

doi 10.22633/rpge.v29i00.20357



Revista on line de Política e Gestão Educacional
Online Journal of Policy and Educational Management



¹ Mestre em Estudos de Linguagens pelo Programa de pós-graduação em estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Belo Horizonte, MG.

² Mestre em Educação Profissional pelo PPGB da UNIARP - Caçador - SC.

³ Doutor em Filosofia pela PUC-PR. Professor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGB-UNIARP).

PROFESSORES BRASILEIROS NO PDPI-EUA: UM OLHAR COMPLEXO E TRANSCULTURAL

DOCENTES BRASILEÑOS EN EL PDPI-EUA: UNA MIRADA COMPLEJA Y TRANSCULTURAL

BRAZILIAN TEACHERS IN THE PDPI-USA: A COMPLEX AND TRANSCULTURAL PERSPECTIVE

Daiane Patrícia Lopes LIMA ¹

daianellima@gmail.com



Fabiana Dalila BECKER ²



fabianadalila35@gmail.com



Joel Cezar BONIN ³



joel@uniarp.edu.br

Como referenciar este artigo:

Lima, D. P. L., Becker, F. D., & Bonin, J. C. (2025). Professores brasileiros no PDPI-EUA: um olhar complexo e transcultural. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 29, e025013. DOI: 10.22633/rpge.v29i00.20357

Submetido em: 14/04/2025

Revisões requeridas em: 30/04/2025

Aprovado em: 20/05/2025

Publicado em: 16/06/2025

RESUMO: Este artigo analisa os impactos formativos do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI), promovido pela CAPES em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos e a Comissão Fulbright. Inserido no campo da Educação, com ênfase na formação docente e no ensino de línguas adicionais, o estudo investiga como a imersão acadêmica e cultural nos Estados Unidos contribui para o desenvolvimento da consciência intercultural e transcultural de professores da rede pública brasileira. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com revisão teórica baseada na teoria enunciativa discursiva de Bakhtin, na perspectiva de transculturalidade de Kramsch e no paradigma da complexidade proposto por Larsen-Freeman e Cameron. Os dados foram obtidos por meio de questionário aplicado aos participantes do PDPI 2023 e analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciam ressignificações identitárias e pedagógicas, revelando a sala de aula como um sistema complexo e dinâmico, influenciado por múltiplas interações culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade. Transculturalidade. Paradigma da Complexidade.



RESUMEN: Este artículo analiza los impactos formativos del Programa de Desarrollo Profesional para Profesores de Inglés (PDPI), promovido por CAPES en colaboración con la Embajada de los Estados Unidos y la Comisión Fulbright. Se enmarca en el campo de la Educación, con énfasis en la formación docente y la enseñanza de lenguas adicionales, y examina cómo la inmersión académica y cultural en Estados Unidos contribuye al desarrollo de la conciencia intercultural y transcultural de docentes de escuelas públicas brasileñas. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en la teoría enunciativa discursiva de Bakhtin, la perspectiva de la transculturalidad de Kramsch y el paradigma de la complejidad propuesto por Larsen-Freeman y Cameron. Los datos se recogieron mediante un cuestionario aplicado a los participantes del PDPI 2023 y se analizaron mediante análisis de contenido. Los resultados evidencian resignificaciones identitarias y pedagógicas, revelando el aula como un sistema complejo influido por múltiples interacciones culturales.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad. Transculturalidad. Paradigma de la Complejidad.

ABSTRACT: This article analyzes the formative impacts of the Professional Development Program for English Teachers (PDPI), promoted by CAPES in partnership with the U.S. Embassy and the Fulbright Commission. Situated in the field of Education, with emphasis on teacher education and additional language teaching, the study investigates how academic and cultural immersion in the United States contributes to the development of intercultural and transcultural awareness among Brazilian public school teachers. The research adopts a qualitative approach, grounded in Bakhtin's enunciative-discursive theory, Kramsch's perspective on transculturality, and the complexity paradigm proposed by Larsen-Freeman and Cameron. Data were collected through a questionnaire applied to PDPI 2023 participants and analyzed using content analysis techniques. The findings highlight identity and pedagogical resignifications, revealing the classroom as a complex, dynamic system influenced by multiple cultural interactions.

KEYWORDS: Interculturality. Transculturality. Complex Paradigm.

Artigo submetido ao sistema de similaridade



Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz.

INTRODUÇÃO

O Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI) é um projeto desenvolvido em parceria com a Embaixada Americana e com a Comissão Fulbright, do governo dos Estados Unidos, sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), oferecendo a professores de inglês da educação básica da rede pública brasileira de ensino a oportunidade de um curso intensivo de seis semanas em universidades daquele país, com atividades acadêmicas e culturais. Um dos objetivos do programa é proporcionar a imersão no cotidiano de um país de língua inglesa, expandindo a capacidade de contextualização histórica e cultural no ensino do idioma (Brasil, 2024).

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho surgiu ainda no decorrer do PDPI em 2023, na cidade de Austin, Texas, a partir da inquietação de duas das pesquisadoras, à época mestrandas e participantes do PDPI. As pesquisadoras discutiam sobre suas pesquisas e as correlacionavam ao curso em andamento. Em uma das tantas conversas acadêmicas informais, surgiram questionamentos sobre as experiências daquele grupo no que diz respeito à aplicabilidade das teorias da Transculturalidade e da Complexidade pelos docentes brasileiros em formação na Universidade do Texas (UT) em 2023.

Sob esse prisma, a pergunta norteadora desta pesquisa é: em que medida o PDPI 2023 contribuiu para a formação de professores de língua inglesa a partir de uma perspectiva transcultural, e quais foram os movimentos adaptativos complexos realizados pelos docentes do curso que puderam ser percebidos pelos participantes do programa? Assim, este artigo tem como objetivo analisar os impactos formativos do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI), promovido pela CAPES em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos e a Comissão Fulbright. Este trabalho busca ainda refletir sobre os movimentos de coadaptação vivenciados pelos participantes do PDPI em 2023, sob a ótica do paradigma da complexidade.

Essas análises baseiam-se em teorias que estabelecem pontos de diálogo com os objetivos do PDPI. São elas: Teoria Enunciativa Discursiva – Bakhtin (2017), Ensino de Línguas Adicionais para a Formação da Transculturalidade – Kramsch (2016) e o paradigma da complexidade, de Larsen-Freeman e Cameron (2008).

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo qualitativo que comprehende uma revisão bibliográfica para conceituar as teorias supracitadas e, para a coleta de dados, utilizou-se um questionário aplicado aos professores participantes do PDPI na Universidade do Texas, Austin, no ano de 2023, por meio do Google Forms.

