

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS:

Um estudo comparativo com estudantes em Dublin – Irlanda

ENGLISH TEACHING AND LEARNING EXPERIENCES IN INTERNATIONAL CONTEXTS:

A comparative study with students in Dublin – Ireland



Revista dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 9/12/2025

Aprovação do trabalho: 12/08/2026

Publicação do trabalho: 1/09/2026

Francisco Valterlei Guedes Freitas  
valterlei.freitas@gmail.com

Secretaria de Estado da Educação de Rondônia

Jussara Santos Pimenta  
jussara.pimenta@unir.br

Universidade Federal de Rondônia

COMO CITAR

GUEDES FREITAS, Francisco Valterlei; SANTOS PIMENTA, Jussara. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS: Um estudo comparativo com estudantes em dublin – irlandia. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 60-79, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/1795>.

Resumo

Este artigo investiga as experiências de ensino-aprendizagem de inglês de estudantes internacionais em seus países de origem, estabelecendo análise comparativa entre diferentes contextos educacionais, com especial atenção ao caso brasileiro. A pesquisa adota abordagem qualitativa de caráter exploratório e comparativo, com participação de 34 estudantes de pelo menos dez nacionalidades distintas (Brasil, Argentina, Itália, Chile, China, Costa Rica, Panamá, Mongólia, Uruguai, Japão e Coreia do Sul) matriculados em escola de idiomas em Dublin, Irlanda, durante o primeiro semestre de 2025. Os dados foram coletados mediante questionário estruturado organizado em três blocos temáticos: perfil sociocultural, experiências prévias de aprendizagem e percepções sobre o intercâmbio. A análise temática revelou convergências significativas quanto à predominância de metodologias tradicionais focadas em gramática e escrita, com prática de oralidade negligenciada. Apenas 35% dos participantes reportaram prática frequente de conversação em suas experiências educacionais prévias, contrastando com 85% que praticavam escrita e 74% que praticavam leitura regularmente. Os resultados evidenciam que as experiências anteriores dos estudantes influenciam profundamente o seu processo de aprendizagem em contexto de imersão, atravessando suas identidades, expectativas e modos de se relacionar com a língua inglesa. O estudo contribui para a compreensão da diversidade de práticas pedagógicas no ensino de inglês globalmente e oferece subsídios para reflexão crítica sobre o contexto brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de inglês; inglês como língua franca; contextos internacionais; interculturalidade.

Abstract:

This article investigates the English teaching-learning experiences of international students in their home countries, establishing a comparative analysis between different educational contexts, with special attention to the Brazilian case. The research adopts a qualitative approach of exploratory and comparative nature, with the participation of 34 students from at least ten different nationalities (Brazil, Argentina, Italy, Chile, China, Costa Rica, Panama, Mongolia, Uruguay, Japan and South Korea) enrolled in a language school in Dublin, Ireland, during the first semester of 2025. Data were collected through a structured questionnaire organized into three thematic blocks: sociocultural profile, previous learning experiences and perceptions about the exchange program. Thematic analysis revealed significant convergences regarding the predominance of traditional grammar and writing-focused methodologies, with speaking being notably neglected. Only 35% of participants reported frequent speaking practice in their previous educational experiences, contrasting with 85% who practiced writing and 74% who practiced reading regularly. The results show that students' previous experiences profoundly influence their learning process in an immersion context, affecting their identities, expectations and ways of relating to the English language.

The study contributes to understanding the diversity of pedagogical practices in English teaching globally and offers support for critical reflection on the Brazilian context.

Keywords: English teaching; English as a lingua franca; international contexts; interculturality.

Introdução

Embora outras línguas também tenham relevância regional significativa, o Inglês tem se consolidado como principal língua de comunicação internacional. Segundo dados publicados pela Statista (2025), estima-se que cerca de 1,5 bilhão de pessoas utilizem o inglês como língua materna ou adicional; dessa estimativa, 80% das interações ocorrem entre falantes não nativos (Seidlhofer, 2011). Essa realidade evidencia que o inglês deixou de ser patrimônio exclusivo de nações anglófonas e se tornou um recurso comunicativo amplamente internacionalizado, fenômeno conceituado pelos estudos linguísticos contemporâneos como Inglês como Língua Franca – ILF (Jenkins, 2015; Seidlhofer, 2011).

Indivíduos que buscam aprender inglês ou aprimorar a proficiência em Língua Inglesa, recorrem muitas vezes a programas de intercâmbio para aprimorar o idioma, e a Irlanda, especialmente Dublin, ocupa posição de destaque no cenário mundial de ensino de inglês. O país desenvolveu um expressivo sistema de ensino do idioma que atrai dezenas de milhares de estudantes de diferentes continentes em busca de imersão linguística e experiências interculturais. Segundo a English Education Ireland (2024), o setor recebeu 128.761 estudantes internacionais em 2024, gerando impacto econômico direto de €792 milhões. Dublin, como capital, concentra mais de 60% dessas instituições, configurando um ambiente de significativa diversidade linguística e cultural, onde estudantes da América Latina, Europa, Ásia e outras regiões convivem e aprendem colaborativamente.

A partir desse contexto multicultural, surgiram questionamentos que motivaram esta investigação: Que experiências prévias de aprendizagem esses estudantes trazem de seus países de origem? De que maneira aprenderam inglês antes de chegarem à Irlanda? Que metodologias foram empregadas por seus professores e que qualificações esses docentes possuíam? E, sobretudo, que fatores motivavam esses aprendizes em suas trajetórias formativas?

Compreender tais aspectos revela-se fundamental para mapear práticas pedagógicas em contextos internacionais diversos, incluindo o brasileiro, possibilitando identificar especificidades, convergências e distanciamentos entre diferentes tradições de ensino de inglês. Dada a relevância do Brasil tanto como país de origem do pesquisador quanto como contexto educacional representativo da América Latina, conferiu-se especial atenção às experiências dos estudantes brasileiros, sem desconsiderar a riqueza comparativa proporcionada pelos demais participantes.

