novamente quando os alunos comentam que uma das colegas da turma possui sotaque britânico, que pode ser visto logo abaixo.

(Falam alguma coisa sobre uma colega que tem um sotaque britânico, não dá pra ouvir exatamente as palavras usadas porque estão falando ao mesmo tempo)

Prof Bruna (Bra): Mas será que é britânico? Ou é uma pessoa brasileira tentando fazer um sotaque britânico?

Mara (Bra): É, mas é que nem a sua amiga que jurava que tinha um sotaque britânico. (Contei o caso da brasileira que acreditava que tinha sotaque britânico e não foi percebida assim em uma viagem para a Inglaterra.)

Prof. Bruna (Bra): Exato. (Sessão de feedback)

No trecho acima é possível observar que, em resposta ao comentário dos colegas sobre o suposto sotaque britânico de uma das alunas, Mara retomou um caso que eu havia relatado anteriormente, sobre uma colega brasileira que acreditava ter um sotaque britânico. No entanto, ao viajar para Londres, ela não foi percebida dessa forma por seus interlocutores, que imediatamente identificaram que ela não era dali.

Esse episódio, ocorrido durante a sessão de feedback, demonstra como a comunicação em contextos VELF (Pineda; Bosso, 2023) pode fomentar reflexões, como o questionamento da ideologia do *native-speakerism*. Isso se deve ao fato de que a comunicação intercultural nesses contextos é altamente complexa e envolve também o uso de signos transmodais. Assim, em consonância com o que foi discutido anteriormente, “a ideia de um falante

nativo/professor nativo ideal não reflete a realidade sociolinguística atual em que o (V)ELF é utilizado” (Pineda; Bosso, 2023, p. 9). Além desse excerto, há outros momentos em que os acadêmicos parecem demonstrar compreender que não é necessário adotar um sotaque específico, isto é, não precisam abrir mão de suas identidades como falantes brasileiros.

Um exemplo acontece com a participante Sabrina que, durante sua apresentação oral, quando fala sobre a escritora Clarice Lispector, alterna entre duas pronúncias de “Rio de Janeiro”. Inicialmente, ela pronuncia o nome da cidade com sotaque “americanizado”, mas, em seguida, ri e repete, preservando sua pronúncia habitual e, portanto, sua autenticidade ao falar.

Sabrina (Bra): Hello, my name is Sabrina and I'm talking about the writer Clarice Lispector. [...] telling the story of Maccabea an orphan and lonely woman from Alagoas raised by a tyrannical aunt who takes her to Rio (com sotaque americanizado, ri, e repete da forma como está mais habituada) Rio de Janeiro, where she works as a typist... (Encontro síncrono 01).

Pode ser que a acadêmica tenha achado “estranho”, ou que não tenha soado natural a pronúncia “Rio” como pronunciado por alguém que não é brasileiro e, por isso, ela optou por repetir. Esse momento evidencia como as escolhas dos falantes em contextos VELF também expressam suas identidades e estão ligadas à variabilidade dos contextos comunicativos. A esse respeito, Pineda e Bosso (2023, p. 4) ressaltam que:

Indivíduos multilíngues frequentemente se envolvem em práticas linguísticas que os abrem à negociação de significados, selecionando as características linguísticas de seus repertórios que consideram mais adequadas para seus interlocutores [...] os participantes dos encontros em VELF empregam estratégias translínguas com diversos objetivos.

A adaptação realizada por Sabrina dialoga com os achados de Nicolaou e Sevilla-Pavón (2023), que constataram que, nas interações em VELF, os participantes recorriam a versões próprias da língua inglesa, moldando-a de modo a atender às demandas comunicativas de seus contextos específicos. Tal constatação evidencia o potencial do VELF para “libertar os alunos-falantes, permitindo-lhes criar a sua própria versão do ‘MEU inglês’, guiados por suas próprias necessidades de sucesso comunicativo e comunitário” (Kohn, 2020, p. 11, *apud* Nicolaou; Sevilla-Pavón, 2023, p. 175).

Os excertos acima também ilustram como o espaço do IV pode se configurar como um ambiente propício à problematização de concepções enraizadas, como a idealização do modelo de falante nativo. Porém, acredito que também retratam como a interação em si, o

contato durante o IV pode não ser suficiente para desmistificar algumas ideias pré-concebidas sobre o outro e romper com ideologias linguísticas profundamente enraizadas.

A mercantilização/comodificação é uma das ideologias linguísticas que se fazem presentes nas falas dos alunos. Heller (2010) argumenta que, no contexto do capitalismo tardio e da economia globalizada, a língua passou a ser uma mercadoria, ou seja, um recurso com valor de troca diretamente ligado ao mercado. Para a autora, a língua, antes associada a questões de identidade, cultura e competência simbólica, agora é também instrumentalizada como habilidade técnica e sinal de autenticidade, especialmente em setores como turismo, marketing, ensino de línguas, tradução e call centers.

Esse processo de comodificação gera tensões e está atrelado à manutenção de relações de poder, inclusive neocoloniais. “A comodificação da linguagem coloca o monolinguismo em confronto com o multilinguismo, a padronização com a variabilidade, e o prestígio com a autenticidade, em um mercado onde os recursos linguísticos ganharam destaque e valor” (Heller, 2010, p. 107).

Devido à comodificação (Heller, 2010; Lucena; Torres, 2019; Garcez; Jung, 2021) e à crença na superioridade do falante nativo, observa-se, em alguns momentos, uma romantização da vida no exterior, nos moldes do chamado “sonho americano”, como é possível perceber nos excertos a seguir:

Miss Sunshine (Bra): Mas assim, a associação que a gente tem é que a gente no interior seria próximo ao americano. A gente tem um R mais puxado (Sessão de feedback)

Miss Sunshine (Bra) (Elaborando possíveis motivos de os alunos hondurenhos parecerem mais animados com a profissão): Mas assim, por eles estarem mais perto dos Estados Unidos, acho que muitos devem pensar “vou me formar aqui porque eu vou atuar lá também.” Porque pra eles é mais próximo, então eles não têm uma visão de que pode ficar mais colorido saindo do país. Porque aqui a gente fala “puts, vou sair daqui pra ir pros Estados Unidos, ver se consigo alguma coisa lá”, que é muito difícil. (Sessão de feedback)

Essa visão revela crenças que associam prestígio, sucesso e mobilidade social à língua inglesa e, especificamente, aos Estados Unidos da América, um país onde tudo pode “ficar mais colorido”. Nesse contexto, o vínculo entre o inglês e os Estados Unidos permanece intacto, contrariando o que é afirmado por estudiosos do ILF e VELF, que o consideram uma língua desterritorializada. Trata-se de uma ideologia intimamente ligada à noção de que falar inglês e/ou mudar-se para os EUA proporciona acesso a uma vida mais moderna, desenvolvida e repleta de oportunidades, o que não é necessariamente verdadeiro. Essa

idealização vai na direção oposta do que foi observado no diálogo com Mara e na postura de Sabrina durante sua apresentação.

Tomando como base o contexto rural de vilas no norte da Índia e os estudos da socióloga Karuna Morarji, Piller (2015) aponta que a própria experiência de aprender inglês pode não representar, de fato, um degrau rumo ao sucesso, mas sim uma experiência alienante. Ou seja, “como todos passaram a acreditar que a proficiência em inglês oferece muitas promessas, cria oportunidades e abre portas, muitos aprendizes precisam lidar com a dissonância cognitiva de que aprender inglês não abriu portas para eles.” (Piller, 2015, p. 197).

Ainda de acordo com Piller (2015, p. 197), “as experiências de alienação e decepção em relação à educação ilustram como a dinâmica de inclusão e exclusão de uma economia de mercado fez com que ‘tornar-se parte do mundo frequentemente implicasse tornar-se marginal ao mundo’”.

Após o comentário sobre a mudança de país, eu intervi e questionei se aquelas percepções não estariam relacionadas a uma visão romantizada do chamado “sonho americano”. A partir desse questionamento, os alunos começam a refletir de forma mais crítica sobre o tema, a exemplo dos excertos abaixo.

Miss Sunshine (Bra): E assim, eu não consigo te afirmar, porque pode ser uma questão só geográfica, por eles estarem mais próximos, porque eu não acho que economicamente isso seja viável para todo mundo. Aqui no Brasil, a gente sabe que geograficamente não dá, e economicamente muito menos.

Rose (Bra): Só que eu acho que aqui a gente também tem essa coisa de ir pra fora porque... Muitos dos nossos professores, inclusive, falam de ir para fora, praticar blá, blá, blá.

Mara (Bra): nem que seja outro país que não os EUA.

Rose (Bra): Exato.

Mara (Bra): (Fala da dificuldade de tirar visto e da possibilidade de chegar lá e não conseguir emprego, essa parte está um pouco difícil de ouvir) porque vai é difícil conseguir o visto e ainda chega lá não tem nada e mesmo que tivesse pro povo lá, não teria para nós que somos estrangeiros. Eu tinha uma professora que ela tinha, ela e a família e os parentes pobres e tinha os parentes ricos e eles perderam tudo lá nos EUA, quebraram, voltaram pra cá mais pobres, pobres porque [...] (é difícil conseguir né) emprego bom, pq o McDonalds e a faxina...

Além do fato de que os alunos, aparentemente, são sempre encorajados pelos professores a ir para o exterior, o que acaba por reforçar a ideia de superioridade dos outros países e, talvez, uma idealização das oportunidades fora do Brasil, me chamou a atenção a fala de Mara sobre as reais possibilidades de vivências no exterior. Mara parece ciente de que

a ideia de um “sonho americano” ou de mudar de vida morando em outro país pode ser bem diferente da realidade enfrentada por quem, de fato, se muda para lá.

A precarização dos trabalhos, já que as oportunidades oferecidas a estrangeiros costumam ser aquelas que os cidadãos estadunidenses não querem desempenhar, e o preconceito sofrido por ser estrangeiro são aspectos críticos que ela aponta, problematizando essa visão idealizada do sonho americano frente à realidade vivida por imigrantes nos Estados Unidos.

Os exemplos aqui explorados também mostram que, mesmo em contextos comunicativos em VELF, nos quais os alunos podem mobilizar diferentes repertórios linguísticos, negociar sentidos e ter como objetivo central a comunicação, como é o caso deste IV, ainda persiste um conflito constante, uma tensão que reflete ideologias linguísticas com resquícios de colonialidade (valorização do nativo) e de neoliberalismo (mercantilização). Além disso, evidencia-se a importância de refletirmos criticamente sobre a forma como nos percebemos, e somos percebidos enquanto brasileiros, reafirmando a centralidade da nossa identidade nesse processo.

De modo geral, observei que as ideologias linguísticas também estão relacionadas com as emoções dos participantes. Por exemplo, o medo do erro, a pressão de corresponder a um “inglês correto” e as percepções sobre sotaques revelam como tais ideologias podem gerar ansiedade, reforçando barreiras emocionais que limitam a participação.

Ao mesmo tempo, momentos de vulnerabilidade compartilhada, acolhimento mútuo e reconhecimento da legitimidade de diferentes repertórios abriram espaço para posturas mais críticas em relação a ideais como o *native-speakerism* e o “sonho americano”. Essas interações contribuíram para a construção de um ambiente de diálogo e confiança, no qual os participantes puderam expressar suas crenças, confrontá-las e reavaliá-las a partir do contato com outras perspectivas culturais.

Subtópico 2.4 - Ideologias linguísticas e sentidos sobre a profissão docente

Nesta subcategoria, busco responder a dois objetivos específicos: 1) investigar o intercâmbio cultural entre os participantes, considerando o conceito de interculturalidade; e 3) investigar como as ideologias linguísticas manifestadas nas interações interferem na comunicação dos participantes. Analiso, portanto, como os participantes do IV expressam ideologias linguísticas relacionadas à docência e ao ensino de inglês, destacando os momentos

em que adotam uma postura crítica diante dessas questões e refletem, por meio da interação intercultural, sobre seus impactos na formação profissional.

Em linhas gerais, as análises desta seção evidenciam que o intercâmbio cultural entre os participantes se deu também a partir das reflexões sobre o ensino e a profissão docente, nas quais emergiram ideologias linguísticas que atravessam o campo da formação de professores de inglês. As interações interculturais possibilitaram o reconhecimento de diferentes realidades e formas de compreender a docência, ao mesmo tempo em que expuseram tensões relacionadas à mercantilização da língua, à padronização e à desvalorização do professor.

Apesar de a maioria das interações sobre a profissão docente ter ocorrido durante a sessão de feedback entre os alunos brasileiros, o contato com os estudantes hondurenhos e o espaço de diálogo coletivo abriram espaço para que os acadêmicos pensassem sobre o contexto brasileiro, questionassem desigualdades e refletissem sobre suas próprias trajetórias profissionais. Nesse sentido, eles encontraram na sessão de feedback um espaço para dar voz aos seus sentimentos.

Ao meu ver, o espaço da sessão de feedback foi muito importante para que os acadêmicos tivessem a oportunidade de falar sobre suas experiências e, para além dos vídeos, expressarem seus sentimentos em relação à profissão docente. Tive a impressão de que, em alguns momentos, conseguimos de fato atingir o objetivo do IV, ao incentivá-los a refletir sobre suas expectativas, motivações e desafios relacionados à carreira de professor.

Ao compartilharem suas percepções sobre a profissão, também vieram à tona algumas ideologias linguísticas que circulam socialmente, sobre as quais os acadêmicos demonstraram um olhar crítico. A conversa em torno deste tópico começou com um comentário meu, que é possível observar abaixo:

Prof. Bruna (Bra): [...] Mas, assim, quando a gente fala, por exemplo, por que eu perguntei sobre a percepção deles sobre a profissão professor? Porque isso também tem a ver com a cultura. A cultura também diz respeito à visão de mundo que a gente tem. Então, assim, a visão que vocês têm da profissão de vocês também é cultura, não só os fatos culturais. (Sessão de feedback)

Minha intenção era verificar se os alunos haviam conseguido desenvolver uma perspectiva sobre a visão dos estudantes hondurenhos em relação à carreira docente, e se as interações e o contato com os vídeos produzidos por eles haviam possibilitado essa percepção. De modo geral, os alunos brasileiros, ao responderem aos meus questionamentos nas falas seguintes, demonstram até uma visão mais idealizada dos estudantes hondurenhos.

Parece que eles enxergam os alunos hondurenhos como tendo mais perspectiva na profissão, como se estivessem mais satisfeitos com o curso. Uma das alunas, por exemplo,

tem a impressão de que, para os estudantes de Honduras, a profissão docente tem uma conotação mais positiva, talvez pelo fato de estudarem em uma universidade de caráter pedagógico, o que é mencionado mais de uma vez.

Rose (Bra): A faculdade deles é realmente pra formação de professores (pedagógica), aqui não necessariamente e muitas pessoas querem ir pra tradução, lá eles não tem exatamente essa possibilidade e isso é realmente uma diferença. Nenhum dos alunos de Honduras mencionou a tradução, a maioria quer ser professor mesmo (Sessão de feedback)

Pode ser que os acadêmicos enxerguem a vivência dos participantes hondurenhos como mais positiva por conta do distanciamento, isto é, porque não é a realidade vivenciada por eles, em um exemplo clássico de que “a grama do vizinho é sempre mais verde”. Essa percepção pode também funcionar como uma válvula de escape para que os próprios alunos brasileiros desabafem sobre suas frustrações em relação à carreira, ao mesmo tempo em que nutrem a esperança de que em outros contextos a profissão seja mais valorizada do que é aqui. Isso pode ser observado no excerto de diálogos a seguir:

Miss Sunshine (Bra): E os contatos que a gente teve com eles, conseguiu expressar qual seria a visão deles como professor (inaudível) porque eu acho que a gente cai na mesma bolhinha de como receber um estrangeiro. É uma questão meio latina de querer acolher e querer ajudar e querer ir além da profissão. Você está ali pra expor o que você tem para o seu aluno, e não só pagar um (inaudível). Pelo o que eu conversei com alguns, eu escutei, eles entram nesse consenso de que eles querem ser professores, provavelmente ter um contato, conhecer e passar isso de um modo não-mecanizado.

Rose (Bra): Eu acho que tem uma visão um pouco mais, um pouco mais... não feliz, mas um pouco mais agradável

(Aqui elas mencionam algo sobre dinheiro e a profissão professor de inglês - inaudível)

Mara (Bra): Acho que ninguém não quer dinheiro, né?

Rose (Bra): Mais, não feliz, mas um pouco mais agradável.

Mara (Bra): Quando a gente pensa em ensino de inglês, a gente pensa em dinheiro, né? As escolas, quem tem condições de estudar inglês?

Rose (Bra): É, eu usei a palavra agradável, mas não é agradável...

Mara (Bra): mais romântico?

Rose (Bra): é...

Mara (Bra): uma visão mais romântica?

Rose (Bra): é, é (em dúvida) Não sei se é porque (inaudível)

Mara (Bra): mas a gente tbm (risos) .

Miss Sunshine (Bra): Tem um momento que... não era pra acontecer, mas existe essa ideia de querer abraçar o mundo, porque não dá conta. Mas eu sinto que ainda tem muito estudante querendo (abraçar o mundo), querendo fazer tudo que o curso propõe (inaudível, falam juntos)

Rose (Bra): parece que a gente recebe literalmente um balde de água fria na nossa cabeça desde que a gente era criança “ser professor não é uma profissão boa, vc vai blablabla”

Mara (Bra): É “vc não vai ganhar bem”. (Rose e Miss Sunshine concordam)

Rose (Bra): E por isso que eu coloquei eu falei disso no vídeo, sabe? Pra ter explicado do jeitinho, sabe assim, certo, mas eu não sei se lá (em Honduras) tem essa visão. Pelo menos eu não senti isso, eu senti que é uma coisa pouco mais, tipo... respeitado, um pouco mais, tipo

Miss Sunshine (Bra): valorizado?

Rose (Bra): Exatamente, valorizado. Talvez por ser uma faculdade (UPNFM) que forma o professor... Teve professores que falaram pra gente tipo assim “ah, vocês vão sofrer, vocês vão isso, vocês vão aquilo” [comentam, as três acadêmicas] Ah pq vai ser professor de escola particular de inglês, as escolas pagam uma miséria... (falam juntas, difícil de ouvir)

Mara (Bra): Cobram o olho da cara do aluno, mas não repassa nunca pro professor... (Sessão de feedback)

Esse diálogo demonstra uma visão estereotipada da figura do professor latino, quando a aluna idealiza nosso próprio povo como alguém que gosta de acolher, de ajudar, quase como se esses professores aceitassem a profissão como um sacerdócio, algo além, mais humanizado. Acredito que é isso que a acadêmica quis dizer com “não-mecanizado”. Pode ser uma forma de enxergar um caminho para lidar com as próprias dificuldades que a aluna, que já atua como professora, enfrenta, ainda que com uma certa romantização da carreira.

Isso também é aparente quando a acadêmica Miss Sunshine desabafa sobre a sensação de querer “abraçar o mundo” e não “dar conta”. Assim como ela, muitos acadêmicos precisam trabalhar, estudar e lidar com todas as atribuições que o curso exige. São muitas as demandas e exigências de produtividade com as quais os professores em formação inicial precisam lidar dentro de uma lógica neoliberal e globalizada.

Paralelo a isso, há ainda a desvalorização da profissão e o discurso socialmente endossado de que ser professor não é uma boa escolha. Os alunos relatam, inclusive, que os próprios professores da universidade reforçam essa ideia, comentando como o futuro na profissão será difícil, especialmente em relação à remuneração, que, como disse Rose, é “uma miséria”.

Ainda neste trecho, aspectos mais críticos aparecem na fala da acadêmica Mara, que reconhece o inglês como uma língua de prestígio e mercantilizada, mas que, por outro lado, não resulta na valorização do professor. Em um dos momentos, a acadêmica comenta, por exemplo: “Quando a gente pensa em ensino de inglês, a gente pensa em dinheiro, né? As escolas, quem tem condições de estudar inglês?”. Isso se reflete, atualmente, principalmente nas escolas bilíngues de português e inglês, cujo público é formado majoritariamente por famílias da elite brasileira (Megale; El Kadri, 2023), com mensalidades extremamente altas.

