

**Uma sequência narrativa: experiências de desenvolvimento  
profissional de professoras mexicanas de inglês no Canadá<sup>1</sup>/ *Mexican  
english teachers' experiences of international professional development  
in Canada: a narrative sequel***

*John L. Plews\**  
*Yvonne Breckenridge\**  
*Maria-Carolina Cambre\**  
*Gilmar Martins de Freitas Fernandes\**

Recebido em 06 jun. 2019. Aprovado em 28 set. 2019.

RESUMO

Este artigo investiga as experiências de duas professoras mexicanas de inglês que participaram de um programa de mobilidade internacional de desenvolvimento profissional de professores de segunda língua (L2), como monitoras de língua espanhola no Canadá. De uma abordagem narrativa, interpretamos suas experiências nos seguintes aspectos: estrutura curricular do programa de mobilidade; moradia; imersão linguística e aquisição continuada; vivências no Canadá e as experiências com a cultura canadense; aprendizagem pessoal e profissional. Ademais, investigamos como o ensino de primeira língua, no contexto da segunda língua, contribui para o desenvolvimento de professores de segunda língua. Este artigo revê recomendações de um estudo anterior com relação ao reconhecimento profissional, estabelecimento de meta individual - institucional, resultados individuais de aprendizagem linguística - cultural, papel da moradia familiar profissional, à interação com a administração educacional, ao tempo e aos direcionamentos para reflexão. Nossa trama narrativa ecoa o poema “Aninha, a pequena órfã” e o conto “Cachinhos dourados”; e nos leva a reafirmar as recomendações do estudo anterior para um desenvolvimento profissional internacional efetivo de professores de L2 e a sugerir a inclusão de um curso de L2, a nível de graduação, que atenda o foco do programa e crie um espaço relevante de colaboração.

PALAVRAS-CHAVE: Segunda Língua; Experiências de professores de inglês; Estudo no exterior; Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

*This article investigates the experiences of two Mexican English teachers who took part in an international second language (SL) teacher professional development program working as Spanish language monitors in Canada. Using a narrative approach, we interpret their experiences of the following: curricular structure of such program; professional homestay; English language immersion and continuing acquisition; living in Canada and encountering everyday Canadian culture; professional*

---

<sup>1</sup> Versão original do artigo, em inglês, publicada como *Mexican English Teachers' Experiences of International Professional Development in Canada: A Narrative Sequel*, disponível online em <http://e-flt.nus.edu.sg/v11n12014/plews.pdf>. Traduzido por: Gilmar Martins de F. Fernandes, Doutor em Estudos Linguísticos; professor adjunto da Universidade Federal de Viçosa – Universidade Federal de Uberlândia. Rio Paranaíba, MG, Brasil, [gilmar\\_tins@yahoo.com.br](mailto:gilmar_tins@yahoo.com.br).

\* Saint Mary's University.

\* University of Alberta.

\* King's University College at Western University.

\* Universidade Federal de Uberlândia.

*and personal learning. We inquire how teaching a first language in the SL environment contributes to the development of SL teachers. This article reviews the recommendations of a preceding study concerning professional recognition, individual and institutional goal-setting, personalized language and culture learning outcomes, the role of professional homestay and interaction with education administration, and time and guidance for critical reflection. Our narrative emplotment echoes the poem “Little Orphant Annie” and the tale of “Goldilocks”; and have led us to reemphasize the previous recommendations for effective SL teacher international professional development and further recommend including a graduate-level SL course as the focal point of the program and site for relevant networking and future collaboration.*

KEYWORDS: Second Language; English teachers’ experiences; Study abroad; Narrative research.

## **1 Introdução: a história até aqui**

Este artigo analisa as experiências de duas professoras mexicanas de inglês, no período em que participaram de um programa de mobilidade internacional de desenvolvimento profissional de professor de segunda língua (L2) em Alberta, no Canadá, no período letivo de inverno em 2005. Este estudo, é uma continuação de uma pesquisa anterior (PLEWS; BRECKENRIDGE; CAMBRE, 2010) em que duas outras professoras participaram do mesmo programa, implementado do mesmo modo, no semestre letivo anterior, no outono. Todas as quatro professoras mexicanas de inglês trabalharam por um semestre como monitoras de língua espanhola em escolas e universidades em Alberta. Trabalhando em um contexto de imersão em instituições de ensino canadenses, elas estavam no Canadá para aprender sobre as abordagens de ensino e a cultura educacional do país, enquanto professores e estudantes de espanhol canadenses poderiam se beneficiar linguisticamente e transculturalmente da presença de falantes nativos mexicanos de espanhol auxiliando-os na sala de aula. O programa de mobilidade, portanto, objetivava melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira em Alberta e, ao mesmo tempo, contribuir para melhorar a qualidade de ensino de inglês em um estado parceiro no México (PLEWS, 2007).

Na primeira parte do estudo (PLEWS *et al.*, 2010), nós mostramos que o programa experienciado pelas duas primeiras participantes seguiram uma estrutura curricular recorrente de proporcionar aos participantes um ambiente de imersão que lhes possibilite contato cultural e uma carga exaustiva de trabalho que deixa pouco ou nenhum tempo para reflexão formal e supervisionada sobre aprendizagem linguística, cultural, intercultural e pedagógica. Esse currículo possibilitou o sucesso em alguns

aspectos do programa, mas outros aspectos foram menos eficazes. O modelo de exposição por imersão proporcionou oportunidades que facilitaram a aprendizagem linguística, cultural, intercultural e profissional, mas essas oportunidades não eram/foram garantidas, coordenadas ou sistemáticas.