Considerando minha inserção como estudante intercambista em Dublin durante 2025, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar e comparar as experiências de ensino-aprendizagem de inglês de estudantes internacionais, incluindo brasileiros, em seus países de origem, identificando

convergências, divergências e padrões recorrentes em diferentes contextos educacionais, com especial atenção às particularidades do contexto brasileiro em relação aos demais.

Metodologicamente, adotou-se abordagem qualitativa de caráter exploratório e comparativo. Participaram da pesquisa 34 estudantes internacionais de pelo menos dez nacionalidades distintas, incluindo Brasil, Argentina, Itália, Chile, China, Costa Rica, Panamá, Mongólia, Uruguai, Japão e Coreia do Sul, matriculados em escola de idiomas em Dublin durante o primeiro semestre de 2025. Dentre os participantes, seis eram brasileiros (17,6% da amostra), constituindo um dos grupos representativos da amostra ao lado de Argentina, com cinco participantes (14,7%). Utilizou-se questionário estruturado, composto por perguntas fechadas com opções de resposta predefinidas, aplicado de forma *online*. O instrumento foi organizado em três blocos temáticos: (1) perfil sociocultural dos participantes; (2) experiências prévias de aprendizagem da língua inglesa em seus países de origem; (3) percepções sobre o processo de aprendizagem e a vivência intercultural durante o intercâmbio na Irlanda.

Os dados foram analisados mediante análise temática (Braun & Clarke, 2006), com a organização das respostas em categorias construídas a partir de recorrências identificadas no *corpus* e articuladas aos referenciais teóricos mobilizados neste estudo. As categorias destacaram aspectos relacionados à mediação pedagógica, construção identitária, relações de poder, interculturalidade e investimento linguístico.

Os resultados evidenciam que as experiências anteriores dos estudantes não apenas influenciam seu processo de aprendizagem em Dublin, mas também atravessam suas identidades, expectativas e modos de se relacionar com a língua inglesa e com a própria condição de aprendizes em contexto de imersão.

Estruturado nessa perspectiva, o artigo organiza-se da seguinte forma: apresenta-se inicialmente o referencial teórico que fundamenta a análise; em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados; posteriormente, analisam-se e discutem-se os resultados obtidos; e, por fim, tecem-se as considerações finais sobre as contribuições e limitações deste estudo.

1 Referencial teórico

1.1 Inglês como Língua Franca: redefinindo o ensino de inglês no século XXI

O conceito de Inglês como Língua Franca (ILF) representa uma mudança paradigmática relevante na compreensão das circunstâncias e dos papéis do Inglês no mundo contemporâneo, uma vez que a visão tradicional que posicionava o Inglês como propriedade de falantes nativos de países como Estados Unidos e Reino Unido, o ILF reconhece que a maior parte das interações em inglês ocorre entre falantes não nativos, em contextos diversos e para propósitos comunicativos variados (Jenkins, 2015; Seidlhofer, 2011).

Seidlhofer (2011) define o ILF como qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem o inglês é o meio de comunicação escolhido, frequentemente o único

disponível. Essa definição altera a ideia central do modelo de falante nativo como referência ideal e reconhece a legitimidade das formas emergentes de inglês que surgem dessas interações transculturais. Na mesma linha de pensamento, Jenkins (2015) argumenta que o ILF não é uma variedade específica do inglês, mas um fenômeno de uso da língua caracterizado pela negociação de significado e acomodação linguística entre interlocutores de diferentes origens.

Essa reformulação conceitual do Inglês tem implicações profundas para o ensino. Se a maioria dos usuários de Inglês são não nativos e o utilizam principalmente para se comunicar com outros não nativos, os modelos pedagógicos focados exclusivamente em padrões de falantes nativos perdem relevância prática (Rajagopalan, 2013). Em vez de buscar a emulação de um Inglês britânico ou americano idealizado, o ensino de ILF prioriza a inteligibilidade intercultural, a consciência sobre a diversidade linguística e o desenvolvimento de estratégias comunicativas adaptáveis.

No Brasil, essa perspectiva dialoga com discussões sobre descolonização do ensino de inglês e reconhecimento de múltiplas variedades linguísticas. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora elementos dessa abordagem ao conceituar o Inglês como Língua Franca e enfatizar a formação de cidadãos críticos capazes de transitar por contextos interculturais (Brasil, 2018). Todavia, a transposição dessas orientações para as práticas cotidianas de sala de aula ainda enfrenta desafios significativos, conforme observam Duboc e Siqueira (2020).

1.2 Identidade e investimento na aprendizagem de línguas

Se o inglês é usado com predominância entre não nativos em contextos diversos, conforme propõe a perspectiva de ILF, torna-se pertinente compreender como os aprendizes constroem suas identidades nesse processo. Para entender essa construção identitária, é importante reconhecer que a aprendizagem de uma língua estrangeira não é um processo neutro ou meramente técnico, mas envolve dimensões identitárias, afetivas e socioculturais complexas. Nesse sentido, Norton (2020) expõe que a identidade não deve ser compreendida como característica fixa ou essencial, mas como recurso dinâmico e complexo que se redefine nas interações sociais e no envolvimento com a língua-alvo. Isso significa que, ao aprender uma nova língua, também nos reconstruímos como pessoas, pois passamos a ocupar diferentes posições sociais e a nos expressar de maneiras distintas em contextos variados.

De forma correlata, a autora introduz o conceito de investimento, que se diferencia da noção tradicional de motivação na aprendizagem de línguas. Enquanto a motivação é entendida como algo interno e psicológico, no qual a pessoa aprende porque gosta ou tem interesse pessoal, o investimento, por outro lado, reconhece que os aprendizes dedicam tempo e esforço à língua-alvo porque esperam obter retornos concretos e simbólicos, como melhores oportunidades de trabalho, acesso a grupos sociais específicos ou como o aumento do que para Bourdieu (1991) chama de capital cultural. Diferentemente da motivação, o investimento não é constante, mas varia conforme o contexto e as relações de poder envolvidas. Um imigrante, por exemplo, pode investir mais na

aprendizagem da língua local se perceber que isso lhe dará mais voz e oportunidades na sociedade. Assim, aprender uma língua não é apenas uma questão de vontade individual, mas também de busca por ganhos sociais e econômicos que a língua pode proporcionar.