De acordo com Megale e El Kadri (2023, p. 38) “no Brasil, infelizmente, ainda são poucas as escolas bilíngues de línguas de prestígio no setor público e/ou disponíveis para

estudantes oriundos de famílias de baixa renda.” Para as autoras, línguas de prestígio correspondem àquelas que são valorizadas socialmente na atualidade. Em sua maioria, são línguas de origem eurocêntrica, historicamente utilizadas como instrumento de dominação durante o período colonial.

Nesse contexto, a educação bilíngue em línguas de prestígio “serve, na maioria das vezes, como veículo para manter a posição privilegiada daqueles que aderem a essa possibilidade educativa, por meio do desenvolvimento de línguas valorizadas em nossa sociedade e de habilidades prezadas pelo mercado de trabalho” (Megale; El Kadri, 2023, p. 38).

De toda forma, o lucro obtido com a mercantilização da língua inglesa não se converte em ganhos nem em prestígio para o professor. Pelo contrário, acaba funcionando como um instrumento de separação social, nos moldes do que discutem Lucena e Torres (2019) e Garcez e Jung (2021). Lucena e Torres (2019) observam como o inglês tem sido apresentado como uma mercadoria desejável, tanto na legislação educacional quanto na publicidade de cursos livres. Dessa forma, a língua é tratada como um objeto passível de consumo, que pode ser “dominada” em pouco tempo, desvinculada de suas complexidades socioculturais.

Em anúncios de escolas de idiomas, por exemplo, “o inglês aparece mercantilizado como a ferramenta comunicativa desejável para a transformação de vidas” (Lucena; Torres, 2019, p. 645). As promessas de sucesso ocultam, assim, a complexidade dos processos de aprendizagem e as desigualdades de acesso, uma vez que essa “transformação” só acontece com quem pode pagar por ela.

O diálogo exposto anteriormente demonstra, ao mesmo tempo, os principais tensionamentos que se repetem em diversos momentos da pesquisa: como estamos cercados pelo modelo do falante nativo e temos o “estrangeiro” sempre como uma referência presente, inclusive quando pensamos em nós mesmos como um povo doce e acolhedor; como a padronização e a mercantilização continuam restringindo os espaços de quem tem acesso à língua e, por meio dela, acesso a determinados lugares sociais; como a mercantilização da língua inglesa continua explorando os professores, em vez de valorizar o profissional, e o quanto isso é frustrante para os acadêmicos.

A desvalorização da profissão é um ponto que aparece o tempo todo ao longo da sessão de feedback, revelando uma ligação com a ideologia da padronização e com a visão da língua como algo fechado, completo em si mesmo. Assim, ser professor de inglês não exigiria formação: saber a língua seria o suficiente para saber ensinar. Todos esses aspectos estão

interligados e acabam se alimentando mutuamente e podem ser observados nos excertos abaixo.

Miss Sunshine (Bra): Bem o motivo que metade da turma vai se envolver com tradução (comenta sobre grande parte das pessoas do curso estarem ali pelo bacharelado em tradução, a maioria não quer ser professor) Licenciatura ninguém tá tão interessado assim.

Alguém diz (ao fundo): passa o curso todo essa prova de fogo de “você realmente vai querer estar aqui na frente?” (como professor)

[...]

Mara (Bra): E outra, você vai passar 4, 5 anos na faculdade sendo que uma pessoa que nem fez faculdade se ela souber inglês ela toma a sua vaga ?!

[...]

Lucas (Bra): No começo do curso eu tentei passar numa vaga que tinha lá em Cianorte, algumas vagas... e os requisitos para essa vaga pra inglês eram: você podia ter magistério em pedagogia, uma graduação em pedagogia, um curso de Letras, ou você podia ter um certificado internacional de proficiência e mais um monte de critério lá pra dar aula. Então, assim, a gente tá fazendo um curso de Letras Inglês só que se você fizer um curso online e se você tirar um certificado de proficiência você consegue, não precisa ficar cinco anos estudando pra ser professor (inaudível o restante)

[...]

Mara (Bra): É uma das coisas que a gente teve muito no Pibid essa questão dos professores baterem o pé pra quem entrar no mercado seja realmente professores e aí tinha lá vários colegas que eles já davam aula antes de pensar em entrar na graduação em inglês e eles falavam “não, mas..(inaudível)”. Mas por que quando é um médico, quando é um dentista ele tem que ter o certificado dele e o professor não? (Sessão de feedback)

Diversos aspectos podem ser observados no trecho acima. Para além da questão da não valorização da docência, a padronização da linguagem se reflete diretamente quando o acadêmico Lucas menciona os testes de proficiência. Ao meu ver os testes de proficiência são exatamente um certificado de que você domina a língua; esse aval, principalmente quando pensamos em um certificado obtido de uma universidade estrangeira, representa a aprovação do nativo, essa figura que certifica que você, como estrangeiro, domina essa materialidade, esse objeto que seria a língua, e, portanto, estaria apto a ser professor.

Os acadêmicos demonstram criticidade em relação a isso e expressam indignação diante dessa realidade, especialmente no que diz respeito à disputa por espaço no mercado de trabalho e ao tempo que alguém leva para se formar, tempo esse que, segundo eles, não é recompensado nem em reconhecimento, nem em salário. A comparação com outras profissões, como médico e dentista, trazida pela aluna Mara, também evidencia como algumas carreiras acabam sendo levadas mais a sério do que outras na sociedade.

Essa perspectiva negativa sobre o curso de Letras aparece novamente mais adiante, na fala de Rose. A acadêmica já havia relatado anteriormente que sentiu a necessidade de expressar sua frustração em relação à desvalorização da docência no vídeo produzido por sua equipe. Em outro momento, ela retoma essa temática, compartilhando uma experiência em que sua escolha profissional foi menosprezada, conforme excerto abaixo.

Miss Sunshine (Bra): Em escolas de idiomas, eles têm a diferença entre um professor e um instrutor. [...] a diferença de um professor ou uma pessoa que só tem um certificado de proficiência é 4 reais a diferença, tipo, de hora. Então um certificado que você passa 5 anos pra conseguir te dá uma diferença de 4 reais.

Mara (Bra): É muito trabalho, e aí você vai construindo uma imagem do professor como um todo, né? Não só do de inglês. Mas, tudo, idiomas, já, pra você dar aula de outros idiomas que não sejam o inglês, porque a procura aqui é menor ainda. É mais barato ainda. Aí você pensa, como eu vou ser professor? Por que eu vou ter tanto trabalho?

Rose (Bra): E não é só uma questão da profissão em si, mas da sociedade no geral, sabe? Então, a gente fala os pais, o governo, os pais falam sobre outras coisas, sabe assim? Nesse sentido. (Simula um diálogo) Ah, “O que você está fazendo na universidade”, “Letras” [...] E o Uber até me julgou, tipo, “Nossa! Letras???” desvalorizando mesmo o curso, sabe? [...] (Sessão de feedback)

Algumas questões me chamam a atenção neste diálogo. De início, as falas de Miss Sunshine e Mara continuam abordando a precarização da docência em uma economia neoliberal. Inclusive, destaca-se a observação de que professores de outros idiomas que não o inglês talvez enfrentem ainda mais dificuldades do que os professores de língua inglesa. Provavelmente, a acadêmica tenha feito esse comentário por conta da posição que o inglês ocupa atualmente, com alto valor agregado.

Além disso, a situação narrada por Rose demonstra o desconforto dela em relação à ideia, amplamente difundida socialmente, de que os cursos de licenciatura e as áreas de humanidades ocupam uma posição inferior em comparação às ciências exatas e a outros cursos tradicionalmente associados ao status social, como medicina, engenharias e direito, por exemplo, conforme discutem Jordão e Martinez (2018).

Ainda que essas reflexões tenham surgido principalmente durante a sessão de feedback, no encerramento do projeto, as interações interculturais proporcionadas pelo IV parecem ter contribuído para um desdobramento importante em relação ao objetivo inicial, que era justamente criar oportunidades para refletir sobre a profissão docente por meio do contato com estudantes de outros contextos, mas que também estavam se formando para ser professores de inglês.

As conversas com os alunos hondurenhos permitiram que os acadêmicos brasileiros elaborassem de forma mais aprofundada suas percepções sobre a docência, especialmente dentro da realidade brasileira. Ao observarem as perspectivas de futuros professores de outro país, muitos passaram a refletir criticamente sobre seus próprios desafios, expectativas e sobre as ideologias que atravessam a profissão no Brasil.

Nesta subseção, ao mesmo tempo em que emergiram ideologias linguísticas hegemônicas, como a mercantilização do inglês, a valorização do falante nativo e a associação do idioma a prestígio social, também se evidenciaram posturas críticas que questionam a precarização da profissão, a desigualdade de acesso e a lacuna entre a formação acadêmica e o reconhecimento social do professor.

As interações e trocas entre os participantes favoreceram o reconhecimento de experiências compartilhadas e a construção de uma consciência crítica sobre o ensino de línguas e a docência, contribuindo para repensar práticas e imaginar caminhos alternativos diante das injustiças estruturais que atravessam o campo educacional.

Tópico de análise 03 - Cultura: percepções particulares, estereótipos e criticidade

Esta seção responde ao objetivo específico “Investigar o intercâmbio cultural entre os participantes, considerando o conceito de interculturalidade”, com atenção especial às visões de cultura manifestadas nas interações ao longo do projeto. Para isso, os dados foram analisados de modo a identificar padrões recorrentes e categorias emergentes relacionados à forma como os participantes compreendem, representam e negociam aspectos culturais. A partir dessa categoria mais ampla, intitulada “Cultura”, foram identificadas três subcategorias que abordam o tema sob diferentes perspectivas e graus de criticidade.

A primeira subcategoria “Cultura e afetividade: percepções particulares” explora como os participantes falam de suas experiências afetivas individuais, baseadas em vivências pessoais e subjetivas, em contraste com perspectivas generalizadas ou universalizantes de cultura.

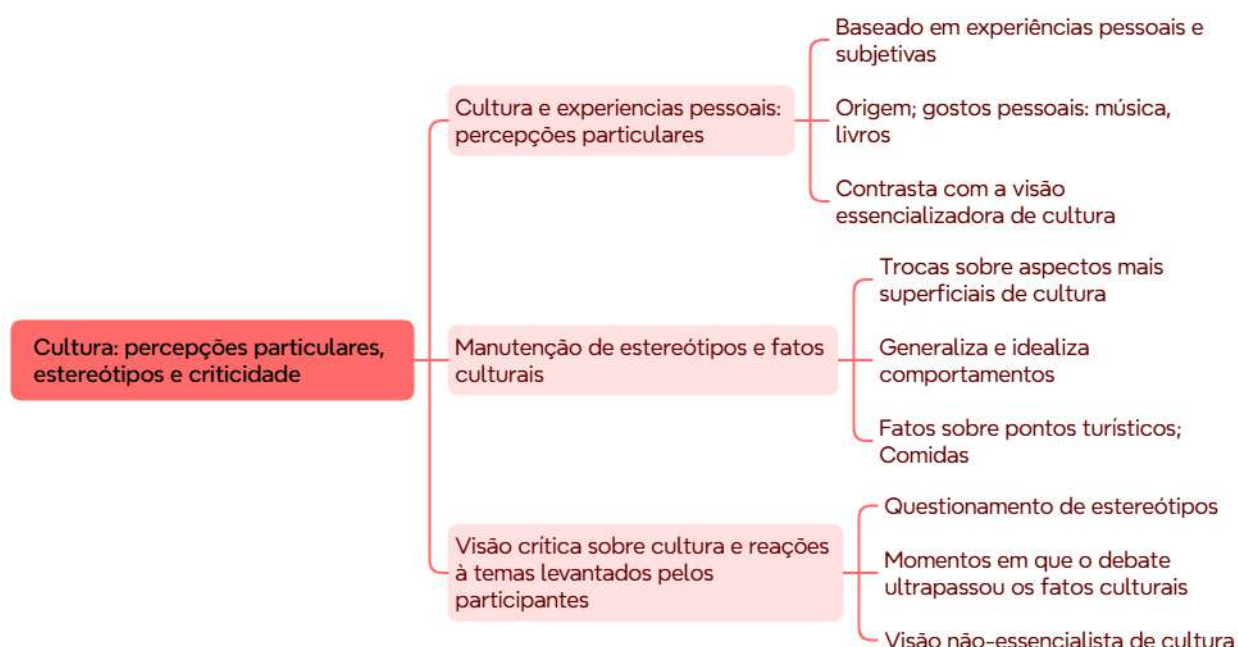
A segunda subcategoria, intitulada “Manutenção de estereótipos e fatos culturais”, aborda a perpetuação de estereótipos e a falta de profundidade em algumas discussões, que frequentemente se restringem a trocas superficiais sobre aspectos culturais, sem estimular reflexões mais críticas sobre a cultura em questão.

Já a terceira e última subcategoria “Visão crítica sobre cultura e reações a temas levantados pelos participantes” traz à tona momentos em que os debates foram além de fatos culturais e/ou questionaram estereótipos. Muitas vezes isso aconteceu como uma resposta a tópicos levantados nas interações entre os participantes.

De modo geral, os dados analisados nesta categoria mostram que o intercâmbio cultural entre os participantes ocorreu em diferentes níveis de profundidade. As interações revelaram tanto momentos de reconhecimento e valorização de experiências pessoais e locais quanto situações em que visões estereotipadas e generalizações culturais foram reproduzidas. Ao mesmo tempo, surgiram indícios de reflexão crítica e de abertura ao diálogo intercultural, evidenciando, mais uma vez, que a construção da interculturalidade dentro do IV é um processo gradual, marcado por tensões, descobertas e reinterpretações constantes.

A figura abaixo traz uma representação visual da categoria, suas subcategorias e aspectos presentes em cada uma delas.

Figura 27 - Mapa mental representando a categoria Cultura



Fonte: A autora

Subtópico 3.1 - Cultura e afetividade: percepções particulares

A partir da análise dos dados, observei que a cultura frequentemente se manifestava como uma expressão da subjetividade de cada indivíduo, estando ligada a representações e percepções particulares, e não a algo genérico. Percebi que, em muitos casos, a cultura estava intimamente associada a uma expressão emocional dos participantes, ou seja, era abordada a partir de um ponto de vista pessoal, muitas vezes para expressar preferências individuais, como gostos musicais, descrições do local onde vivem ou hábitos. Isso, de certa forma, desafia estereótipos generalistas que retratam os hábitos e gostos de um povo como algo monolítico, homogêneo e igual para todos que pertencem a uma determinada região. Nesse sentido, entender a cultura como expressão de preferências pessoais é reconhecer a centralidade do sujeito na construção cultural e romper com visões essencialistas e homogêneas que ainda persistem em discursos estereotipados sobre identidades regionais ou nacionais.

Desde os primeiros encontros com meus alunos do Brasil, ainda na fase de planejamento do que seria apresentado nas sessões síncronas, alguns alunos demonstraram preocupação em não apresentar uma visão generalista da cultura, que poderia acabar reforçando estereótipos. Essa preocupação foi observada tanto nos diários de campo e nas apresentações de slides preparadas pelos alunos quanto nas interações durante os encontros síncronos, conforme os excertos abaixo, retirados do meu diário de campo, exemplificam.

Em meio às conversas, uma aluna levantou um questionamento: “Teacher, I think it’s too general to talk about songs that Brazilian people listen to, because, for example, I like classical music.” Isso trouxe à tona a dificuldade de generalizar gostos culturais e reforçou a diversidade de interesses dentro da turma.

[...]

Enquanto conversávamos sobre roupas e cultura, lembrei de algo que a Nikki mencionou sobre música. A pergunta “*What kind of music do people in Brazil listen to?*” sempre me parece difícil de responder. Digo, não há uma única resposta que represente o Brasil inteiro, e eu acho que ninguém precisa carregar essa missão de definir o país como um todo. Fazer isso pode acabar reforçando estereótipos. Por exemplo, dizer que “no Brasil as pessoas escutam samba” é algo que muitos europeus ou pessoas do Norte global esperam ouvir, mas sabemos que a realidade é muito mais diversa. Então, eu realmente acho que ninguém aqui precisa se preocupar em dar uma resposta que pareça representar o país inteiro. O mais importante é falar do nosso próprio contexto. Mesmo aqui na sala, temos pessoas de diferentes estados - alguém do Rio, outra pessoa do interior de São Paulo, alguém do Nordeste - e cada um já traz uma vivência diferente. Só dentro desse espaço, já temos um Brasil multicultural. Por isso, minha sugestão é: falem daquilo que faz sentido para vocês. Se quiserem comentar sobre vestimenta, sobre música ou qualquer outro aspecto cultural, podem falar, mas sem a pressão de representar um país inteiro. A experiência de cada um já é válida por si só. (Diário 19/09)

Neste primeiro excerto longo, vemos uma parte de um diário do dia 19/09, em que conto sobre um dos aspectos levantados durante a aula, na preparação das apresentações que seriam feitas no primeiro encontro síncrono. A aluna Nikki questiona: “Acho que é muito geral nós falarmos sobre as coisas que os brasileiros escutam, porque eu escuto música clássica”. A aluna tem essa preocupação de que, se falar de algo da perspectiva dela, pode ser que não seja algo que represente os brasileiros em geral. Então, converso com a aluna, e nós temos esse momento de reflexão de que não é preciso encontrar uma resposta perfeita, no sentido de representar o país, uma vez que nós sempre estaremos falando do nosso contexto, a partir da nossa vivência, e que essa resposta reflete isso. Não precisamos ter o compromisso de representar o país todo com a nossa fala ou com a nossa vivência, até porque as vivências são muito diversas e plurais.

Em uma mesma turma, provavelmente existirão muitas respostas diferentes para as mesmas perguntas, uma vez que a diversidade cultural está presente na sala de aula, assim como em todos os lugares (Oliveira, 2012). Essa perspectiva também remete ao que afirma Sequeira (2018, p. 55), para quem o diálogo “é sempre por natureza intercultural se considerarmos as culturas que fazem parte de uma cultura”.

A fala da aluna Rose, no trecho abaixo, menciona “Bombinhas” (em Santa Catarina), que é localizada em um estado próximo ao Paraná, onde nós vivemos. Ela mostra que esse lugar ser um dos favoritos deles é uma escolha desse grupo específico de alunos, assim como também mencionam os bares. Outro momento em que a questão da afetividade é mobilizada é quando ela exemplifica com o centro histórico de Fortaleza, afirmando que foi um dos lugares escolhidos porque uma das alunas da turma é de Fortaleza e veio para o Paraná. Vemos, então, essa escolha e a questão da cultura como um laço que essa aluna tem com o local de onde veio, onde nasceu. Da mesma forma, é possível observar essa marcação de “nós escolhemos” na fala da Isabele, quando ela reforça: “Existem diferentes tipos de música, mas nós escolhemos o funk e o rap, e também colocamos música do sul, que nós chamamos de gaúcha”. Ela reforça que é uma escolha dentre diversos tipos de música que existem no Brasil.

Rose (Bra): What is your favorite place in your country? So we choose Bombinhas and it's in an estate near Parana where we all live [...] and then Brazilian pubs. I think it's clear.[...] Here one of us students is here with us and she is from Fortaleza and there's a historical center in the picture. [...] (Encontro síncrono 01)

Isabelle (Bra):[...] we choose some of them, there is a lot of types of music, but we choose Brazilian funk, rap and we have music from the South, we call Gaucho [...] (Encontro síncrono 01)

De maneira semelhante, o aluno Hero destaca que irá falar sobre o autor Paulo Coelho por conta de uma preferência pessoal, já que ele é um dos autores favoritos do acadêmico também um autor com reconhecimento internacional, na visão dele. Da mesma forma, a Sabrina fala sobre Clarice Lispector por uma escolha particular da própria aluna. Abrir espaço para que os alunos expressem suas preferências e escolhas é importante para dar autonomia e também para “sensibilizar os alunos para as semelhanças e diferenças culturais entre os membros do grupo” (Oliveira, 2012, p. 96).

Hero (Bra): Hello, my name is Hero and I will talk about Paulo Coelho. He's a writer that I like and he is famous internationally [...] (Encontro síncrono 01)

Sabrina - Bra: Hello, my name is Sabrina and I'm talking about the writer Clarice Lispector. She is a Brazilian writer...I forget the word, I'm sorry. She was born in Ukraine but came to Brazil when she was two years old (Encontro síncrono 01)

O laço entre cultura e afetividade neste IV também foi ilustrado pelo comentário de Hero, ainda na etapa de interação pelo Padlet. Ao meu ver, o exemplo abaixo mostra como a busca por conhecimento sobre uma filosofia pertencente a outra cultura ajudou o acadêmico a superar um momento difícil em sua vida, revelando, assim, uma conexão afetiva.