As duas primeiras participantes avaliaram o programa de forma positiva: elas gostaram da experiência de imersão, ampliaram suas redes de contato profissional, aprenderam sobre abordagens de ensino de L2 utilizadas no Canadá e sobre a cultura canadenses, consideraram suas interações com os professores no trabalho e em suas moradias essenciais para seu sentimento de sucesso. As escolas e universidades, especialmente os alunos, também se beneficiaram do trabalho é da presença das monitoras. No entanto, o grau, e a qualidade, do desenvolvimento linguístico das participantes não ficaram claros e suas aprendizagens culturais foram expressas mais em termos descritivos do que interpretativos/críticos. Além disso, as duas primeiras participantes tiveram poucas oportunidades para refletir sobre a relevância e o sentido das anotações que haviam feito enquanto ensinavam ou ajudavam nas aulas de espanhol no Canadá.

Por fim, as histórias principais de desenvolvimento afetivo e simbólico das participantes, reconhecidas como professoras, não foram previstas pelo programa. As participantes tiveram que negociar suas transições de hóspedes na sala de aula para colegas de profissão. Para uma participante, recontada a partir do conto "A Princesa e a ervilha", isso a fez exigir que seu mérito fosse reconhecido e reafirmar sua posição como professora. Para outra participante, representada pela trama de "Cinderela", isso a impeliu a aproveitar as circunstâncias certas para aprimorar suas habilidades e confiança como professora iniciante.

O aspecto mais crucial das experiências das duas primeiras participantes foi sua identidade profissional e seu reconhecimento. Nós afirmamos que "se as professoras mexicanas tivessem sido identificadas como professoras em serviço desde o início, suas funções nas salas de aula canadenses poderiam ter sido melhor compreendidas e apoiadas" (PLEWS *et al.*, 2010, p. 17).

Na conclusão da primeira parte desse estudo, nós destacamos que o currículo de exposição à língua-alvo e à cultura, combinados com um horário de trabalho exaustivo, deixou a aprendizagem profissional muito ao acaso e/ou à iniciativa individual, advinda

da necessidade ou personalidade; não houve muitas interações entre as professoras mexicanas em serviço e os professores cooperadores canadenses. Objetivando evitar o turismo irreflexivo de professores e encorajar melhores práticas, nós fizemos cinco recomendações a serem consideradas por futuros criadores de programas de mobilidade internacional:

1. Reconhecer, apropriadamente, os participantes como professores qualificados em serviço;
2. Envolver os participantes, suas instituições de origem, professores das instituições anfitriãs, educadores e administradores em um diálogo para estabelecer objetivos/metasp individuais para os professores e às aulas, relativos a questões linguísticas;
3. Solicitar que os participantes estabeleçam objetivos pessoais de desenvolvimento linguístico e aprendizagem cultural;
4. Providenciar uma moradia em casa de família, juntamente com o professor ou administrador anfitrião, e a interação com a administração educacional da instituição anfitriã;
5. Estabelecer tempo para que os participantes reflitam criticamente, de forma supervisionada, sobre suas experiências.

Em suas pesquisas sobre língua estrangeira e moradia no exterior, Kinginger (2009) indica que os participantes como um todo obtém ganhos em vários aspectos da aprendizagem de línguas, ainda que com diferenças entre os indivíduos, e que as experiências pessoais e o desenvolvimento da compreensão -consciência intercultural variam muito, frequentemente, dependendo de como os participantes são recebidos, como eles interpretam e se posicionam ideologicamente em relação aos novos falantes da língua-alvo e o cenário que encontram. Pesquisas, tanto sobre estudos no exterior e, mais especificamente, sobre educação internacional de professores que abordaram a estrutura do programa revelaram uma característica de *laissez-faire* em programas que seguem um currículo de mera exposição a um ambiente de imersão (BARKHUIZEN; FERYOK, 2006; BERTOCCHINI; COSTANZO, 1996; BRECHT; ROBINSON, 1995; COLEMAN; BRIERLEY, 1997; GORSUCH, 2003; LO BIANCO; LIDDICOAT; CROZET, 1999; WILKINSON, 2000, 2001). A estrutura do programa, muitas vezes, não esteve articulada com os objetivos educacionais dos participantes ou das

instituições de origem (BRINDLEY; QUINN; MORTON, 2009; COLEMAN, 1998; ENGLE; ENGLE, 2003; WILKINSON, 2005; BRIDGES, 2007 e WERNICKE, 2010, para exemplos detalhados de articulação explícita). O modelo de exposição fornece algumas condições que facilitam a aprendizagem linguística, cultural e intercultural, mas, por si só, não oferece nenhuma garantia.

