

Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad

© Luhema Santos Ueti, Michele de Araujo

A obra está licenciada sob a licença [tribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](#).

Volume 38, Número 2, páginas. ccxlii-cclxv

DOI: [10.36366/frontiers.v38i2.1172](https://doi.org/10.36366/frontiers.v38i2.1172)

www.frontiersjournal.org



A construção da visão do Brasil por estudantes intercambistas: Uma análise intercultural do “terceiro lugar”

Luhema Santos Ueti¹, Michele de Araujo²

Resumo

Este artigo analisa textos de um blog produzidos por estudantes estadunidenses em intercâmbio no Brasil, matriculados em aulas de Português como Língua Adicional (PLA), no qual eles escrevem sobre suas vivências interculturais. Com base no conceito de “terceiro lugar” (Kramsch, 1993, 1998), a análise identificou dois eixos principais de construção discursiva: (i) deslocamentos afetivos e culturais e (ii) reconexões identitárias. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa interpretativista (Creswell, 2014) e destaca a prática escrita do blog como ferramenta pedagógica para promover consciência crítica e ressignificação da experiência intercultural. Os achados contribuem para o ensino-aprendizagem de PLA, sugerindo práticas que desenvolvam competências interculturais para além da proficiência linguística. Por fim, os resultados dialogam com debates globais sobre mobilidade acadêmica e ensino-aprendizagem de línguas, indicando a possibilidade de replicação da proposta em outros contextos educacionais e programas internacionais.

Palavras-chave

Cultura Brasileira; interculturalidade; mobilidade estudantil; português como língua adicional

Nota editorial

Este artigo faz parte da edição especial multilíngue da *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* sobre Vozes da América Latina. A versão em inglês do artigo pode ser encontrada [aqui](#).

¹ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP), CAMPINAS, BRASIL

² UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL

Autor correspondente: Luhema Santos Ueti, luh_u8@hotmail.com

data de aceite: Julho 20, 2026

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar textos produzidos por estudantes intercambistas oriundos dos Estados Unidos, matriculados em aulas de Português como Língua Adicional (PLA) oferecidas por uma instituição de intercâmbio universitário localizada na cidade de São Paulo, Brasil. Essas aulas são parte de um contexto de educação internacional, visando apoiar o desenvolvimento linguístico, cultural e acadêmico dos participantes. A principal finalidade dessas aulas é facilitar a integração dos estudantes no ambiente acadêmico e social brasileiro, promovendo a compreensão intercultural e a troca de experiências entre diferentes culturas.

Ao final do curso, como parte da avaliação e também como atividade reflexiva, os estudantes produzem textos para um blog da disciplina português, cujo propósito é registrar e compartilhar suas percepções, vivências e experiências durante o programa de intercâmbio, promovendo uma maior integração cultural e acadêmica no contexto da mobilidade estudantil internacional. Este trabalho concentra-se especificamente na análise desses textos, buscando compreender de que maneira os estudantes constroem discursivamente sua visão do Brasil e da sociedade brasileira. Para tanto, adota-se como referencial central o conceito de interculturalidade, tal como discutido por Kramsch (1993, 1998) e Mendes (2011; 2015). De acordo com essas autoras, a interculturalidade pode ser entendida como um “terceiro lugar”, situado entre a cultura de origem do indivíduo (C1) e a cultura do país em que este se encontra inserido (C2). Esse espaço híbrido é caracterizado por negociações de significados, ressignificações de valores e pela construção de novas identidades, que se manifestam, entre outros modos, nos discursos produzidos por sujeitos em contextos de mobilidade acadêmica e cultural.

A partir dessa perspectiva teórica, entende-se que a análise dos textos permitirá identificar marcas discursivas que revelem como os estudantes elaboram suas percepções sobre o Brasil, articulando referências da sua cultura de origem com observações e experiências vividas no país. A escolha de utilizar o blog como fonte de dados justifica-se por se tratar de um espaço de escrita mais livre, ainda que inserido no contexto didático, no qual os participantes têm a possibilidade de expressar opiniões pessoais, narrar acontecimentos e refletir sobre as diferenças e aproximações culturais. No que se refere à metodologia, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, buscando compreender e interpretar significados a partir de um *corpus* textual produzido em situação autêntica de ensino-aprendizagem. Os textos não foram identificados, preservando-se a identidade dos estudantes envolvidos. A análise será desenvolvida utilizando padrões

discursivos recorrentes, que se agrupam em eixos interpretativos da vivência intercultural como “terceiro lugar”.

Espera-se que as reflexões oriundas da análise sugiram caminhos concretos de atuação pedagógica no ensino de Português como Língua Adicional, especialmente no que se refere ao fortalecimento de uma abordagem intercultural crítica. A identificação das dimensões recorrentes nos discursos dos estudantes — como os deslocamentos afetivos e culturais e as reconexões identitárias — podem oferecer subsídios importantes para a elaboração de práticas que favoreçam o desenvolvimento de competências interculturais para além da aquisição linguística.

2. Contexto de estudo

2.1. Intercâmbio no Brasil

A internacionalização das universidades é um movimento crescente nas últimas décadas e, com isso, o número de estudantes em mobilidade internacional tem aumentado. Nesta seção, apresentaremos dados sobre essa mobilidade no mundo e, mais especificamente, no Brasil, discutindo elementos importantes para a adaptação desses estudantes e alguns dos motivos que os fazem escolher como destino o Brasil, em especial os alunos matriculados em universidades estadunidenses. Ademais, destacaremos as características gerais do blog e o programa em que ele é aplicado, ressaltando o perfil dos estudantes envolvidos.

De acordo com a Unesco, o número de estudantes em trânsito era de pouco mais de 2 milhões em 2000 e esse número saltou para mais de 6 milhões em 2019. (Unesco, 2022). No Brasil, embora o processo de internacionalização das universidades ainda seja considerado pouco desenvolvido ao se comparar com outros países, incluindo os latino-americanos, houve crescimento de ações para a promoção da internacionalização a partir dos anos 2000. Isso se deve ao fato de, atualmente, o país possuir um dos melhores sistemas de ensino superior da América Latina (Carvalho, Moraes, 2024).

Dados de 2022 do Banco Central do Brasil mostram que o aumento da chegada desses estudantes, motivados por interesses de aperfeiçoamento profissional e ganho pessoal, tem impactado o setor de turismo educacional (Lameira, Gosling, Campos, Gosling, 2025).

Nesse cenário, compreender os fatores que influenciam a adaptação desses estudantes torna-se essencial. Em uma pesquisa que visava compreender como era a adaptação de estudantes universitários estrangeiros no Brasil, foram destacados fatores como amizade com alunos do mesmo país,

rede de apoio com estudantes de outras nacionalidades, com estudantes brasileiros, com professores e até mesmo com vizinhos, todos elementos que contribuem para a integração com a comunidade local (Zembrzuski, Santos, Nihei, 2021).

Além dos fatores de adaptação, é importante entender a motivação para a escolha de um determinado país como destino, que se dá de forma multidimensional a partir de fatores objetivos, como infraestrutura e ambiente socioeconômico, atmosfera e meio ambiente, além de fatores subjetivos, como imagem afetiva e ambiente cultural (Lameira, Gosling, Campos, Gosling, 2025). Os autores também apontam a satisfação, a intenção de repetir a experiência e a comunicação entre os próprios intercambistas como elementos que dizem respeito à imagem positiva do destino.