Hero: I like to learn about oriental culture, I like read, learn about the religion and philosophy of taoism, play video games. [...] I'm like japanese bands to, my favorite band is sounthern all stars.

[...]

Prof. Bruna: Hello Hero! It's so interesting that you are curious about their religion, it's a nice way to get to know people's culture.

Hero: Hi teacher, I learn about taoism in a bad time in my life, I got so sad that I tried everything and taoism appear. (Mural do Padlet)

Embora essa cultura não seja a cultura local brasileira, ela se vincula a uma experiência pessoal e emocional do acadêmico. No entanto, ao reler meu próprio comentário, percebi que estabeleci uma separação muito clara entre o que seria a cultura “deles” e o que é “nossa”, ao destacar o que chamei de “curiosidade sobre a religião deles”, como se fosse apenas uma questão de adquirir conhecimento sobre o outro, e não uma vivência mais profunda. Essa visão pode ser bastante limitadora, pois tende a colocar culturas e experiências em compartimentos estanques. O acadêmico, por outro lado, destaca o impacto do taoismo em sua vida, sem focar em semelhanças ou diferenças, em “nós” ou “eles”, mas sim na importância pessoal que essa filosofia tem para ele.

Parece-me bastante evidente que os aspectos culturais que ganham maior destaque ao longo do IV estão relacionados a elementos pessoalmente significativos para algum participante, seja uma cidade, uma viagem, a memória afetiva de um estilo de decoração, uma filosofia, um gênero musical, entre outros.

Além disso, os participantes expressam uma visão particular da cidade de Maringá, incluindo a perspectiva de uma aluna que acabou de chegar. Outros alunos compartilham percepções pessoais, como o Morelli, que já mora na cidade há mais tempo, e comenta que uma das coisas que mais gosta na cidade são as luzes da noite e de sair com os amigos.

Miss Sunshine - Bra: Hello, well, I'm not from Maringá, I'm from São Paulo. I moved here on May, so it's been a few months. Maringá has a big cathedral on the center. We have a lots of parks. [...] (Encontro síncrono 02)

Por falarem sobre questões pessoais e sua visão individual, eles também abordam problemas reais que impactam suas vidas, especialmente no contexto específico da universidade e do dia a dia deles. Há, portanto, essa visão da cultura como algo cotidiano, sendo utilizada como uma expressão do seu dia a dia. Isso também aparece nos vídeos que gravaram, nos quais falam sobre aspectos da vida universitária e desafios que enfrentam, como acordar mais cedo por morar em cidades próximas a Maringá. Esse ponto também foi comentado pelos alunos hondurenhos durante o segundo encontro síncrono, como veremos mais adiante no exemplo da aluna Jade.

Nesse sentido, essas interações refletem o que é destacado por Mayorga (2025), que ressalta a importância de considerar o que é familiar e local como ponto de partida para a construção de sentidos. Para o autor, práticas pedagógicas culturalmente sustentáveis devem privilegiar justamente as vivências concretas dos estudantes, valorizando seus repertórios e experiências mais próximas como forma de construir aprendizagens significativas e favorecer o diálogo intercultural.

Em relação aos vídeos produzidos pelos alunos e debatidos no segundo encontro síncrono, algumas questões levantadas abrem margem para discussões sobre aspectos do estilo de vida dos participantes, o que poderia levar a reflexões mais profundas sobre visão de mundo. No entanto, isso acaba não ocorrendo, e as discussões permanecem em um nível mais superficial. Um exemplo de pergunta que gerou uma discussão mais detalhada sobre estilo de vida e visão de mundo é a que foi escrita por um dos alunos do Brasil em relação a um dos vídeos dos alunos de Honduras, como é possível ver no diálogo abaixo.

Prof. Bruna (Bra): Okay, so another question here is about the dream houses because they recorded videos explaining what their dream house would be, and then one student wrote, "I like the Dream House number five because I want a house outside of the city too. My question is, why did you prefer a house outside the city?". And then, that are similar...that are questions about rural areas So... are there rural areas in Honduras? Does anyone have the dream of living there and what are rural areas like in Honduras?

Prof. Laura (Hon): Okay.

Prof. Bruna (Bra): I don't know who recorded the video with the Dreamhouse number five, but, maybe they could answer.

Prof. Laura (Hon): Guys, about the Dreamhouse group. (os alunos estão calados) Or maybe I can show you a little bit. I'm going to show you some pictures about

Honduran... here, I don't know if you can see that one, Bruna. (eu digo que sim)
Okay here even though Tegucigalpa is like a small city...

Prof. Bruna: Right. Yes.

Prof. Laura (Hon): It a chaos, traffic is a chaos. I mean, it is not like a very organized city and outside the city we have different towns, like one hour or 40 minutes. Okay, it most, some people who work in the city live outside Tegucigalpa, which is the city, right? So they decide they prefer to live in rural areas. [...] Santa Lucia is one of the most famous rural areas outside Tegucigalpa is located 30 minutes or 40 minutes outside Tegucigalpa and there are many people who are from the city and who live [...] And the weather also it is awesome in Santa Lucia, which is one of the towns that is located near to the city, but outside the city, And you can enjoy that. Jade? Jade's from there, Jade's from Santa Lucia. Tell me, Jade.

Jade (Hon): Yes, I'm from there. Sorry for that. I don't open the camera because I have a problem. I don't know why but yes, I start to live here in this year and it's amazing. The weather like my teacher said it's so good. Also you can find some things that touristic place so, so many people come on the weekends to visit, to eat something, lunch, things like that. But talking about live out out of the city. for me, it's... In some things is okay, is nice, but in other things, I don't like because I study in the university and it's a little bit far. So, I should to wake up so early for go a good time to my classes. And sometimes in the morning, the traffic, it's so, so bad, so many traffic, sometimes you can stay there for more than one hour. So this is the problem. And also, for example, if you need to if you have a... (Pedindo ajuda para a professora)
How do you say like emergencia?

Prof. Laura (Hon): Emergency. Yes.

Jade (Hon): emergency of health, for example, you need to go fast to the hospital and maybe here is not so much you can find, but the attention is not so much good then in the capital, for example, and if you don't have a car and if you have a emergency in the night on the night, so it's more hard. So I think this is the only one of the things I don't like, but of the rest. Live. Here is some amazing, the weather. It's so good and the people. And it's a very beautiful town. So I recommend it. (Encontro síncrono 02)

O diálogo acima é um exemplo de situação em que foi possível expandir os temas abordados para além da concepção de cultura como simples fatos culturais, incorporando outros tópicos relevantes e presentes no cotidiano daquele grupo específico de alunos. Isso se evidencia, por exemplo, após a fala de Jade (Hon), quando Karla (Hon) também menciona sua cidade, Valle de Ángeles, outro município próximo a Tegucigalpa. Jade, em particular, comenta aspectos positivos e negativos de morar afastada da capital, além das dificuldades que enfrenta, inclusive para estudar. A acadêmica expressa, assim, a cultura a partir do que considera relevante em seu dia a dia e do que a afeta diretamente.

Alguns desses pontos debatidos nos vídeos e no segundo encontro síncrono, especialmente sobre a vida universitária, são retomados na sessão de feedback e demonstram como os alunos buscam dar sentido às próprias vivências também por meio do diálogo com a experiência do outro.

Rose (Bra): rotina parecida, acordar mais cedo

Rose/Hero (Bra): gente que mora no interior e tem que ir pra cidade maior pra estudar, parecido com aqui

Lucas (Bra): lá é capital Tegucigalpa e aqui Maringá é uma cidade de médio porte, universitária, então é bem parecido, essa questão de vir pra cidade estudar

Rose (Bra): Lá é mais fresco no natal, será que o ano letivo deles é parecido com o nosso em termos de férias

Miss Sunshine (Bra): atividades na universidade que são parecidas, feira de nacionalidades, nós temos aqui tbm

Rose (Bra): Lá parece ter mais coisas voltadas pra esse lado pedagógico, mais integradas, criativo, são trabalhos maiores; Rotina e questão de estudo trabalho bem parecido com a gente mesmo (Sessão de feedback)

As experiências apresentadas pelos colegas estrangeiros funcionam como espelhos e contrapontos, incentivando-os a pensar sobre elementos do seu cotidiano e a perceber tanto as particularidades locais quanto os aspectos compartilhados pelo outro grupo de acadêmicos. Reflexões que se iniciaram dessa maneira levaram à debates mais críticos sobre a própria profissão docente, como abordado no Subtópico 2.4 - Ideologias linguísticas, criticidade e a profissão docente.

Ao longo do IV, há uma constante tensão, visto que percepções particulares entram em conflito com opiniões ou com retratos mais generalistas ou estereotipados de cultura. Isso é possível observar na situação em que, ao responderem sobre a comida favorita deles, os alunos de Honduras dizem: “baleada, baleada, baleada”. No entanto, a professora faz uma ressalva de que, no caso dela, não é algo de que goste tanto assim.

Prof Laura (Hon): Our favorite. Yes, it would be baleada, in my case, I don't like that much. but my students said baleada, baleada, baleada. So, I'm going to show you what is baleada [...] (Encontro síncrono 01)

As percepções particulares observadas aqui dialogam com o que Thomas (2010, p. 44) descreve como o desenvolvimento de uma “orientação para a própria cultura”. Ao relatarem experiências pessoais e preferências individuais, os participantes rompem com o que o autor chama de “roteiros mentais” internalizados.

As pessoas normalmente assumem que a maneira como se comportam é também a maneira como os outros se comportam em todo o mundo [...] A maioria das pessoas acredita que a maneira como percebem o mundo, a maneira como avaliam a si mesmas e ao seu ambiente e os métodos com os quais tentam orientar e influenciar os outros são aceitáveis e apropriados (Thomas, 2010, p. 44).

Nesse sentido, o reconhecimento de que não é necessário “representar o Brasil inteiro” e a afirmação de um gosto pessoal em oposição a uma maioria, como fez a professora Laura, revela uma consciência de que a própria vivência é uma forma legítima de expressão cultural. Esse movimento, embora inicial, é um passo importante no processo intercultural, uma vez que favorece a reflexão sobre a própria cultura.

Este subtópico evidenciou que, no IV, a cultura foi frequentemente mobilizada a partir de experiências subjetivas e emotivas, ligadas às vivências concretas dos participantes. Em

vez de representar um país de forma homogênea, muitos optaram por relatar preferências pessoais e memórias significativas, rompendo, ainda que parcialmente, com perspectivas essencialistas de cultura. Essa valorização da experiência individual amplia a diversidade de vozes no diálogo intercultural e reforça o papel dos participantes na construção dos significados culturais.

A fala da professora Laura sobre a baleada, por exemplo, ilustra a quebra de expectativas em relação às respostas da maioria dos alunos. No entanto, em várias ocasiões, essa quebra de expectativas não ocorre, resultando em abordagens que permanecem superficiais e estereotipadas, perpetuando visões cristalizadas que serão abordadas no subtópico a seguir.

Subtópico 3.2 - Manutenção de estereótipos e fatos culturais

Como mencionado anteriormente, este subtópico aborda a manutenção de estereótipos e a superficialidade do debate, que muitas vezes se limita a uma troca de informações sobre fatos culturais e não promove discussões mais críticas sobre a cultura. Em diversos momentos, os diálogos se restringem apenas a curiosidades sobre comidas típicas e pratos favoritos, outros pontos mencionados foram hábitos relacionados a celebrações, curiosidades sobre monumentos dos países e até mesmo as percepções de alunos e professoras sobre os seus países de origem, reproduzindo a visão de cultura como produto, isto é, como algo que é facilmente definido (Helm, 2024).

Os diálogos abaixo demonstram como a comida, um dos tópicos que mais mobilizou a participação dos alunos, aproximou os dois grupos, ainda que em um contexto estereotipado.

Luisa - Bra: Como que é a comida mais famosa pra eles? Aqui pra nós é tipo coxinha, como que é...

Prof. Bruna - Bra: they asked about, for example, here in Brazil, we have coxinha, I think you know. (Encontro síncrono 01)

Prof. Laura - Hon: It's similar. Yes, tamales. We eat a lot of tamales in Christmas.

Prof. Bruna - Bra: Okay, so it's like... So I think it's similar to what we call pamonha, here in Brazil we say pamonha... (Encontro síncrono 02)

No que diz respeito a festivais e datas comemorativas, as conversas também não atingem um nível de criticidade. Os festivais são frequentemente mencionados apenas de forma despretensiosa, pontuando sua existência, mas, na maioria das vezes, não há uma discussão sobre o porquê desses festivais existirem, qual a história por trás deles ou quais simbologias e visões de mundo estão atreladas a eles. Não há comentários nesse sentido,

apenas sobre hábitos e tradições associados a esses festivais. Isso ocorre tanto por parte dos alunos do Brasil quanto dos participantes de Honduras. No exemplo abaixo, vemos um momento em que uma das alunas do Brasil menciona os festivais que acontecem na região de Maringá.

Miss Sunshine (Bra): Hello, well, I'm not from Maringá, I'm from Sao Paulo. I moved here on May, so it's been a few months. Maringá has a big cathedral on the center. We have a lots of parks. We have Parque do Ingá, which is a park close where we filmed the trees on the street. We have Parque do Japão, which is a Japanese Asian culture centered. I never been there but I think it's very beautiful, on Christmas Day they decorate everything, so there's lights everywhere. And there is Arautos which is... (Bruna diz: like a castle) a castle and they have festivals like I went there to festa junina, which was on June. I filmed there. They have a guy dressed like knight, medieval knight. it's very cute, last weekend they had (pergunta pra professora "primavera?" Bruna diz: primavera? Spring) Spring Festival, Flower Festival. (Professora comenta algo ao fundo sobre algum outro festival)

Miss Sunshine (Bra): yes, and we have festivals like Expo? (olhando para a professora) exposition

Prof. Bruna (Bra): It's because the rural society here, so they have like animals displayed, they have rodeos

Miss Sunshine (Bra): Yes, so Expo is more country-focused. So we have ahm... horses, bulls rodeo and it's more like a, as a tourist here, I think we have big spots and a lot of cool events that are never seen anywhere else. Right

Prof. Bruna (Bra): Okay, thank you. So I would say that Maringá it's not a big city. It's like a medium sized city and it's ahm.. many of the things here they are also rural, like the parties or this exposition that she mentioned. It is really focused on showcasing and selling the animals and bulls, and you know? And then there are rodeos, there are country music. It's not country music. It's sertanejo, which is our Brazilian country music, concerts, and so on... People dress up with boots and hats and so on. But yeah, that's it.

Prof. Laura (Hon): Chama o nome de uma aluna...

Stargirl (Hon): The only famous place I know in Brazil is the giant statue, I don't know her name.

Prof. Bruna (Bra): The Cristo Redentor. It's like Christ, the Redeemer, Rio de Janeiro.

Prof. Laura (Hon): We have a small version here.

Lala Cubas (Hon): How far is that...

Prof. Bruna (Bra): Really? (sobre "We have a small version here.") (Encontro síncrono 02)

As percepções de Miss Sunshine são guiadas por aspectos locais bastante característicos de Maringá, como a catedral, os parques e a decoração natalina conhecida localmente como "Maringá Encantada". Há também a menção a um festival bastante específico da região de Maringá, realizado no castelo dos Arautos do Evangelho. A acadêmica poderia ter mencionado festivais religiosos ou a festa junina de forma geral, como ocorre em outras partes do Brasil, mas se ateve a uma celebração local e também ao Festival da Primavera. Isso demonstra, mais uma vez, uma relação entre cultura e algo que teve um impacto pessoal em cada acadêmico, alguma experiência vivenciada por eles e que, possivelmente, carrega um fator afetivo, assim como retratado na subcategoria anterior.

Considerando que essa participante mora há pouco tempo na cidade, a menção às experiências que ela já vivenciou aqui pode ser também uma forma de elaborar seu

conhecimento sobre Maringá e, ao compartilhar com o outro, construir sentidos sobre seu novo contexto, em um processo de familiarização.

Ao mencionar a Expoingá e relacionar esse evento com o fato de Maringá ser uma cidade de médio porte, acredito que minha intenção era retratar com mais fidelidade a região em que moramos, que pode ser muito diferente da ideia de Brasil mais difundida, geralmente associada de forma estereotipada a pontos turísticos como o Rio de Janeiro, o Cristo Redentor, as praias, o carnaval, entre outros.

Ainda que o diálogo tenha seguido para a menção de pontos mais conhecidos do Brasil, como o Cristo, é interessante notar como a professora Laura buscou estabelecer uma ligação ao apontar algo que temos em comum: mais particularmente, uma versão menor da estátua, que, mais à frente, ela mostra em fotos para nós.

Em outro momento, durante um diálogo sobre a temperatura e o clima na época do Natal, bem como as tradições, é possível notar menções ao Norte Global, mais especificamente aos Estados Unidos e a aspectos culturais dessa região. Por exemplo, há menções à forma como os EUA comemoram o Natal ou à visão que é propagada sobre o Natal estadunidense. Na minha opinião, isso demonstra que ainda há uma tendência de ver os países do Norte Global como referências para nós, do Sul Global.

Prof. Laura (Hon): Christmas here in Honduras is a little bit cool. I mean, it is a little bit colder than the weather that we have during the whole year, but in Maringá it is summer. Or...

Prof. Bruna (Bra): Yes, it's so hot. It's so hot.

Prof. Laura (Hon): It is hot. You see guys. It's very different our version because here we have the United States version, everything is cool and we are supposed to drink coffee and hot chocolate, and all that. But in 2015, I had the opportunity to go to Rio de Janeiro and pass some time on Christmas. It was very good because it was totally different our version. And it was very hot. So hot. (Encontro síncrono 02)

Souza e Santana (2022) também apontam como as influências globais permearam as interações dos participantes do IV analisado por elas, que aconteceu entre Brasil e México. No caso relatado pelas autoras, os alunos conversaram sobre a religião cristã e sobre o movimento negro Black Lives Matter, iniciado nos EUA em meados de 2017 e, a partir destes tópicos, refletiram sobre aspectos locais, como o racismo na sociedade brasileira. No nosso projeto, entretanto, não alcançamos esse nível mais crítico de reflexão.

O excerto acima, por sua vez, traz na fala da professora Laura uma comparação entre as tradições natalinas dos Estados Unidos, Honduras e do Brasil, destacando o contraste entre clima e tradições culturais. Porém, ao dizer “It was very good because it was totally different our version”, a professora reconhece que sua referência cultural original, fortemente

influenciada por representações midiáticas dos Estados Unidos, não é a única possível, e valoriza a diferença como algo positivo.

Da mesma forma que ocorre com os festivais, também há menções a monumentos, um exemplo é o Cristo Redentor. Uma das alunas de Honduras (Stargirl) pergunta sobre o Cristo Redentor, questionando principalmente a altura da estátua e detalhes semelhantes. A maior parte da conversa gira em torno de questões pontuais sobre o ponto turístico, com perguntas de conhecimento geral. Embora, como veremos na subseção a seguir, em alguns momentos uma visão crítica seja demonstrada, a maior parte do debate ainda se concentra em aspectos pontuais, como o preço e a altura do monumento.

Giovana (Bra): It's like 90...

Prof. Bruna (Bra): Meters?

Giovana (Bra): No, the price. [Prof. Bruna - Bra diz: 90 reais to see the Christ?] Yeah, right [...] (Encontro síncrono 02)

Outro aspecto bastante marcante, e que chamou minha atenção em relação aos estereótipos sobre o nosso próprio país, ocorreu ao final da segunda sessão, quando uma das alunas de Honduras perguntou sobre o que mais nos orgulha no Brasil. É possível observar, nas respostas, que a visão sobre o país é bastante positiva, com menção à diversidade cultural e riqueza histórica do Brasil. Entretanto, um dos aspectos destacados é a forma como o país recebe bem os estrangeiros. Acredito que isso acaba reforçando uma visão de que o povo brasileiro é sempre muito receptivo e gentil, principalmente ao receber pessoas de outros países, o que não é necessariamente verdadeiro. Em nenhum momento eu ou qualquer outro participante trouxe uma visão crítica para questionar esse estereótipo.