Block (2007) enriquece essa discussão ao examinar como as identidades de segunda língua são negociadas em contextos de mobilidade internacional e globalização. Para aprendizes que estudam inglês em seus países de origem, essas identidades são frequentemente projetadas imaginativamente, antecipando futuros usos da língua em contextos internacionais. Em outra perspectiva, aqueles em situações de imersão, como a vivenciada pelos participantes desta pesquisa em Dublin, as identidades são confrontadas e renegociadas diante de práticas comunicativas reais.

Corroborando com essas ideias, Kramsch (2009) propõe o conceito de “sujeito multilíngue” para descrever indivíduos que transitam entre línguas e culturas, desenvolvendo identidades híbridas que não se reduzem a uma única afiliação nacional ou linguística. Essa perspectiva desafia visões essencialistas sobre falantes nativos e não nativos, reconhecendo que a experiência de aprender e usar múltiplas línguas transforma fundamentalmente a subjetividade.

No contexto brasileiro, pesquisas como as de Paiva (2003) e Mateus e Kawachi-Furlan (2015) evidenciam que as identidades de professores e aprendizes de inglês são atravessadas por questões de classe, raça, gênero e acesso a recursos educacionais. A aprendizagem de inglês não é apenas aquisição de um código linguístico, mas envolve posicionamentos sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre as relações entre centro e periferia no sistema linguístico global.

Diante dessas complexidades envolvendo identidade, investimento e dimensões sociopolíticas da aprendizagem, cabe examinar como as abordagens pedagógicas têm respondido, ou não, a essas questões ao longo do tempo.

1.3 Abordagens pedagógicas e formação de professores

As abordagens pedagógicas para o ensino de inglês de forma significativa ao longo das últimas décadas, refletindo diferentes compreensões sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem. O método gramática-tradução, por exemplo, dominante até meados do século XX, priorizava a análise gramatical, tradução de textos literários e memorização de vocabulário. Todavia, mesmo sendo alvo de críticas constantes por causa da sua desconexão com a comunicação autêntica, esse método ainda persiste em muitos contextos educacionais, sobretudo em sistemas com tradição de ensino transmissivo e exames focados em competência escrita e estruturas gramaticais.

Se por um lado há menos interações, por outro, a Abordagem Comunicativa (Communicative Language Teaching - CLT), difundida nas décadas de 1980, marcou uma mudança significativa ao priorizar a comunicação funcional sobre o conhecimento metalinguístico. Richards & Rodgers (2014), afirmam que os princípios centrais dessa abordagem incluem o uso da língua-alvo para propósitos comunicativos autênticos e reiteram que o erro é parte natural do processo de aprendizagem. Por essa mesma perspectiva, Almeida Filho (2013) contribui para a discussão da

abordagem e defende o uso da gramática no processo de ensino como decorrência comunicacional da língua, mas não como foco exclusivo da aprendizagem.

Kumaravadivelu (2012) propõe a perspectiva pós-método, argumentando que não existe uma única metodologia universalmente superior. Em vez disso, defende que professores desenvolvam uma práxis pedagógica informada por princípios teóricos sólidos, mas adaptada às especificidades de seus contextos locais. Essa perspectiva reconhece os professores como intelectuais reflexivos capazes de tomar decisões fundamentadas, e não como meros aplicadores de receitas metodológicas.

A formação de professores de inglês é aspecto essencial dessas discussões. Gimenez (2013) observa que muitos programas de formação docente no Brasil enfrentam dicotomias persistentes entre teoria e prática, formação inicial e continuada, conhecimento disciplinar e pedagógico. Leffa (2016) advoga por abordagens transdisciplinares que integrem conhecimentos linguísticos, pedagógicos, tecnológicos e socioculturais de maneira complexa e situada.

Outro ponto importante é a proficiência linguística dos professores é tema recorrente, frequentemente apontada como limitação para implementação de práticas comunicativas. Barcelos (2011) investiga crenças de professores sobre ensino e aprendizagem, evidenciando como experiências prévias como alunos moldam suas práticas docentes. Essas crenças, quando não problematizadas, podem perpetuar modelos tradicionais mesmo quando há discurso de inovação pedagógica.

Essas diferentes abordagens pedagógicas se materializam, em grande medida, por meio dos recursos utilizados em sala de aula.

1.4 O papel dos materiais didáticos e recursos tecnológicos

Materiais didáticos, especialmente livros didáticos, exercem influência considerável sobre o ensino de línguas. Tilio (2012) argumenta que livros didáticos não são instrumentos neutros, mas produtos culturais que veiculam representações específicas sobre língua, cultura e conhecimento. A predominância de materiais produzidos em países anglófonos centrais (Estados Unidos, Reino Unido) levanta questões sobre a adequação desses recursos para realidade brasileira.

A era digital transformou significativamente o acesso a recursos para aprendizagem de inglês. Warschauer e Meskill (2000) observam que tecnologias digitais possibilitam exposição autêntica à língua-alvo a partir de vídeos, *podcasts*, redes sociais e plataformas interativas. Todavia, o acesso desigual a essas tecnologias reproduz e amplifica desigualdades existentes. Estudantes de classes médias urbanas com acesso à *internet* de qualidade, dispositivos pessoais e letramento digital têm vantagens significativas sobre aqueles em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Ademais, a mera disponibilidade de tecnologia não garante aprendizagem efetiva. A integração pedagógica dessas ferramentas demanda planejamento cuidadoso, formação docente adequada e infraestrutura institucional de suporte. Frequentemente, escolas investem em equipamentos sem o desenvolvimento correspondente das capacidades docentes para utilizá-los de

maneira pedagogicamente significativa.

1.5 Educação comparada e mobilidade estudantil internacional

A educação comparada oferece frameworks teóricos e metodológicos para compreender semelhanças e diferenças entre sistemas educacionais nacionais. Bray, Adamson e Mason (2014) argumentam que comparações educacionais permitem identificar padrões globais e especificidades locais, iluminando como fatores históricos, políticos, econômicos e culturais moldam políticas e práticas educacionais.