Nesse mesmo sentido, uma pesquisa de 2024 realizada com 67 estudantes intercambistas estadunidenses vinculados a quatro grandes Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, investigou as motivações de estudar no Brasil. Os resultados indicaram que os estudantes demonstram preocupação com suas formações enquanto cidadãos globais, buscando maior abertura para relações internacionais no futuro, frutos da globalização. Além disso, observou-se um interesse específico por estudos relacionados à América Latina e ao Brasil, bem como no desenvolvimento de competências comportamentais como adaptabilidade, flexibilidade, comunicação multicultural, entre outros aspectos (Carvalho, Moraes, 2024).

Essa perspectiva é relevante para este estudo, que analisa textos publicados em um blog pedagógico em um programa de intercâmbio internacional sediado em São Paulo. Trata-se de uma iniciativa que acolhe estudantes oriundos de Instituições de Ensino Superior (IES) dos Estados Unidos — sejam eles cidadãos estadunidenses ou estudantes internacionais vinculados a essas instituições — e que será caracterizada a seguir.

2.2. Caracterização do programa investigado

Criado na década de 1980, o programa inicialmente se concentrava somente em um país de destino. Em 2001, expandiu-se para mais três países e, em 2015, iniciou sua atuação na América Latina, com a instalação de uma sede em São Paulo, cidade que acolhe as atividades do programa em foco nesta investigação.

Os estudantes intercambistas ficam hospedados em residências compartilhadas com colegas brasileiros e outros estudantes intercambistas, localizadas próximas à sede do programa e à universidade parceira. As aulas,

em geral, são distribuídas entre a universidade parceira e o programa de intercâmbio.

São os próprios estudantes que, conforme seus interesses, escolhem as disciplinas oferecidas tanto pela universidade parceira quanto pelo programa; elas abrangem temáticas relacionadas a questões raciais, cinema, economia, justiça social, entre outras. Essas aulas são geralmente ministradas em português, embora haja a possibilidade de oferecimento de algumas dessas disciplinas também em inglês, a depender da demanda dos estudantes.

Já as aulas de língua portuguesa e das disciplinas que compõem a base curricular essencial do programa (*core course*) são obrigatórias. Durante o semestre, as aulas do *core course* são oferecidas em inglês e português, de acordo com o nível de proficiência na língua portuguesa, que é determinado por um teste de nivelamento escrito e oral feito pelos estudantes antes de iniciarem as aulas; depois disso, eles são divididos entre os níveis Básico, Intermediário e Avançado¹.

Há duas modalidades de cursos, que utilizam o mesmo calendário escolar dos EUA: os extensivos (*Fall* e *Spring*) e o intensivo (*Summer*). Na modalidade extensiva, as aulas de português são ministradas duas vezes por semana e têm duração de 100 minutos. Na modalidade intensiva, as aulas acontecem de segunda-feira a quinta-feira, e tem duração de 160 minutos.

O curso de português dispõe também de atividades extracurriculares como viagens, visita guiada a museus e saraus/*slams*, que são contabilizadas como tarefas ou *assignments*. O blog, objeto de nossa análise, é o projeto final do curso.

Com base em nossa experiência como professoras dos cursos de português, temos constatado que a maioria dos estudantes têm famílias interracialis - afrodescendentes e/ou migrantes, especialmente latinos. Por conta desse perfil racial e da oferta de cursos de espanhol como segunda língua nos EUA, o conhecimento em língua espanhola é muito comum. Destacam-se também os estudantes filhos e/ou netos de brasileiros, que possuem o português como língua de herança².

¹ Essa classificação é a mais elementar, mas quando há necessidade, faz-se subdivisões em subníveis como: Básico para falantes de espanhol, Intermediário I e II, Avançado I e II.

² De acordo com Alvarez (2016, p. 64), Língua de Herança (LH) “corresponde à aquisição de uma língua minoritária em contexto de migração. É aprendida no seio familiar desde tenra idade”.

Entre os vários perfis de estudantes, há aqueles que estão no Brasil por conta de suas pesquisas universitárias estarem relacionadas ao país ou à América Latina, os que se interessam por temas que estão presentes tanto na sociedade estadunidense como na nossa, como os aspectos raciais, e ainda os filhos e/ou netos de brasileiros que querem se conectar com suas raízes.

A caracterização do programa e de seu corpo discente permite compreender o contexto pedagógico e sociocultural em que se insere este estudo. Considerando a diversidade dos perfis estudantis, bem como os objetivos formativos do programa, torna-se relevante investigar de que modo as experiências vividas durante o programa e refletidas nas aulas de português, especialmente por meio da escrita do texto do blog, revelam construções discursivas de caráter intercultural.

3. Interculturalidade nas aulas de Português

A fim de compreender como estudantes de Português como Língua Adicional constroem discursivamente experiências de caráter intercultural durante sua vivência acadêmica no Brasil, este estudo fundamenta-se em referenciais que articulam os campos da interculturalidade e da mobilidade acadêmica em contextos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Nesta seção, são apresentados os principais aportes teóricos que sustentam a análise, com ênfase nos estudos sobre interculturalidade (Kramsch, 1993, 1998; Mendes, 2011; 2015).

Dentre os pilares conceituais que sustentam esta análise, destaca-se a relação entre língua e cultura, que constitui um eixo dos estudos em linguística aplicada e no ensino de línguas adicionais, sendo amplamente reconhecida como indissociável (Kramsch, 1993, 1998; Almeida Filho, 2011; Mendes, 2011, 2016). Para Kramsch (1998), a linguagem está profundamente enraizada nas práticas sociais e culturais, atuando como um sistema simbólico que expressa, incorpora e simboliza realidades culturais. Ao expressar ideias, sentimentos ou percepções, os falantes recorrem a repertórios partilhados de significados; ao escolher estilos, modos e formas de dizer, constroem sentidos culturalmente situados; e, ao utilizar a língua, afirmam identidades e vínculos com determinados grupos sociais. Assim, ensinar e aprender uma língua adicional envolve não apenas o domínio de estruturas linguísticas, mas também o engajamento em práticas culturais e a ressignificação de visões de mundo.

Ainda segundo a autora, a linguagem está entrelaçada à cultura de três formas: ela expressa, incorpora e simboliza realidades culturais. Ao expressar fatos, ideias ou sentimentos, os enunciados linguísticos se fundamentam em um repertório compartilhado de conhecimento social e cultural. Além disso, os

membros de uma comunidade não apenas comunicam suas experiências, mas também produzem sentido culturalmente situado ao escolherem os meios e estilos de expressão. Ademais, a linguagem também opera como símbolo identitário, sendo percebida pelos falantes como expressão de pertencimento a determinado grupo social. Sendo assim, o ensino-aprendizagem de uma língua adicional não pode dissociar-se da dimensão cultural, uma vez que é por meio da linguagem que os aprendizes acessam, experienciam e ressignificam visões de mundo distintas.