A apreciação desses dados baseou-se na Análise de Conteúdo estabelecida por Bardin (1977), cujo objetivo é inferir conhecimentos relativos às condições de produção dos textos, considerados possíveis indicadores de interpretação.

Os resultados indicam que a experiência intercultural pode trazer novas percepções linguísticas e culturais àqueles que dela fazem parte. A formação inter e transcultural do profissional de línguas pode contribuir significativamente para a atribuição de sentidos à sua prática pedagógica. Além disso, os movimentos complexos e coadaptativos da sala de aula acontecem o tempo todo e são essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, cabendo ao professor de línguas estar preparado para atuar nesse contexto.

A relevância da experiência intercultural na formação para a transculturalidade para professores de Língua Inglesa

Em uma sociedade cada vez mais globalizada e interconectada, aprender línguas adicionais torna-se uma necessidade. A partir dessa realidade, Bakhtin elucida a aquisição linguística (língua materna ou adicional) ao defender a linguagem como prática discursiva, intrinsecamente relacionada ao grupo linguístico e cultural ao qual o indivíduo pertence, o que torna sua teoria enunciativa-discursiva relevante e atual. Segundo Zakir (2016):

É por meio da linguagem que se constituem a sociedade e a cultura, [assim sendo], a perspectiva bakhtiniana possibilita pensarmos exatamente na questão social, na dimensão interativa da noção de cultura, porque a cultura está no social. Não se trata, portanto, de se pensar a cultura além da língua, mas de se levar em conta que a cultura e a sociedade estão na língua. (p. 149)

Assim, ao conceber a aprendizagem de línguas como instrumento de significação e de transformação social, é possível afirmar que formar sujeitos linguísticos é, também, formar sujeitos culturais e sociais. Nesse sentido, a apropriação de uma nova língua não acontece meramente no contexto de tradução de um idioma para outro, mas implica a ressignificação identitária dos aprendizes inseridos nesse processo.

Os autores Remerson Bezerra Menezes, Guilherme Mariano Martins da Silva e Ludmila Andreu Belotti Funo defendem que:

A cultura só nos é apreendida pelo intermédio da linguagem, dado que todas as relações são mediadas por ela, mesmo as corpóreas, visuais ou rítmicas atextuais ..., sendo impossível desconectar a compreensão humana da linguagem e, por consequência, a cultura da linguagem. Paralelamente, como as formas de representação culturais são compreendidas pela consciência linguística, sua produção e veiculação também são linguísticas. (Menezes et al., 2022, p. 9)

Desse modo, a consciência cultural encontra-se imbricada à consciência linguística. Isso nos permite afirmar que um sujeito capaz de perceber a linguagem em seus usos, suas nuances, suas variações e seus contextos torna-se também capaz de perceber e de interpretar as manifestações culturais ligadas aos contextos em que as linguagens são produzidas e utilizadas. Ou seja, a linguagem e a cultura podem ser compreendidas como dimensões interrelacionadas à experiência humana e, portanto, produzidas a partir dessa experiência.

Nessa perspectiva, a linguagem, aqui compreendida como instrumento de interação, acontece no campo da dialogicidade, sendo que a minha palavra (linguagem) só é possível de ser constituída a partir da linguagem do outro, e essa se constrói baseada em suas experiências, que se convertem em uma maneira peculiar de ver o mundo. Por meio da linguagem é que o sujeito se forma social e culturalmente, adquirindo os hábitos e a forma de pensar e de agir dos grupos sociais aos quais ele pertence.

Assim, ao debater a lógica bakhtiniana para a aprendizagem de línguas, percebe-se que o processo de aquisição linguística se dá, primeiramente, pela compreensão da palavra no contexto cultural do outro, pois as circunstâncias diferem e, por consequência, as palavras proferidas em contextos culturais diversos adquirem significados que podem ser diferentes, mesmo que a língua da interação (código) seja a mesma.

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras ... além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro..., a começar pela assimilação delas... e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana... A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. (Bakhtin, 2017, p. 37–38)

Outrossim, a constituição da nossa linguagem se dá por meio de nossas experiências no mundo, que são estabelecidas a partir das interações com o outro. É por meio dessas interações que nossas vivências vão moldando nossa linguagem e nossa cultura. Nesse contexto, esse “outro” não se refere apenas a um interlocutor ocasional, mas a uma presença constante que acontece praticamente o tempo todo e que molda nossa visão de mundo, nossas ideias e até nossa identidade.

Ao considerar que nossa linguagem é dialogicamente constituída, a aprendizagem significativa de línguas adicionais só é possível de acontecer num processo que considere o contexto, mediante a valorização da complexidade cultural em que os enunciados são produzidos. Isso implica afirmar que a educação linguística para a transculturalidade compreende

o aprendiz como um sujeito em constante (re)construção identitária, dotado da capacidade de compreender e de lidar com a multiplicidade e a instabilidade das fronteiras culturais. Nessa perspectiva, a aprendizagem de línguas, além de propiciar a interação em um mundo globalizado, pode se tornar um instrumento para contribuir com a formação crítica e ética dos sujeitos.

Kramsch (2019) defende a necessidade do ensino de línguas adicionais voltado ao desenvolvimento da transculturalidade, definida por ela como o resultado da intersecção entre culturas diversas, moldada pelas interações e pelas experiências interculturais, o que leva o sujeito a uma terceira perspectiva de entendimento da realidade (*in between*). A transculturalidade vai além da mera coexistência de diferentes culturas, pois envolve a troca, a adaptação e a reconfiguração de elementos culturais em um processo contínuo de influência mútua.

Ela também defende que o aprendizado de um idioma não pode estar dissociado da relação língua/cultura, pois aprender uma língua implica tomar consciência da existência dos valores culturais inerentes a ela. E ainda: a complexidade desse aprendizado implica ir além da troca de palavras com os seus falantes, pois os discursos só podem ser compreendidos e interpretados à luz do contexto social e cultural em que são produzidos (Kramsch, 2016).

Devido à multiplicidade de significados inerentes a qualquer trecho do discurso, os contextos não são estáveis; eles são constantemente modificados e recriados por falantes e ouvintes, escritores e leitores individuais. O domínio de qualquer “cultura” estabelecida é alternadamente adotado e contestado, adaptado e ironizado, pela emergência de novos significados. Na criação de textos falados e escritos, os indivíduos manipulam e moldam contextos impostos para atender às suas próprias necessidades individuais e trazer à tona os seus próprios significados. (p. 67, tradução nossa)⁴

Corroborando as ideias de Kramsch, Becker (2023) defende que o processo interativo ao qual o sujeito é exposto ao longo do processo de aprendizagem de um idioma coloca-o, inevitavelmente, em uma posição transcultural, pois “o aprendizado de uma nova língua é um dos componentes que envolvem o conhecimento e a familiarização com aspectos culturais dos povos que falam uma determinada língua. A língua é o veículo mais importante de interação social e está vinculada à cultura de um grupo social” (p. 38).