No campo específico do ensino de inglês, comparações internacionais revelam diversidade considerável. Alguns países introduzem inglês na Educação Infantil; outros apenas no Ensino Fundamental e Médio. Alguns adotam imersão linguística intensiva; outros optam por aulas semanais limitadas. Alguns contam com professores nativos ou com proficiência avançada; outros enfrentam carências críticas de pessoal qualificado. Compreender essa dicotomia é essencial para evitar generalizações simplistas e reconhecer a complexidade do ensino de inglês de modo mais amplo.

A mobilidade estudantil internacional, especialmente para imersão linguística, cresceu exponencialmente nas últimas décadas. Freed (1995) observa que contextos de imersão proporcionam exposição intensiva e oportunidades autênticas de comunicação que dificilmente são replicáveis em salas de aula convencionais. Jackson (2010) investiga como experiências de intercâmbio transformam não apenas competência linguística, mas também consciência intercultural, flexibilidade cognitiva e trajetórias identitárias dos participantes. Todavia, imersão linguística não garante automaticamente desenvolvimento linguístico e intercultural. Muitos estudantes internacionais permanecem socialmente isolados, interagindo primariamente com compatriotas e não com falantes da língua-alvo ou com a comunidade local mais ampla. Ademais, experiências de discriminação, choque cultural e ansiedade linguística podem impactar negativamente o processo de aprendizagem.

Compreender como essas competências interculturais se desenvolvem requer examinar os processos de aprendizagem a partir de perspectivas teóricas que reconheçam sua natureza social e situada.

1.6 Interculturalidade e competência intercultural

A noção de competência comunicativa intercultural (Byram, 1997; Deardorff, 2006) reconhece que a comunicação efetiva entre pessoas de diferentes origens culturais demanda mais que proficiência linguística. Envolve consciência sobre valores, crenças e comportamentos próprios e dos outros, disposição para suspender julgamentos precipitados, habilidades de interpretação e relacionamento, e conhecimentos sobre produtos e processos culturais.

Vertovec (2007) introduz o conceito de superdiversidade para descrever contextos urbanos

contemporâneos caracterizados por multiplicidade de origens nacionais, línguas, religiões, e padrões migratórios complexos. Dublin exemplifica esse fenômeno, com estudantes de dezenas de países convivendo em espaços educacionais compartilhados. Nesse contexto, a competência intercultural torna-se não apenas desejável, mas essencial para participação social significativa.

Pennycook (2001) e Rajagopalan (2003, 2013) advertem contra visões essencialistas de cultura que reduzem identidades nacionais a estereótipos simplificados. Uma perspectiva crítica de interculturalidade reconhece que culturas não são entidades homogêneas e estáticas, mas processos dinâmicos, internamente diversos e constantemente negociados. Ademais, relações interculturais são frequentemente atravessadas por assimetrias de poder que precisam ser reconhecidas e problematizadas.

1.7 Perspectivas socioconstrucionistas e aprendizagem situada

As discussões sobre interculturalidade e diversidade encontram fundamentação teórica em perspectivas que compreendem a aprendizagem como processo social e contextualmente situado. A teoria psicologia histórico-cultural, fundamentada nos trabalhos de Vygotsky (1978), concebe a aprendizagem como processo fundamentalmente social e mediado. Lantolf e Thorne (2006) desenvolvem essa abordagem no campo da aquisição de segunda língua, argumentando que a aprendizagem ocorre através da participação em atividades que ocorrem dentro de contextos sociais e culturais, mediadas por ferramentas simbólicas, especialmente a linguagem, e interações com outros mais experientes.

Essa perspectiva contrasta com teorias cognitivistas que concebem a aprendizagem como processo individual de processamento de informação. Para teorias de formação cognitiva por meio das interações e mediações com outro, o contexto social não é simplesmente cenário onde a aprendizagem individual ocorre, mas característico do próprio processo de aprendizagem. Significados são co-construídos nas relações direta entre os sujeitos e a sociedade ao redor; conhecimento é distribuído entre pessoas, instrumentos e ambiente; e desenvolvimento cognitivo emerge da participação em práticas culturalmente organizadas.

Aplicada ao ensino de inglês, essa perspectiva sugere que oportunidades autênticas de uso da língua-alvo em contextos significativos são centrais para aprendizagem efetiva. Além disso, reconhece que as experiências prévias dos aprendizes, suas biografias linguísticas e educacionais, moldam fundamentalmente como se engajam com novas oportunidades de aprendizagem e, ademais estudantes que experimentaram anos de ensino gramatical transmissivo podem inicialmente resistir ou sentir-se desorientados em ambientes que priorizam comunicação autêntica sobre correção formal.

2 Metodologia

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa de caráter exploratório e comparativo. A escolha

metodológica justifica-se pela natureza do fenômeno investigado, que envolve experiências subjetivas, trajetórias educacionais e percepções culturais dos participantes, elementos que demandam estratégias investigativas capazes de capturar profundidade e nuances em vez de generalizações estatísticas (Flick, 2009; Denzin & Lincoln, 2011).

2.1 Contexto e participantes

A pesquisa foi realizada em escola de idiomas em Dublin, Irlanda, durante o primeiro semestre de 2025. Dublin foi escolhida como contexto por concentrar significativa população estudantil internacional em programas de imersão linguística, proporcionando ambiente naturalmente diverso que permite comparações entre múltiplos contextos nacionais.

Participaram do estudo 34 estudantes internacionais de pelo menos dez nacionalidades distintas: Brasil (6 participantes, 17,6%), Argentina (5 participantes, 14,7%), Itália, Chile, China, Costa Rica, Panamá, Mongólia, Uruguai, Japão e Coreia do Sul. A diversidade de origens dos participantes constitui fortaleza metodológica da pesquisa, possibilitando identificação de padrões transnacionais e especificidades contextuais.