Essa concepção também é discutida por Mendes (2015) que compreende a língua não apenas como meio de comunicação, mas como um modo de estar no mundo, mediando nossas experiências e estruturando nossas formas de perceber e interagir com o outro. Em sua perspectiva, Mendes (2015, p. 219) argumenta que:

Mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta.

Essa indissociabilidade entre língua e cultura torna-se ainda mais evidente em contextos de mobilidade acadêmica internacional, nos quais aprendizes entram em contato direto com culturas distintas. Para dar conta dessa complexidade, Kramsch (1993) propõe a noção de C1 e C2, como representações simbólicas da cultura de origem do aprendiz e da cultura-alvo, respectivamente. No contexto deste estudo, a C1 refere-se à cultura estadunidense dos estudantes intercambistas, enquanto a C2 corresponde à cultura brasileira, experimentada durante o período de mobilidade acadêmica.

De acordo com Kramsch (1993) e trazendo para a nossa realidade, há quatro tipos de percepções culturais possíveis nesse encontro:

C1' a percepção que o estudante tem sobre sua própria cultura;

C1'' a percepção que o estudante tem da cultura-alvo;

C2' a percepção do indivíduo da cultura-alvo sobre sua própria cultura;

C2'' a percepção do indivíduo da cultura-alvo sobre a cultura do estudante.

Essa multiplicidade de olhares evidencia que os aprendizes não apenas observam, mas reinterpretam criticamente tanto a sua cultura quanto a cultura-alvo à medida que se engajam em práticas discursivas interculturais.

Dessa forma, Kramersch propõe ainda que os aprendizes, ao transitar entre essas duas culturas, desenvolvem uma gama de percepções cruzadas: sobre sua própria cultura e sobre a do outro, tanto a partir de sua perspectiva estrangeira. Isso gera, por exemplo, situações em que o estudante reflete não apenas sobre a cultura brasileira, mas revisita sua própria identidade cultural sob uma nova luz, produzindo assim um movimento reflexivo que ultrapassa o simples contraste entre diferenças e semelhanças culturais.

Essa dinâmica de trânsito entre culturas remete ao conceito de interculturalidade, compreendido neste estudo como um processo de construção de sentidos que emerge do encontro entre diferentes línguas-culturas. A interculturalidade envolve a negociação de significados, o reconhecimento da alteridade e a capacidade de refletir criticamente tanto sobre a cultura de origem quanto sobre a cultura-alvo (Kramersch, 1993; Mendes, 2011). Em contextos de mobilidade acadêmica, como o analisado neste trabalho, a interculturalidade manifesta-se na forma como os aprendizes interpretam e (re)elaboram suas experiências, muitas vezes tensionadas por choques culturais, ressignificações identitárias e descobertas afetivas.

Complementando a abordagem, Kramersch (1998) identifica três dimensões para a compreensão da cultura: a dimensão social, que enfatiza o repertório compartilhado de comportamentos, valores e normas de um grupo; a dimensão histórica, voltada à produção simbólica acumulada ao longo do tempo, como arte, monumentos, tradições e tecnologias; e a dimensão metafórica ou imaginativa, que abarca os sentidos subjetivos e afetivos que os sujeitos atribuem ao mundo. Esta última dimensão é especialmente relevante neste estudo, pois remete à forma como os aprendizes constroem imagens simbólicas da cultura-alvo com base tanto em experiências diretas quanto em imaginários sociais pré-existentes, mediados por discursos, mídias e representações culturais.

É nesse entrecruzamento de experiências reais e percepções simbólicas que emerge o conceito de “terceiro lugar”, proposto por Kramersch (1993) como espaço pedagógico e identitário. Esse lugar intermediário não se situa integralmente nem na C1 nem na C2, mas no trânsito entre ambas, possibilitando ao aprendiz reconfigurar sua posição discursiva e identitária a partir do contato com o outro. O “terceiro lugar” é, portanto, um espaço de mediação cultural, no qual visões de mundo são ressignificadas e novas formas de pertencimento podem emergir (Kramersch, 1993). Em contextos de ensino-aprendizagem de línguas como o que se analisa neste estudo, esse espaço representa uma oportunidade de promover não apenas a competência linguística, mas também uma consciência crítica das relações culturais envolvidas no processo de aprendizagem.

Com base nesses referenciais teóricos, a próxima seção apresenta a metodologia adotada para a análise dos textos produzidos pelos estudantes, descrevendo o *corpus*, os critérios de seleção e os procedimentos de categorização.

4. Metodologia de pesquisa

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa interpretativista (Denzin, Lincoln, 2005; Creswell, 2014), fundamentada na análise textual de postagens publicadas em um blog criado por professoras de língua portuguesa como parte de uma atividade avaliativa dos cursos de português oferecidos no âmbito de um programa acadêmico voltado a estudantes universitários estadunidenses em intercâmbio no Brasil. O blog tem como objetivo principal proporcionar um espaço de compartilhamento de experiências e vivências interculturais, estimulando a produção escrita em língua adicional a partir da perspectiva pessoal dos estudantes durante sua permanência no país.

O suporte, cuja origem remonta ao final da década de 1990 e cuja popularização intensificou-se nos anos 2000 com a ampliação do acesso à internet (Karhawi, 2018), consolidou-se como uma forma de expressão tanto pessoal quanto coletiva, especialmente por meio de gêneros como o relato, a crônica e o diário reflexivo. Embora sua natureza permita múltiplos usos, desde comunicações institucionais até registros íntimos (Primo, 2010), este estudo foca especificamente nas postagens de caráter experiencial, escritas em português como parte das atividades do curso, nas quais os estudantes compartilham suas percepções culturais, desafios linguísticos e momentos significativos vividos durante o intercâmbio.

O *corpus* desta pesquisa é composto por 148 textos produzidos e postados no blog no âmbito do Projeto Final dos cursos de língua portuguesa oferecidos pelo programa, iniciando-se com a oferta no segundo semestre letivo de 2022³.

A partir de uma atividade de escrita desenvolvida por duas professoras dos níveis avançados, o blog foi incorporado como atividade avaliativa regular para todos os níveis de proficiência, do básico ao avançado, tendo como objetivo proporcionar aos estudantes um espaço de produção textual mais reflexivo. Os textos foram redigidos em português a partir de assuntos

³ Os textos dos blogs foram elaborados por estudantes em nove turmas distintas, correspondentes aos períodos: *Fall 2022, Spring 2023, Summer 2023, Fall 2023, Spring 2024, Summer 2024, Fall 2024, Spring 2025 e Summer 2025*.

escolhidos livremente pelos próprios estudantes, sem delimitação temática pré-estabelecida pelos docentes.

A introdução do blog como componente avaliativo surgiu da percepção do corpo docente de que os gêneros discursivos tradicionalmente exigidos ao longo do curso, como *Assignments*, *Midterms* e *Final Exams*, priorizavam produções formais e academicamente orientadas, oferecendo pouca margem para manifestações subjetivas, críticas ou reflexivas. Em contraste, os textos produzidos para o blog passaram a funcionar como uma instância alternativa de escrita, centrada na experiência individual e na reflexão intercultural, permitindo que os aprendizes explorassem temas de interesse próprio, favorecendo assim tanto o desenvolvimento da competência linguística quanto a agência autoral no uso da língua adicional.