Por meio da experiência intercultural, é dada aos sujeitos a oportunidade de aprender novas visões de mundo, novos valores e novos costumes. Portanto, o desenvolvimento da

consciência cultural e da transculturalidade pode ser um instrumento a favor de uma educação para a compreensão e para a aceitação das diferenças, amenizando os conflitos e os desentendimentos ocasionados pelo estranhamento diante de determinado comportamento do outro.

Sousa (2017) destaca o termo “competência intercultural”, que pode ser definido a partir de alguns elementos presentes na linguagem de um sujeito, tais como: 1) o reconhecimento de que existem outros valores, crenças e comportamentos aceitos, corretos ou naturais; 2) o conhecimento sobre como os grupos sociais e identidades funcionam, bem como conhecimentos sobre como provavelmente o outro nos percebe; 3) a habilidade de interpretar uma ideia, documento ou evento de outra(s) cultura(s) e, a partir disso, explicá-los, relacioná-los e compará-los às nossas próprias ideias, documentos ou eventos; 4) a habilidade de descobrir novos conhecimentos sobre as práticas culturais e integrá-los aos já consolidados; e 5) a consciência crítica dos nossos próprios valores e práticas e como eles funcionam sob a visão dos valores e práticas de outras culturas.

Considerando que o aprendizado de línguas pode propiciar experiências interculturais, e que a interculturalidade é premissa para a formação transcultural, este texto apresenta o professor de línguas adicionais como mediador dessas experiências, pois cabe a ele propiciar práticas pedagógicas significativas para que a aula de línguas aponte nessa direção, contribuindo para a construção identitária e a transculturalidade dos sujeitos envolvidos no processo de interação.

Coadunando-se à transculturalidade, a próxima seção dedica-se aos desdobramentos e ao reconhecimento da sala de aula como um sistema dinâmico, complexo e imprevisível, repleto de experiências interculturais, por vezes, inesperadas e inusitadas.

Paradigma da complexidade para compreensão de processos de aprendizagem de língua adicional

Os preceitos de Larsen-Freeman (1997) caracterizam e explicam o processo de aprendizagem de línguas adicionais como algo de caráter não linear. Para a autora, o movimento de aprendizagem é contrário a um sistema de causa e efeito, desmistificando grande parte da teoria existente, na qual poderíamos enxergar um ambiente escolar apenas com a presença do professor ensinador e do estudante aprendente, desconsiderando todo o contexto em torno do processo de ensino e de aprendizagem. A autora apresenta o Sistema Adaptativo Complexo (SAC) como algo caótico, imprevisível e sensível às condições iniciais. Larsen-Freeman e Cameron (2008), ao explicitarem um sistema simples em detrimento de um sistema complexo, trazem um exemplo prático de um semáforo com cores bem definidas: verde, amarelo e vermelho, indicando os comandos a serem seguidos, não sendo esperado outro comportamento que não os delimitados por cada cor. Tal comportamento evidencia uma linearidade que não

é compatível com os movimentos em sala de aula, os quais não são marcados por essa linearidade, mas sim pela imprevisibilidade das ações.

Braga (2007), ao conceituar o Paradigma da Complexidade, classifica-o como algo que envolve inúmeras interações, com interferências entre uma enorme variedade de unidades. As interações humanas são repetidamente citadas para explicar a complexidade e os movimentos que a compõem. Se, por um lado, temos o sistema de causa e efeito como herança newtoniana, por outro, temos pensamentos contemporâneos com base na teoria da complexidade para explicar alguns comportamentos humanos.

Com base nessas reflexões, o presente trabalho se utiliza também desse Paradigma da Complexidade para analisar processos de aprendizagem de língua inglesa. Assim como Lima (2023) evidenciou em seu trabalho, há características complexas nas aulas de língua inglesa que devem ser devidamente ponderadas. Por isso, parte-se dessa premissa para descrever as experiências vivenciadas por professores de escolas públicas do Brasil no PDPI, que é um ambiente favorável à vivência de experiências interculturais, considerando os aspectos do paradigma da complexidade.

Previvamente, Larsen-Freeman (1997) classificou, em seus estudos, a aquisição de línguas adicionais como um sistema complexo. Os estudos sobre *Second Language Acquisition-SLA* de Larsen-Freeman e Cameron (2008) abordam o Paradigma da Complexidade como pilar inicial para a compreensão dos processos de aprendizagem. Para elas, o sistema é desordenado por abarcar situações imprevisíveis. As autoras relacionam essa desorganização às condições iniciais do sistema, de forma que podemos alterar tais estados, buscando uma readequação da situação. Esse processo nos parece, inicialmente, uma relação de causa e efeito, mas a realidade é que, ao provocar mudanças nas condições iniciais das premissas da organização, ela tende a se comportar de maneira aleatória e inesperada, evidenciando sua natureza imprevisível.

Todavia, a imprevisibilidade do sistema é exemplificada por Davis e Sumara (2006) na definição de emergência. Para os autores, cada indivíduo é um subsistema complexo, no qual tudo o que acontece em sala resulta da interação entre todos os subsistemas. As aprendizagens podem ser diversas, com diversos elementos de interação. Os autores enfatizam o sucesso da coletividade. A emergência apresenta-se como algo imprevisível, como a interrupção de uma aula, por exemplo, quando os subsistemas são provocados e, por meio das interações, buscam uma reorganização. Embora os autores tragam exemplos relacionados à sala de aula, as reflexões aqui evidenciadas também se estendem às aprendizagens múltiplas vivenciadas em contextos culturais diferentes.