Os participantes foram recrutados mediante convite direto entre estudantes matriculados na instituição durante período de coleta de dados. A participação foi voluntária e todos os participantes forneceram consentimento informado antes de responderem ao questionário. Dessa forma, os critérios de inclusão foram: (1) ser estudante internacional matriculado em programa de inglês em Dublin; (2) ter estudado inglês previamente em seu país de origem; (3) concordar voluntariamente em participar da pesquisa.

2.2 Instrumento de coleta de dados

Para coleta de dados, utilizou-se questionário estruturado, aplicado por meio da plataforma *Google Forms* entre julho e agosto de 2025. O questionário foi elaborado em inglês, considerando que todos os participantes possuíam proficiência mínima necessária para compreensão das questões. O instrumento foi composto por perguntas fechadas com opções de resposta predefinidas, organizadas em três blocos temáticos que incluiu perfil sociocultural; experiências prévias de aprendizagem; percepções sobre imersão e intercâmbio. O questionário foi testado previamente com três estudantes internacionais não incluídos na amostra final, permitindo ajustes de clareza e adequação das questões. O tempo médio de resposta foi de aproximadamente cinco minutos.

2.3 Procedimentos de análise

Os dados foram analisados mediante análise temática, conforme proposta de Braun e Clarke (2006). Esse método consiste em identificar, analisar e reportar padrões, temas, dentro dos dados, organizando e descrevendo o conjunto de dados em detalhes. O processo seguiu as seguintes etapas:

1. Familiarização com os dados: Leitura repetida das respostas ao questionário, anotando impressões iniciais e padrões emergentes.
2. Geração de códigos iniciais: Identificação sistemática de características interessantes nos dados, codificando-as de maneira organizada através de todo o conjunto de dados.
3. Busca por temas: Agrupamento dos códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes a cada tema.
4. Revisão de temas: Verificação se os temas funcionam em relação aos códigos e ao conjunto de dados inteiros, refinando as especificidades de cada tema.
5. Definição e nomeação de temas: Refinamento contínuo das especificidades de cada tema, gerando definições claras e nomes para cada um.
6. Produção do relatório: Seleção de exemplos ilustrativos, análise final dos dados, articulação da análise com a questão de pesquisa e com a literatura.

Importante salientar que durante o processo analítico, buscou-se articular os padrões identificados nos dados com os referenciais teóricos mobilizados nesta pesquisa, especialmente os conceitos de ILF, identidade e investimento, competência intercultural, e perspectivas socioculturais sobre aprendizagem.

2.4 Considerações éticas

A pesquisa seguiu princípios éticos fundamentais para pesquisas com seres humanos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, procedimentos de coleta e análise de dados, e garantias de confidencialidade e anonimato. O consentimento foi obtido mediante pergunta inicial no formulário *online*, sendo que apenas aqueles que concordaram expressamente puderam prosseguir para as demais questões.

Os dados foram armazenados de forma segura e utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa. Nomes e informações identificadoras individuais não foram coletados, garantindo o anonimato dos participantes. Os resultados são apresentados de forma agregada, sem possibilidade de identificação de indivíduos específicos.

2.5 Limitações metodológicas

Esta pesquisa apresenta limitações que devem ser reconhecidas. Primeiramente, a amostra de conveniência e o tamanho relativamente reduzido (34 participantes) limitam generalizações amplas. Os achados devem ser compreendidos como exploratórios e específicos ao contexto investigado, embora possam oferecer *insights* transferíveis para contextos similares.

Em segundo lugar, o uso exclusivo de questionário com perguntas fechadas restringe a

profundidade das respostas. Pesquisas futuras poderiam beneficiar-se de metodologias mistas, incorporando entrevistas semiestruturadas ou grupos focais que permitissem exploração mais aprofundada das experiências dos participantes.

Terceiro, a pesquisa captura um momento específico (primeiro semestre de 2025) e um contexto particular (escola de idiomas em Dublin). Variações temporais e contextuais podem influenciar os resultados, sugerindo a necessidade de estudos longitudinais e em múltiplos contextos.

Embora esta pesquisa apresente limitações metodológicas que merecem atenção, sua relevância reside na contribuição para um campo ainda pouco explorado na literatura brasileira sobre ensino de inglês: a experiência de imersão linguística em contextos de diversidade linguística e cultural. As limitações apontadas não invalidam os achados, mas contextualizam seu alcance e apontam caminhos para investigações futuras. Mesmo com uma amostra reduzida e um recorte temporal específico, os dados oferecem conhecimentos valiosos sobre como estudantes brasileiros negociam identidades, desenvolvem competências interculturais e percebem transformações em suas trajetórias de aprendizagem quando imersos em ambientes autênticos de uso da língua inglesa. Estudos exploratórios como este são fundamentais para mapear fenômenos complexos e gerar hipóteses que possam ser investigadas com maior profundidade em pesquisas subsequentes.

3 Resultados e discussão

Os dados coletados revelam convergências significativas nas experiências educacionais dos participantes, atravessando fronteiras nacionais e contextos institucionais diversos, ao mesmo tempo que evidenciam particularidades específicas que enriquecem a compreensão das práticas de ensino de inglês globalmente. Esta seção apresenta e discute os principais achados, organizados tematicamente.

3.1 Contextos institucionais e início da aprendizagem

Os dados sobre contextos institucionais onde os participantes estudaram inglês revelam diversidade significativa. Aproximadamente 38% dos participantes estudaram predominantemente em escolas de idiomas, 32% em escolas públicas, 15% em escolas privadas, e 15% em ambos os contextos (público e privado). Essa distribuição reflete a multiplicidade de arranjos educacionais para o ensino de inglês internacionalmente.

A predominância de escolas de idiomas entre os contextos de aprendizagem sugere que, para parcela considerável dos participantes, o ensino regular em escolas não foi suficiente, demandando complementação por meio de cursos especializados. Esse padrão é particularmente evidente em países latino-americanos, incluindo Brasil e Argentina, onde o ensino de inglês em escolas públicas frequentemente enfrenta limitações de carga horária, recursos materiais e qualificação docente

(Gimenez, 2013).