Nesse sentido, a proposta do blog, centrada nas vivências e experiências dos estudantes, é intencionalmente aberta e abrangente, de modo a acolher diferentes perspectivas culturais e respeitar a diversidade de perfis dos participantes. O gênero texto de blog, por sua natureza híbrida e multimodal, permite a articulação entre linguagem verbal e visual, favorecendo a construção de narrativas pessoais que combinam texto e imagem. Inseridos nesse formato, os estudantes desenvolvem textos autorais que evidenciam aspectos interculturais de suas experiências, ao mesmo tempo em que selecionam imagens que dialogam com o conteúdo escrito, ampliando o potencial expressivo e comunicativo das publicações.

Embora o blog integre múltiplos recursos, este artigo concentra-se exclusivamente na análise dos textos produzidos pelos estudantes, não considerando os elementos visuais. A escolha por uma plataforma gratuita e de fácil acesso, que possibilitasse a publicação aberta dos textos, foi motivada por critérios de acessibilidade, usabilidade e autonomia pedagógica. A interface intuitiva e os recursos de edição disponíveis permitiram que os estudantes publicassem seus textos de maneira autônoma, ampliando o engajamento com o processo de escrita.

Ademais, cabe destacar que a proposta de produção textual varia conforme o nível de proficiência dos estudantes, especialmente no que se refere à extensão dos textos (conforme é possível ver na Tabela 1) e ao tempo destinado à apresentação oral do conteúdo para os colegas no dia da entrega final. Essa etapa presencial, integrada à dinâmica do blog, amplia as possibilidades de interação e de compartilhamento de vivências interculturais entre os participantes do curso.

Os critérios utilizados na avaliação variam de acordo com cada professor, mas, em geral, consideram aspectos relacionados ao gênero blog

(como título, uso de imagens e organização), questões linguísticas (como gramática e vocabulário) e temáticas associadas às experiências vividas durante o intercâmbio.

TABELA (1)

NÍVEIS E QUANTIDADE DE PALAVRAS PARA CADA TEXTO DE BLOG

Nível	Quantidade de palavras
Básico	350 a 450 palavras
Intermediário	450 a 550 palavras
Avançado	550 a 650 palavras

Para fins analíticos, os 148 textos foram organizados em oito categorias temáticas que emergiram dos dados, a saber: (i) *Artes visuais e patrimônio cultural*; (ii) *Natureza, paisagens e deslocamentos*; (iii) *Cultura alimentar e práticas gastronômicas*; (iv) *Espaços urbanos e paisagens arquitetônicas*; (v) *Vida cotidiana, lazer e expressões culturais*; (vi) *Sociedade, política e religiosidade*; (vii) *Língua e comunicação*; e (viii) *Reflexões interculturais e trajetórias de transformação*.

A definição dessas categorias ocorreu por meio de um processo em duas etapas. Em um primeiro momento, realizou-se uma leitura dos títulos dos textos, visando identificar agrupamentos temáticos preliminares. Em seguida, procedeu-se a uma segunda leitura, agora abrangendo tanto os títulos quanto os conteúdos integrais dos textos, com o objetivo de verificar a adequação das postagens às categorias inicialmente estabelecidas, ajustando os enquadramentos sempre que necessário.

Para este artigo, optou-se por focar analiticamente na oitava categoria, intitulada *Reflexões interculturais e trajetórias de transformação*, composta por 17 textos. Esses textos reúnem narrativas em que os estudantes desenvolvem processos de deslocamentos identitários, comparações culturais, elaboração de sentidos e ressignificações subjetivas. Tais textos revelam a dimensão mais profunda da vivência intercultural, extrapolando descrições objetivas e oferecendo reflexões críticas sobre experiências vividas durante o intercâmbio. Essa escolha se justifica, portanto, pelo alinhamento direto com o objetivo central deste estudo: compreender como a interculturalidade é construída, experienciada e representada discursivamente por estudantes em mobilidade acadêmica.

A seleção dessa categoria fundamenta-se, sobretudo, na centralidade da dimensão metafórica ou imaginativa da cultura, conforme delineada por Kramsch (1998), que se refere aos sentidos subjetivos e afetivos atribuídos às experiências culturais. Essa perspectiva permite observar como os estudantes constroem discursos simbólicos que revelam transformações internas,

negociações identitárias e ressignificações de pertencimentos culturais. Assim, a escolha desse *corpus* se alinha diretamente ao objetivo deste estudo: investigar como a interculturalidade é vivida e representada discursivamente por estudantes em mobilidade acadêmica.

No que tange às questões éticas, vale destacar que os textos analisados são de acesso público, por estarem disponíveis em um blog e que, ao escrevê-los, os estudantes autorizaram sua publicação. No entanto, para preservar a confidencialidade dos participantes, os nomes dos autores e de terceiros mencionados foram omitidos ou substituídos, sempre que necessário, de modo a garantir o anonimato.

Como mencionado, a categoria *Reflexões interculturais e trajetórias de transformação* reúne 17 textos cujos títulos já indicam, em muitos casos, a natureza subjetiva, identitária e intercultural das experiências relatadas. Esses títulos atuam como uma antecipação dos sentidos construídos nos textos, evidenciando temas recorrentes de ordem identitária e intercultural, elementos que emergem com força nas narrativas. Dentre eles, 11 mencionam de forma direta, ou desenvolvem de modo implícito, a noção de “terceiro lugar” (Kramsch, 1993, 1998), conceito central para a análise empreendida neste artigo e foram, por isso, selecionados como *corpus* analítico. A seguir, na Tabela (2), são apresentados os títulos das postagens que compõem essa categoria analítica:

TABELA (2)

TÍTULOS DOS TEXTOS DO CORPUS

TEXT	TITLE
1	Maria's Declassified Guide to Study Abroad in Brazil
2	Encontros nas Ruas Brasileiras
3	Brasil Através Dos Meus Olhos: Vistas e Estranhos
4	Minha Experiência (Ótima!) com o Lado Acolhedor dos Brasileiros
5	Descobrimo o Brasil: Ajustes, Cultura e Experiências Incríveis
6	Que chiqueeee
7	Entre Dois Mundos: Por que Quero Me Mudar para o Brasil
8	Dizendo Sim ao Momento: Lições do Brasil
9	Brasil ensinou-me que o tempo e não real: o conceito de tempo circular
10	Uma Comunidade Que Me Deu Comida Para Duas Semanas
11	Latinidade em Trânsito: Encontrando a América Latina Dentro do Brasil

Com base nesse *corpus*, a próxima seção apresenta a análise qualitativa das narrativas, buscando compreender como os estudantes elaboram suas experiências interculturais, constroem pertencimentos e ressignificam referências culturais em contextos de mobilidade acadêmica.

Optamos por manter os títulos e os trechos dos textos da mesma forma como foram originalmente redigidos pelos estudantes, sem correções linguísticas, a fim de preservar suas vozes, escolhas expressivas e marcas de subjetividade.

Para fins expositivos, a análise será organizada em duas dimensões interpretativas do “terceiro lugar”, definidas a partir da recorrência presentes nas postagens.