Vários estudos, que investigam aspectos de aquisição linguística, competência comunicativa ou interação em estudos no exterior têm argumentado que o ambiente de imersão em uma língua estrangeira *per se* é menos importante do que a capacidade dos participantes de terem interações de qualidade e de se envolverem em atividades na comunidade local em que se esforçam para usar a língua-alvo (DEWAELE; REGAN, 2002; FRASER, 2002; FREED; SEGALOWITZ; DEWEY, 2004; ISABELLI-GARCÍA, 2006; KINGINGER, 2008; KLAPPER; REES, 2012; MURPHY-LEJEUNE, 2002; ROSKVIST; HARVEY; CORDER; STACEY, 2013; SCHMIDT-RINEHART; KNIGHT, 2004). Outros estudos, que examinaram a qualidade e a quantidade do tempo gasto pelos participantes em atividades relacionadas à língua-alvo, têm demonstrado que ambas podem ser limitadas e que nenhuma pode ser prioridade para os participantes (ADAMS, 2006; GINSBERG; MILLER, 2000; JENKINS, 2000; KINGINGER, 2004, 2008, 2009; LEVIN, 2001; PELLEGRINO AVENI, 2005; RANTA; MECKELBORG, 2013; WILKINSON, 1998).

Considerando esses resultados, estudiosos têm adotado abordagens de pesquisa alternativas, tais como Pesquisa Narrativa (BLOCK, 2003; KINGINGER, 2009; WILKINSON, 1998; WILLARD-HOLT, 2001), que exploram de forma ampla as experiências dos participantes, incluindo a estrutura do programa, ambientes educacionais e contextos socioculturais, e que consideram as expectativas dos participantes, suas intenções e posicionamentos, bem como as percepções dos criadores de programas de mobilidade, facilitadores e anfitriões, a fim de compreender melhor a relação entre alguns aspectos, atividades, atitudes e resultados de aprendizagem. Foi com o intuito de tentar entender a amplitude da experiência sob a perspectiva da tomada de decisão e atribuição de sentidos dos participantes que nós começamos e continuamos nossa Pesquisa Narrativa com as participantes desse programa.

## **2 A segunda parte do estudo**

O presente artigo exhibe as narrativas das duas segundas participantes do programa com o objetivo principal de compreender suas experiências a "seus modos". Tal como na primeira parte do estudo, estamos interessados com a amplitude e profundidade das experiências das participantes de um programa de mobilidade internacional de desenvolvimento profissional de professores mexicanos inglês, no qual elas ensinam espanhol, em uma universidade e em escolas públicas do Canadá, e vivem com um colega ou uma família canadense. Nós também estamos interessados em saber se a estrutura curricular do programa leva à aprendizagem profissional, em termos pedagógicos, linguísticos, culturais e interculturais; especialmente, como os participantes a percebem. Aqui, nós também nos debruçamos sobre os problemas e questões intrínsecas ou que surgiram na primeira parte da pesquisa, que incluem:

- Como os participantes se veem enquanto professores? Como eles se veem nesse programa? Sob suas perspectivas, os professores e administradores anfitriões reconhecem seus conhecimentos educacionais, culturais e pessoais? Os professores e administradores anfitriões reconhecem suas posições e objetivos profissionais? Além disso, os participantes se veem como participantes, coparticipantes, coprofessores, assistentes, observadores, alunos ou de outra maneira?
- Como os participantes veem suas competências na língua inglesa, antes, durante e no final do programa? Será que eles têm objetivos claros para aprimorar seus conhecimentos de inglês e como eles expressam ou buscam esses objetivos?
- Como que ensinar espanhol no Canadá, a primeira língua dos participantes, contribui para suas práticas de ensino de inglês como L2 no México? Eles têm objetivos profissionais e pedagógicos claros, e como eles os expressam ou os buscam? Como essas questões são discutidas e negociadas com suas instituições, administração de origem e as instituições e administrações que os recebem? Quais interações na sala de aula, na moradia familiar ou com a administração educacional levam à aprendizagem profissional?

- Como os participantes veem a cultura canadense? Eles têm objetivos claros para a aprendizagem cultural? Como eles os expressam ou os buscam? Quais aspectos da cultura popular ou intelectual canadense eles experienciam? Como eles vivem a cultura canadense? Eles chegam a se sentir parte da cultura canadense? As rotinas culturais, eventos e assuntos representam uma aprendizagem linguística especial? Se sim, como?
- Como os participantes encontram tempo para a reflexão crítica, especialmente com um colega mais experiente ou um supervisor?

Concentrando-se nas experiências individuais de imersão e aquisição continuada na/da língua inglesa, de viver no Canadá e de se familiarizar com a cultura canadense e, ainda, de aprendizagem pessoal e profissional das duas segundas participantes, no trabalho e/ou em uma casa de família profissional, o presente artigo explora diferentes histórias e estabelece pontos de comparação com as histórias da primeira parte dessa pesquisa. Isso nos permite acrescentar aos resultados individuais iniciais, traçar padrões emergentes ou de mudança e, assim, ampliar e aprofundar nossa compreensão do programa como um todo. Como tal, este artigo analisa, também, as recomendações mencionadas anteriormente. Assim, os relatos narrativos das experiências das duas segundas participantes oferecem outras oportunidades para determinar se existem experiências verdadeiramente variadas, comuns ou repetidas entre as quatro participantes. Por um lado, a variabilidade entre os tipos semelhantes de pessoas, em termos de profissão, nacionalidade, sexo, língua e cultura nativa, língua e cultura-alvo, no mesmo programa pode sugerir a importância da personalidade e disposição, das experiências de vida anteriores, de aprendizagens anteriores, compromisso com intenções atuais e, ainda, metas e planos para o futuro. Por outro lado, a presença de semelhanças ou padrões nas experiências das participantes pode levar-nos a entender o desenvolvimento profissional internacional de professores de L2 de forma mais ampla, em termos de experiências arquetípicas.