Nesse sentido, Oliveira (2012, p. 96) reforça o quanto é importante “estar atento a oportunidades não planejadas para discutir identidade e representações culturais em sala de aula”, pois há momentos em que, ao respondermos determinadas perguntas ou fazermos comentários, revelamos nossas crenças, valores e preconceitos.

De forma bastante semelhante, a professora Laura também comenta sobre o orgulho de ser um povo gentil, que gosta de ajudar, e menciona o fato de Honduras ser um país muito pequeno, o que revela, de certa forma, uma preocupação com a maneira como o país é visto por ser pequeno. Há, portanto, uma visão bastante romantizada tanto do povo brasileiro quanto do povo hondurenho, que não foi questionada por nenhum participante e pode acabar reforçando estereótipos sobre países Latino Americanos, termo utilizado pela professora Laura.

Ashley Sanchez (Hon): Sorry, and what are you most proud of about your country?
(fala algo rápido em espanhol e não dá pra ouvir)

Prof Laura (Hon): What do you feel proud about your country? She asked that, Bruna.
What are the things that you proud about your country?

Ashley Sanchez (Hon): yes.

Miss Sunshine (Bra): I think the way Brazilian people receive people from outside.
It's great. I've ever seen anything bad from people who came to Brazil (about
brazilians?) as well. And I think we have so much culture in different places. In places
we don't even realize there's culture, there's full of history as well.

[...]

Prof Laura (Hon): Hi guys. How do you feel? Proud of. I think, I don't know because
we are like Latin American countries but we feel the same thing. Ok, we are very kind
people, we like to help. A lot of people here we are very respectful with our elders
too, We take in account the family. we take care a lot of our family and our traditions
too. Even that it is a small country we consider that we are very kind and very lovely
persons, ok. And we take in account a lot of the unity of the family too. (Encontro
síncrono 02)

Nos exemplos acima, é bastante marcante, ao meu ver, a concepção de cultura como produto, ou seja, “o foco em elementos culturais tangíveis — como comida, música, arte e vestimentas — e também em aspectos menos palpáveis, como crenças, valores e comportamentos” (Helm, 2024 p. 14), a exemplo dos valores enfatizados por Miss Sunshine e pela professora Laura. De acordo com Helm (2024), essa visão essencialista sobre a cultura reduz grupos a características imutáveis, opondo uns aos outros, e é amplamente criticada por ignorar variações internas e apagar a relevância de fatores como etnia, raça, religião e classe.

A predominância de trocas superficiais sobre comidas típicas, festivais ou monumentos remete, de certa forma, ao que Thomas (2010) identifica como interações em situações de sobreposição cultural que permanecem no nível da divergência. Isso ocorre quando valores e normas de ambas as culturas são reconhecidos, mas não integrados, resultando em um “vai e vem” entre culturas sem chegar ao estabelecimento de uma síntese cultural, de um terceiro espaço. Aqui, acredito que há a tentativa de criar e fortalecer vínculos; contudo, o nível da interação ainda é bastante superficial, o que pode estar associado ao tempo reduzido para o diálogo e (também como consequência do pouco tempo) à tendência dos alunos de priorizar o acúmulo de informações sobre o outro.

Conforme apontei anteriormente, em relação ao desenho do IV, não houve tempo suficiente para atividades colaborativas entre os grupos mistos fora dos encontros síncronos. Ou seja, os alunos, em grupos menores, não se reuniram no contraturno para desenvolver tarefas em conjunto, o que acabou limitando as possibilidades de colaboração. Talvez por isso, durante os encontros, surgiram muitas curiosidades mais superficiais sobre a cultura do outro, já que o contato não se estendeu para além dos momentos de interação síncrona, a não ser por meio de plataformas assíncronas como Padlet, Spotify e FigJam.

Isto posto, é preciso ressaltar que, apesar de, na maioria das vezes, não haver posicionamentos mais reflexivos ou questionadores por parte dos participantes, em alguns momentos foi possível notar uma visão mais crítica sobre cultura e sobre os tópicos abordados. Esse é um novo subtópico que será abordado a seguir.

Subtópico 3.3 - Visão crítica sobre cultura e reações aos temas levantados pelos participantes

Esta subcategoria busca apresentar como o intercâmbio cultural proporcionou momentos de reflexão crítica e questionamento de visões cristalizadas sobre cultura. As interações analisadas revelam que, embora muitas trocas tenham começado de forma descritiva, gradualmente emergiram movimentos de desconstrução.

Os momentos de questionamento e desconstrução de estereótipos identificados nesta subcategoria aproximam-se do que Thomas (2010) descreve como passos iniciais para uma orientação intercultural. Essa postura requer, segundo o autor, tolerância à ambiguidade e disposição para rever julgamentos à luz de perspectivas divergentes. Por exemplo, ao problematizar aspectos sobre a imagem turística do Rio de Janeiro, como veremos adiante, alguns participantes ensaiam movimentos de síntese cultural, que é a combinação de elementos de diferentes sistemas culturais para construir significados mais complexos.

Uma visão mais crítica surge como uma reação à apresentação de determinados pontos e falas. Um exemplo disso ocorre com a afirmação da professora Laura sobre Honduras ser um país pequeno, o que gera uma resposta minha na tentativa de questionar a relevância dessa questão do tamanho do país, como é possível observar abaixo:

Prof. Bruna (Bra): It is really nice. I don't think it matters, like you said "we are a small country". (Encontro síncrono 02)

Também como uma forma de reagir aos questionamentos sobre o Rio de Janeiro e o Cristo Redentor, a aluna Giovana, que é carioca, acaba trazendo uma visão que desconstrói um estereótipo do que seria o Rio, do que representa o Cristo e de quem realmente costuma ter acesso a estes locais, sobre o que significa de fato o monumento para quem mora ali.

Giovana (Bra): So I think the Christ is even far from my own house in Rio. It's like, In the.... sugar bread (we all laugh), it's like this big mountain and it's pricey to go up there even for the living people. The cariocas né, people... and me myself I never went there (Prof. Bruna - Bra: really??) Yeah, it's because it's really expensive. And it's more for the tourists people because people who live there doesn't really care about it, like the Christ or o bondinho, stuff like this. But yeah... (Encontro síncrono 02)

Há um momento em que a aluna Stargirl, de Honduras, faz uma referência ao Norte Global e ao consumo de cultura midiática produzida nessa região. Ela afirma que conhece o Rio de Janeiro, ou melhor, que já ouviu falar da cidade por causa do filme *Velozes e Furiosos*, que se passa lá. É interessante notar como a curiosidade da aluna sobre o Rio de Janeiro e sobre o Cristo Redentor surge a partir dessa intertextualidade com o filme, ou seja, de um conhecimento prévio que ela já tinha.

Nesse momento, porém, a Giovana reage, esclarecendo que, na verdade, o filme não foi gravado inteiramente no Rio de Janeiro. Apenas algumas cenas foram filmadas lá, enquanto o restante foi gravado no México. Isso acaba trazendo à tona a questão de igualar todos os países que são colocados dentro dessa mesma “caixa” de país latino, país tropical, como se fossem todos muito parecidos. Por isso, não seria necessário filmar de fato no Rio de Janeiro, já que poderiam gravar no México e alcançar o “mesmo” resultado.

Stargirl (Hon): I know this place because appears in fast and furious the movie.

Prof. Bruna (Bra): oooh, okay

Lala Cubas (Hon): yeah, they did it (??inaudível) there

Giovana [do fundo da sala] conta como só gravaram alguns takes no Rio.

Prof. Bruna (Bra): So, Giovana commented that the movie wasn't actually recorded in Rio. They just recorded The Cristo and then the movie was filmed in Mexico

Prof. Laura (Hon): Okay, interesting.

Prof. Bruna (Bra): fun fact (risos), I didn't know that either. Yeah, who raised the hand? (Encontro síncrono 02)

A postura de Giovana, ao contrariar uma visão estereotipada do carioca e do Cristo, traz consigo uma visão não essencialista de cultura, ou seja, a cultura como processo. Nessa perspectiva, a cultura é “continuamente construída, negociada e transformada por meio das interações, experiências e contextos” (Helm, 2024, p. 15), é algo dinâmico e multifacetado.

Apesar da intertextualidade e dos aspectos mencionados, não houve uma continuidade no assunto. Não houve uma tentativa de aprofundar a discussão, nem por parte dos alunos nem por parte das professoras. Imediatamente, passei a palavra para alguém que havia levantado a mão no Google Meet, e o assunto foi mudado. Infelizmente, em muitos momentos, me senti pressionada a assumir uma posição de gerenciamento da sala e, junto com a professora Laura, conduzir o andamento do encontro para garantir que todos pudessem falar. Outro fator determinante nesse sentido foi o tempo reduzido que tínhamos.

Um assunto que também surge e que talvez pudesse levar a uma discussão mais aprofundada sobre visão de mundo, bem como sobre questões políticas relevantes no momento atual do Brasil, é a questão do sertanejo, quando falamos sobre gêneros musicais.

Prof Bruna (Bra): The thing about sertanejo, I think, is that people they started to get annoyed at the singers because of some of their behaviors, and then it transferred to

the song, but it's not like...There are older singers that are nicer. [...] (Encontro síncrono 01)

Ao reler as transcrições, me questioneei se o diálogo, naquele momento, conseguiu de fato promover uma troca que fosse além do simples debate sobre aspectos culturais. Afinal, discutimos, por exemplo, por que muitos alunos não gostam de sertanejo — que, vale lembrar, “it’s not country music, it’s sertanejo, which is our Brazilian country music” (Prof. Bruna; Encontro síncrono 02) — e como essa rejeição se relaciona com as polêmicas envolvendo artistas do gênero, bem como com as questões políticas que o cercam. De certo modo, essa discussão revela uma visão de mundo, mais especificamente, a minha, já que, embora os alunos tenham concordado com a análise, ela partiu de mim.

Ainda em relação à música, lembro que ao final do primeiro encontro síncrono nós compartilhamos músicas de cada contexto e assistimos juntos a trechos dos clipes. A professora Laura e seus alunos optaram por mostrar o clipe Kazzabe - La Parranda (Sei Sei Bei) “Video Oficial” Punta de Honduras - Musica Catracha 2019²¹ que, segundo a docente, retrata a cidade de Tegucigalpa, incluindo pontos turísticos importantes. Nós do Brasil compartilhamos o videoclipe da música AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pabllo Vittar²², parceria liderada pelo rapper Emicida, sugerida pelos alunos, e que considerei uma boa opção por ser uma parceria de diversos artistas e também porque o clipe é bastante interessante em termos de representatividade.

Prof. Laura (Hon): [...] Okay, I really love that video because of the music and because they show reality here in Honduras, I don't know if you could see that. At the end of the video, they show a little bit of Hondurans perspective, like different touristic places that you can visit too, especially in Tegucigalpa. (Encontro síncrono 01)

Prof. Bruna (Bra): [...] I asked them if they had any recommendations and they told me to play a song by Emicida. [...] So there are many artists involved in this project but Emicida is the leader of it, and it is really famous here and also the video shows a lot about the reality and some challenges that people face here in Brazil [...] (Encontro síncrono 01)

O link dos videoclipes foi compartilhado pelo chat do Google Meet, além disso, criamos uma *playlist* colaborativa no Spotify. No entanto, a exibição dos clipes ocorreu próximo ao horário de encerramento, deixando pouco tempo para discussão, além disso, alguns acadêmicos já haviam deixado a sala. Quando dei a oportunidade aos alunos para

²¹MC PRODUCTIONS INC. *Kazzabe - La Parranda (Sei Sei Bei)*. 2019. 1 vídeo (3 min 25 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YH2M7YmVivY>. Acesso em: 22 abril. 2025.

²²EMICIDA. *AmarElo (sample: Belchior – Sujeito de Sorte)* [vídeo]. Participação: Majur e Pabllo Vittar. Brasil: YouTube, data de publicação não informada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU> Acesso em: 22 abril 2025.

fazerem perguntas após a exibição do clipe do grupo Kazzabe, apenas uma aluna se manifestou. Sua pergunta sobre a comida favorita dos participantes do IV acabou desviando o assunto e cortando a possibilidade de debate sobre o que assistimos. Em retrospecto, ao reassistir ao clipe, percebo detalhes ricos que passaram despercebidos: já nas primeiras cenas, por exemplo, há uma imagem simbolicamente poderosa que contrasta uma estátua religiosa com a logo do McDonald's, possivelmente filmada em Tegucigalpa. Essa cena, sozinha, poderia ter aberto discussões sobre globalização, identidade cultural ou até religiosidade popular, temas muito mais conectados à proposta do que o diálogo que surgiu.

Figura 28 - Primeira imagem do clipe do grupo Kazzabe



Fonte: MC Productions Inc

Em relação à canção de Emicida com participação de Belchior, Majur e Pabllo Vittar, minha breve descrição da música não fez jus ao clipe, pois “AmarElo” é parte de um projeto maior. A música não aborda apenas os desafios enfrentados pelo povo brasileiro, mas também celebra sua força e resistência. Um dos trechos mais marcantes, por exemplo, critica a redução de um povo às suas mazelas, destacando a importância de narrativas que vão além da dor, como é possível notar no trecho a seguir:

Por fim, permita que eu fale
 Não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem
 É o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí (trecho da canção AmarElo)

A escolha dos alunos por essa música pode refletir o desejo de apresentar o Brasil em sua complexidade e diversidade. Afinal, a canção é uma fusão de gêneros, desde o *sample* de Belchior até o rap e a participação de artistas de diferentes vertentes musicais, além de trazer uma expressão plural de identidades, incluindo diversidade de gênero. O clipe ainda reforça essa riqueza ao mostrar representatividade em múltiplas formas: pessoas negras, pessoas com deficiência e suas estratégias de resistência através da arte, dança, esporte e outras linguagens. As imagens capturam não só os desafios, mas também a potência e a beleza dessas trajetórias.

Neste momento do primeiro encontro, infelizmente o tempo foi um fator determinante: a discussão não pôde evoluir após a exibição de parte do clipe, pois já havia passado o horário de término da aula. Muitos alunos precisaram sair antes para cumprir outros compromissos, já que boa parte deles trabalha no período posterior às aulas.

De modo geral, ao longo das interações, nota-se que, num primeiro momento, há uma curiosidade marcante, o que talvez explique por que os acadêmicos, sempre que tinham oportunidade, faziam perguntas sobre comidas, costumes e pontos turísticos do outro país. Tudo começa com um primeiro momento de descoberta, e muitas vezes a cultura é tratada como algo fixo, com trocas que não vão além de dados e fatos isolados. Porém, conforme o contato se intensifica, abre-se espaço para alguns questionamentos e entendimentos mais críticos a partir do contato com o outro.

Há um comentário de uma das acadêmicas que confirma exatamente isso: ela aponta que, no início, o maior interesse dos alunos está em conhecer os hábitos e aspectos cotidianos da cultura do outro, antes de avançar para discussões mais aprofundadas. A partir dessa fala, reforço a percepção de que seria necessário um tempo maior para que a interação pudesse se desenvolver e alcançar um nível mais crítico e reflexivo.

Miss Sunshine (Bra): Teve pouco foco na questão da profissão, mais na troca sobre culturas, hábitos e etc, só umas 3 perguntas eram realmente sobre a profissão (minha percepção: talvez precisasse de mais tempo) A gente tem mais curiosidade sobre a cultura diferente do que sobre o curso (Sessão de feedback)

De maneira semelhante, Souza e Santana (2022) destacam que um dos aspectos marcantes observados em sua pesquisa sobre IV foi a comparação entre Brasil e México. Relatos como “Meu parceiro e eu conversamos sobre frutas tradicionais brasileiras e mexicanas, como elas são usadas em cada país, também conversamos sobre como estava o tempo²³” [tradução minha] (Souza; Santana, 2022, p. 13) revelam como os participantes

²³ My partner and I talk about traditional Brazilian and Mexican fruits, how they are used in each country, we also talk about how the weather was.

exploraram elementos culturais específicos em suas trocas. As interações demonstraram que o IV impactou diretamente as percepções dos alunos sobre as diferenças culturais, entretanto, as autoras também observaram que isso incentivou os participantes a ir além da identificação de contrastes, mas também a estabelecer aproximações e conexões significativas entre suas realidades.

Acredito que as reações mais fortes e questionadoras expressadas pelos participantes acontecem quando há um tópico que os mobiliza emocionalmente, como ocorreu com a Giovana diante da menção ao Rio. Esses momentos, ainda que pontuais, parecem indicar que o engajamento emocional não apenas favorece a participação, mas também impulsiona o surgimento de posturas mais críticas.

No contexto deste estudo, um aspecto que talvez tenha ido além da visão de cultura apenas como prática social foi o que emergiu durante a sessão de feedback: as reflexões que os alunos brasileiros trouxeram sobre a profissão docente, sobre o papel do professor de inglês e até mesmo sobre o Brasil. Essas reflexões pareceram surgir justamente a partir do contato com o outro, nesse caso, com os alunos de Honduras. Como aponta Gimenez (2006, p. 5), esse tipo de encontro “requer que essa língua do Outro (no caso a cultura) nos leve a pensar nossa própria visão de mundo. Permite que vejamos no contraste e na diferença não só o conflito, mas também a tolerância. E talvez tolerância seja a virtude de que mais precisamos nos dias de hoje.” Fico me perguntando se essa abertura para pensar a profissão, que foi abordada com mais detalhes na seção “Ideologias linguísticas, criticidade e a profissão docente” veio do exercício de se perceber na semelhança e na diferença em relação aos colegas hondurenhos. Será que conseguimos, a partir disso, repensar nosso lugar como futuros professores?

Gostaria de destacar que, mesmo a sessão de feedback tendo acontecido apenas com os alunos do Brasil, ela ainda se insere em um contexto intercultural, assim como as próprias aulas de preparação, como aponta Sequeira (2018). Muitos dos temas que surgem no encontro síncrono e nos vídeos produzidos pelos grupos são retomados nessa sessão final, o que mostra uma continuidade nas reflexões. Fico pensando que, a partir dessas trocas e comparações, os alunos conseguiram também pensar sobre a própria rotina, estilo de vida e vivência universitária. Será que foi esse olhar para o outro que permitiu que eles também se enxergassem de forma mais crítica? Um dos trechos em que os alunos refletem sobre aspectos de suas vidas universitárias considerando a experiência vivida pelos hondurenhos é apresentado a seguir.

Rose (Bra): rotina parecida, acordar mais cedo

Rose/Hero (Bra): [falam ao mesmo tempo] gente que mora no interior e tem que ir pra cidade maior para estudar, parecido com aqui

Lucas (Bra): lá é capital Tegucigalpa e aqui Maringá é uma cidade de médio porte, universitária, então é bem parecido, essa questão de vir pra cidade estudar

Rose (Bra): Lá é mais fresco no natal, será que o ano letivo deles é parecido com o nosso em termos de férias?

Miss Sunshine (Bra): Atividades na universidade que são parecidas, feira de nacionalidades, nós temos aqui tbm

Rose (Bra): Lá parece ter mais coisas voltadas pra esse lado pedagógico, mais integradas, criativo, são trabalhos maiores. Rotina e questão de estudo trabalho bem parecido com a gente mesmo (Sessão de feedback)

Após isso, os acadêmicos refletiram de forma crítica sobre suas vivências na universidade:

Rose (Bra): e também ter comentado mais sobre cultura... (inaudível)

Mara (Bra): E você começa a falar mais dessas coisas, você já pega um pouco da realidade das pessoas, né? A princípio, às vezes eles até tenham as mesmas questões que a gente só (precisaria de um diálogo sobre..)

Prof. Bruna (Bra): Coisas mais profundas né?

Mara (Bra): é tipo isso, “ah não era meu sonho, mas foi assim que eu consegui entrar na universidade” (Sessão de feedback)

Inclusive, já no próprio encontro de feedback, eu demonstrava a percepção de que talvez não tivéssemos alcançado plenamente o objetivo que eu tinha em mente: o de ir além da simples exposição de fatos culturais.