Quanto ao momento de início da aprendizagem formal de inglês, 59% dos participantes começaram no Ensino Médio, 24% na Educação Infantil e 18% exclusivamente em cursos de idiomas. Esses dados indicam que, para a maioria, o contato formal com inglês ocorreu relativamente tarde no percurso educacional, tipicamente após os 11-12 anos de idade.

Todavia, ao examinarmos as políticas educacionais vigentes nos países de origem dos participantes, observa-se variação considerável. Aproximadamente 35% reportaram que em seus países o inglês é introduzido no Ensino Fundamental II, entre 12-14 anos, 29% no Ensino Fundamental I, entre 6-8 anos, 12% no Ensino Médio, com idades entre 15-18 anos, 9% no Ensino Fundamental I, 9-11 anos, 9% na Educação Infantil, e 6% indicaram não haver política padronizada.

Essa divergência entre políticas oficiais e experiências individuais pode refletir diversos fatores: implementação desigual de políticas nacionais em diferentes regiões ou instituições; mudanças recentes em políticas que não se aplicavam às gerações mais velhas de participantes; ou diferenças entre escolas públicas e privadas. Independentemente das causas específicas, essa diferença reforça a importância de não assumir uniformidade nos sistemas educacionais nacionais.

3.2 Metodologias predominantes e prática de habilidades

Um dos achados mais significativos desta pesquisa refere-se desequilíbrio na prática das quatro habilidades comunicativas, *listening*, *speaking*, *reading*, *writing*, nas experiências educacionais prévias dos participantes. Os dados revelam que atividades de escrita foram praticadas frequentemente, sempre ou às vezes, por aproximadamente 85% dos participantes, leitura por 74%, audição por 63%, enquanto conversação foi praticada por apenas 35%.

Essa configuração evidencia a persistência de metodologias tradicionais centradas em competências gramaticais e escritas, mesmo em contextos educacionais geograficamente diversos. A oralidade, competência frequentemente priorizada em abordagens comunicativas contemporâneas e essencial para o uso do inglês como língua franca (Seidlhofer, 2011; Jenkins, 2015), permanece menos praticada nas escolas.

Diversos fatores podem explicar essa indiferença da oralidade. Turmas numerosas dificultam prática oral individualizada; professores com proficiência limitada podem sentir-se inseguros para conduzir atividades comunicativas autênticas; exames padronizados que priorizam competências escritas e gramaticais direcionam o ensino para o que é avaliado; tradições pedagógicas enraizadas em métodos gramática-tradução persistem mesmo quando discursos oficiais advogam abordagens comunicativas.

Esse achado dialoga com as discussões de Kumaravadivelu (2012) sobre a distância frequente entre prescrições metodológicas e práticas reais de sala de aula. Embora a Abordagem Comunicativa seja amplamente endossada em documentos curriculares e materiais didáticos, sua implementação efetiva enfrenta constrangimentos contextuais significativos.

Para os participantes desta pesquisa, essa configuração prévia de aprendizagem tem implicações diretas para suas experiências em contexto de imersão em Dublin. Muitos estudantes chegam com competência razoável em leitura e escrita, mas com limitações significativas em compreensão oral e, especialmente, produção oral. Essa assimetria gera desafios iniciais de adaptação e pode impactar negativamente a autoestima e o investimento linguístico (Norton, 2000) dos aprendizes.

3.3 Qualificação docente e materiais didáticos

A pesquisa investigou também a qualificação dos professores de inglês nas experiências prévias dos participantes. Os dados revelam diversidade significativa: alguns participantes reportaram professores falantes nativos de inglês, outros professores locais com proficiência avançada, enquanto outros indicaram professores com limitações linguísticas perceptíveis.

Essa variação reflete debates contemporâneos sobre o “falante nativo ideal” no ensino de inglês. Enquanto algumas instituições, especialmente cursos de idiomas particulares, empregam majoritariamente falantes nativos como marca de qualidade, pesquisas contemporâneas questionam essa preferência. Phillipson (1992) ressaltou o termo *native-speakerism* para descrever a ideologia que posiciona falantes nativos como professores superiores, desconsiderando que professores não nativos podem oferecer vantagens específicas, incluindo consciência metalinguística, compreensão das dificuldades dos aprendizes, e modelos bem-sucedidos de aprendizagem de múltiplas línguas.

No contexto do ILF, em que a maioria das interações ocorre entre não nativos, a exposição exclusiva a modelos de falantes nativos pode ser limitadora. Jenkins (2015) argumenta que aprendizes se beneficiam de exposição a múltiplas variedades de inglês, desenvolvendo flexibilidade e tolerância à variação que são essenciais para a comunicação intercultural efetiva.

Soma-se a isso os materiais didáticos, com a predominância de livros produzidos por editoras internacionais, especialmente britânicas e norte-americanas, foi reportada pela maioria dos participantes. Tilio (2012) observa que esses materiais frequentemente veiculam representações culturais específicas, privilegiando contextos anglófonos centrais e marginalizando realidades periféricas. A ausência de materiais localmente contextualizados pode contribuir para alienação dos aprendizes, que não se reconhecem nas situações e personagens apresentados.

Todavia, alguns participantes mencionaram uso complementar de recursos digitais, com vídeos no *YouTube*, aplicativos, plataformas *online*, sugerindo diversificação crescente nas fontes de exposição ao inglês. Essa tendência alinha-se com observações de Warschauer e Meskill (2000) sobre transformações tecnológicas no ensino de línguas, embora persista a questão crítica sobre desigualdades de acesso a essas tecnologias.

3.4 Motivações para aprendizagem de inglês

As motivações reportadas pelos participantes para aprender inglês são de natureza instrumental e relacionadas a oportunidades educacionais e profissionais. Somado a isso, as motivações frequentemente mencionadas incluem: continuidade dos estudos, como estudos universitários em países de língua inglesa, inserção profissional em contexto internacional, viagens internacionais, e acesso a informação e entretenimento em inglês.