### **3 Metodologia**



Pesquisas são guiadas pela natureza do tema, pelo propósito e questões de pesquisa do pesquisador (ELLIS, 1998; PACKER; ADDISON, 1989; D. G. SMITH, 1991). Uma vez que nossos interesses de pesquisa são os mesmos da primeira parte desse estudo, não obstante as nossas cinco recomendações, nós fomos consistentes em nossa abordagem para tornar possível a relação entre os casos analisados, e para fornecer possibilidades de comparação e dependência quando realizamos a análise narrativa. Ao pesquisar as experiências das professoras mexicanas de inglês, como monitoras de língua espanhola no Canadá, esperávamos entender como é para elas trabalharem como professoras de sua língua nativa, enquanto vivem em um ambiente de língua inglesa, e como elas constroem sentido de um currículo de desenvolvimento profissional. Nossa investigação centrou-se na natureza e qualidade de suas experiências com a intenção de disponibilizar nossos resultados e incentivar melhores práticas para tal programa de intercâmbio.

Uma vez que estamos interessados em possíveis aspectos pessoais, sociais e (inter) culturais de desenvolvimento de professores de L2, nosso estudo está associado com a abordagem de imersão<sup>2</sup> em L2 (PAVLENKO; LANTOLF, 2000; SFARD, 1998) e requer um método não-redutivo que é sensível aos processos subjetivos e à natureza complexa da atividade humana. Enquanto modelos experimentais têm apresentado muitos resultados positivos sobre estudo e residência no exterior, eles têm parecido ser problemáticos (REES; KLAPPER, 2008) e a ficar aquém na avaliação e medição do desenvolvimento, bem como na natureza real das atividades relacionadas à língua-alvo dos participantes e seus entendimentos dos contextos e interações em que estão inseridos (KINGINGER, 2009).

Pavlenko e Lantolf (2000) afirmam que os métodos de pesquisa interpretativos, como abordagens baseadas em narrativas, não só complementam as metodologias experimentais tradicionais das ciências naturais, mas também são mais perspicazes sobre questões relativas às dimensões sociais, pessoais ou psicológicas de uso e aprendizagem de L2. De fato, muitos pesquisadores da área de ensino de L2 têm realizado de forma eficaz Pesquisas Narrativas (BELL, 2002; BARKHUIZEN, 2008, 2010, 2011b; BARKHUIZEN; GOUGH, 1996; BENSON; BARKHUIZEN; BODYCOTT; BROWN, 2013; COFFEY; STREET, 2008; MELLO, 2012; MURPHY-

---

<sup>2</sup> Minha tradução para “participation approach” (SFARD, 1998), uma abordagem que foca no estudo das experiências pessoais e fatores culturais-sociais nos processos de aquisição de segunda língua.



LEJEUNE, 2002; PHILLION; HE, 2007; PLEWS, 2010; YANG, 2008). O paradigma construtivista indicando abordagens interpretativas e narrativas sustenta que o significado é criado pelo/no encontro dialógico entre o intérprete e um texto, um fenômeno, ou situação social; este encontro ocorre no contexto de um determinado tempo e lugar e, assim, o sentido é apreendido como relativo, socialmente específico, múltiplo e, talvez, conflitante (GUBA; LINCOLN, 1994; MERRIAM, 1998; PAVLENKO; LANTOLF, 2000; DG SMITH, 1991; JK SMITH, 1993).

Desse modo, para melhor nos envolvermos com a forma como as professoras mexicanas atribuíram sentido às suas experiências, optamos por conduzir uma pesquisa interpretativa influenciada pela hermenêutica filosófica (D. G SMITH, 1991; JK SMITH, 1993) e apresentar essa pesquisa por meio da "configuração narrativa" (POLKINGHORNE, 1995). D. G. Smith (1991) argumenta que os pontos centrais da construção de sentido pela interpretação são os processos relacionais de conversa e relatos auto reflexivos dos pesquisadores das transformações dialógicas que eles experienciam como resultado de suas conversas com outras pessoas. Assim, nossa investigação narrativa começou com duas sessões de conversa para estabelecermos nossas preconcepções, uma no início do semestre de outono, antes de entrevistarmos as duas primeiras participantes, e uma no início do semestre de inverno, antes de entrevistar as duas segundas participantes. As quatro participantes foram entrevistadas individualmente por mais de 90 minutos, começando pela discussão de exercícios de arte expressiva e cronogramas das participantes. O trabalho com arte foi usado para obter o foco, bem como para fornecer outras possibilidades de dados qualitativos.

Durante as entrevistas, nos referimos a um conjunto de perguntas elaboradas, mas, na busca de uma conversa genuína, mantivemos um grau de abertura, retornando às perguntas elaboradas apenas em casos de digressão estendida. Após as entrevistas formais, continuamos a nos encontrar com as participantes menos formalmente por um total de seis horas. Para as conversas informais, nos encontramos em pares. Nossos dados foram colhidos em oito vezes ao longo de seis meses. A fim de adaptar nossas conversas com as participantes em narrativas e refletir sobre nossas preconcepções, após a transcrição das entrevistas, fizemos várias rodadas de releitura das transcrições e de nossas anotações, além de várias rodadas de escrita individual e em equipe, uma vez que

elas ressurgiram ou mudaram. As narrativas não foram apresentadas às participantes, uma vez que elas foram compostas após suas partidas.