Prof. Bruna (Bra): [...] Mas, assim, aí o que eu vou tentar ver? Se a gente conseguiu passar dessa parte, entendeu? Eu não sei se a gente teve tempo, não sei, suficiente. Mas, assim, quando a gente fala, por exemplo, por que eu perguntei sobre a percepção deles sobre a profissão professor? Porque isso também tem a ver com a cultura. A cultura também diz respeito à visão de mundo que a gente tem. Então, assim, a visão que vocês têm da profissão de vocês também é cultura, não só os fatos culturais [...] (Sessão de feedback)

Em vista disso, considero que neste IV as perspectivas essencialistas e não-essencialistas de cultura (Helm, 2024) estiveram em constante tensionamento, uma vez que os posicionamentos dos participantes oscilam o tempo todo. Assim, os dados sugerem que, embora o IV tenha possibilitado avanços rumo a uma compreensão mais processual e negociada da cultura, as limitações de tempo, mediação e condições tecnológicas contribuíram para que a interação permanecesse, na maior parte do tempo, em um movimento pendular entre a reprodução de roteiros culturais essenciais e tentativas emergentes de síntese entre culturas (Thomas, 2010).

Nesse sentido, Helm (2024) retoma a proposta de Holliday (1999; 2020), que abordou a tensão entre as visões de cultura como produto e como processo “ao focar na 'formação de pequenas culturas em movimento' como domínio central do intercultural” (Helm, 2024, p. 15). Nesse contexto, pequenas culturas dizem respeito aos diferentes tipos de agrupamentos sociais em nosso cotidiano, seja no ambiente profissional, através de amizades, ou mesmo no convívio comunitário, e podem dialogar com as noções essencialistas nas quais fomos socializados, porém não são determinadas por elas.

O IV, por sua vez, tem o potencial de “criar pequenas culturas fluidas e negociadas (Godwin-Jones, 2019), pois os alunos se reúnem em um ambiente compartilhado, com um objetivo comum e podem gradualmente adquirir rotinas, linguagem e experiências compartilhadas” (Helm, 2024, p. 15). Diante disso, faço a seguinte reflexão: Neste IV os alunos tinham um objetivo em comum de conhecer uns aos outros e falar sobre suas motivações/expectativas sobre a profissão, porém, houve tempo para que eles gradualmente construíssem rotinas, linguagens e experiências compartilhadas? Houve interação suficiente ou a mediação das professoras também impediu isso? Ou ainda, até que ponto as dificuldades tecnológicas enfrentadas e a escassez de recursos impactaram a interação e exigiram maior mediação por parte das professoras?

Tais perguntas se tornam ainda mais relevantes quando consideramos as formas como os contextos digitais de aprendizagem e interação afetam o desenvolvimento da interculturalidade, entendida hoje como um processo contínuo em que aspectos éticos e políticos passam a ser centrais na construção de relações mais justas e conscientes (Glimäng, 2021). De acordo com Glimäng (2021), desenvolver a interculturalidade em ambientes mediados por tecnologia exige um olhar crítico tanto para as dimensões relacionais quanto para as práticas digitais envolvidas na construção de sentidos. No caso deste intercâmbio virtual, a tecnologia também assumiu um papel ambíguo: se, por um lado, ela possibilitou a interação entre pessoas que estão em países muito distantes, por outro, as limitações de cada contexto em relação ao acesso e ao uso das ferramentas digitais podem ter dificultado o aprofundamento da experiência para alguns dos participantes.

Além disso, considerando que a interculturalidade não é uma habilidade que se adquire de forma imediata, mas sim um processo contínuo e em constante transformação, o que Glimäng (2021) chama de interculturalidade líquida, é possível que o tempo de duração do IV não tenha sido suficiente para observar o desenvolvimento de uma criticidade mais aprofundada. Esses tensionamentos entre concepções de cultura e as formas como os alunos se expressam dialogam com a ideia de uma interculturalidade instável, fluida e sempre em construção, especialmente quando situada em espaços virtuais.

Tópico de análise 04 - Mediação das professoras e interação entre os participantes

Este tópico também responde ao objetivo específico de investigar o intercâmbio cultural entre os participantes, considerando o conceito de interculturalidade, buscando compreender como essas interações aconteceram e o que elas revelam sobre o diálogo entre os grupos.

De modo geral, os dados mostram que a mediação das professoras teve um papel fundamental para garantir que o diálogo acontecesse, criando um ambiente de confiança, oferecendo suporte linguístico e organizacional e incentivando a participação dos acadêmicos. Ao mesmo tempo, as limitações técnicas e o perfil mais reservado de alguns alunos acabaram ampliando a presença das docentes nas interações, o que, por vezes, reduziu o espaço para trocas mais espontâneas entre os participantes.

Ainda assim, há um equilíbrio dinâmico entre autonomia e orientação, em que os acadêmicos puderam propor temas, elaborar perguntas e se envolver ativamente nas etapas do projeto. Nas seções a seguir, apresento como essa mediação se deu na prática, quais papéis desempenhamos e de que forma isso impactou o diálogo intercultural.

O IV foi caracterizado por um alto grau de criatividade, como explorado na categoria referente às linguagens utilizadas pelos alunos, e também por significativa autonomia dos acadêmicos, que se manifestou, sobretudo, na abordagem pedagógica adotada desde o início do projeto, centrada no aluno. Os participantes tiveram ampla liberdade para expressar opiniões e colaborar ativamente em todas as etapas da proposta, como se evidencia nos trechos dos diários de observação apresentados a seguir:

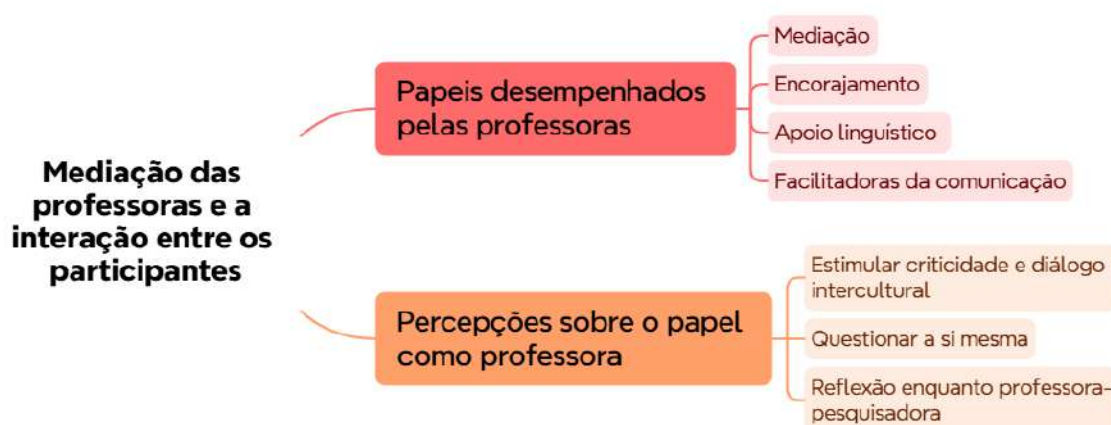
Também abrir um espaço para que eles possam ajudar no planejamento do intercâmbio virtual, contribuindo com o que eles gostariam de saber sobre os alunos que também estudam para ter a mesma profissão que eles, mas em outro país, no caso Honduras. E aí eles foram colocando num documento do Google Docs algumas perguntas e curiosidades que eles têm. (Diário 19/09)

Os grupos sugeriram trabalhar com mais de um tópico por vídeo, para que eles possam falar sobre diferentes assuntos se quiserem. (Diário 15/10)

Os trechos acima ilustram que, embora as professoras tenham estruturado o cronograma dos encontros, definido as principais ferramentas em que o IV ocorreria e determinado o tema geral a ser abordado, os acadêmicos tiveram autonomia para escolher os

tópicos específicos, formulando perguntas para o primeiro encontro síncrono. Ademais, puderam solicitar alterações na forma de execução dos exercícios propostos. Assim, observam-se negociações efetivas entre professoras e acadêmicos, além dos diversos papéis desempenhados pelas professoras e que serão abordados a seguir.

Figura 29 - Mapa mental representando a categoria 04



Fonte: A autora

Subtópico 4.1 Papéis desempenhados pelas professoras

Nós, professoras, desempenhamos dois principais papéis durante o intercâmbio virtual: mediadoras e interlocutoras. A afetividade também esteve diretamente relacionada à mediação e à relação entre professor e aluno. Tivemos o papel de criar um ambiente acolhedor, onde os alunos se sentissem seguros e confiantes para se expor e participar das atividades. Essa mediação envolveu encorajar os alunos a superarem seus medos, como o medo de cometer erros ao falar em língua inglesa, ajudando a romper com a ideologia da padronização linguística e com a ideia de um “inglês perfeito”.

Além de encorajar os alunos, ao demonstrar minha própria vulnerabilidade, acredito que também legitimei os sentimentos dos acadêmicos, contribuindo para um ambiente de aprendizado em que eles se sentissem confortáveis. O ambiente descontraído também

favoreceu a exploração de temas pessoais e subjetivos, revelando, nas perguntas formuladas pelos alunos, um interesse genuíno pelas particularidades da vida dos colegas.

A relação dos alunos hondurenhos com a professora Laura é exemplificada logo no primeiro encontro síncrono, quando uma das alunas elogia a professora ao falar sobre o que eles mais gostam no curso, o que é possível ver no excerto abaixo.

Karla (Hon): [...] What is your favorite thing about the course? And I think...because of the opportunity to practice the language in everyday situation. And, of course, methodology is nice, and the teacher is nice. (the professor laughs) (Encontro síncrono 01)

Além disso, a professora Laura fez questão de pontuar o quanto ela se sentiu orgulhosa dos alunos de ambos os países pelo desenvolvimento dos vídeos e pela dedicação que eles demonstraram ter durante a atividade.

Prof. Laura (Hon):[...] I just want to congratulate both the students Honduran students and Brazilian students, because even though that this is no part specifically for the class, I think you were motivated to do that. So for me as a teacher, taking an account, Brazilian students and making these type of activities, I'm really happy. Before the pandemic we didn't have that. And I'm really glad that we can share it. So I'm really happy that you participated, and that you were able to create those videos [...] (Encontro síncrono 02)

Foi bastante marcante também o nosso papel enquanto mediadoras e facilitadoras da comunicação entre os dois grupos, principalmente devido às dificuldades que tivemos para que os alunos pudessem conversar diretamente uns com os outros. Na nossa sala, no Brasil, primeiramente, por conta do microfone que não estava funcionando como deveria, tínhamos apenas o microfone do meu computador. Por mais que eu tenha pedido para os alunos entrarem no *Google Meet* pelo celular deles, para que pudessem abrir o microfone e falar de onde estavam, eles não aceitaram a sugestão. Por isso, toda vez que queriam falar diretamente com o pessoal de Honduras, precisavam ir até a mesa onde o meu computador estava e, consequentemente, onde o microfone estava. Dessa forma, muitas vezes, alguns alunos mais tímidos não iam até a frente da sala, e vários deles faziam comentários lá do fundo. Eu, então, fazia o papel de transmitir a mensagem que eles falavam para o outro grupo. Isso também aconteceu com a professora Laura, principalmente no primeiro encontro síncrono, em que ela acabou sendo também interlocutora de seus alunos em diversos momentos.

Os trechos a seguir mostram uma tentativa de fazer com que os alunos acessassem o Google Meet em seus celulares e exemplificam o papel de reportar perguntas e respostas de um grupo a outro.

Lala Cubas (Hon): It was difficult to do that video for you or was it simple?

Prof. Bruna (Bra): (falando com os alunos ao fundo) How was it? Was it difficult to record the video to prepare the video or was it easy?

Alunos balbuciam algo mas é mto difícil ouvir, professora convida alguém para vir responder.

Prof. Bruna (Bra): Dd do you want to come here to talk? Guys, you need to [just Try to enter the call] You're coming. Okay, so a student is coming here to answer your question, Lala, just a minute. (Encontro síncrono 02)

Prof. Bruna (Bra): Do you have any other questions?

Luisa (Bra): Como que é a comida mais famosa pra eles? Aqui pra nós é tipo coxinha, como que é...

Prof. Bruna (Bra): they asked about, for example, here in Brazil, we have coxinha, I think you know. (reportando a pergunta)

Prof. Laura (Bra): Uh-huh. Yes.

Prof. Bruna (Bra): I think, Yes.. Do you have any snack that is like famous? (Encontro síncrono 01)

Em determinados momentos, como ilustram os exemplos a seguir, as docentes assumiram o papel de mediadoras ao relatar falas dos acadêmicos, demonstrando cuidado em compreender corretamente as perguntas formuladas e solicitando esclarecimentos por meio de expressões como “Is this what you mean?”.

Lala Cubas (Hon): Okay, I have one question. What kind of thing we can do in your country?

Prof. Bruna (Bra): Just a minute I'll ask them.. What can we do for fun? I think you mean what can you do to have fun here in Brazil? is this what you mean?

Prof. Laura (Hon): fun activities or whatever in our free time we can do it in your country.

Nikki (Bra): It depends, I like to go to the bar, for example.

Prof. Bruna (Bra): and Anything else?

Prof. Bruna (Bra): You hear? Yeah, just... So I have two answers, there are different groups here and they have different tastes. So some students, they mention when they have free time, they like to go to bars and drink a little bit of beer so they can talk to their friends, you know, It's not only for the drinking but the moment of sitting and having some time to talk about the week or work or studies and everything. And another group of students, They mentioned that they like to stay home when they have free time. Maybe, because they are tired of studying and working and doing a lot of things. So when they have free time, they stay home. But here there are many. (Encontro síncrono 01)

Além disso, desempenhamos constantemente o papel de tentar encorajar os acadêmicos a participar mais ativamente, chamando os participantes para falar nos momentos em que se sentiam mais familiarizados com o tópico em questão. Em um dos excertos abaixo é possível perceber um momento em que incentivo os alunos a responderem, uma aluna responde do lugar onde estava sentada e eu reporto a resposta ao grupo.

Prof. Bruna (Bra): Okay, just a moment. I'll ask my students. Do you wanna answer? (to my students) Does anyone wanna... Like, from the places you've seen from their videos. Do you have a favorite one? [Rose: Oh, the museum. Chiminike, it was very nice] Yeah. So they said that they really enjoyed seeing the Chiminike. I don't know if it's Chiminike, Chiminike Museum. (Encontro síncrono 02)

Prof. Laura (Hon): Okay guys, it's up to you. who wants to start? Lala? Or any participant... (Encontro síncrono 02)

No exemplo acima, a professora Laura convidou os acadêmicos a interagir, inclusive chamando-os pelo nome. Em outros momentos, porém, ela precisou tomar a frente e responder, visto que eles não se manifestaram, o que também aconteceu comigo. É notório que tentamos incluir a perspectiva dos alunos nas respostas, como uma forma de retomar o que foi levantado por eles em algum momento ou que foi sussurrado ao fundo da sala. Nesse sentido, lembro-me de sempre tentar fazer uma espécie de ponte, perguntando a opinião deles, mesmo que não estivessem dispostos a ir até o microfone para falar, pois eu temia passar uma visão baseada apenas nas minhas crenças ou vivências, ou uma visão monolítica.

Prof. Laura (Hon): Okay, I think that the person who presents this question was not here. So I'm going to try to work on this one. So it says that we can do a lot of websites activities. We can translate, as Isaac mentioned at the beginning [...] (Encontro síncrono 01)

Prof. Bruna (Bra): [...] Do you agree? Yes? No? (alunos murmuram). They said, "unfortunately, but yes", because they don't really like sertanejo, like, most of them here. (Encontro síncrono 01)

Apesar disso, nossa voz ecoou fortemente durante todo o IV, o que foi inclusive apontado pelos alunos brasileiros na sessão de feedback, já que uma das queixas deles foi a falta de maior interação direta com os alunos hondurenhos. Nesse contexto, é válido considerar também o perfil da turma. Inclusive, o acadêmico Hero comenta sobre a questão da comunicação e sobre o fato de a turma ser um pouco retraída e tímida em momentos de interação com outros colegas ou professores.

Hero (Bra): Eu achei meio complicada a questão de comunicação com as outras pessoas [...] eu acho que a gente aqui do inglês (da habilitação única em Língua Inglesa) fica um pouco retraído, a gente não conversa muito, todas as aulas o professor fala a gente não participa muito...

Rose (Bra): Mas espera aí, têm professores e professores.

Hero (Bra): É, mas a maioria não participa muito.

[...]

Hero (Bra): eu acho que a gente não conseguiu comunicar, assim, com a turma de lá, pensando assim, a gente respondia as perguntas mas a gente nunca parou e conversou mesmo com alguma pessoa de lá, foi uma coisa meio...

Rose (Bra): Eu também senti que a gente, não sei se por ser uma turma menor, a gente até acabava respondendo um pouco mais que eles, eu sentia muito que a Laura respondia por eles (Sessão de feedback)

Além dos exemplos anteriores, em um dos momentos em que se discutiam aspectos relacionados ao ensino, há um exemplo em que a professora Laura responde, com base em sua experiência de sala de aula, uma pergunta dos alunos do Brasil sobre o Museu Chiminike, que foi um dos locais mostrados pelos alunos hondurenhos em seus vídeos da atividade assíncrona. Dessa forma, ela também contribui, como participante do intercâmbio virtual, com sua perspectiva enquanto colega de profissão dos acadêmicos.

Prof. Laura (Hon): Ok, I will answer because I work with elementary kids, besides university level. I work with a school in the afternoon. So it is a museum basically for kids, but we, as an adult, we love being there, because there are a lot of entertainment. Even though that is supposed to be just for kids, but they have so many areas that you can visit related to supermarket, how to buy in a supermarket, how a TV show works. It is very interesting. I think both adults when they take their children and teachers also when they take their children to the museum they really enjoy that part. I don't know if you want me to give you, like, I will share with you and Bruna a video about the Chiminike because they have it. (Encontro síncrono 02)

Outro papel bastante importante desempenhado pelas docentes foi o de auxiliar os acadêmicos em momentos de dúvida com o uso da língua inglesa, principalmente ajudando com questões de vocabulário. Nessas ocasiões, ficou evidente uma relação de confiança entre os participantes, pois os acadêmicos não hesitavam em pedir ajuda e sempre demonstravam que podiam contar com o apoio das professoras sem nenhum tipo de julgamento. Falando da minha experiência em sala de aula com esse grupo, sempre procurei incentivar essa liberdade de tirar dúvidas e perguntar, além de não ter medo de demonstrar que não conhecem algum vocabulário, expressão ou uso da língua. Sempre deixei claro que eu também não sei todas as coisas e que, ocasionalmente, tenho dúvidas.

Nos excertos apresentados, também é possível notar uma diferença no tratamento dado pelos alunos de Honduras, que tendem a ser mais formais em relação às professoras, em comparação com o tratamento mais casual dos alunos brasileiros. Essa é uma diferença que observei ao longo das interações: os alunos de Honduras têm o costume de chamar as professoras de “miss”, enquanto os alunos brasileiros costumam chamá-las pelo primeiro nome ou simplesmente de “professora”.

Stargirl (Hon): I have a question for your students. And for you Miss Bruna. (Encontro síncrono 02)

Sara López (Hon): It's interesting, the video shows a park, I don't remember the names of the students. But the park is very nice. And I like that university, the parts of show and only one question. [Miss, what do you say curiosidad o Curiosa? (tirando dúvida com a professora)]

Prof. Laura - (Hon): I have a curiosity or I have a doubt. (Encontro síncrono 02)

Sara López (Hon): and I prefer chicken. I seen some people prepare turkey. But is... I feel and Nacatamales is... (em dúvida de como explicar) What do you say, miss?

Prof. Laura - (Bra): It's like a corn dough. Okay. Yes... (Encontro síncrono 02)

Miss Sunshine (Bra): [...] it's very cute, last weekend they had [pergunta para a professora "primavera?" Prof. Bruna diz: primavera? Spring] Spring Festival, Flower Festival. (Encontro síncrono 02)

Moreli (Bra): Ah tá, o arrependimento (risos, com vergonha de falar) Hello, everyone. Hum, Let me see. I like the city at night, because [como é que fala iluminada? Prof. Bruna responde: there are many lights; Students say: It is shiny] [...] (Encontro síncrono 02)

Os excertos acima, em que as docentes auxiliam os acadêmicos, remetem ao que foi observado por Calvo e Hartle (2024b), que discutiram o uso de *scaffolding* no contexto de um intercâmbio virtual entre cursos de formação docente no Brasil e nos Estados Unidos. As autoras abordaram a importância do suporte pedagógico oferecido pelas professoras, especialmente em tarefas mais abertas que exigiram organização autônoma por parte dos licenciandos.