Essas motivações refletem o estado do inglês como recurso de capital cultural (Bourdieu, 1991) bastante valorizado em contextos mundiais. Em consonância com essa ideia, Block (2007) observa que a aprendizagem de inglês está frequentemente vinculada a projetos de mobilidade social ascendente e aspirações internacionais, especialmente entre jovens de classes médias urbanas em países onde a língua inglesa é estrangeira.

De outro modo, poucos participantes mencionaram motivações integrativas relacionadas a identificação com culturas dos países com língua materna o inglês (?????), ou desejo de pertencimento a comunidades de falantes de inglês. Isso reforça as críticas de Gardner (2001) sobre a diferença tradicional motivação instrumental vs. integrativa, sugerindo que, em contextos globalizados, a aprendizagem de inglês não está necessariamente vinculada a culturas nacionais específicas, mas a participação em redes transnacionais diversas.

A perspectiva de investimento de Norton (2000) oferece demarcação mais adequada para compreender essas motivações, pois os participantes investem tempo, recursos financeiros e esforço cognitivo na aprendizagem de inglês porque antecipam retornos concretos em suas trajetórias educacionais, profissionais e pessoais. Esse investimento não é uniforme ou constante, mas varia conforme as oportunidades percebidas e os constrangimentos enfrentados.

3.5 Comparações entre Brasil e outros contextos

Embora esta pesquisa não tenha como objetivo central avaliar o contexto brasileiro isoladamente, a presença de seis participantes brasileiros (17,6% da amostra) permite algumas observações comparativas específicas. De maneira geral, as experiências dos participantes brasileiros convergem com os padrões identificados da amostra total: ênfase em metodologias gramaticais, pouca atenção à oralidade, início tardio da aprendizagem formal, e necessidade de complementação por meio de cursos particulares.

Essa ligação sugere que os desafios enfrentados pelo ensino de inglês no Brasil não são exclusivamente nacionais, mas compartilhados com outros contextos, também na América Latina. Participantes argentinos, por exemplo, reportaram experiências similares às dos brasileiros, indicando padrões regionais que transcendem fronteiras nacionais.

De forma distinta, algumas especificidades merecem atenção. Participantes brasileiros mencionaram com frequência particular a carga horária limitada de inglês em escolas regulares, 1 ou 2 aulas semanais, comum entre fatores que impedem desenvolvimento substancial de proficiência. Em paralelo a isso, alguns indicaram que seus professores de inglês em escolas públicas

falavam predominantemente português durante as aulas, limitando a exposição autêntica à língua-alvo.

Essas observações dialogam com discussões de Leffa (2016) sobre os desafios estruturais do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, incluindo políticas linguísticas que isolam línguas estrangeiras em favor do português, formação docente inadequada, desafios de trabalho para professores, e desvalorização generalizada das línguas estrangeiras no currículo escolar.

De modo semelhante, os participantes asiáticos (China, Japão, Coreia do Sul) reportaram maior ênfase em preparação para exames padronizados internacionais (TOEFL, IELTS) em suas experiências educacionais prévias, refletindo o papel dessas certificações como entrada para mobilidade educacional internacional nesses contextos. Essa orientação para exames pode explicar competências fortes em leitura e gramática, mas persistentes dificuldades com comunicação oral espontânea.

3.6 Experiências em contexto de imersão: desafios e adaptações

Ao chegarem em Dublin para imersão linguística, os participantes enfrentaram desafios decorrentes de suas experiências educacionais prévias. O desafio mais recorrente mencionado foi compreensão e produção oral em situações comunicativas autênticas e em velocidade natural. Muitos participantes expressaram que, apesar de anos de estudo de inglês, sentiram-se despreparados para interações cotidianas reais.

Essa experiência ilustra a distância entre conhecimento metalinguístico sobre a língua e capacidade de usá-la comunicativamente em contextos reais. Vygotsky (1978) distingue conhecimento acadêmico, descontextualizado, consciente, de conhecimento cotidiano, situado e implícito, sugerindo que aprendizagem efetiva requer integração dialética entre essas dimensões. O ensino focado em análise gramatical privilegia conhecimento acadêmico sem desenvolvimento correspondente de conhecimentos procedimentais necessários para uso comunicativo fluente.

Além do mais, a diversidade de variedades de inglês encontradas em Dublin, incluindo irlandês, mas também as inúmeras variedades de inglês como língua adicional faladas pelos estudantes internacionais, desafiou expectativas baseadas em exposição prévia limitada a inglês britânico ou americano padronizado. Essa experiência pode ser pedagogicamente valiosa, desenvolvendo consciência sobre a natureza variável e negociada do ILF (Seidlhofer, 2011), mas também gera ansiedade inicial.

Outro desafio significativo relaciona-se a questões identitárias e afetivas. Muitos participantes descreveram sentimentos como frustração, vergonha ou inadequação ao perceberem suas limitações comunicativas, especialmente nos primeiros meses de imersão. Esses sentimentos podem impactar de forma negativa o investimento linguístico (Norton, 2000), levando alguns estudantes a evitar situações comunicativas desafiadoras, limitando paradoxalmente suas oportunidades de aprendizagem.

Apesar disso, a maioria dos participantes também reportou progressos significativos ao longo do tempo, particularmente em compreensão e produção oral. A exposição intensiva e contínua à língua-alvo em contextos autênticos, combinada com necessidade comunicativa real, parece facilitar o desenvolvimento que não ocorreu em anos de estudo formal em contexto de língua estrangeira.

Essa progressão diferencial reforça argumentos socioculturais sobre a importância de participação em práticas comunicativas autênticas para aprendizagem efetiva (Lantolf & Thorne, 2006). Contextos de imersão proporcionam possibilidades de ação que raramente estão disponíveis em salas de aula convencionais: interlocutores reais com propósitos comunicativos genuínos, negociação de significado quando surgem mal-entendidos, *feedback* implícito por meio de incompreensões, e motivação prática para comunicar-se efetivamente.