Juntas, as ações mencionadas anteriormente representam a forma como nós chegamos a novos entendimentos do desenvolvimento profissional internacional. Nós analisamos as entrevistas seguindo o conceito de Configuração Narrativa de Polkinghorne (1995), que usa eventos e ações como dados, à procura de suas particularidades e compondo histórias para explicar certos resultados. Riessman (2008) e Barkhuizen (2011a) apontam que a abordagem de síntese da análise narrativa de dados significativos é mais rara que a análise paradigmática classificatória da narrativa. Polkinghorne (1995) destaca o valor da análise narrativa por apresentar dados de pesquisa qualitativa, uma vez que o contar de histórias é capaz de mostrar e representar a complexidade da existência humana como ação situada que é motivada e, ainda, contingente e em transformação.

A análise narrativa baseia-se no processo de "configuração narrativa" ou "enquadramento de um enredo<sup>3</sup>", pelo qual o pesquisador organiza eventos e ações em um todo organizado e coerente de acordo com o tempo e um tema ou enredo/trama. Nessa abordagem, interpretação e avaliação ocorrem por meio da construção de narrativa pelo pesquisador, baseado em episódios de dados; pesquisadores como intérpretes ou contadores de histórias criam novo significado ao selecionar, sintetizar e descrever os episódios e ações da vida dos participantes da pesquisa que veem como significativas na produção de um resultado particular. Além disso, a apresentação de dados de pesquisa através de histórias permite uma conexão imediata com os leitores da pesquisa, pois, como Frank (1995, p. 18) explica, "a moral genial de contar histórias é que cada um, contador ou ouvinte, entra no espaço da história para o outro". Polkinghorne (1995, p. 16) incentiva pesquisadores a usar "modelos de organização". Assim, nós escolhemos especialmente um formato de conto de fadas para apresentar e analisar as histórias das participantes, uma vez que elas ressoaram conosco através de histórias familiares, características arquetípicas e estruturas de histórias que identificamos nas transcrições. Além disso, as estruturas e moral dos contos de fadas são ambos amplamente conhecidas e, frequentemente, encontradas em variações interculturais específicas de tempo e lugar.

---

<sup>3</sup> Minha tradução para *emplotment*.

Portanto, baseando-se nas ideias gerais de tais histórias, existentes e chamativas, sobre a experiência humana e adaptando-as de acordo com o nosso entendimento de particularidades das nossas participantes, esperamos envolver os futuros leitores da pesquisa de forma eficaz e criar ressonância entre eles e as experiências das participantes. A criatividade necessária para a construção de contos de fadas implica que os investigadores analisem o conteúdo e os personagens não em formas que parecem ser indiferentes à linguagem e o mundo mais amplo, mas sim de uma forma que, necessariamente, chama a atenção para as formas linguísticas e desempenho das narrativas dos participantes, o contexto social que explicam seus discursos ou que suas falas podem perturbar, e as conexões com o público atual, nós, os pesquisadores, e o público futuro, os leitores da pesquisa (BARKHUIZEN, 2010; CHASE, 2011; PAVLENKO, 2007). Finalmente, ao refletir sobre suas configurações narrativas, os pesquisadores também buscam a confirmação, a expansão, reavaliação e alteração de suas preconcepções, a fim de avançar na questão de pesquisa.

#### **4 Análise narrativa dos dados**

De um modo geral, os resultados das experiências das duas segundas participantes ecoaram no poema “Aninha, a pequena órfã<sup>4</sup>” e no conto de fadas “A história dos três ursos<sup>5</sup>” ou “Cachinhos Dourados<sup>6</sup>”. O poema original “Aninha, a pequena órfã” foi escrito e publicado pelo poeta “hoosier<sup>7</sup> americano” James Whitcomb Riley, em 1885, com o título “A criança duende<sup>8</sup>”. No entanto, ele é mais conhecido por sua adaptação como história em quadrinhos “Aninha, a pequena órfã” (1924) de Harold Gray, que foi adaptada para um musical da Broadway “Annie” (1977) por Thomas Meehan, Charles Strouse e Martin Charnin e, subsequentemente, como filme da Columbia Pictures Movies (1982). O poema original contém quatro estrofes e conta a história de uma criada que está ocupada com as tarefas domésticas intermináveis e ainda encontra tempo para inspirar outras crianças com as histórias que ela conta. A primeira estrofe apresenta Aninha, enquanto as seguintes contam histórias de crianças mal-

---

<sup>4</sup> Título original “Little Orphant Annie”.

<sup>5</sup> Título original “The Story of the Three Bears”

<sup>6</sup> Título original “Goldilocks”.

<sup>7</sup> Substantivo que faz referência aos cidadãos nascidos no estado de Indiana, nos Estados Unidos.

<sup>8</sup> Título original “The child Elf”.

comportadas e termina com a moral de que as crianças devem obedecer aos pais e professores, valorizar seus entes queridos, e ajudar os menos afortunados.