Neste sentido, concordo com Calvo e Hartle (2024b, p. 82), para quem é preciso equilibrar orientação e autonomia a fim de proporcionar “o suporte necessário para que os licenciandos desenvolvessem as tarefas e interagissem com seus colegas.”

Além de reforçar essa ligação e estabelecer uma ponte entre os comentários dos alunos de um grupo e de outro, as docentes também estavam envolvidas no processo de criação de um vínculo entre os países. Essa construção de vínculos revela uma tentativa de promover relações entre os grupos, evidenciando semelhanças e criando um senso de pertencimento ao compartilharmos nossas realidades e aspectos em comum.

O primeiro excerto abaixo mostra o momento em que comento sobre a fala de uma aluna de Honduras, que mencionou morar em uma cidade menor, próxima a outra maior, e precisar se deslocar diariamente até a universidade para estudar. Em seguida, faço uma comparação com a realidade de Maringá, apontando uma situação semelhante. O segundo excerto apresenta uma fala da professora Laura, que compartilha seu gosto por músicas

antigas do Brasil, além do sertanejo, mencionando que sua música favorita se chama Conselho.

Prof. Bruna (Bra): yeah, here in Maringá, we have a similar situation with cities that are very close to us, like Marialva, we have Marialva, we have Sarandi, they're smaller cities. And it's also cheaper for you to live, because sometimes here things can be a little expensive. So, many people, they do this as well. They live in a city nearby and then they come to Maringá every day to work or to study, things like that. (Encontro síncrono 02)

Prof. Laura (Hon): No, it's okay. I also like to listen to old music from Brazil. The thing is, I don't remember... one of my favorite songs is Conselho. I think it calls.

Prof. Bruna (Bra): Oh you wrote on Padlet... (Encontro síncrono 01)

Acho interessante essa tentativa de demonstrar apreço e de mostrar compreensão pela realidade do outro, valorizando aquilo que ele vivencia. Um reflexo desse apreço é o fato de que o intercâmbio despertou o interesse em conhecer o país do outro. Ou seja, a possibilidade de mobilidade surgiu como uma consequência desse processo, como é possível observar no trecho abaixo.

Jade Taylor (Hon): Someone wants to adopt me, please.

Prof. Laura (Hon): Okay.

Prof. Bruna (Bra): Jade Taylor wants to be adopted, guys. And also I would really like to go to Honduras one day as well because the country is so beautiful from what I've seen. And I think it would be really nice. You guys are so welcoming, so I think it would be a great experience. (Encontro síncrono 02)

O trecho acima evidencia, mais uma vez, o papel da professora em estabelecer uma conexão entre o comentário da aluna Jade e o restante da turma no Brasil, algo que se fazia necessário, sobretudo devido à ausência de microfone para que todos os alunos brasileiros pudessem se manifestar durante o encontro síncrono.

No geral, nosso papel como professoras envolveu mediar, intermediar falas, incentivar e oferecer apoio linguístico, sempre tentando criar um ambiente acolhedor que reduzisse a ansiedade e estimulasse a participação. As dificuldades técnicas e o perfil mais reservado de alguns alunos acabaram ampliando nossa presença nas interações síncronas, o que gerou a percepção de mediação excessiva.

Essa mediação esteve relacionada à criação de um ambiente colaborativo e de apoio mútuo, que favoreceu a participação e a expressão dos acadêmicos. Ao mesmo tempo, ficou evidente que, a partir desse espaço de interação guiada, os estudantes também passaram a desejar mais momentos de troca direta e autônoma com os colegas do outro país.

Subtópico 4.2 Percepções a respeito do meu próprio papel de como professora: questionar, inclusive a si mesma

Ao analisar os dados da pesquisa, fui levada a observar meu próprio papel como docente, a questionar diversas práticas e a refletir sobre minha trajetória até aquele momento: o quanto estava satisfeita com minha atuação, o que poderia ser ajustado em futuros IVs e, de modo mais amplo, sobre minhas próprias ideologias e limitações.

Durante a leitura de um trecho da sessão de feedback, por exemplo, chamou minha atenção uma fala minha sobre minha formação e ao fato de a minha primeira graduação ter sido Letras Português, não Inglês. O trecho é o seguinte:

Prof. Bruna (Bra): E olha só, eu fui uma dessas pessoas, eu passei por uma experiência assim, né? Porque eu me formei em português [...] Aí eu sempre me senti mal com isso, entendeu? Porque eu tinha essa consciência do tipo, poxa, eu não fiz a graduação em inglês e eu estou trabalhando com isso. Aí, quando eu voltei a morar aqui, eu falei, não, eu vou voltar e eu vou fazer a graduação em inglês. (Sessão de feedback)

No contexto dessa fala, os alunos refletiam sobre a desvalorização da profissão docente. Diante da indignação expressa em relação à atuação de profissionais sem formação específica como professores de Língua Inglesa, senti que era importante fazer uma ressalva e justificar minha trajetória, afinal, eu mesma já estive nessa posição.

Registrei a seguinte anotação para reflexão posterior: “Curioso, por que senti a necessidade de pontuar isso? Parece uma justificativa. Papel do professor: questionar a si mesmo (?)”. De fato, acredito que é também papel do professor reflexivo interrogar a si próprio e rever constantemente suas certezas em relação à profissão e às práticas pedagógicas que adota.

Além de me questionar constantemente, houve momentos em que assumi o papel de provocar reflexões, desafiando algumas das ideias trazidas pelos alunos. Diante de um comentário sobre uma aluna brasileira que “tem sotaque britânico”, por exemplo, lancei a seguinte provocação:

Prof. Bruna (Bra): Mas será que é britânico? Ou é uma pessoa brasileira tentando fazer um sotaque britânico?

Mara (Bra): É, mas é que nem a sua amiga que jurava que tinha um sotaque britânico. [Contei o caso da brasileira que jurava que tinha sotaque britânico e não foi percebida assim em uma viagem pra UK]

Prof. Bruna (Bra): Exato. (Sessão de feedback)

É possível perceber, pela reação da acadêmica Mara, que eu já havia abordado anteriormente a questão do sotaque em aulas nas quais discutimos o atual estatuto da língua

inglesa e suas implicações. Por esse motivo, considerei importante retomar esse questionamento, incentivando os alunos a refletirem sobre o tema. Da mesma forma, senti que era necessário comentar sobre a idealização feita por uma das alunas em relação aos Estados Unidos, especialmente no que diz respeito à expectativa de alcançar uma vida profissional mais satisfatória naquele país.

Prof. Bruna (Bra): Mas isso que a Miss Sunshine falou da questão dos Estados Unidos, me deu uma impressão assim, me lembrou uma coisa meio sonho americano, do tipo, você teve essa sensação de que eles têm essa perspectiva de ir morar em outro país, de que isso é uma grande oportunidade.(Sessão de feedback)

Eu estava sempre tentando encontrar o equilíbrio certo entre trazer questionamentos e instigar um pensamento crítico, sem constranger os alunos ou deixá-los desconfortáveis a ponto de não quererem continuar se expressando livremente.

Acredito que tive o cuidado de não ser taxativa nas minhas interações com os participantes, mas procurei abrir espaço para que eles se expressassem. Muitas vezes, isso envolvia estimular, fazer perguntas, elaborar a partir do que eles haviam me dito, buscando compreendê-los da melhor forma possível, algo que fica evidente no diálogo abaixo, durante a sessão de feedback, em um momento em que os alunos faziam uma espécie de desabafo sobre suas decepções com o curso ou a profissão escolhida.

Os trechos a seguir exemplificam a minha tentativa de acolher as falas dos alunos e de compreender suas queixas, especialmente durante a sessão de feedback, na qual eles falaram bastante sobre aspectos pessoais. Ao mesmo tempo, percebo na minha fala expressões como “sei lá” e “enfim... não sei”, que indicam uma tentativa de não encerrar o diálogo, já que meu objetivo nunca foi oferecer uma resposta definitiva.

Prof. Bruna (Bra): Vocês se sentem então, assim, pelo que vocês estão falando, eu tô tentando, né? Estou tentando elaborar o que vocês estão falando. Vocês acham que dá uma impressão assim de que vocês estão desiludidos? Ou foram desiludidos? Sei lá...

Alunas: Desmotivados. Desmotivados. Desmotivados. (Sessão de feedback)

Prof. Bruna (Bra): Ai, ai. É complicado. Mas então, como vocês estavam dizendo, vocês acham que eles não têm essa mesma visão tão mais negativa, né? Mas, assim, o que eu penso? Eu penso que pode ser que eles realmente não tenham, mas também pode ser porque sempre que a gente vê o lado do outro, parece que é mais leve do que o nosso, né? Enfim... Não sei (Sessão de feedback)

Prof. Bruna (Bra): Ah, acontece mesmo Mas aí vocês acham que, por exemplo, nesses momentos assim, em que você não consegue entender,

compreender o que você tá assistindo no vídeo, ou você trava, você acha que daria pra você usar alguma outra estratégia pra tentar se comunicar? (Sessão de feedback)

Ainda assim, ao reler as transcrições, percebi que, em alguns momentos, poderia ter dado mais atenção a determinadas falas, feito perguntas adicionais ou oferecido comentários mais pertinentes. Reconheço que, naquele contexto, grande parte da minha energia estava voltada para o manejo da sala, a mediação das conversas e a tentativa de garantir que tudo funcionasse bem, especialmente no que se referia aos aspectos organizacionais. Posteriormente, tive a sensação de que deixei passar temas importantes, que não receberam a atenção ou o aprofundamento que mereciam.

Contudo, acredito que minha atuação como professora e pesquisadora ao longo do desenvolvimento do IV e da pesquisa também proporcionou momentos de reflexão como este, nos quais adoto um olhar analítico sobre a minha própria prática, algo essencial para a formação contínua de um professor reflexivo.

Os acadêmicos também expressaram suas opiniões sobre a forma como a comunicação ocorreu nos encontros síncronos, pelo menos durante a maior parte do tempo. Eles comentaram que, apesar de a turma de alunos hondurenhos ser numerosa, poucos participaram oralmente. Além disso, demonstraram certo incômodo com a mediação feita pelas professoras, algo que fica evidente nos trechos abaixo, retirados da sessão de feedback, no momento em que pedi que dessem um retorno sobre o projeto e sugerissem melhorias para encontros futuros.

Mara (Bra): sim era uma turma enorme mas poucas pessoas falaram

Hero (Bra): Na verdade pra explicar mais certinho seria... é uma interação que ela acontece com o professor

Mara (Bra): como mediador né?

Hero (Bra): é, uma comunicação mediada, então às vezes a gente falava pra você e você comunicava pra eles

Rose (Bra): comunicava pra professora Laura e a professora Laura comunicava pra eles.

Hero (Bra): Era uma coisa bem mediada mesmo, não teve uma coisa da gente estar falando com o aluno ali

[...]

Miss Sunshine (Bra): Quando a gente saiu a gente tava conversando, a gente tava comentando sobre, a gente poderia conversar com um grupo. [...] Porque querendo ou não tem coisas que a gente conversa entre a gente que não dá pra falar com o professor (Sessão de feedback)

[...]

Prof. Bruna (Bra): Ahh. Quando você tem a comunicação mediada, tem alguma coisa que você acaba não falando por sentir essa questão da hierarquia do professor. Entendi.

Mara (Bra): tem até um caso de um aluno que (inaudível) não é legal falar isso pro professor, vai desrespeitar (algum tipo de crítica ao professor?)

Prof. Bruna (Bra) : Entendi.

Rose (Bra): Até mais pra jogar conversa fora mesmo, sabe? Para interagir, porque aqui a gente ficou bem é...

Prof. Bruna (Bra): Restrito a tópicos específicos.

Rose: Exato! Ai, por exemplo, em grupo como a gente tá em grupo menor e eles em um grupo grande [...]

Miss Sunshine: a gente tá aqui, a gente vai conversar entre nós sobre música, leitura, o que vocês gostam de ler, como que é a faculdade pra você, como você veio parar no curso... Então se pegasse grupos menores deles, até a gente sendo uma turma pequena me dava uma pressão de falar lá na frente porque aí só eu vou ocupar o lugar de falar, acho que muitos queriam falar, mas ai tbm não vou ocupar espaço (Sessão de feedback)

Compreendo que, neste momento, os alunos estavam expressando o desejo de ter interagido de forma mais direta com os acadêmicos de Honduras, oralmente, e não apenas por meio de conversas no Padlet, por exemplo. Eles demonstraram vontade de interagir sem a mediação do professor, considerando que, por mais que nós, professores, tentemos não invadir a fala dos alunos, a nossa presença acaba, inevitavelmente, gerando uma pressão maior por conta da hierarquia docente. Esse momento já era naturalmente tenso para eles, pois envolvia falar na frente de toda a sala, diante dos colegas.

Por isso, acredito que a acadêmica Miss Sunshine revela esse desejo de ter conversado com os alunos de Honduras em grupos menores. Para experiências futuras em novos IVs, os alunos demonstraram interesse em uma interação mais próxima, mesmo que fosse apenas para “jogar conversa fora”, sem a prática controlada de conversar sobre tópicos específicos, ainda que esses tópicos também tenham sido escolhidos por eles.

Refletir sobre meu papel como professora foi central nesta experiência, ajudando a reconhecer acertos e pontos a melhorar. A necessidade de cuidar da dinâmica da sala e dos aspectos técnicos do IV, às vezes, impediu o aprofundamento de certas discussões ou o aproveitamento de falas importantes dos alunos. Ainda assim, procurei provocar reflexões, acolher desabafos e manter o diálogo aberto, sem respostas prontas que fechassem a conversa. Esse autoquestionamento, somado ao que ouvi dos acadêmicos, reforça a importância de equilibrar mediação e autonomia, conforme também evidenciaram Calvo e Hartle (2024b) garantindo espaços de fala mais horizontais e espontâneos, sem abrir mão do papel do professor como facilitador do pensamento crítico e do diálogo intercultural.

Ao mesmo tempo, reconheço que essa experiência também foi formadora para mim. O trabalho colaborativo com a professora Laura não apenas sustentou o desenvolvimento deste IV, mas também fortaleceu a construção de uma relação profissional que ultrapassa o projeto em si, conforme Mardegan *et al.* (2024). Desde então, mantemos contato por aplicativos de

mensagens e nos apoiamos mutuamente em nossa formação continuada, divulgando oportunidades formativas, por exemplo. Alonso e O'Dowd (2025) destacam que iniciativas de IV podem gerar parcerias duradouras entre formadores, resultando em novos intercâmbios, pesquisas e práticas inovadoras. Assim, percebo que este projeto também ampliou minhas possibilidades de atuação futura e consolidou vínculos que poderão gerar benefícios contínuos tanto para nós, docentes, quanto para os acadêmicos.

Considerações finais

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as interações entre professores em formação inicial e professores formadores em um IV entre o Brasil e Honduras, considerando os repertórios linguísticos e culturais mobilizados nessas interações. Para responder a esse objetivo, defini três objetivos específicos: Investigar o intercâmbio cultural entre os participantes, considerando o conceito de interculturalidade; Analisar as linguagens utilizadas nas interações para a comunicação em um contexto multicultural; Investigar como as ideologias linguísticas manifestadas nas interações interferem na comunicação dos participantes.

Minha motivação para este trabalho foi compreender como o IV e as interações nele se constituem: de que modo o contato em um ambiente multicultural se dá, como o diálogo intercultural acontece, por meio de quais linguagens e permeado por quais ideologias, e em que medida esse diálogo contribui para a formação docente.

Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, configurada como estudo de caso de natureza autoetnográfica-netnográfica, situada em um contexto misto no qual grande parte das interações ocorreu de forma mediada por tecnologias digitais (especialmente Google Meet) e articulada a ambientes virtuais como Google Classroom, Padlet e FigJam. O corpus inclui notas de campo, diários reflexivos e observações da pesquisadora, gravações dos encontros síncronos e produções estudantis (vídeos, comentários, registros em plataformas).

As interações multimodais foram transcritas com apoio de software (Transkriptor) e revisão manual criteriosa, com marcação de sobreposição de falas e elementos não verbais, preservando os idiomas originais. A análise seguiu um movimento indutivo-dedutivo, no qual categorias emergentes foram constantemente postas em diálogo com a literatura sobre intercâmbio virtual, interculturalidade e ideologias linguísticas, sustentada por uma postura de reflexividade: atuei como docente-participante, com posicionamentos e decisões analíticas ao longo do processo.

O estudo envolveu dois cursos de Licenciatura em Letras - Inglês: um na Universidade Estadual de Maringá (Brasil) e outro da Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras). As disciplinas participantes, ministradas no início da formação, reuniram estudantes em fase inicial de preparação para a carreira docente, o que conferiu um recorte específico e relevante para pensar práticas de linguagem e desenvolvimento profissional.

O projeto de intercâmbio virtual ocorreu ao longo de quatro semanas, com uma quinta semana dedicada ao retorno e à reflexão final. O principal objetivo foi promover o contato

entre estudantes brasileiros e hondurenhos em formação docente, estimulando o compartilhamento de experiências pessoais, acadêmicas e culturais.

Na primeira semana, os participantes realizaram apresentações pessoais no Padlet, trocando informações sobre suas vidas, interesses e contextos universitários. Os alunos brasileiros também elaboraram perguntas aos colegas de Honduras e prepararam uma apresentação de slides para o primeiro encontro síncrono.

Na segunda semana, ocorreu o primeiro encontro síncrono, no qual os grupos tiveram o primeiro contato pelo Google Meet e apresentaram seus contextos, perguntaram e responderam questões relacionadas aos seus países, à cultura, ao ensino e à vida universitária, culminando na criação de uma *playlist* colaborativa com músicas populares nos dois países.

Na terceira semana, os alunos trabalharam em grupos para gravar vídeos sobre tópicos escolhidos, como motivações para a carreira docente, desafios da formação e aspectos pessoais e culturais. Na quarta semana, os vídeos foram assistidos e comentados no Padlet, e um segundo encontro síncrono foi realizado para ampliar o diálogo e discutir percepções e curiosidades.

Por fim, na semana de retorno, os participantes compartilharam suas reflexões no FigJam e no Google Classroom, avaliando a experiência e os aprendizados obtidos. Também foi realizada uma sessão de feedback com os alunos brasileiros, na qual foram discutidas questões relativas ao IV e à profissão docente.

Finalizada a pesquisa, tenho a intenção de propor a realização de um workshop ou minicurso para devolutiva dos resultados, debate de tópicos centrais do trabalho e, principalmente, continuidade das parcerias, incorporando o feedback recebido em novas edições de IV.

Acredito que a principal contribuição desta pesquisa reside na integração entre ensino, internacionalização e formação docente, articuladas sob as lentes da interculturalidade e das ideologias linguísticas. Ao compreender o intercâmbio virtual como um espaço formativo, e não apenas como uma estratégia institucional de internacionalização, o estudo evidencia como as interações interculturais se configuram como negociações de sentido, capazes de promover reflexões críticas e reposicionamentos dos participantes sobre linguagem, cultura e docência. Essa articulação entre prática e teoria, entre a experiência vivida e a reflexão analítica, é um elemento central no trabalho, revelando o potencial transformador dos IVs na construção de uma formação docente situada e interculturalmente consciente.

As limitações do IV aqui descrito, por sua vez, incluem o tempo reduzido de duração do projeto, a assimetria entre as turmas participantes, especialmente em relação ao número de participantes, questões relacionadas à infraestrutura tecnológica e ao fuso horário.

As perguntas norteadoras respondidas ao longo da pesquisa são: 1) Como se dá o intercâmbio cultural entre os participantes? O que isso indica em termos de interculturalidade?; 2) Quais são as linguagens utilizadas para a comunicação? O que é possível notar nestes usos? e 3) Como as ideologias linguísticas refletidas nas interações entre os participantes interferem na comunicação?

Em relação à primeira pergunta, observei que o intercâmbio cultural e o diálogo intercultural constituem um eixo central nesta pesquisa e se manifestam de diferentes formas, permeando todas as categorias de análise. O intercâmbio ocorre por meio de ferramentas comumente utilizadas em projetos de IV, como o Padlet, o Google Meet e o Google Classroom. Durante as interações, os participantes enfrentaram desafios e vivenciaram aspectos positivos típicos desse tipo de projeto. Entre os desafios, destacam-se as questões tecnológicas e as dificuldades técnicas que surgiram durante as atividades síncronas.