5. Resultados

5.1. Dimensões do “terceiro lugar” nas narrativas analisadas

A partir dos conceitos apresentados por Kramsch (1993, 1998), identificamos 11 textos que abordavam aspectos relacionados a C1’ e C1”. Dentro de nosso contexto específico, entendemos por C1’ a percepção que nossos estudantes têm sobre sua própria cultura, que em geral a estadunidense, e por C1” a percepção que o estudante tem da cultura brasileira. Os textos selecionados utilizam as duas percepções em um esforço contrastivo e comparativo, muitas vezes destacando traços mais negativos a aspectos de seu próprio país e positivos ao Brasil.

Em outros casos, há a percepção de que, no Brasil, teriam dificuldades de adaptação ou teriam problemas com segurança, por exemplo. Mas esta primeira imagem, muitas vezes marcada por um lugar comum e preconcebido, mostra-se não realizável durante o período do intercâmbio, fazendo-os criar novas percepções.

Entre os textos selecionados, como mencionado anteriormente, identificamos 11 em que emergiram o conceito de “terceiro lugar”; neste contexto, a visão sobre o Brasil e/ou os brasileiros era ressignificada e os estudantes relataram também uma mudança na relação deles com o país ou consigo mesmos em um exercício dialético.

Para tornar visível esse processo de deslocamento simbólico, a seguir, apresentamos um quadro com as informações sobre os 11 textos em que identificamos o “terceiro lugar” em operação. A primeira coluna indica o número do texto, a segunda sintetiza o contraste percebido pelos estudantes entre a cultura de origem (C1’) e a cultura brasileira (C1”). Em seguida, indicamos como esse contraste gerou uma transformação simbólica, isto é, a constituição de um espaço intermediário em que identidades, valores ou hábitos são negociados e ressignificados.

Por fim, selecionamos um trecho ilustrativo de cada texto que evidencia esse movimento de deslocamento e reconstrução conforme Tabela (3).

TABLE (3)

CONTRASTES CULTURAIS E CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DO “TERCEIRO LUGAR” NOS TEXTOS DO BLOG

Texto	Contraste cultural (C1' versus C1'')	Transformação simbólica do “terceiro lugar”	Trecho ilustrativo retirado do blog
1	Preocupação com choque cultural e desconforto no início	Uso do desconforto inicial como auxiliar da adaptação ativa por meio de estratégias de bem-estar e abertura à cultura local	A transição é importante e o choque cultural é real, portanto é importante criar espaços, coisas etc. que o ajudem com sua saúde mental e seu bem-estar.
2	Nos EUA, é raro comprar de vendedores de rua; no Brasil, é cotidiano	Conexões interpessoais inesperadas por meio de conversas e negociações com vendedores de ruas	Vou sentir muito a conveniência dos vendedores da rua quando eu volto aos Estados Unidos.
3	EUA: evitar estranhos; Brasil: abertura ao outro	Transformação na forma de se relacionar e ver o outro como fonte de aprendizado	Minha experiência com estranhos fez com que eu me abrisse mais com outras pessoas e entendesse a importância de conversarmos uns com os outros. Isso é definitivamente algo diferente que estou levando para os EUA.
4	França: frieza nas interações; Brasil: acolhimento afetivo	Criação de laços afetivos com comerciantes locais como demonstração de acolhimento do povo brasileiro	Decerto voltarei com coisas boas para falar do povo brasileiro, só. Na minha experiência, a natureza acolhedora do brasileiro não é mito, e o parisiense tem muito que aprender!
5	Ritmo acelerado nos EUA; valorização do presente no Brasil	Reconfiguração do estilo de vida e reconexão com a identidade latino-americana (Equador)	Também aprendi algo valioso com os brasileiros: a importância de viver o presente. [...] Hoje, sou grato por essa experiência, que me permitiu não só crescer pessoal e profissionalmente, mas também me sentir mais conectado com minha identidade latino-americana.
6	Diferença da experiência de fazer tranças afro nos Estados Unidos e no Brasil	Acolhimento pela comunidade afro-brasileira por meio das tranças de cabelo como forma de pertencimento afrodiaspórico	Não foi apenas um penteado; foi uma conexão com uma comunidade que eu nunca vou esquecer.
7	Nos EUA, identidade questionada; no Brasil, identidade ressignificada	Integração cultural e busca de identidade por meio da conexão com o Brasil de seus pais	Conheci pessoas que lutam diariamente para transformar sua realidade e valorizam suas raízes com coragem e criatividade. Essa consciência social me fez querer fazer parte de algo maior, contribuir com esse movimento, e continuar aprendendo. [...] Viver essa

			experiência foi como juntar peças soltas da minha identidade e perceber que elas sempre estiveram conectadas.
8	Nova York: produtividade e pressão; Brasil: presença e sensibilidade	Abertura para novas experiências no Brasil: uma mudança de mentalidade vivenciando o presente	Aqui, tenho aprendido a desacelerar e realmente vivenciar a vida conforme ela se desenrola. Não apenas a ver, mas a sentir. [...] Estar no Brasil e estar presente me tirou da minha zona de conforto da melhor maneira possível. Me vi fazendo coisas que nunca imaginei que faria: pilotando motos pelos morros da Bahia, voando sobre o litoral em asa-delta no Rio, dançando até o nascer do sol no ritmo vibrante e pulsante da vida noturna brasileira e tendo longas conversas com motoristas de Uber, simplesmente porque é normal no Brasil.
9	EUA: tempo linear e cobrança de produtividade; Brasil: tempo circular	Ressignificação do tempo como vivência e bem-estar	Mas, a melhor coisa que eu aprendi foi tempo e não para usar. Eu tive muitos dias quando eu nunca vi o relógio, ou eu dormi o dia integral. Enquanto uma pessoa pode achar eu perdi o dia integral, mas eu aprendi a importância do descanso, pensando, e estar presente.
10	Festas judaicas nos EUA vs. no Brasil	Integração e aprendizado de novas práticas religiosas e construção de comunidade transnacional	Por causa das experiências dos feriados judeus no Brasil, eu vou voltar com novas tradições que eu vou apresentar para minha família. Eu escolhi São Paulo por causa da minha identidade religiosa.
11	Ideia preconcebida de que o Brasil estaria isolado da latinidade	Redefinição da identidade brasileira e percepção de fronteiras culturais fluidas com países latino-americanos	Estar aqui como estudante latina me fez refletir sobre o que é, afinal, ser latino-americana. No Brasil, encontrei respostas inesperadas, não em estereótipos, mas em festas, comidas, músicas e momentos do cotidiano que cruzam fronteiras. Em cada esquina, percebi que a latinidade está em movimento, e que o Brasil, com toda a sua complexidade, também é, e sempre foi, América Latina.

A seguir, realiza-se uma apresentação individual dos textos selecionados, por meio de um resumo dos mais relevantes, com o objetivo de destacar os principais eixos temáticos e experiências interculturais relatadas pelos estudantes, de modo a, posteriormente, subsidiar as análises interpretativas.

No Texto 1 (T1), há vários conselhos de como se preparar para uma experiência em outro país, focando especialmente na oposição entre o conforto do conhecido (EUA) e o desconforto do desconhecido (Brasil), para chegar à conclusão de que é justamente esse desconforto provocado pelo choque cultural o responsável pelo processo de imersão na cultura do outro e, no caso particular do estudante, no aprendizado e amadurecimento adquirido durante a experiência brasileira.