De Bot et al. (2013) classificam também os sistemas como complexos e adaptativos, em que as variáveis afetam umas às outras. Os autores consideram que os sistemas são complexos porque se desenvolvem ao longo do tempo; não são lineares, mas são adaptativos porque os

componentes interagem o tempo todo. O foco permanece, ao longo do tempo, no processo, e não no produto.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) apresentam os sistemas como dinâmicos, abertos, não lineares, adaptativos e imprevisíveis às transformações no Sistema Adaptativo Complexo, pois provocam alterações em toda a rede, podendo modificar o estado inicial do processo. As linguistas demonstram, em seus estudos, que, após sofrer perturbações, o sistema tende a passar por uma coadaptação. Segundo elas, a situação tende a permanecer, por um tempo, em um “estado atrator”⁵, no qual passa por uma estabilidade temporária. Entretanto, pode sofrer perturbação ou provocação e, por isso, desestabilizar-se, exigindo mudanças. Por conseguinte, esse sistema passa para a fase de coadaptação e, segundo as autoras, essa instabilidade contribui para o processo de aprendizagem, uma vez que as situações estão sempre se reorganizando e as adaptações são benéficas ao processo de aprendizagem.

Lima (2022) descreve, em seu trabalho, um contexto de coadaptação vivenciado por uma professora de língua inglesa do Ensino Médio. Houve uma provocação do sistema, pois, ao sair de um ambiente fechado e linear, no qual não havia o uso de recursos didáticos digitais, a professora viu-se desafiada a aventurar-se em uma proposta didática nova, com elementos multimodais que proporcionaram novas experiências de ensino e de aprendizagem.

De Bot et al. (2013) analisam ainda as mudanças do indivíduo por meio da interação social, em estudos feitos em escalas de semanas e meses. Para os autores, o ser humano se desenvolve por interação, não dissociando a aprendizagem individual das dinâmicas sociais. Cada uso da linguagem está associado a contextos culturais, materiais e produtos de acumulação. De Bot et al. (2013) também descrevem algumas teorias da linguagem e ressaltam a capacidade linguística do ser humano para a aprendizagem.

Para eles, a teoria dos sistemas dinâmicos aproxima-se da teoria vygotskiana, que preconiza a transformação do indivíduo por meio da interação. Essa consideração torna-se relevante à manutenção de atividades em que os indivíduos possam aprender por meio da interação, seja ela entre humanos, materiais, componentes físicos ou digitais. Parreira (2020) demonstra que o ensino precisa estar pautado em três pilares: 1) interação do sujeito com o objeto de aprendizagem; 2) interação interpessoal; e 3) interação intrapessoal; dessa forma, privilegia-se o aprendiz e seus processos de aprendizagem. Assim, considera-se a interação como parte do processo de aprendizagem, o que justifica um estudo mais aprofundado do perfil de todos aqueles que compõem o sistema dinâmico complexo.

Miccoli et al. (2020), ao reapresentarem um marco de referências de experiências de ensino e de aprendizagem de língua inglesa, reafirmam que a vida é permeada por vivências

⁵ O estado no qual um sistema dinâmico eventualmente se estabiliza. Um atrator pode ser um único ponto-fixo, uma coleção de pontos regularmente visitados, uma alça, uma órbita complexa, ou um número infinito de pontos. Ele não precisa ser uni ou bidimensional, e pode ter tantas dimensões quanto o número de variáveis que influenciam o seu sistema.

imprevisíveis e não lineares, que redefinem e modulam os conhecimentos atuais. Segundo as autoras, ao entrar em uma sala de aula, os estudantes trazem consigo suas personalidades, individualidades, temperamentos, comportamentos e concepções, que se misturam às experiências dos docentes na produção de uma relação harmoniosa ou dissonante.

Dessa forma, as autoras complementam que a complexidade do ensino se funde com a heterogeneidade da aprendizagem, caracterizando a sala de aula como um sistema complexo, ou seja, tanto o estudante quanto o professor trazem para a sala de aula características próprias que compõem todo o sistema. Ao se pensar nas experiências que cada professor vivenciou no PDPI, fica difícil descrevê-las desconsiderando o contexto cultural. Além disso, Ushioda (2015) faz referência à influência que o contexto exerce sobre o indivíduo. Com base em seus preceitos, entende-se que a circunstância pode influenciar a motivação do estudante.

Dessa forma, busca-se analisar, neste momento, a experiência do PDPI com foco na vivência dos professores na Universidade do Texas, nos Estados Unidos, levando em conta os elementos que compõem essa formação. Para tanto, a análise baseia-se em pesquisas anteriores descritas para a sustentação das teorias já encontradas e de novas possíveis descobertas, levando em conta, também, o contexto e as alterações que este pode provocar no decorrer do processo, bem como as possíveis implicações transculturais vivenciadas nesse período de estadia nos EUA.

Delineamento metodológico

Este artigo utilizou a metodologia de revisão bibliográfica para a construção da base epistemológica, cuja temática tratou da consciência cultural, da transculturalidade e da complexidade no ensino de línguas. Nessa perspectiva, a revisão bibliográfica foi realizada de forma interpretativa e crítica, procurando correlacionar os aportes teóricos de Bakhtin, Kramsch, Larsen-Freeman e outros autores com o objetivo de analisar os impactos formativos do PDPI, promovido pela CAPES em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos e a Comissão Fulbright.

Além disso, procurou-se identificar a percepção dos participantes de um programa internacional para o aperfeiçoamento de professores de língua inglesa promovido pela CAPES, em parceria com a Fulbright e o Consulado Americano, no que diz respeito às teorias supracitadas, por meio de um questionário semiestruturado, aplicado no ano de 2024 (um ano depois do curso de imersão), intitulado “A transculturalidade e a complexidade envolvidas na experiência linguística e cultural no PDPI e sua relevância para a prática pedagógica”. O questionário foi composto por 15 perguntas, sendo 3 fechadas, 6 semiabertas e 6 abertas, enfocando informações em relação ao impacto da experiência intercultural na formação transcultural dos participantes, à complexidade envolvida nas aulas a que eles tiveram acesso e às implicações

reverberadas na prática pedagógica quando retornaram ao Brasil. Após a elaboração das perguntas e sua respectiva criação no Google Forms, acompanhado por um termo de consentimento de participação voluntária na pesquisa, o questionário foi enviado por WhatsApp para um grupo de 32 possíveis respondentes. Desse total, obteve-se resposta de 15 docentes participantes do PDPI de 2023 na UT (Texas University), EUA, sendo que 46,8% do total de possíveis respondentes colaborou com a presente pesquisa. Vale ainda destacar que o PDPI foi realizado entre os meses de janeiro e fevereiro de 2023.

Para a análise dos dados, foram utilizadas as premissas da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), com o objetivo de identificar significantes lexicais que explicitassem as perspectivas desses participantes. Foram utilizadas técnicas sistemáticas que consistem na apreensão da mensagem e na decomposição das respostas do questionário em fragmentos (palavras-chave, termos específicos ou frases significativas) capazes de revelar as “vozes dos participantes”.