Por outro lado, entre os aspectos positivos está a criação de um espaço de escuta e troca, mesmo sem a formação de grupos mistos entre os dois países para colaboração. Além disso, os estudantes puderam discutir temas relacionados às suas vivências e contextos pessoais, o que favoreceu reflexões significativas sobre suas experiências pessoais e profissionais.

O intercâmbio cultural também se concretiza por meio da mobilização de diferentes recursos linguísticos e culturais de cada participante, ainda que atravessados por ideologias linguísticas diversas, aspectos que serão aprofundados na análise referente à pergunta norteadora 2.

Além disso, observei que o intercâmbio cultural se expressa por meio de diferentes visões de cultura manifestadas pelos participantes, e que essas manifestações ocorreram em graus variados de profundidade. As interações evidenciaram, por um lado, momentos de reconhecimento e valorização de experiências pessoais e locais e, por outro, a reprodução de visões estereotipadas e generalizações culturais. Paralelamente, emergiram sinais de reflexão crítica e abertura ao diálogo intercultural, reforçando a compreensão de que a interculturalidade, no contexto do IV, constitui-se como um processo gradual, permeado por tensões e movimentos contínuos de negociação de sentidos.

Outro fator determinante para o intercâmbio cultural é a mediação das docentes, que exercem um papel central na dinâmica do IV. A mediação das professoras foi essencial para a

viabilização do diálogo, pois promoveu um ambiente de confiança, ofereceu suporte linguístico e organizacional e incentivou a participação dos estudantes. Ademais, a continuação da parceria com a professora Laura fortaleceu uma relação sustentável e colaborativa. Por outro lado, as limitações técnicas e o perfil mais reservado de alguns participantes ampliaram a presença das docentes nas interações, o que, em certos momentos, reduziu a espontaneidade das trocas entre os alunos. Ainda assim, observou-se um equilíbrio dinâmico entre orientação e autonomia (Calvo; Hartle, 2024b), em que os estudantes puderam propor temas, elaborar perguntas e participar ativamente das diferentes etapas do projeto.

No que diz respeito às perguntas “Quais são as linguagens utilizadas para a comunicação? O que é possível notar nestes usos?”, os resultados mostram que os participantes mobilizam uma variedade de recursos que compõem seus repertórios, de forma criativa, multimodal e, muitas vezes, também como uma maneira de romper barreiras emocionais, como a timidez ou o medo de errar. Foi possível observar o uso de linguagens muito próprias da Geração Z, como a familiaridade com tecnologias digitais, os gêneros típicos de ambientes on-line e o domínio de ferramentas de edição e redes sociais, articulados a outros recursos verbais, visuais, sonoros, compondo práticas de translinguagem.

Partindo da distinção entre língua (como sistema nomeado) e linguagem (como conjunto de recursos semióticos situados), entendo que o intercâmbio não se resume ao uso de um código linguístico, mas à integração de recursos variados do repertórios dos participantes, por meio dos quais eles constroem sentidos, expressam identidades e se aproximam uns dos outros. Esses resultados dialogam diretamente com os objetivos específicos 1 e 2, relacionados ao intercâmbio cultural e à análise das linguagens mobilizadas.

A fim de responder à pergunta “3) Como as ideologias linguísticas refletidas nas interações entre os participantes interferem na comunicação?”, ao longo do IV, percebi que ideologias linguísticas como mercantilização, padronização e *native-speakerism* atravessaram as interações e impactaram a comunicação de maneiras muito concretas: aumentaram a pressão pelo “inglês correto”, geraram ansiedade e hesitação para falar em público e acabaram hierarquizando sotaques (inclusive quando o “diferente” virou sinônimo de “difícil de entender”).

Em paralelo, quando os participantes negociaram sentidos em contextos de VELF, vimos o outro movimento: priorização da inteligibilidade, manutenção de marcas locais (por exemplo, voltar à própria forma de dizer “Rio de Janeiro” depois de um estranhamento) e uso de recursos multimodais para sustentar o entendimento. Em outras palavras, essas ideologias

tanto limitaram (mais nervosismo, medo do erro) quanto dispararam reflexão quando foram tensionadas nas interações.

Diante dos resultados discutidos, defendo a tese de que o IV se revelou não apenas como uma estratégia de internacionalização ou de aprimoramento de competências linguísticas, tecnológicas, culturais e colaborativas, mas, sobretudo, como um espaço de formação intercultural e de desenvolvimento pessoal e profissional. Ao longo das interações, foi possível observar como os futuros professores construíram sentidos, negociaram identidades e repensaram suas práticas e crenças docentes, engajando-se em processos de reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico e sobre as condições socioculturais que o atravessam.

Esse movimento formativo se dá em meio à presença, e, em muitos casos, pela problematização, de ideologias de linguagem e concepções de cultura que, embora revelem traços de colonialidade e essencialismo, são tensionadas nas práticas comunicativas e reconfiguradas a partir das experiências dos participantes. Assim, o IV emerge como um espaço de mediação e aprendizagem situada, no qual o inglês e outros recursos semióticos funcionam como pontes para o diálogo intercultural e para o exercício da criticidade, contribuindo para uma formação docente mais consciente.

Ainda que os resultados tenham mostrado aspectos muito positivos, também apontam possibilidades de aprimoramento para futuras edições. Um dos encaminhamentos mais evidentes diz respeito ao tempo de duração do projeto. Acredito que, com mais tempo ou um número maior de encontros síncronos, especialmente um terceiro encontro, as interações poderiam avançar de trocas iniciais, mais centradas em curiosidades culturais, para discussões mais críticas e profundas sobre cultura, identidade e ensino. Essa ampliação permitiria aos participantes se sentirem mais confortáveis para questionar estereótipos de forma mais contundente e explorar temas mais complexos, dando continuidade a reflexões que apenas começaram a surgir.

Outro ponto importante está relacionado ao desenho do IV, à organização dos momentos de fala e à mediação. O feedback dos alunos mostrou o desejo por interações mais diretas e espontâneas com os colegas de Honduras, sem a presença constante das professoras. Acredito que a criação de grupos menores e de espaços com maior privacidade, como são configuradas muitas iniciativas de IV, poderia reduzir a tensão que a hierarquia docente naturalmente impõe, além de estimular a autonomia comunicativa e o engajamento dos alunos.

Também ficou evidente que questões estruturais e institucionais têm um peso significativo no sucesso de experiências como esta. As dificuldades enfrentadas, como as diferenças no número de participantes, o fuso horário e as limitações tecnológicas, reforçam a crítica feita por Finardi (2019), de que a internacionalização, mesmo em formatos em casa ou virtuais, ainda pode reproduzir desigualdades estruturais entre o Norte e o Sul Global quando não há suporte institucional adequado. Projetos como este dependem não apenas de planejamento pedagógico, mas também de infraestrutura, reconhecimento institucional e condições materiais de realização.

Em uma perspectiva mais pessoal, refletir sobre minha própria atuação foi talvez uma das dimensões mais significativas desta pesquisa para mim. Ao revisitar os dados, percebi momentos em que poderia ter feito perguntas diferentes, dado mais espaço a determinadas falas ou conduzido as discussões de outra forma. Grande parte da minha energia, naquele contexto, estava voltada à mediação e ao cuidado com a organização dos encontros, o que, em alguns casos, me fez deixar escapar oportunidades de aprofundar temas importantes. Ainda assim, procurei sempre manter uma postura de escuta atenta e abertura ao diálogo, buscando acolher as falas dos alunos, provocar reflexões e evitar respostas prontas que encerrassem a conversa.

Esse movimento de autoquestionamento foi essencial. Acredito que também faz parte do papel do professor reflexivo olhar para si com sinceridade, reconhecer limitações e repensar suas próprias certezas, por mais que isso seja desafiador. Em muitos momentos, penso que consegui encontrar um equilíbrio entre provocar reflexão e acolher, entre instigar o pensamento crítico e respeitar os silêncios. Em outros, contudo, penso que poderia ter ido além nas reflexões.

Por fim, entendo que esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas marca um ponto de continuidade. Pretendo compartilhar seus resultados em novos espaços de formação, como workshops ou minicursos, e seguir desenvolvendo projetos de IV que incorporem os aprendizados e os feedbacks obtidos aqui, inclusive em parceria com o grupo de docentes envolvidos neste projeto, eu, professora Laura e nossos orientadores. Mais do que um produto final, este trabalho representa um processo de aprendizado constante, no qual ensinar, colaborar, pesquisar e refletir se entrelaçam.

Referências

- ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Trekking Through Autoethnography. In: **Qualitative Research**. [S.l.], 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/241836510>. Acesso em: 14 fev 2025
- ALONSO, A. M. M.; O'DOWD, R. Virtual exchanges in CALL teacher education. In: MCCALLUM, L.; TAFAZOLI, D. (orgs.). **The Palgrave encyclopedia of computer-assisted language learning**. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-031-51447-0_302-1. Acesso em: 15 nov. 2025.
- ALVES, L. C.; SILVA, J. R. B.; SALOMÃO, A. C. B. Metodologias ativas e intercâmbios virtuais: um estudo exploratório sobre pontos de convergência. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, e024012, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.19329>
- AZUNGAH, T. Qualitative research: deductive and inductive approaches to data analysis. **Qualitative Research Journal**, v. 18, n. 4, p. 383-400, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-18-00035>
- BEELEN, J; JONES, E. **Internationalisation at Home: A Position Paper**. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11111.42407>. Acesso em: 15 jun. 2024
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (org.). **The European higher education area: between critical reflections and future policies**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2015. p. 59-72. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- BEELEN, J; LEASK, B. Internationalisation at Home on the Move. In: **HIGHER EDUCATION FOR A GLOBAL WORLD**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. p. 1-26. (Boletín de Innovación Educativa, 1).
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BUIN, E.; BIONDO, F. “Falar corretamente é poder”: ideologias linguísticas, ensino de língua e acolhimento. In: SILVA, Wagner Rodrigues (Org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. Campinas-SP: Pontes, 2021. v. 1, p. 293-316.
- BRAHIM, A. C. S. M.; FERNANDES, A. C.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; FIGUEIREDO, E. H. D. de; MARTINEZ, J. Z. **A linguagem na vida**. Prefácio e Posfácio de Angela Maria Hoffmann Walesko, Denise Akemi Hibarín e Iara Maria Bruz. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. 103 p. ISBN 978-65-5637-205-1.
- BYRAM, M. **From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections**. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

CALVO, L. C. S. et al. Developing global citizenship through interdisciplinary conversations: virtual Exchange on the UN SDGs. **Acta Educationis Generalis**, Bratislava, v. 15, n. 2, p. 129–142, 2025. DOI: 10.2478/atd-2025-0026.

CALVO, L. C. S.; FINARDI, K. Virtual Exchange in the Internationalization Scenario of Brazilian Higher Education: A Review of Studies. **SciELO Preprints**, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13575>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CALVO, L. C. S.; HARTLE, L. C. Intercâmbio virtual de aprendizagem internacional na formação docente inicial no Brasil e EUA. In: **ENCONTRO ANUAL DE EDUCAÇÃO GRADUADA**, 1., 2023, Maringá. Anais [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2023. p. 1-4.

CALVO, L. C. S.; HARTLE, L. Virtual exchange in teacher education programs from Brazil and USA: outcomes and challenges. **Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 17, e47921, 2024a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/zG5zBrpsfFV3ZmHCVSvM4cG/?format=html&lang=en>. Acesso em: 22 ago. 2025.

CALVO, L. C. S.; HARTLE, L. Teacher education in a virtual exchange between Brazil and the U.S.: Balancing preservice teachers' guidance and affording autonomy. **Journal of Virtual Exchange**, Groningen, v. 7, n. SI-IVEC2023, p. 74-83, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.21827/jve.7.41391>

CALVO, L. C. S.; MARDEGAN, B. S. S.; FINARDI, K.; ROSENBERG, S. Artificial Intelligence in Education: connecting Brazil, Honduras, Israel and Germany through a Virtual Exchange Project. In: SUMMER, T.; GERHOLZ, K.-H.; KAPLAN-RAKOWSKI, R. (org.). **Developing Digital Competence in Subject-Specific Education**. [S.l.]: Routledge, no prelo.

CALVO, L. C. S.; MARDEGAN, B. S. S. Virtual exchange in a teacher education programme in Brazil. In: INNOVATIONS IN INTERNATIONALISATION AT HOME. A5 – Luciana Calvo & Bruna Mardegan – Universidade Estadual de Maringá, Brazil. University of Kent, 9 abr. 2025. Vídeo (YouTube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I7-NJuVyPnk>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CANALS, L. Multimodality and translanguaging in negotiation of meaning. **Foreign Language Anals**, v. 54 (3), p. 647-670, 2021.

COBASI. **História do vira-lata caramelo no Brasil**. Blog da Cobasi, 8 ago. 2022. Disponível em: <https://blog.cobasi.com.br/vira-lata-caramelo/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

CORDEIRO, A. Netflix revela primeiras imagens e pôster do filme Caramelo. **Rolling Stone Brasil**, São Paulo, 31 jul. 2025. Disponível em: <https://rollingstone.com.br/cinema/netflix-revela-primeiras-imagens-poster-filme-caramelo/>. Acesso em: 5 ago. 2025

DALMAU, M. B. L. . Online international collaborative learning between Brazilian and Argentine universities: implications for technological education. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 10, n. jan./dez., p.

e231724, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v10.2317>. Acesso em: 12 set. 2025.

DASSANAYAKE, N. Shattered Dream of Purism: Sociolinguistic Dynamics of the Emerging Hybrid Social Media Language in Sri Lanka. REM – **Research on Education and Media**, SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale), Paradigm Publishing Services, dez. 2024. ISSN 2037-0830. eISSN 2037-0849. DOI: <https://doi.org/10.2478/rem-2024-0016>

DE SOUZA, M. G.; SANTANA, N. Virtual exchange and communication in English as a lingua franca: a case study from the State University of Northern Paraná. **The ESpecialist**, v. 43, n. 1, 2022.

DUCHÊNE, A.; HELLER, M. Pride and Profit: Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State. In: DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (org.). **Language in Late Capitalism: Pride and Profit**. New York: Routledge, 2012. p. 1-21.

EGIDO, A. A. **A-Z de metodologia em pesquisa**: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais. São Luís: EDUFMA, 2024.

FIELDS, C. W.; HÜBNER, J. Borderless Technology Enhanced Learning: The affordances of COIL in ELT educator preparation programs. **TEL in English language teaching, learning and assessment** – Issue 4.2, 5 maio 2025. DOI: 10.21428/8c225f6e.2792a1cc

FIGUEIREDO, E. H. D. de; PORFIRIO, L.; SIQUEIRA, S. VELS in pre-service teacher education: insights from Brazilian ELT. In: PINEDA, I.; BOSSO, R. (org.). **Virtual English as a Lingua Franca**. London: Routledge, 2023. p. 215-226. (Routledge Studies in Applied Linguistics). DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003342922-13>

FINARDI, K; AŞIK, A. Possibilities of virtual exchange for Internationalization at Home: Insights from the Global South. **Journal of Virtual Exchange**, v. 7, p. 1-22, 2024.

FINARDI, K. R.; GUIMARAES, F. . Internationalization and the Covid-19 Pandemic: Challenges and Opportunities for the Global South. **Journal of Education, Teaching and Social Studies**, v. 2, p. 1-15, 2020. DOI:10.22158/Jetss.V2n4p1

FINARDI, K. Internationalization and Multilingualism in Brazil: Possibilities of Content and Language Integrated Learning and Intercomprehension Approaches. **World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences**, v. 13, n. 5, p. 655-659, 2019.

FINARDI, K; SALVADORI, J; WEHRLI, A. Global Citizenship and Internationalization at Home: Insights from the BRASUIS Virtual Exchange Project. **Studies in English Language Teaching**, v. 12, n. 2, p. 59-72, 2024. Disponível em: www.scholink.org/ojs/index.php/selt.

GARCÉS, P; O'DOWD, R. Upscaling Virtual Exchange in University Education: Moving From Innovative Classroom Practice to Regional Governmental Policy. **Journal of Studies in International Education**, p. 1-18, 2020.

GARCEZ, P. M.; JUNG, N. M. Mercantilização da linguagem no capitalismo recente: diversidades e mobilidades. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 60.2, p. 338-346, mai./ago. 2021.

GARCIA, D. N. de M. Educação e colaboração online: percursos na formação docente em Letras. **Estudos Linguísticos**, v. 53, n. 2, p. 242-261, 2025. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v53i2.3680>.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. DOI: 10.1057/9781137385765.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. **Boletim NAPDATE**, UEL, Londrina, agosto/2006.

GIRALT, Marta; MURRAY, Liam; BENINI, Silvia. Global citizenship and virtual exchange practices: promoting critical digital literacies and intercultural competence in language education. In: MAE, L. et al. (org.). **Internationalizing the Curriculum and the Campus: Global Citizenship and Intercultural Competence**. London: Routledge, 2022. p. 163–170.

GLIMÄNG, M. R. Power, politeness and liquid persona: intercultural reflection and virtual exchange in teacher education. In: _____ **Reading the world through virtual Exchange**: critical interculturality and glocal awareness in English teacher education. Educare – Vetenskapliga Skrifter, n. 4, p. 1–28, 2021.

GODWIN-JONES, R. Towards Transculturality: English as a lingua franca in intercultural communication and in online language learning. **Languages and International Studies**, [S.l.], v. 23, p. 2-33, 2021. Disponível em: https://godwinjones.com/towards_transculturality.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025

GUIMARÃES, F. F.; HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: antes, durante e após a pandemia. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. especial, p. 179-204, dez. 2022.

HELLER, M. The commodification of language. **Annual Review of Anthropology**, v. 39, n. 1, p. 101–114, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>

HELM, F. **Intercultural communication in virtual exchange**. Cambridge: Cambridge University Press, 2024. (Elements in Intercultural Communication). DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009385589>.

HILLIKER, S. M.; LORANC, B. Development of 21st century skills through virtual exchange. **Teaching and Teacher Education**, v. 112, 103646, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22000178>. Acesso em: 15 jun. 2024.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism. **ELT Journal**, v. 60, n. 4, p. 385-387, 2006.

HOSPITAL ISRAELITA ALBERT EINSTEIN. **3 pontos para entender o que é “brain rot” e como evitá-lo**. Vida Saudável, 27 fev. 2025 (atualizado em 20 jun. 2025). Disponível em: <https://vidasaudavel.einstein.br/3-pontos-para-entender-o-que-e-brain-rot-e-como-evita-lo/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

HUANG, L. **Empowering novice Mandarin learners' transformative learning through critical virtual exchange** – a multimodal, translanguaging design. 2024. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – State University of New York at Buffalo. Ann Arbor: ProQuest LLC, 2024. ISBN 979-8-3840-9042-7.

HÜBNER, J.; STURM, L.; PLETSCHE, C. Formação inicial do professor de Língua Inglesa: questões ambientais no estágio curricular. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 5, n. 9, p. 365-386, 31 dez. 2024.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity, (Ed.), **Regimes of language: Ideologies, politics, and identities**. Santa Fe: School of American Research Press, 35-84, 2000.

JANG, Y; KIM, J; KANG, M. Challenging native-speakerism through a critical international learning exchange: Fostering intercultural competence and multilingual identities among North Korean refugee and U.S. students. **Asian EFL Journal**, v. 26, n. 2.2, p. 47-78, 2022.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agônica. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (org.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 61-88.

JORGE, M.; MATTOS, A.; JUCÁ, L.; BARBOSA, M. Seeing local experiences through global eyes: duoethnography and the internationalization of language teacher education. **Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad**, v. 36, n. 2, p. 58–90, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36366/frontiers.v36i2.933>.

KAMI, C. M. C. **Formação de mediadores de Teletandem: elementos desencadeadores de reflexão e aprendizagem**. 2024. 150 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2024.

KLIMANOVA, L; HELLMICH, E A. Crossing transcultural liminalities with critical virtual exchange: a study of shifting border discourses. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 18, n. 3, p. 273–304, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/15427587.2020.1867552>

KNIGHT, J. Updated definition of Internationalization. **International Higher Education**, Boston, n. 33, p. 2-3, 2003.