O Texto 2 (T2), por sua vez, faz um recorte mais específico ao comparar a relação de formalidade vs. informalidade dos vendedores nos dois países. O texto menciona a diferença da qualidade dos produtos vendidos na rua, porém não aprofunda esse debate, pois o foco será a interação do estudante com os vendedores de rua do Brasil, destacando a abertura para a comunicação, algo de que sentirá falta ao voltar aos EUA.

Já no Texto 3 (T3), o estudante relata que algumas pessoas de seu país têm uma visão preconcebida de que os brasileiros são “exploradores”. Por conta disso, menciona ter tido alertas sobre o perigo de falar com estranhos no Brasil - tipo de interação impossível nos EUA. Em São Paulo, ao sair com colegas e ignorando o alerta, percebe que iniciar conversas com desconhecidos é prática comum aos brasileiros, e pensa em incorporá-la à sua vida quando voltar ao seu país.

O Texto 4 (T4), produzido por um estudante francês, inicia com uma afirmação negativa sobre o parisiense, caracterizado como uma “gente fria, desagradável e negativa”; em contrapartida, descreve o brasileiro como “simpático e caloroso”. A percepção sobre os brasileiros se confirma e faz com que crie laços de amizade com dois comerciantes, de quem se torna amigo. Embora não fale diretamente sobre sua transformação pessoal, inferimos que ela tenha acontecido, pois aconselha que os parisienses aprendam com os brasileiros (como ele aprendeu).

Assim como T4, o Texto 5 (T5) descreve a visão de uma pessoa que nasceu no Equador, mas cresceu nos EUA. No Brasil, passou por várias experiências como trabalhar, estudar e viajar, tendo a oportunidade de entender melhor a cultura local. Ele relaciona a experiência brasileira a uma maior conexão com sua raiz latino-americana.

No Texto 6 (T6), a estudante relata as dificuldades de fazer tranças em seus cabelos, algo familiar, mas complicado nos salões dos EUA. A partir de experiências negativas, a preocupação relatada é que, além dos problemas já enfrentados nos EUA, ao fazer tranças no Brasil, terá a barreira linguística. Após relato de outro estudante do programa que foi a um salão em São Paulo, é encorajada a viver essa experiência. Ao chegar lá, além de um serviço de

qualidade maior do que em seu país de origem, encontra uma comunidade afro-brasileira aberta, criando uma sensação de pertencimento à comunidade afrodiaspórica em outro território.

No Texto 7 (T7), a estudante, filha de brasileiros, relata uma jornada de reconexão identitária a partir da experiência vivida em São Paulo. Ao longo do texto, ela contrapõe a sensação de estar “entre dois mundos” com a possibilidade de, finalmente, integrar esses fragmentos culturais em uma identidade mais coesa e significativa. Além disso, a estudante expressa uma transformação subjetiva: o aumento da autonomia, a valorização da língua e da cultura, e o desejo genuíno de viver no país.

No Texto 8 (T8), apresenta uma mudança em sua relação com o tempo e com o próprio corpo, marcando um afastamento consciente da lógica produtivista e performática que orientava sua vida nos EUA. Essa transformação é mediada tanto por experiências culturais (como visitas a quilombos e aldeias indígenas) quanto por momentos urbanos inesperados (como conversas com motoristas de Uber ou festas populares).

Uma temática similar à do T8 é encontrada no Texto 9 (T9); nele a estudante descreve uma transformação em sua relação com o tempo, vivida ao longo da experiência no Brasil. Vindo de um contexto marcado por uma rotina rígida e ansiosa nos Estados Unidos, ela contrapõe a temporalidade linear e produtivista à vivência de um “tempo circular”, conceito aprendido em aula e experienciado mais intensamente durante a visita a um quilombo na Bahia.

No Texto 10 (T10), a estudante, judia ortodoxa, narra sua experiência de adaptação no Brasil marcada pela intersecção entre fé, cultura e língua. A princípio, o desafio está nas restrições alimentares impostas pela religião, o que a obriga a buscar alternativas kasher e a lidar com a diferença de hábitos alimentares locais. Contudo, esse obstáculo inicial se transforma em uma via de conexão cultural e afetiva, uma vez que, por meio da comida, ela estabelece laços com a comunidade judaica brasileira, vivencia tradições religiosas em português e passa a se integrar a famílias locais, o que se torna uma experiência transformadora de pertencimento.

Por fim, no Texto 11 (T11), a estudante inicia com a percepção de que o Brasil está à margem da América Latina, mas essa visão é transformada por experiências culturais em São Paulo. A presença de comunidades latino-americanas, festas, culinária e encontros com turistas da região reforçam sua conexão com a latinidade. Elementos do cotidiano revelam uma identidade compartilhada que transcende fronteiras.

A partir das análises, conseguimos identificar dois grupos de textos. No primeiro (5.1.1), as experiências descritas envolvem, em algum grau, um

choque cultural seguido de adaptação, o que abre espaço para uma nova forma de se relacionar com o mundo e com a cultura local. Nestes textos, o "terceiro lugar" é percebido como uma experiência incorporada, que pode ser sentida no corpo e no tempo, e que permite que novas práticas culturais sejam vividas com autenticidade.

Já no segundo grupo (5.1.2), os textos selecionados mostram que o "terceiro lugar" é vivido como um espaço simbólico de negociação e reconstrução identitária, em que os estudantes deixam de apenas comparar culturas e passam a integrar referências diversas na construção de um novo "eu".

5.1.1. Deslocamentos afetivos e culturais: o corpo, o tempo e a abertura ao cotidiano como construção do "terceiro lugar"

Conforme vimos em Kramsch, o "terceiro lugar" pode ser descrito como um espaço simbólico de reinvenção subjetiva, em que há abertura ao outro. Percebemos esse padrão em T1, T2, T4, T6, T8 e T9. Os textos deste bloco apresentam situações em que os estudantes vivenciam deslocamentos em práticas do cotidiano — como a forma de comprar, o uso do tempo ou as interações sociais — que provocam um afastamento dos valores internalizados da cultura de origem C1' e, conseqüentemente, uma aproximação com o que encontraram em C1", indicando um processo de mudança, de transformação pessoal e de aprendizado. Esses deslocamentos se manifestam por meio do corpo, como em T6, das emoções, em T1, do sensorial, presente em T8 e T9 e da convivência urbana, como em T2 e T4.

No T1, o estudante reflete sobre o choque cultural como elemento central da experiência intercultural, reconhecendo o desconforto como parte essencial do processo de transformação. A ideia de "criar espaços" que contribuam para o bem-estar emocional mostra um esforço de adaptação e acolhimento do novo: "A transição é importante e o choque cultural é real, portanto é importante criar espaços, coisas, etc. que o ajudem com sua saúde mental e seu bem-estar." O texto revela uma consciência de que o deslocamento é parte constitutiva da aprendizagem intercultural e da construção de um novo posicionamento subjetivo.