“A história dos três ursos” era uma narrativa oral, registrada pela primeira vez pelo poeta romântico inglês Robert Southey, que publicou uma versão escrita em 1837. A história se tornou conhecida como “Cachinhos Dourados e os Três ursos” ou apenas “Cachinhos Dourados”. A versão original conta a história de três amigáveis ursos machos de tamanhos diferentes (pequeno, médio e grande) e uma idosa desagradável. Um dia, quando os ursos estão passeando enquanto seu mingau esfria, a idosa invade a casa deles, come o mingau do pequeno urso, quebra a cadeira dele e adormece em sua cama. Quando os três ursos retornam, o pequeno urso descobre que a idosa está em sua cama. Ela acorda com os gritos dele, foge e nunca mais é vista. Versões posteriores transformam os três ursos machos em uma família de pai, mãe e bebê urso; a velha é substituída por uma menina com cabelo loiro que no final corre para a floresta, é resgatada por sua mãe, ou retorna para casa prometendo ser boa.

Ao longo de suas várias releituras, essa história, inicialmente preventiva e potencialmente assustadora, tornou-se mais inocente. Por um lado, a versão original transmite os perigos da peregrinação para o desconhecido e uso desrespeitoso de propriedade alheia (TATAR, 2002). Além disso, a rejeição das coisas de adulto pela menina protagonista e sua conformidade com os pertences do urso bebê poderiam ser interpretadas como a luta de uma criança para enfrentar o desenvolvimento humano pessoal na adolescência (BETTELHEIM, 1976). Por outro lado, a Cachinhos Dourados mais recente pode ser considerada como pró-ativa e solucionadora de problemas: ao tomar uma decisão errada e, em seguida, outra decisão errada, ela descobre uma terceira opção “no ponto”<sup>9</sup> (BOOKER, 2004). Nós nos valem, de forma geral, do conto de fadas e do poema mencionados anteriormente como moldes que representam as experiências vividas pelas participantes no Canadá, bem como suas semelhanças e diferenças em eventos e ações. Nós adaptamos as narrativas de “Aninha, a pequena órfã” e “Cachinhos Dourados” para encaixar/enquadrar e ajudar a ilustrar a particularidade de cada uma das histórias das duas participantes. Nós organizamos as duas histórias em oito capítulos que se cruzam, a fim de mostrar as fases que refletem

---

<sup>9</sup> Minha tradução para *just right*. Na versão original, este termo faz referência às últimas escolhas da personagem que, ao se deparar com duas opções inadequadas, ela encontra uma terceira opção que parece ter sido feita sob medida para ela.

suas experiências compartilhadas, particulares, identificações e entendimentos de suas experiências educacionais internacionais.

#### **4.1 As histórias de “Aninha” e “Cachinhos”**

##### **4.1.1 Aninha: antes de partir**

Antes de começar sua viagem para o Canadá, essa professora iniciante no México tem apenas uma apreensão sobre a vida no Canadá. Aninha não está preocupada com a escola ou universidade porque ela gosta de aprender; ela está sempre aprendendo algo novo no México, tais como artesanato ou culinária. No Canadá, ela espera poder fazer uma disciplina na faculdade sobre Educação, Literatura, Ensino de L2 ou Linguística Aplicada. Além disso, sempre foi seu objetivo ficar na casa de alguém no Canadá, embora ela não soubesse dizer o porquê. No México, ela ouve relatos sobre como o Canadá é frio: "Cuidado, é muito frio no Canadá, tipo, muuuito frio". Aninha respondia rindo "Tá, mas o que significa muito frio? ... tipo, muuuito frio?" Bem, ela logo aprenderia a diferença entre frio e muuuito frio. E, assim, Aninha começa sua jornada para o Canadá para ser monitora mexicana de língua espanhola. Talvez ela não saiba exatamente no que ela está se metendo - sem mais preparação.

##### **4.1.2 Cachinhos: antes de partir**

Antes de começar sua jornada até o Canadá, essa experiente professora tem muitas preocupações no México: “Canadá. O que eu realmente sei sobre esse grande lugar? Como as pessoas irão me tratar lá? Elas são legais? Vou me dar bem com eles? Como será a universidade? Como ela funciona? Como será a sala em que vou ensinar espanhol? E as escolas? E os alunos e professores que vou encontrar? Além disso, como será a cidade? Será que vai ser fácil andar pela cidade? E a casa de família em que vou ficar? Esta é a minha primeira experiência em uma casa de família, estou acostumada a morar sozinha! Gosto da minha privacidade e eu vou estar com uma família, como será isso? E meu inglês? Será que vou ser capaz de me comunicar? As pessoas vão entender o que quero dizer? ” A cabeça de Cachinhos está cheia de perguntas: “Como será isso? Como será aquilo? O que levar para minhas aulas no Canadá? ” Cachinhos não sabe exatamente o que ela vai fazer no Canadá. Ela tem uma reunião com os administradores

no México, mas tem apenas vagas ideias das tarefas que ela vai realizar ou dos materiais que vai precisar para as aulas: "Basta trazer algo que você acha que pode precisar, OK?", eles dizem. Então, Cachinhos parte com muitas perguntas sem resposta, uma bolsa com materiais, incluindo música e jogos, que ela, no final das contas, não usaria e um grande casaco para protegê-la do frio, que ela iria usar muito!