KRAMSCH, C; ZHU, H. Translating culture in global times: an introduction. **Applied Linguistics**, v. 41, n. 1, p. 1-9, 2020.

KOPISH, M. A.; ÖZTÜRK, F. Z.; MARQUES, W. Global Citizenship Teacher Education Through Collaborative Online International Learning. In: ZAJDA, Joseph; RAPOPORT, Anatoli (eds.). **Discourses of Globalisation and Citizenship Education**. Cham: Springer, 2025. p. 107-131. DOI: 10.1007/978-3-031-86145-1_7. link.springer.com

KOZINETTS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Tradução: Daniel Bueno. Revisão técnica: Tatiana Melani Tosi; Raúl Ranauro Javales Júnior. Porto Alegre: Penso, 2014.

LENKAITIS, C A.; LORANC, B. Facilitating global citizenship development in lingua franca virtual exchanges. **Language Teaching Research**, v. 25, n. 5, p. 711–728, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168819877371>

LOPES, J. C. B. **O patrimônio vivencial no intercâmbio virtual**: proposta de mobilidade na internacionalização do ensino superior tecnológico. 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

LUCENA, M. I. P. O papel da translanguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, v. 52, n. 2, p. 25-43, jun./out. 2021.

LUCENA, M. I. P.; TORRES, A. C. G. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 3, p. 635-654, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1989. p.11-24.

MARDEGAN, B.S.S. OBANDO, K.A.M.; CALVO, L.C.S; MATAMOROS, J.E. Establishing sustainable partnership through a VE project in English teacher education between Brazil and Honduras. In: GLOBAL VIRTUAL EXCHANGE SUMMIT 2024: Cultural Exchange & Global Citizenship, 2024, Hong Kong. **Anais [...]**. Hong Kong: Hong Kong Baptist University, 2024.

MAYORGA, J. M.. Abertura do evento: Opening Ceremony - Cultural Connections Through Language Teaching. In: FORO EDUCATIVO. Bringing Language to Life: An Online Forum for Engaging Teaching. 17-18 jul. 2025. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Departamento de Enseñanza de Lenguas, Honduras.

MEGALE, A.; EL KADRI, M. **Escola bilíngue** [livro eletrônico] : (trans)formando saberes na educação de professores 1. ed. -- São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MOROSINI, M. Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 33, n. 1, p. 361–383, jan./jun. 2021.

NICOLAOU, A; SEVILLA-PAVÓN, A. Exploring the impact of virtual exchange in Virtual English as a lingua franca (VELF): views on self-efficacy and motivation. In: PINEDA, Inmaculada; BOSSO, Rino (org.). **Virtual English as a lingua franca**. New York: Routledge, 2023. p. 173-262.

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

OLIVEIRA, A. P. Tips for teaching culture in a globalized world. In: DE LIMA, D. C. **Language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world**. São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 83-107.

OLIVEIRA, M; STEVANOVIC, M. “The team members were very tolerant”: social interactional ideologies and power in an intercultural context. **Multilingua**, v. 44, n. 4, p. 421–450, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1515/multi-2024-0108>

OLIVEIRA, R. C. **A vassalagem da extrema-direita: idolatria aos EUA e nepotismo familiar para minar a soberania nacional**. Entrevista especial concedida a João Vitor Santos. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos - IHU, 25 set. 2025. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br>. Acesso em: 29 out. 2025.

PARDO, F. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 15-40, 2019.

PILLER, I. Linguistic diversity and global justice. In: _____ **Linguistic diversity and social justice: an introduction to applied sociolinguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 164–203.

PINEDA, I.; BOSSO, R. Introduction: Virtual English as a lingua franca – investigating the discourse of digital exchanges and understanding technology-enhanced learning. In: PINEDA, I.; BOSSO, R. (Org.). **Virtual English as a Lingua Franca**. New York: Routledge, 2023.

PINEDA, I. Virtual English as a lingua franca, transmodal, translingual and transcultural strategies in Twitter: the case study of @EEII_UMA. In: PINEDA, I.; BOSSO, R. (Org.). **Virtual English as a Lingua Franca**. 1. ed. Routledge, 2023. p. 41-62.

PINTO, J. P. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. **Revista da ABPN**, v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, p. 704-720, jan. 2018.

RABELLO, C. R. L. Intercâmbio virtual: contribuições para a aprendizagem da língua inglesa de estudantes de Letras. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 58-82, set./dez. 2020.

RODRIGUES, F. P.; THEREZA, V. C. P. **Intercâmbio virtual de aprendizagem na formação de professores de línguas: uma revisão bibliográfica**. Relatório final (Programa de Iniciação Científica – PIC). Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Letras Modernas, Maringá, 2025.

SALOMÃO, A. C. B. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 49, n. 1, p. 152-174, abr. 2020a.

SALOMÃO, A. C. B. O Programa BRaVE na Unesp: a perspectiva da coordenação. In: SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. (org.). **Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE/Unesp**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020b. p. 31-45.

SCHMID, E; KIENLE, A; ŞAHIN, H. Virtual exchanges as authentic scenarios for integrating a plurilingual perspective into EFL teaching and learning. **Language Learning Journal**, v. 51, 30 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2227854>

SEQUEIRA, R. M. Interculturalidade Crítica e Globalização. In: LUNA, J. M.F. (Org.) **Internacionalização do Currículo**: educação, interculturalidade, cidadania global. 2.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 55-70.

SIMONELI, B. C; FINARDI, K. R. Metodologias e tecnologias de ensino de línguas estrangeiras e de formação de professores entrelaçadas em intercâmbios virtuais. **Revista EntreLínguas**, 10(esp.1): e024013, 2024.

SOULÉ, M. V; PARMAXI, A.; NICOLAOU, A. Internationalization at Home in Higher Education: A Systematic Review of Teaching and Learning Practices. **Journal of Applied Research in Higher Education**, v. 17, n. 7, p. 29–60, 2025. Emerald Publishing Limited. DOI: 10.1108/JARHE-10-2023-0484.

YUAN, M; DERVIN, F; MI, J; CHEN, N. Negotiating the complexities and polysemy of the notion of interculturality in higher education: views from students at a minority-serving institution. **Asia-Pacific Education Researcher**, v. 34, p. 29–41, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00834-5>

TENENTE, L. Técnica do “cérebro-podre”: alunos usam app para transformar material de aulas em vídeos viciantes. *GI*, 22 mar. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/03/22/tecnica-do-cerebro-podre-alunos-usam-app-para-transformar-material-de-aulas-em-videos-viciantes.ghtml>. Acesso em: 22 ago. 2025.

TIKTOK. Dueto (Duets): configurações e orientações sobre a criação de vídeos. TikTok Help Center, 2025. Disponível em: https://support.tiktok.com/pt_BR/using-tiktok/creating-videos/duets-settings. Acesso em: 22 ago. 2025.

THOMAS, A. The self, the other, the intercultural. In: THOMAS, A; KINAST, E; SCHROLL-MACHL, S (org.). **Handbook of intercultural communication and cooperation**. 2. ed. rev. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010. v. 1, p. 39-52.

TUPAS, R. The coloniality of native speakerism. **Asian Englishes**, v. 24, n. 2, p. 147-159, 2022.

VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v 37, n 4, p. 57 - 72, dez. 2002.

WÄCHTER, B. Internationalisation at home - the context. In: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. **Internationalization at home: a position paper**. Amsterdam: EAIE, 2001. p. 5-13.

WOOLARD, K. A.; SCHIEFFELIN, B. B. Language ideology. **Annual Review of Anthropology**, v. 23, p. 55-82, 1994.

UNESCO. **Intercultural competences**: conceptual and operational framework. Paris: UNESCO, 2013.

UPNFM. Quiénes somos. 2024. Disponível em: https://www.upnfm.edu.hn/quienes_somos. Acesso em: 26 abr. 2025.

UEM. A UEM. Universidade Estadual de Maringá, 2025a. Disponível em: <https://www.uem.br/a-uem>. Acesso em: 26 abr. 2025.

UEM. Graduação em Letras. Resumo do Curso de Letras. 2025b. Disponível em: <https://sites.google.com/uem.br/letrasuem/inicio/resumo-do-curso>. Acesso em: 26 abr. 2025.

UPNFM. Plano de Estudio Inglés – UPNFM. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/484478121/Plan-de-Estudio-Ingles-UPNFM>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ZAKIR, M. **Teletandem e formação de professores de línguas**: um estudo acerca das possibilidades de integração nos cursos de Letras. Supervisora: Prof^a. Dr^a. Rozana Aparecida Lopes Messias. 2024. Relatório (Pós-doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2024.

APÊNDICES

Apêndice 01 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Interculturalidade e ideologias linguísticas em um projeto de intercâmbio virtual no curso de Letras

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **Interculturalidade e ideologias linguísticas em um projeto de intercâmbio virtual no curso de Letras**, que faz parte das exigências para conclusão do curso de pós-graduação *strictu sensu* (Doutorado), ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PLE-UEM), da pós-graduanda Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan, e é orientada pela profa. Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo (UEM). O objetivo da pesquisa é analisar as interações de professores em formação docente inicial e de professores formadores em intercâmbio virtual (IV), entre diferentes países, considerando os repertórios linguístico-culturais mobilizados.

Para isto, a sua participação é muito importante, e ela se daria por meio do seu consentimento para o uso das gravações das interações durante os encontros e para o uso de atividades e/ou materiais que serão desenvolvidos ao longo do IV.

Informamos que os riscos/desconfortos que poderão ocorrer incluem o sentimento de exposição, tanto pelas gravações como pelas atividades que serão analisadas e possível constrangimento/timidez diante das interações gravadas. Entretanto, faremos o possível para minimizar tal desconforto, por exemplo, usando nomes fictícios e lhe deixando à vontade para participar dos encontros e compartilhar de suas atividades e/ou materiais.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Espera-se, com esta pesquisa contribuir com a formação docente inicial e continuada de professores de língua inglesa, promover o intercâmbio cultural e a conexão com outros países e culturas, além de dialogar com os estudos sobre Internacionalização em Casa e Intercâmbio Virtual.

É importante frisar ainda que todos os participantes da pesquisa têm direito de acessar o teor do conteúdo dos instrumentos, como os tópicos que serão abordados e as atividades que serão desenvolvidas, antes de responder às perguntas ou participar de discussões, para uma tomada de decisão informada.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Ressaltamos que, em todo caso, todos os participantes terão acesso a uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em caso de acesso online, uma cópia do formulário respondido será enviada para o e-mail de cada participante da pesquisa. Enfatizamos que é importante guardar uma cópia do documento de anuência, seja ele eletrônico ou físico.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento, no caso de documento físico. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante ou responsável pelo participante de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado (Setembro de 2024).

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan

*****. CEP: *****. Maringá - Paraná.

Telefone: (44) *****

e-mail: brunasilgueiro@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. O COPEP/UEM pode ser contatado por telefone, e-mail ou no campus Maringá, conforme consta abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)
Av. Colombo, 5790, PPG, sala do COPEP, CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br.

Horários: 2ª a 5ª feira - das 7h40 às 11h40; 6ª feira das 13h30 às 17h30, exceto nos dias de reunião. Para atendimento presencial, é desejável agendar horário.

E-mail:

Nome:

Cidade/País:

Idade:

Você pode escolher um nome/apelido fictício para ser utilizado na pesquisa e tese. Escreva este nome/apelido abaixo:

Tendo sido devidamente informado sobre os procedimentos da pesquisa...

Aceito participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan

Não aceito participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan

Apêndice 02 - Formulario de Consentimiento Libre e Informado

TCLE - Interculturalidad e ideologías lingüísticas en un proyecto de intercambio virtual en la asignatura de Lenguas

Nos gustaría invitarle a participar en la investigación titulada Interculturalidad e ideologías lingüísticas en un proyecto de intercambio virtual en el curso de Lenguas, que forma parte de los requisitos para completar el curso de posgrado (Doctorado) ofrecido por el Programa de Posgrado en Lenguas (PLE-UEM), por la estudiante de posgrado Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan, y está supervisada por la profesora Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo (UEM). El objetivo de la investigación es analizar las interacciones de profesores en formación inicial y formadores de profesores en intercambios virtuales (IV) entre diferentes países, teniendo en cuenta los repertorios lingüísticos y culturales movilizados.

Para ello, su participación es muy importante, y sería a través de su consentimiento para el uso de las grabaciones de las interacciones durante los encuentros y para el uso de actividades y/o materiales que se desarrollarán durante el IV.

Nos gustaría informarle de que entre los riesgos/incomodidades que pueden producirse se encuentran la sensación de exposición, tanto por las grabaciones como por las actividades que se analizarán, y la posible vergüenza/timidez ante las interacciones grabadas. No obstante, haremos todo lo posible por minimizar dicha incomodidad, por ejemplo utilizando nombres ficticios y dejándole libertad para participar en las reuniones y compartir sus actividades y/o materiales.

Nos gustaría dejar claro que su participación es totalmente voluntaria, y usted puede: negarse a participar, o incluso retirarse en cualquier momento sin que ello suponga ninguna carga o perjuicio para usted. También nos gustaría informarle de que su información sólo se utilizará para los fines de esta investigación y se tratará con el máximo secreto y confidencialidad para preservar su identidad. Se espera que esta investigación contribuya a la formación inicial y continua de los profesores de inglés, promueva el intercambio cultural y las conexiones con otros países y culturas, además de entablar un diálogo con los estudios sobre Internacionalización en Casa e Intercambio Virtual.

También es importante destacar que todos los participantes en la investigación tienen derecho a acceder al contenido de los instrumentos, como los temas que se tratarán y las actividades que se desarrollarán, antes de responder a las preguntas o participar en los debates, con el fin de tomar una decisión informada.

Si tiene más preguntas o necesita más aclaraciones, puede ponerse en contacto con nosotros en las direcciones que figuran a continuación o dirigirse al Comité de Ética de la Investigación de la UEM, cuya dirección figura en este documento. Este formulario debe

cumplimentarse en dos ejemplares de igual contenido, uno de los cuales, debidamente cumplimentado y firmado, le será entregado.

Hacemos hincapié en que, en cualquier caso, todos los participantes tendrán acceso a una copia del formulario de consentimiento informado. En caso de acceso en línea, se enviará una copia del formulario cumplimentado a la dirección de correo electrónico de cada participante. Insistimos en la importancia de conservar una copia del documento de consentimiento, ya sea electrónico o físico.

Además de la firma en los campos específicos por parte del investigador y por su parte, le pedimos que ponga sus iniciales en todas las páginas de este documento, en el caso de un documento físico. Esto debe ser realizado por ambos (el investigador y usted, como participante o persona responsable del participante en la investigación) de forma que se garantice el acceso a todo el documento.

Yo, Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan , declaro haber proporcionado toda la información relativa al proyecto de investigación arriba mencionado (septiembre de 2024).

Cualquier duda sobre la investigación puede ser aclarada con la investigadora en la dirección abajo indicada:

Nombre: Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan

Dirección: ***** . CEP: ***** . Maringá - Paraná.

Teléfono: (44) *****

e-mail: brunasilgueiro@gmail.com

Cualquier duda sobre los aspectos éticos de la investigación puede aclararse con el Comité Permanente de Ética de la Investigación (COPEP) con Seres Humanos de la UEM. El Comité está formado por un grupo de personas cuyo objetivo es defender los intereses de los participantes en la investigación en cuanto a su integridad y dignidad, y ayudar a garantizar que se sigan las normas éticas en la realización de la investigación. Se puede contactar con el COPEP/UEM por teléfono, correo electrónico o en el campus de Maringá, como se indica a continuación:

Comité Permanente de Ética en la Investigación con Seres Humanos (COPEP) de la UEM
Av. Colombo, 5790, PPG, sala COPEP, CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Teléfono: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br.

Horario de atención: lunes a jueves - de 7h40 a 11h40; viernes de 13h30 a 17h30, excepto los días de reunión. Para las consultas presenciales, es conveniente reservar cita.

E-mail:

Nombre:

Ciudad/País:

Edad:

Puede elegir un nombre/apellido ficticio para utilizarlo en la investigación y la tesis. Escriba este nombre/apellido a continuación:

Tras haber sido debidamente informados sobre los procedimientos de la investigación...

Acepto participar VOLUNTARIAMENTE en la investigación coordinada por la profesora Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan

No acepto participar VOLUNTARIAMENTE en la investigación coordinada por la Prof. Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan

Apêndice 03 - Informed Consent Form

INFORMED CONSENT FORM - Interculturality and linguistic ideologies in a virtual exchange project in the Languages course

We would like to invite you to take part in the research entitled Interculturality and linguistic ideologies in a virtual exchange project in the Languages course (Interculturalidade e ideologias linguísticas em um projeto de intercâmbio virtual no curso de Letras), which is part of the requirements for completing the strictu sensu postgraduate course (Doctorate), offered by the Postgraduate Program in Languages (PLE-UEM), by postgraduate student Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan, and is supervised by Prof. Dr. Luciana Cabrini Simões Calvo (UEM).

The aim of the research is to analyse the interactions of teachers in initial teacher training and teacher educators in virtual exchanges (VE), between different countries, considering the linguistic and cultural repertoires mobilized.

Your participation is very important, and it would be through your consent to the use of the recordings of the interactions during the meetings and to the use of activities and/or materials that will be developed throughout the VE. We would like to inform you that the risks/discomfort that may occur include the feeling of exposure, both due to the recordings and the activities that will be analyzed, and possible embarrassment/timidity in the face of the recorded interactions. However, we will do our best to minimize such discomfort, for example by using fictitious names and leaving you free to participate in the meetings and share your activities and/or materials.

We would like to make it clear that your participation is completely voluntary, and you may: refuse to participate, or even withdraw at any time without this entailing any burden or harm to you. We would also like to inform you that your information will only be used for the purposes of this research and will be treated with the utmost secrecy and confidentiality in order to preserve your identity. It is hoped that this research will contribute to the initial and

ongoing training of English language teachers, promote cultural exchange and connections with other countries and cultures, as well as contributing to studies on Internationalization at Home and Virtual Exchange.

It is also important to stress that all research participants have the right to access the content of the instruments, such as the topics that will be covered and the activities that will be carried out, before answering questions or taking part in discussions, in order to make informed decisions.

If you have any further questions or require further clarification, you can contact us at the addresses below or contact the UEM Research Ethics Committee, whose address is given in this document. This form must be completed in two copies of equal content, one of which, duly completed and signed, will be given to you.

In any case, all participants will have access to a copy of the Informed Consent Form. In the case of online access, a copy of the completed form will be sent to each participant's e-mail address. We emphasize that it is important to keep a copy of the consent document, whether electronic or physical.

In addition to the signature in the specific fields by the researcher and by you, we ask that you initial all the pages of this document, in the case of a physical document. This must be done by both of you (the researcher and you, as the participant or person responsible for the research participant) in such a way as to guarantee access to the entire document.

I, Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan, declare that I have provided all the information regarding the above research project (September 16th, 2024).

Any questions regarding the research can be clarified with the researcher at the address below:

Name: Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan

Address: ***** . Postcode ***** . Maringá – Paraná, Brazil.

Telephone number: 55 (44) *****

e-mail: brunasilgueiro@gmail.com

Any questions regarding the ethical aspects of the research can be clarified with the Permanent Research Ethics Committee (COPEP) involving Human Beings at UEM. The Committee is made up of a group of people whose aim is to defend the interests of research participants in terms of their integrity and dignity, and to help ensure that ethical standards are followed when carrying out research. COPEP/UEM can be contacted by telephone, e-mail or at the Maringá campus, as listed below:

UEM Permanent Committee for Ethics in Research Involving Human Beings (COPEP)
Colombo Av., 5790, PPG, COPEP room, Postcode 87020-900. Maringá-Pr, Brazil.

Telephone: 55 (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br.

Hours: Monday to Thursday - from 7:40 a.m. to 11:40 a.m.; Friday from 1:30 p.m. to 5:30 p.m., except on meeting days. For face-to-face assistance, it is desirable to make an appointment.

E-mail:

Name:

City/Country:

Age:

You may choose a fictional name or nickname to be used in the research report and thesis.
Write this name/nickname below:

Having been duly informed about the research procedures...

I agree to participate VOLUNTARILY in the research coordinated by Prof. Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan

I do not agree to participate VOLUNTARILY in the research coordinated by Prof. Bruna Sampaio Silgueiro Mardegan.