4.7 Desenvolvimento de competência intercultural

Além de desenvolvimento linguístico, participantes reportaram ganhos significativos em competência intercultural (Byram, 1997; Deardorff, 2006). A convivência cotidiana com pessoas de várias nacionalidades, a exposição a diferentes valores, comportamentos e perspectivas, e a necessidade de negociar diferenças culturais em interações concretas contribuíram para consciência intercultural ampliada.

Muitos participantes descreveram transformações em suas compreensões sobre cultura, deslocando-se de visões essencialistas e estereotipadas para reconhecimento da diversidade interna de qualquer grupo nacional e da influência de fatores individuais, regionais, de classe, gênero e geração. Essa sofisticação nas compreensões culturais alinha-se com perspectivas críticas sobre interculturalidade que problematizam generalizações simplificadoras (Pennycook, 2001; Kramsch, 2009).

Junto a essa ideia, a experiência de ser estrangeiro, frequentemente posicionado como o “outro” em contextos irlandeses, sensibilizou muitos participantes para questões de exclusão, discriminação e relações de poder em encontros interculturais. Alguns reportaram experiências de incompreensões culturais que os fizeram refletir criticamente sobre seus próprios preconceitos e sobre estruturas de privilégio e exclusão social.

Essa conscientização crítica é particular e valiosa para futuros professores de inglês entre os participantes, que podem mobilizar essas experiências para desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e criticamente reflexivas sobre dimensões culturais e políticas do ensino de línguas.

Considerações finais

Esta pesquisa investigou as experiências de ensino-aprendizagem de inglês de 34 estudantes internacionais em seus países de origem, estabelecendo análise comparativa que revelou tanto

convergências transnacionais quanto especificidades contextuais significativas. Os achados contribuem para compreensão mais nuançada das práticas pedagógicas coletivas no ensino de inglês e oferecem subsídios para reflexão crítica sobre desafios e possibilidades nesse campo.

Entretanto, apesar dessas limitações, os achados desta pesquisa oferecem contribuições relevantes para professores de inglês em contextos diversos, pois os resultados desta pesquisa evidenciam a importância de se priorizar práticas comunicativas autênticas, particularmente oportunidades estruturadas para prática oral, processo que é um enorme desafio, mas que é importante colocar os estudantes neste contexto de alguma forma.

Para gestores educacionais e formuladores de políticas, os achados sugerem que mudanças substantivas no ensino de inglês demandam não apenas prescrições curriculares, mas investimento significativo em formação docente, melhoria de condições estruturais, incluindo o incentivo da participação de acadêmicos de letras inglês das universidades em projetos de idiomas escolares, assim como aumento de carga horária.

Para pesquisadores em linguística aplicada e educação comparada, este estudo demonstra o valor de investigações que atravessam fronteiras nacionais, identificando tanto padrões transnacionais quanto especificidades contextuais. O ensino de inglês não pode ser compreendido adequadamente por meio de estudos isolados de contextos nacionais únicos, mas demanda perspectivas comparativas que reconheçam simultaneamente globalização e localização.

Finalmente, para os próprios estudantes internacionais, espera-se que esta pesquisa ofereça validação de suas experiências e desafios, bem como compreensões sobre os fatores que moldam as suas trajetórias de aprendizagem. Compreender que dificuldades enfrentadas em contextos de imersão não refletem inadequações individuais, mas limitações sistemáticas nas práticas pedagógicas que experimentaram, podem contribuir para resiliência e investimento continuado na aprendizagem.

O ensino e aprendizagem de inglês no século XXI é um fenômeno complexo, atravessado por dimensões linguísticas, pedagógicas, culturais, identitárias, políticas e econômicas. Compreender essa complexidade demanda investigações que considerem tanto padrões globais quanto especificidades locais, que articulem perspectivas macro, políticas linguísticas, mercados educacionais e micro como práticas de sala de aula, experiências individuais de aprendizagem, e que não se limitem a prescrições metodológicas universalizantes. Esta pesquisa buscou contribuir para essa compreensão, oferecendo análise comparativa fundamentada empiricamente das experiências de estudantes internacionais. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar reflexões críticas de professores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas sobre os desafios e possibilidades do ensino de inglês em contextos diversos, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e efetivas.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2011.

BLOCK, D. **Second language identities**. London: Continuum, 2007.

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Eds.). **Comparative education research: approaches and methods**. 2nd ed. Hong Kong: Springer/CERC, 2014.

BRITISH COUNCIL. **The English effect: the impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world**. London: British Council, 2013.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The SAGE handbook of qualitative research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage, 2011.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca na BNCC: espaços de dissenso. **Revista X**, v. 15, n. 6, p. 37-56, 2020.

ENGLISH EDUCATION IRELAND. Annual sector report 2024. **Dublin: English Education Ireland**, 2024. Disponível em: <https://www.englisheducationireland.ie>. Acesso em: 5 fev. 2025.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 4th ed. London: Sage, 2009.

FREED, B. F. (Ed.). **Second language acquisition in a study abroad context**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

GARDNER, R. C. Integrative motivation and second language acquisition. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.). **Motivation and second language acquisition**. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001. p. 1-19.

BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2013. p. 183-201.

JACKSON, J. **Intercultural journeys: from study to residence abroad**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

JENKINS, J. **English as a lingua franca in the international university: the politics of academic English language policy**. London: Routledge, 2015.

JENKINS, J. **World Englishes: a resource book for students**. 2nd ed. London: Routledge, 2009.

KRAMSCH, C. **The multilingual subject**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York: Routledge, 2012.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2016.

MATEUS, E.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Narrativas de aprendizagem de línguas: saberes e experiências de professores em formação**. Londrina: Eduel, 2015.

NORTON, B. **Identity and language learning: extending the conversation**. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Harlow: Pearson Education, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: Ensino e Pesquisa**, Uberlândia, n. 1, p. 9-17, 2003.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

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

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

STATISTA. **Most spoken languages worldwide in 2025**. 2025. Disponível em: <URL>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

TILIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, p. 117-144, 2012.

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

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARSCHAUER, M.; MESKILL, C. Technology and second language teaching. In: ROSENTHAL, J. (Ed.). **Handbook of undergraduate second language education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 303-318.