#### **4.1.3 Aninha: olhando ao redor**

Depois de viajar por dezoito horas, com dois atrasos, um em Los Angeles e outro em Seattle, Aninha finalmente chega no Canadá. É meia-noite do dia 28 de dezembro, mas seus anfitriões não aguardavam sua chegada para antes do dia 6 de janeiro. Aninha não tem ideia de quem contactar, onde ir, nem o que fazer. Ela não tem amigos ou parentes no Canadá e seu hotel não enviou a ela qualquer confirmação. Então, ela se senta por um tempo no aeroporto, olhando para a paisagem de neve iluminados de amarelo e branco pelas luzes do aeroporto. Ela reflete: "Eu sabia que era muito frio, mas não o como muito frio." Ela não tem ideia do irá fazer nos próximos três meses, o que irá aprender, especialmente sobre a cultura. Ela lembra o que estudou sobre o Canadá na escola e de apontar para ele no mapa, mas, agora, ela está de frente com o povo e o clima, o que parece diferente.

No dia seguinte, ela avisa a seus anfitriões que ela chegou e eles vêm ao hotel para levá-la a uma calorosa recepção em sua casa de família. Os administradores locais ensinam-lhe o caminho da escola e da universidade. Empolgada, Aninha pergunta sobre a aula na faculdade que ela pode fazer, "mas isso não faz parte do programa", lhe respondem. "Humm, mas, talvez, você possa fazer uma aula como ouvinte, que não contará crédito e não terá nota. Você apenas senta e ouve. Nós vamos te enviar um cronograma e você escolhe qual você quer." Aninha não entende a ideia de ser ouvinte e os administradores nunca lhe enviam um cronograma de curso. Ela acha que não tem o direito de pedir novamente: ela tinha que se comportar bem. Talvez ela vai olhar outra coisa ao redor.

#### **4.1.4 Cachinhos: vagando por aí**

Agasalhada com seu casaco grande, Cachinhos caminha do avião até o prédio do aeroporto e, olhando através das janelas, ela exclama, um pouco em choque: "Oh meu Deus, o que estou fazendo aqui?! O frio é muito branco. Tudo é tão branco! Vai ser muito frio." Cachinhos sabia que seria muito frio, mas não imaginava como isso realmente seria. Ela fica um pouco preocupada porque não está acostumada, de jeito nenhum, com temperaturas tão baixas, menos de 30 graus centígrados. Ela pensa: "Isso é frio demais."

A impressão de Cachinhos sobre as pessoas no Canadá é que elas são muito ocupadas. Especialmente, na universidade, onde ela também fica imediatamente ocupada. Ela é aguardada para se registrar como bolsista, obter seu cartão de estudante, acessar a biblioteca e descobrir o caminho para as aulas. Ela também tem que encontrar o caminho para chegar até as escolas onde vai ministrar aulas e até o escritório do Governo Federal. Ela recebe a instrução: "OK, você tem que fazer isso, você tem que fazer aquilo", mas, na verdade, Cachinhos não entende o que tem que fazer ou onde tem que ir. A secretária da universidade aponta em um mapa do *campus* e diz: "Vá para este edifício, o Edifício Administrativo, você precisa obter um cartão, é como um cartão de estudante, e vá aqui porque você é bolsista, e, então, você pode acessar a biblioteca. Você faz isso, em seguida, você tem acesso a este lugar e aquele lugar. E você tem que ir para o escritório do Governo Federal, no centro, para pegar seu número de Segurança Social. Dê uma olhada no mapa, você tá aqui, vá lá." Contudo, Cachinhos não sabe ler mapas e todo mundo está ocupado demais para andar com ela e mostrar-lhe exatamente onde ir. Então, ela vaga pelo *campus*, em um clima de menos 30 graus.

As experiências de Cachinhos com a administração da universidade não vão bem. O administrador pergunta: "Bem, o que você quer?" "Hum, eu não sei, eu sou bolsista e eu preciso de um cartão", responde Cachinhos. "Bem, deixe-me fazer uma ligação... Eu tenho uma *mexicana* aqui e ... blá-blá-blá ... e eu não sei o que fazer com ela." A voz ao telefone diz ao administrador que ela precisa de um cartão de estudante. Em seguida, o administrador pede seus documentos, que não estão com ela naquele momento. Ela pensa: "Isso é simplesmente muito estranho." Ela não se sai melhor no prédio do Governo Federal. Em primeiro lugar, Cachinhos vaga por muito tempo, incapaz de encontrar o prédio certo. Ela está se sentindo cada vez mais estressada, com frio e perda. Quando ela encontra o lugar certo, ela não sabe o que tem que solicitar. O



homem atrás do balcão apenas diz, "Hã?" E diz para ela ir embora porque ela não é capaz de dizer exatamente o que quer. Ela tenta novamente, "Eles me disseram para vir aqui e pedir algo, mas eu não sei o que é." Ele diz para ela ir embora e voltar mais tarde. No final, ela consegue fazer o que precisava, mas pensa "OK, ele foi amigável, mas não muito prestativo."