Também, para a análise dos dados, foram utilizados os preceitos teóricos de Larsen-Freeman e Cameron (2008) para descrever experiências de aprendizagem compatíveis com o SAC, considerando, assim, o contexto como parte integrante do processo (Ushioda, 2015).

Por fim, apresentou-se uma reflexão sobre o impacto da imersão intercultural na ressignificação cultural e na educação transcultural dos participantes, a aplicabilidade da teoria da complexidade e discutiram-se as implicações da experiência para a prática pedagógica desses profissionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O fenômeno do choque cultural é uma experiência comum em vivências interculturais, em que indivíduos são confrontados com realidades e práticas diferentes daquelas a que estão habituados. A partir disso, esta seção verificará as experiências de choque cultural vivenciadas por 15 participantes em um contexto educacional estrangeiro, revelando as principais dificuldades encontradas, como a alimentação, os costumes locais e o sistema educacional. Além disso, analisará como os participantes lidaram com essas situações e as percepções que desenvolveram ao longo do tempo, mostrando a relevância da adaptação e da ressignificação cultural em processos de aprendizado e de convivência em novos ambientes culturais.

Para a primeira pergunta: *Na sua vivência intercultural, você experimentou algum choque cultural, algo que lhe causou estranheza e que você simplesmente teve que se adaptar?* 40% dos participantes relataram dificuldades com a alimentação, 13,3% com algum costume local e 26,7% com o sistema educacional.

Ao serem questionados sobre como lidaram com a situação, os termos mais relevantes apresentados foram: 1) adaptar-se e comer o que fosse possível e aprazível, apareceu 4

vezes; 2) triste, 1 vez; 3) sobrecarregados, 3 vezes; 4) o currículo do curso era muito rigoroso, 3 vezes; 4) necessidade de adaptação aos costumes locais, 5 vezes; 5) insegurança, 2 vezes; 6) curiosidade, 2 vezes e 7) frustração em relação ao sistema educacional no Brasil apenas 1 vez. Observe as repostas compiladas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Choques culturais vivenciados pelos participantes do PDPI

Ao serem questionados sobre como lidaram com a situação, os termos mais relevantes apresentados foram:

	Respostas obtidas	Ocorrências
1-	Adaptar-se e comer o que fosse possível e aprazível apareceu	4 vezes
2-	Triste	1 vez
3-	Sobrecarregado	3 vezes
4-	O currículo do curso era muito rigoroso	3 vezes
5-	Necessidade de adaptação aos costumes locais	5 vezes
6-	Insegurança	2 vezes
7-	Curiosidade	2 vezes
8-	Frustração em relação ao sistema educacional no Brasil apenas	1 vez

Fonte: os autores.

Em relação ao choque cultural, para Novinger (2001), a nossa percepção de realidade é o processo interno pelo qual selecionamos, avaliamos e organizamos os estímulos do mundo externo. Tais percepções são aprendidas desde o momento em que nascemos e, portanto, são o resultado das nossas experiências culturais. Assim, “a cultura é a matriz pela qual a percepção e os processos de comunicação verbal e não verbal se desenvolvem” (p. 23, tradução nossa). Ao entrarmos em contato com uma nova cultura, deparamo-nos com pessoas cujas percepções são diferentes, o que pode ocasionar conflitos e situações estressantes, até que encontremos uma maneira de lidar com a situação.

Em relação à pergunta *Como você descreveria a(s) experiência(s) do(s) choque(s) cultural(ais) hoje, um ano depois? Você tem a mesma percepção ou algo se alterou em você?*, obtivemos o seguinte conjunto de expressões relevantes: 1) analisei a experiência com mais clareza apareceu 3 vezes; 2) continua o mesmo, 3 vezes; 3) ressignificou a prática pedagógica, apenas 1 vez; 4) ressignificou o estigma do povo americano como “reservado”, apenas 1 vez; 5) é grato pela experiência, apenas 1 vez; 6) ressignificou a realidade brasileira, apenas 2 vezes e 7) sente saudades de alguns sabores, apenas 1 vez. Observe o quadro que segue:

Quadro 2 – Ressignificação dos choques culturais vivenciados 1 ano depois da experiência

Como você descreveria a(s) experiência(s) do(s) choque(s) cultural(ais) hoje, um ano depois? Você tem a mesma percepção ou algo se alterou em você? obtivemos o seguinte conjunto de expressões relevantes:

	Respostas obtidas	Ocorrências
1-	Analisei a experiência com mais clareza apareceu	4 vezes
2-	Continua o mesmo	1 vez
3-	Ressignificou a prática pedagógica	3 vezes
4-	Ressignificou o estigma do povo americano como “reservado”	3 vezes
5-	É grato pela experiência	5 vezes
6-	Ressignificou a realidade brasileira	2 vezes
7-	Sente saudades de alguns sabores,	2 vezes

Fonte: os autores.

Kramsch (2019) elucida os resultados acima ao explicar que a transculturalidade reside na ideia da construção de uma nova percepção a partir do aprendizado de uma nova realidade cultural, mediada pela linguagem. A respeito de, ao longo da experiência intercultural, ter sido observado algum aspecto peculiar oriundo de outras culturas além da americana, 80% dos respondentes relataram ter observado aspectos da cultura mexicana e 13,3%, aspectos da cultura indiana.

Ao esclarecer tais aspectos de forma detalhada, os participantes destacaram que: 1) a culinária é apimentada — apareceu 5 vezes; 2) o espanhol como segunda língua — 3 vezes; 3) mexicanos alocados em subempregos ou desempenhando funções elementares — 2 vezes; e 4) os mexicanos são muito gentis — apenas 1 vez.

Sobre isso, Novinger (2001) destaca que, entre 1981 e 1986, órgãos oficiais americanos registraram a entrada de 1,1 bilhão de imigrantes vindos do México. Para a autora, uma criança imigrante terá premissas culturais totalmente diferentes das dos seus pais, ao ser influenciada tanto pela cultura dos pais quanto pela cultura americana, tornando-se um híbrido cultural, pois “mesmo que os imigrantes usualmente estejam totalmente aculturados em duas gerações, eles também influenciam a cultura à qual eles assimilam” (p. 79, tradução nossa)⁶. Quanto à percepção que tiveram sobre o espaço cultural de origem (Brasil e respectivos estados) ter sido alterada após a experiência intercultural, vislumbrando-o de forma diferente, 80% dos respondentes disseram “sim”, e 20%, “não”.