Já o T2, ao narrar a interação com vendedores de rua, aborda uma mudança mais prática e relacional. O estudante, vindo de um contexto em que esse tipo de comércio é raro, passa a valorizar essas trocas como parte do cotidiano brasileiro, descrevendo-as como algo de que sentirá falta ao voltar para casa. Há, aqui, a incorporação de um hábito local, mediada pela afetividade das interações espontâneas e pela quebra de expectativas sobre o que é "seguro" ou "adequado".

O T4, escrito por um estudante francês, contrapõe explicitamente sua cultura de origem à brasileira. Ele descreve os franceses como pessoas frias e, em contraste, os brasileiros como pessoas calorosas e abertas. Essa percepção não é apenas descritiva, ela leva à criação de vínculos concretos com comerciantes locais, de quem passa a ser amigo. Ainda que a transformação seja apenas sugerida, o tom do texto indica uma mudança de perspectiva: “Decerto voltarei com coisas boas para falar do povo brasileiro, só.” O “terceiro lugar”, aqui, se constrói na convivência urbana e na revisão crítica da própria cultura.

No T6, vemos um deslocamento que acontece não apenas nas relações sociais, mas também no corpo e na estética. O estudante compartilha a experiência de fazer tranças em São Paulo, algo que, nos EUA, estava cercado de dificuldades. Ao ser acolhido em um salão frequentado por pessoas da comunidade afro-brasileira, vivencia um momento de pertencimento e identificação: “Não foi apenas um penteado; foi uma conexão com uma comunidade que eu nunca vou esquecer.” A linguagem do texto evidencia que o corpo também é território simbólico de trocas interculturais e de (re)afirmação identitária.

Tanto no T8 quanto no T9, o que emerge com força é a temporalidade como experiência intercultural, um aspecto subjetivo e cultural que afeta profundamente a maneira de estar no mundo. No T8, a estudante narra a transição de um ritmo de vida acelerado para uma temporalidade mais presente e sensível. Suas experiências no Brasil a ensinam a desacelerar e “simplesmente ser”. Essa nova relação com o tempo ressignifica seu modo de estar no mundo.

No T9, em que o tempo também é o centro da reflexão, o estudante relata que, nos EUA, se sentia constantemente pressionado pela produtividade. No Brasil, aprende a valorizar o descanso em uma inversão de valores: “Enquanto uma pessoa pode achar eu perdi o dia integral, mas eu aprendi a importância do descanso, pensando, e estar presente.” O tempo, aqui, torna-se um espaço de liberdade e conexão com o corpo e com o entorno, reforçando a construção de um “terceiro lugar” mais sensível aos sentimentos e à presença.

Ao reunir essas experiências, percebemos que o “terceiro lugar” não se constrói de forma imediata ou linear, mas é moldado por múltiplas camadas de interação com o tempo, o corpo, o outro e a cidade.

Vale ressaltar que, no decorrer do intercâmbio, esses mesmos aspectos passam a ser ressignificados, produzindo uma nova forma de presença, de interação com o outro, mais aberta, afetiva e relacional, justamente o “terceiro

lugar”, espaço para as interações interculturais, fundamentais também como facilitadoras na aprendizagem de uma língua adicional.

5.1.2. Reconexão identitária: Ressignificando a própria origem a partir do outro

No grupo de textos anterior, o “terceiro lugar” aparece como vivência sensível do cotidiano e abertura ao novo, aqui ele se manifesta como um espaço simbólico de negociação identitária. Nos textos T3, T5, T7, T10 e T11, os estudantes não apenas adotam práticas da cultura brasileira, mas reinterpretam quem são, resgatando aspectos silenciados de sua trajetória pessoal, religiosa ou cultural.

No T3, o estudante parte de um aviso típico da cultura estadunidense - “não fale com estranhos” - e se vê transformado pelo contraste com a sociabilidade brasileira. A convivência em São Paulo o leva a afirmar: “Minha experiência com estranhos fez com que eu me abrisse mais com outras pessoas e entendesse a importância de conversarmos uns com os outros”. A relação com o outro, antes marcada pelo medo ou desconfiança, passa a ser fonte de aprendizado e abertura.

O T5 traz um relato de alguém que nasceu no Equador, mas cresceu nos Estados Unidos, e que, no Brasil, experimenta uma reconexão com sua latinidade: “Aprendi algo valioso com os brasileiros: a importância de viver o presente [...] me senti mais conectado com minha identidade latino-americana”. Aqui, a experiência intercultural permite o resgate de uma origem que havia sido, de certa forma, ofuscada.

No T7, a estudante, filha de brasileiros, sente-se “entre dois mundos” e encontra no Brasil um território simbólico capaz de integrar suas referências culturais fragmentadas. Ela escreve: “Viver essa experiência foi como juntar peças soltas da minha identidade e perceber que elas sempre estiveram conectadas”. A viagem se transforma, portanto, em um processo de reconstrução do pertencimento com sua língua-cultura de herança.

Já o T10 ilustra um movimento semelhante a partir da vivência religiosa. A estudante judia ortodoxa enfrenta desafios iniciais para manter sua alimentação kasher, mas encontra na comunidade judaica paulistana um acolhimento transformador. Ao final, afirma que levará consigo novas tradições aprendidas no Brasil, mostrando que o “terceiro lugar” pode também operar como um espaço transnacional de fé e continuidade cultural.

Por fim, o T11 evidencia o deslocamento da visão inicial de que o Brasil estaria à parte da América Latina. Ao participar de festas latinas, frequentar restaurantes colombianos ou ouvir cantores da cena latino-americana com brasileiros, a estudante percebe que “a latinidade está em movimento, e que o

Brasil também é, e sempre foi, América Latina”. Sua identidade de “latino-americana” é, assim, reconstruída em diálogo com a diversidade cultural brasileira.

Em todos esses casos, o “terceiro lugar” emerge como um território simbólico de rearticulação do eu, um espaço em que diferentes referências culturais, antes percebidas em conflito, passam a ser integradas de forma reflexiva e dinâmica. Nesse ponto de encontro e negociação, os estudantes constroem identidades compostas, atravessadas por múltiplas camadas de pertencimento. As experiências interculturais vividas no Brasil não apenas questionam valores e estereótipos de sua cultura de origem (C1’), mas também produzem sentidos novos, afetivos e éticos, a partir da convivência com o outro. Assim, o “terceiro lugar” se revela como um espaço privilegiado para a criação de formas híbridas e mais complexas de subjetividade, marcadas pela fluidez e pela ampliação do repertório identitário.

Diante das análises realizadas, é possível observar que o “terceiro lugar” se configura, nas narrativas dos estudantes, como um espaço simbólico construído a partir de deslocamentos afetivos, temporais e identitários. Seja por meio da experiência sensível do cotidiano, seja pela reconfiguração de pertencimentos, essas vivências interculturais revelam como a mobilidade acadêmica pode desencadear processos profundos de reinvenção subjetiva. Embora ancoradas no contexto brasileiro, essas experiências dialogam com questões amplamente discutidas nos estudos sobre internacionalização do ensino superior a partir de aspectos como a abertura ao outro, a negociação cultural e a construção de identidades híbridas. Assim, os achados aqui apresentados contribuem para ampliar o debate sobre os impactos simbólicos da mobilidade internacional, aproximando o caso brasileiro de reflexões mais globais sobre alteridade, representação cultural e aprendizagem em trânsito.