Em relação ao detalhamento sobre aspectos da própria cultura que sentiram necessidade de ressignificar, para os que responderam “sim” à pergunta anterior, obtivemos os seguintes pontos de vista: 2 relataram querer viajar mais e saber mais sobre o mundo; 1 disse que a experiência intercultural alterou a prática pedagógica; 4 disseram que a postura como

⁶ Although immigrants are usually completely acculturated in two generations, they also influence the culture into which they assimilate.

cidadão e professor se modificou e passaram a valorizar mais significativamente a própria cultura; 2 relataram ter desenvolvido mais empatia com as pessoas, especialmente as estrangeiras; e 3 perceberam a necessidade de valorização da educação escolarizada no Brasil.

Nesse sentido, Bakhtin (1986) reverbera que a consciência não é algo que se forma isoladamente no indivíduo, mas sim algo que emerge no diálogo, na interação com os outros e com a cultura ao redor. Para o autor, a esse processo de novas percepções dá-se o nome de consciência cultural, que se desenvolve por meio de um processo dialógico, em que a interação contínua com os outros e com o contexto cultural desempenha um papel fundamental.

Quanto ao fato de ter incorporado algum aspecto cultural diferenciado à própria vivência, 73,3% afirmaram que sim e 26,7% disseram que não. Os participantes que responderam “sim” descreveram a mudança da seguinte maneira: 1) chegar mais cedo à sala de aula e organizar tudo antecipadamente, apenas 1 vez; 2) algumas mudanças alimentares, apenas 1 vez; 3) uso mais frequente das palavras “sorry” e “excuse me”, 5 vezes; 4) passou a não gostar de ter seu espaço pessoal invadido, 1 vez; 5) passou a dar preferência aos pedestres quando está dirigindo, 1 vez; 6) passou a respeitar mais o espaço pessoal alheio, 1 vez; 7) cumprimenta as pessoas mais frequentemente, 1 vez; e 8) segura as portas dos espaços públicos abertas para os que vêm atrás de si, 1 vez.

Kramsch (2019) explica os comportamentos acima descritos a partir do argumento de que a linguagem é um meio essencial pelo qual conduzimos nossas vidas sociais e que, ao aprender uma língua, absorvemos os valores, as crenças e as percepções de mundo de cada cultura.

Trazendo a experiência intercultural para a prática da sala de aula, ao serem questionados sobre a habilidade de relatar aspectos diferenciados da cultura americana durante as aulas de língua inglesa, a fim de elucidar algumas diferenças culturais e linguísticas, e se já o fizeram em algum momento, 100% dos participantes responderam afirmativamente. Desse modo, 60% das pessoas relataram o uso de textos; 46,7%, a utilização de músicas; 40%, de filmes; 33,3%, de material de áudio; e 40% afirmaram utilizar outros materiais além dos supracitados.

Ao descrever as experiências acima relatadas, 8 participantes utilizaram slides com fotografias sobre o trânsito, sobre as escolas visitadas, sobre os passeios organizados pela universidade, sobre o mapa dos EUA e do Texas; 3 conversaram sobre os lugares e os costumes; 1 conversou sobre a educação no trânsito; 1 elaborou uma apresentação sobre as diferenças alimentares; 1 apresentou os aspectos culturais, a bandeira do Texas e os símbolos locais; 1 utilizou o relato de experiência para abordar o *present perfect*; 4 utilizaram vídeos feitos por eles mesmos; 1 utilizou um texto do jornal da universidade sobre uma jogadora de basquete para abordar questões culturais das universidades americanas, como, por exemplo, bolsas de estudos para os atletas; e 1 utilizou textos fornecidos pelos professores do curso.

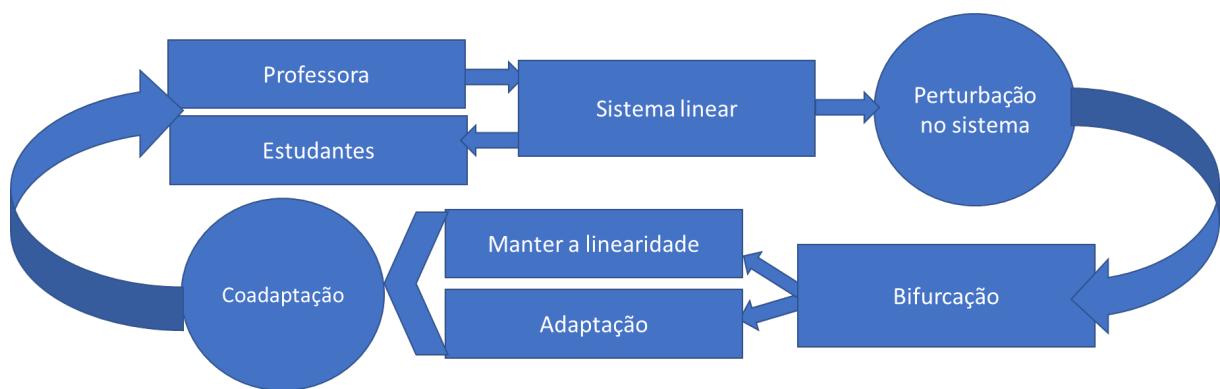
Kramsch (2016) comprehende que o aprendizado cultural não deve ser considerado

como um complemento ao aprendizado de línguas, mas sim como uma parte integral desse processo, uma vez que a linguagem é essencialmente um fenômeno social e cultural. Sob esse ponto de vista, a imersão intercultural torna-se fundamental na formação docente do professor de línguas adicionais.

Ao finalizar o questionário, indagamos aos professores cursistas: No que diz respeito à sala de aula nos EUA, você percebeu algum movimento de adaptabilidade dos professores americanos em relação aos estudantes brasileiros? 33,3% dos entrevistados responderam que não houve adaptabilidade por parte dos professores americanos em relação à turma de brasileiros; 66,7% dos professores descreveram algum movimento de adaptação dos professores americanos em relação à turma. Ao descrever a adaptabilidade, obtivemos as seguintes respostas: a) 2 participantes destacaram uma professora, em específico, como um grande exemplo de adaptação; b) 8 participantes relataram, de forma geral, que os professores foram solícitos, demonstraram interação, interesse ou, de alguma forma, se esforçaram para se coadaptarem ao modo brasileiro de convivência e de aprendizagem.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicitam o movimento de coadaptação como uma fase em que o sistema, após sofrer perturbações, tende a se desestabilizar. Elas afirmam que esse é um movimento natural que, por sua vez, busca pela adaptação. Ainda segundo as autoras, esse movimento é cíclico e presente no processo de ensino e de aprendizagem, sendo tão necessário para a manutenção tanto do ensino como da aprendizagem de línguas.

Figura 1: Coadaptação do Sistema Adaptativo Complexo



Fonte: elaborado pelos autores.