6. Conclusões

Este artigo analisou narrativas de estudantes universitários estadunidenses em intercâmbio no Brasil, com foco na construção discursiva de experiências interculturais vividas no contexto do ensino-aprendizagem de português como língua adicional. A partir do conceito de “terceiro lugar” (Kramsch, 1993, 1998), examinamos como os deslocamentos afetivos, culturais e identitários expressos nos blogs revelam processos subjetivos de transformação mediados pela convivência com o outro e pela imersão em práticas sociais distintas daquelas de sua cultura de origem (C1’).

Identificamos duas dimensões principais dessas vivências: de um lado, experiências sensíveis do cotidiano que envolvem o corpo, o tempo e a cidade

como eixos de ressignificação; de outro, trajetórias de reconexão identitária, em que os estudantes reinterpretam sua própria origem cultural ou religiosa a partir do contato com o Brasil. Em ambos os casos, observamos que o “terceiro lugar” emerge como espaço simbólico de abertura, negociação e aprendizagem intercultural.

Do ponto de vista pedagógico, os textos do blog analisados se mostram potentes ferramentas de reflexão crítica e construção de sentidos, permitindo que os aprendizes articulem suas experiências de forma autoral e criativa. Ao escreverem sobre suas vivências, os estudantes não apenas relatam eventos, mas constroem posições identitárias e desenvolvem um olhar mais complexo sobre si e sobre o outro, processo necessário para a formação intercultural em contextos de mobilidade acadêmica.

Ainda que este estudo esteja inserido no contexto de mobilidade acadêmica no Brasil, seus achados dialogam com debates globais sobre ensino-aprendizagem de línguas, internacionalização do ensino superior e mobilidade estudantil. Em um cenário em que o contato entre culturas é cada vez mais mediado por discursos, mídias e deslocamentos, compreender como os aprendizes significam essas experiências é importante para fomentar práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e interculturalmente conscientes.

A produção dos textos do blog, nesse sentido, não apenas registra o avanço no aprendizado da língua portuguesa, mas também oferece aos estudantes um espaço simbólico de elaboração subjetiva e cultural. Esses textos se tornam, posteriormente, uma via de acesso à própria trajetória de deslocamento, permitindo que os aprendizes revisitem suas experiências interculturais, não de forma fixa, mas como parte de um processo contínuo de ressignificação.

Essa prática educativa, portanto, pode ser ampliada e replicada em outros contextos ou outras instituições, como forma de favorecer a formação de sujeitos plurais, éticos e capazes de transitar entre línguas, culturas e mundos com consciência crítica e sensibilidade intercultural.

Agradecimentos

Os autores gostariam de agradecer aos estudantes que participaram deste estudo e compartilharam generosamente suas experiências por meio do blog da disciplina. Também reconhecemos o apoio institucional fornecido pelo programa de intercâmbio no qual os dados foram coletados.

Revisão e aprovação ética

Este estudo foi conduzido de acordo com as diretrizes éticas de pesquisa. Os dados analisados consistem em postagens de um blog publicamente disponíveis, produzidas como parte de uma atividade da disciplina. Todas as informações de identificação foram removidas para garantir o anonimato dos participantes. A aprovação ética formal não foi necessária, conforme as diretrizes institucionais para pesquisas que utilizam dados publicamente disponíveis.

Declaração de conflito de interesses

Os autores declaram não possuir quaisquer interesses financeiros concorrentes ou relações pessoais que possam ter influenciado o trabalho relatado neste artigo.

Declaração de disponibilidade de dados

Os dados que sustentam os resultados deste estudo estão publicamente disponíveis no blog da disciplina. No entanto, devido a considerações éticas e à necessidade de preservar o anonimato dos participantes, o acesso direto ao conjunto de dados é restrito. Trechos dos dados estão disponíveis no artigo.

Declaração de contribuição dos autores (CRediT)

Luhema Santos Ueti: Conceituação, Metodologia, Validação, Análise formal, Investigação, Recursos, Curadoria de dados, Redação – versão original, Redação – revisão e edição, Visualização, Supervisão, Administração do projeto.
Michele de Araújo: Conceituação, Metodologia, Validação, Análise formal, Investigação, Recursos, Curadoria de dados, Redação – versão original, Redação – revisão e edição, Visualização, Supervisão, Administração do projeto.

References

- Almeida Filho, J. C. P. (2002). Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In M. J. Cunha & P. Santos (Orgs.), *Tópicos em português língua estrangeira* (pp. 210–215). Editora da UnB.
- Alvarez, M. L. O. (2016). O falante de herança: à procura de sua identidade. In M. L. O. Alvarez & L. Gonçalves (Orgs.), *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações* (pp. 59–85). Pontes Editores.
- Carvalho, R. P. L., & Moraes, M. C. B. (2024). Internacionalização e ensino superior: Um estudo comparativo entre as percepções de estudantes brasileiros e norte-americanos sobre a realidade das instituições de ensino superior brasileiras. *Revista Internacional de Educação Superior*, 10. <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8664364>

- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens* (3ª ed.). Penso.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Karhawi, I. S. (2018). *De blogueira à influenciadora: motivações, ethos e etapas profissionais na blogosfera de moda brasileira* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Lameira, I. L., Gosling, M. S., Campos, A. F. D., & Gosling, I. T. S. (2025). Turismo de intercâmbio: Antecedentes do apego, satisfação e recomendação. *Turismo: Visão e Ação*, 27. <https://doi.org/10.14210/tva.v27.20497>
- Mendes, E. (2015). A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLinguas*, 1(2), 203–222. <https://doi.org/10.29051/el.v1i2.8060>
- Mendes, E. (Org.). (2011). *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*. Pontes Editores.
- Primo, A. (2011). Blogs e seus gêneros: avaliação estatística de 50 blogs em língua portuguesa. *MATRIZES*, 4(1), 129–147. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v4i1p129-147>
- Unesco. (2022). *Moving minds: Opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world [Relatório técnico]*.
- Zembrzusi, L. J. P., Santos, C. M. R. C., & Nihei, O. K. (2021). Adaptação de estudantes universitários estrangeiros no Brasil: Revisão de escopo. *Pleíade*, 15(33), 20–34. <https://doi.org/10.32915/pleiade.v15i33.697>

Biografia do autor

Luhema Santos Ueti é graduada em Letras (Português, Inglês e Espanhol), mestre e doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, desenvolve pesquisa de pós-doutorado em Português como Língua Adicional na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com bolsa FAPESP. Suas pesquisas concentram-se em Português como Língua Adicional, formação de professores, mobilidade acadêmica e migração. Também atua no âmbito do exame Celpe-Bras.

Michele de Araujo é graduada em Letras (Português e Italiano), mestre em Literatura Brasileira e doutoranda em Literatura Africana pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Desde 2011, dedica-se ao ensino de Português como Língua Estrangeira. Já lecionou para alunos de mais de 30 países, do nível iniciante ao avançado, e atualmente ministra aulas para estudantes de intercâmbio. Também prepara alunos para o exame Celpe-Bras (exame de proficiência em português no Brasil).