O esquema acima mostra como funciona o processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando um sistema linear, no qual se acredita que cabe ao professor apenas a função de ensinar e ao estudante, a função de aprender. Após sofrer perturbação no sistema (fatores externos ou internos que influenciam o contexto da sala de aula), surge no sistema um ponto de bifurcação, como apresentam Miccoli et al. (2020). Segundo eles, os estudantes que são expostos à gramática em sala de aula podem enfrentar dilemas capazes de representar um

ponto de bifurcação, o qual tem potencial para lhes proporcionar novas experiências e novas oportunidades para novos comportamentos, dando espaço a outras formas de aprendizagem.

Sendo assim, explicita-se, no esquema acima, as oportunidades que são apresentadas aos agentes do sistema, que podem escolher manter a linearidade do ensino tradicionalista e centralizado na figura do professor, ou sofrer adaptação ao sistema não linear de ensino e de aprendizagem, oferecendo oportunidades de ensino significativo aos estudantes. A coadaptação acontece quando boas oportunidades de ensino se alinham a experiências significativas de aprendizagem.

Ao compreender a sala de aula como um sistema complexo, Larsen-Freeman (2016) pontua que a forma como as cadeiras são dispostas em sala de aula, a forma como a aula é conduzida, e como cada elemento do sistema reage a uma perturbação do sistema são variáveis que contribuem para a aprendizagem. A autora explica também que o ambiente físico deixa de ser um pano de fundo para desempenhar um papel mais importante, juntamente com outros elementos do sistema.

Ao propor esse questionário aos professores participantes desta pesquisa, observou-se um delineamento do que, na prática, pode-se explicitar melhor sobre o paradigma da complexidade atuando no processo de formação desses docentes. Observe-se a descrição a seguir de uma participante do programa em relação à postura de uma professora americana. Cabe salientar que os americanos são descritos por muitos como pessoas mais rígidas, pontuais e que seguem rigorosamente o cronograma de suas aulas, aproximando-se de um sistema mais linear de ensino.

Somente uma professora que nos ajudou nesse sentido tentando nos mostrar mais cultura além da sala de aula, nos convidando para assistir a uma competição de *Water Polo* e fazendo uma aula on-line nos dias em que devido à baixa temperatura e a chuva nós não pudemos ir à Universidade. Ela então, adaptou a aula à cultura americana nos ensinando como fazer uns *cookies* e ainda nos presenteou com esses biscoitinhos típicos do país (Participante 1, 2024).

Percebe-se, na descrição da participante 1, um profundo contentamento e uma evidência de que a complexidade presente na sala de aula exige de seus agentes a necessidade de coadaptação. A entrevistada descreveu uma professora que, na maioria das respostas obtidas, foi retratada com mais empatia e, por sinal, foi protagonista do movimento de coadaptação em sala de aula.

O sistema complexo da sala de aula do curso PDPI 2023 sofreu uma perturbação após a suspensão das aulas por causa de um fenômeno raro, mas típico da região do Texas: a *Freezing Rain* (chuva congelante que obrigou o isolamento dos estudantes em seus apartamentos),

impedindo o desenvolvimento do plano de aula semanal. Como se pode depreender, então, houve um ponto de bifurcação em que os professores puderam optar por aguardar o retorno das aulas ou se coadaptar, como fez a professora na descrição acima. Ela se viu apta a não interromper o processo de aprendizagem dos estudantes e os convidou para uma aula virtual prática, a fim de aprenderem a produzir *cookies* (biscoitos típicos americanos). Após a aula, a professora foi pessoalmente distribuir os *cookies* aos estudantes, criando, assim, um ambiente de aprendizagem modificado pelas condições climáticas locais.

Essa descrição exemplifica a afirmação de Larsen-Freeman e Cameron (2008) ao estuarem o sistema complexo em sala de aula. Devemos descrever as mudanças do sistema que envolvem a emergência e a auto-organização. Para as autoras, o sistema se adapta continuamente. O processo de aprendizagem pode ser descrito como uma sequência de adaptações de estudantes e de professores que, por meio da linguagem, buscam melhores caminhos para a aprendizagem da língua. As autoras exemplificam esse momento como um nativo tentando falar com um não nativo. O nativo pode usar algumas estratégias, como a diminuição do ritmo da fala e a regulação da entonação das palavras, para que o indivíduo não nativo se adapte melhor e compreenda o diálogo.

Lima (2023) também descreve uma sala de aula em que o professor busca, a todo momento, por meio de estratégias didáticas, uma forma de fazer com que o estudante se adapte melhor para consolidar a aprendizagem. Então, os dois, estudante e professor, ficam nesse movimento de coadaptação. Observe, a seguir, outro relato que permite refletir sobre essa afirmação.

Alguns professores se mostraram muito à vontade, demonstrando afeto e agindo de forma descontraída, tendo sido, de certa forma, influenciados por nosso modo de agir (Participante 2, 2024).

Em outra resposta, quando o participante 2 descreve uma adaptação dos professores americanos, percebem-se aspectos que evidenciam o quanto somos moldados pelo sistema. Para Larsen-Freeman (2011), os Sistemas Adaptativos Complexos (SACs) não são lineares, ou seja, têm efeito desproporcional à sua causa. As mudanças nas condições iniciais do sistema podem ter vastas implicações em ações e comportamentos futuros. A autora destaca ainda que o comportamento do sistema complexo emerge das interações dos componentes do sistema. Com base nesses pensamentos, pode-se inferir que a sala de aula do PDPI pode ser vista também como um ambiente complexo e que as relações de ensino e de aprendizagem não dependem única e exclusivamente de seus agentes, professor e estudantes, mas também de todos os componentes do sistema, que podem trazer questões externas e internas, agindo e moldando as condições do sistema. As percepções de adaptações dos professores

americanos evidenciam tanto aspectos da transculturalidade quanto aspectos do paradigma da complexidade.

Portanto, reafirma-se que o PDPI possui os requisitos necessários expostos por Larsen-Freeman e Cameron (2008), por ser caracterizado pela dinamicidade. Para serem complexos, os agentes que interagiam na formação foram considerados dinâmicos, uma vez que as respostas aos estímulos provocados pelo professor ou por agentes externos eram variadas e compreendiam essa dinamicidade. Outro fator que chamou atenção foi a não linearidade presente no PDPI. Embora os professores tenham tido a função de mediadores da aprendizagem dos estudantes, algumas vezes emergiam situações inesperadas na sala de aula. Esses episódios levaram o sistema a uma tendência de adaptabilidade. Por vezes, o sistema foi provocado por fatores externos à aula, como foi o caso da *Freezing Rain*. Considera-se que, naquele momento, o sistema estava em uma bacia atratora⁷ e foi provocado por um agente externo, trazendo a imprevisibilidade para o contexto, que logo após retomou a *auto-organização*.

Outros fatores também contribuíram para a caracterização do PDPI como um Sistema Adaptativo Complexo, como a heterogeneidade presente na sala de aula e a abertura do SAC.

Em suma, a análise dos resultados evidenciou que a relação entre a transculturalidade e a complexidade da sala de aula se revela intrínseca e multidisciplinar. Os choques culturais demonstram como a interação entre diferentes culturas pode desafiar percepções e práticas pedagógicas previamente estabelecidas, ou seja, a necessidade de adaptação constante reflete o conceito de coadaptação em sistemas complexos, em que o ajuste das ações docentes e discentes se faz necessário em resposta às perturbações externas e internas. Ademais, a experiência intercultural relatada pelos participantes da pesquisa destacou a relevância do reconhecimento e da valorização da complexidade das interações interculturais, oportunizando que professores e estudantes sejam protagonistas do aprendizado de línguas adicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo explorou a relevância do Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês (PDPI) na formação intercultural e transcultural de docentes da rede pública brasileira. A análise foi baseada em uma combinação de revisão bibliográfica e análise de dados coletados por meio de um questionário aplicado aos professores participantes do PDPI em 2023. Os resultados apontam que a experiência de imersão na vida cotidiana nos Estados Unidos proporcionou aos participantes uma ampliação significativa de sua compreensão cultural e uma ressignificação de suas práticas pedagógicas.

⁷ Uma região no espaço fase associada a um atrator. A bacia de atração é o conjunto de todos os pontos de partida (valores iniciais) que convergem para o atrator.

A vivência intercultural não apenas reforçou a relevância do conhecimento da língua inglesa, mas também destacou a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere a complexidade e a imprevisibilidade inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

Além disso, o paradigma da complexidade, abordado por Larsen-Freeman, foi fundamental para compreender as interações imprevisíveis e não lineares que ocorrem na sala de aula. Essas interações, muitas vezes influenciadas por contextos culturais variados, exigem que os professores desenvolvam habilidades adaptativas e flexíveis para lidar com as dinâmicas de ensino.

Por fim, o estudo conclui que programas como o PDPI são essenciais para a formação continuada de professores, uma vez que promovem o desenvolvimento de habilidades interculturais e transculturais que são vitais para a aprendizagem de línguas em um mundo cada vez mais globalizado. A experiência dos professores no programa não só ampliou suas habilidades linguísticas, mas também contribuiu para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e mais sensível às diversidades culturais. Assim, recomenda-se a continuidade e a expansão de iniciativas como o PDPI, pois fortalecem a formação de professores e promovem a transformação das práticas educativas em contextos multiculturais. Além disso, reafirma-se o caráter de ensino complexo dentro da perspectiva do PDPI.

Conclui-se que as visões de um sistema complexo de ensino também estão presentes em cursos de desenvolvimento profissional como o PDPI. Salienta-se, neste contexto, a importância desse tipo de processo significativo para a formação de professores, pois ele, como se pôde ver, reverbera positivamente na sala de aula do sistema público de ensino no Brasil, no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino e ao aprofundamento do aprendizado dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trans.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2017). *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Editora 34.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. A. Reta & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70.
- Becker, F. D. (2023). *Ressignificação do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa: Uma abordagem para a formação da consciência cultural e transculturalidade no primeiro ano do ensino médio* [Dissertação de Mestrado, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe].
- Braga, J. C. F. (2007). Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Brasil. (2024). *Portal do MEC*. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pdpi>
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Lawrence Erlbaum.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2013). Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development. In M. Mayo, M. Gutiérrez Mangado, & M. Adrián (Eds.), *Contemporary approaches to second language acquisition* (pp. 199–220). John Benjamins.
- Kramsch, C. (2016). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2019). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2011). *A complexity theory approach to second language development/acquisition* (pp. 49–72). Routledge.
- Larsen-Freeman, Diane. Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 377–393, 2016. DOI: 10.14746/ssllt.2016.6.3.2. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/6260> . Acesso em: 20 jun. 2025.
- Lima, D. P. (2023). *Paradigma da complexidade: ensino híbrido e metodologias ativas nas aulas de língua inglesa em uma escola pública* [Dissertação de Mestrado, Centro

Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais]. https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=307

Menezes, R. B., Silva, G. M. M., & Funo, L. A. B. (2022). A formação (trans)cultural no processo de ensino-aprendizagem de Teletandem: uma análise de relato de experiência. *The Especialist*, 43(1), 1–15. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/57200/38871/174702>

Miccoli, L., Bambirra, R., & Vianini, C. (2020). Experience research for understanding the complexity of teaching and learning English as a foreign language. *Ilha do Desterro*, 73(1), 19–42.

Novinger, T. (2001). *Intercultural communication: A practical guide*. University of Texas Press.

Parreiras, V. A. (2020). Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II. In A. E. Ribeiro (Org.), *Tecnologias digitais e escola: Reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia* (pp. 70–82). Parábola Editorial.

Sousa, T. G. (2017). *Cultura em ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira (LE): Desenvolvimento de competência intercultural* [Monografia de Graduação, Universidade de Brasília].

Ushioda, E. (2015). Context and complex dynamic systems theory. In Z. Dornyei, D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 47–53). Multilingual Matters.

Zakir, M. A. (2016). *Culture and discourse: A translinguistic analysis of teletandem interactions* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório da UFSC. <https://hdl.handle.net/11449/158853>

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Nossos agradecimentos à CAPES e à Fulbright por terem nos proporcionado a oportunidade de participar do PDPI e, consequentemente, produzir este artigo.

Financiamento: Não.

Conflitos de interesse: Não. Pelo contrário, acreditamos que há interesse em divulgar os resultados dessa pesquisa para demonstrar a relevância de programas como o PDPI.

Aprovação ética: Não houve necessidade de aprovação de comitê de ética.

Disponibilidade de dados e material: Sim. As respostas coletadas pelos participantes da pesquisa encontram-se disponíveis para acesso.

Contribuições dos autores: A revisão bibliográfica foi realizada pelas autoras Mestres Fabiana e Daiane a partir de suas dissertações de Mestrado. A elaboração do questionário e da metodologia de pesquisa foi realizada em parceria com o professor Dr. Joel Cezar Bonin, que orientou a organização de todo o trabalho produzido.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação

Revisão, formatação, normalização e tradução