Cachinhos também parece não falar a mesma língua que a família de onde está morando, os Kodiaks. Embora ela esteja aprendendo muito com eles, ela acha muito difícil viver lá porque eles são muito diferentes dela e, às vezes, ela não os entende e eles não a entendem. É especialmente difícil para Cachinhos, como mexicana, se habituar com as pessoas opinando e ensinando tudo "de cara"; ela está acostumada a ganhar confiança para dizer o que realmente quer ou precisa:

"Você gosta dessa comida? ", pergunta o Sr. Kodiak.

"Não sei, eu nunca experimentei."

"OK", continua Sra. Kodiak, "Então, experimenta para ver se você gosta. Tudo bem?"

Mesmo o pequeno Ted Kodiak, o irmão anfitrião de Cachinhos, pergunta "Você gosta disso?"

Então, Cachinhos experimenta a comida: "Sim, eu gosto."

Assim, os Kodiaks perguntam a mesma coisa todas as refeições e Cachinhos diz a mesma coisa: "Eu gosto", por isso, todos os dias, ela recebe a mesma comida porque eles pensam que ela gosta, no entanto, ela não consegue dizer a eles 'de cara' que gosta da comida, mas não tanto!

Sr. e Sra. Kodiak também dizem à Cachinhos que ela pode usar tudo o que tem em casa, mas, ao mesmo tempo, ela não se sente muito em casa porque eles estão sempre de olho nela, só para ver se ela consegue usar as coisas corretamente ou no caso de ela quebrar ou misturar as coisas deles.

"Oh, você precisou do DVD?", pergunta o Sr. Kodiak.

"Tome cuidado com a TV de tela grande, só por precaução..." diz a Sra. Kodiak.

Ted interrompe: "Você sabe usar essa máquina de lavar roupa? Tem certeza de que pode fazer isso?"

"Sim, tenho certeza", Cachinhos afirma friamente, escondendo sua irritação  
"Sim, eu posso fazer isso."

Naturalmente, estas são apenas coisas bobas e pequenas, mas Cachinhos sente que elas estão irritando-a. Está frio lá fora e ela descobre que tem que ficar muito tempo em casa. Não que os Kodiaks não sejam legais, mas Cachinhos não sabe o que dizer nessa situação. Ela quer respeitar o que as outras pessoas querem, mas ela também quer ser respeitada.

Enquanto isso, na universidade, Cachinhos fala com Dra. Kidd, a coordenadora do programa de língua espanhola, sobre fazer uma disciplina "Obviamente, eu quero ministrar todas essas aulas de espanhol, mas eu quero algo para mim também, sabe? Meus interesses próprios". "Bem, provavelmente, você pode fazer algo desse tipo", responde Dra. Kidd. No entanto, como Cachinhos não ouve a resposta de Dra. Kidd, ela tenta de novo, "Como posso fazer isso? Participar de uma aula?" "Bem ... " diz Dra. Kidd, "na verdade, você não está autorizada a fazer. Você pode tentar, olhe o que você quer fazer e se vir alguma coisa, provavelmente, podemos providenciar para você". Cachinhos olha o calendário *online* e encontra todos os tipos de disciplina sobre Estudos de Cinema: "Oh, eu quero fazer isso. Esta é 'no ponto' para mim! "...

#### **4.1.5 Aninha: a criada**

Logo após o início de seu trabalho como monitora de espanhol, Aninha se questiona sobre seu papel e o significado de "monitora" ou "assistente". Ela tem expectativas diferentes sobre ser assistente em comparação com o trabalho que, de fato, realiza com/para seus colegas canadenses. Nas escolas, ela trabalha com quatro professoras: uma manhã com uma, uma tarde com outra, e sexta-feira de manhã e à tarde com uma professora diferente. Nas duas primeiras semanas, ela só faz cópias de materiais para complementar os livros.

"Eu preciso disso copiado", diz uma professora da escola. "Sem problema", Aninha responde.

"E eu preciso de você para copiar este material", diz outra. "Sem problema."

"E eu preciso de você para fazer uma cópia da imagem." "Sem problema."

"E coloque essas cópias na mesa." "Sem problema", ela responde toda vez.

Mas ela sabe que isso é um problema: "Eles não sabem o que assistente significa" ela diz para si mesma. No entanto, não se queixa; ela não gosta disso, mas não

se importa; ela cuida de suas tarefas e respeita as necessidades de suas professoras cooperadoras. "Eu posso aprender de qualquer maneira", ela pensa. "Que materiais as professoras preferem e o que elas dão prioridade no currículo escolar." Ela acha que as professoras pensam que ela está lá para fazer ou terminar as coisas que eles não têm tempo para fazer, mas acredita que não compete a ela dizer qualquer coisa.

Certo dia, há uma reunião de professores. Aninha vai à reunião, mas parece que ela não está lá. Uma das professoras diz, "Estamos discutindo coisas que não te interessariam, então por que você não vai à sala de aula e grava os diálogos dos livros?". "Sim", diz outra professora, "e eu preciso de alguns materiais junto. Você pode cortar e colar junto com esta anotação?". Aninha não participa da reunião, mas ela tem o prazer de ajudar. Apesar do refrão "Uma cópia disso, uma cópia daquilo", Aninha completa todas as tarefas sem reclamar. Aninha vê seu papel como de uma criada, ao invés de uma assistente/monitora de ensino que ela esperava ser; ela imagina as oportunidades perdidas por ela e por seus colegas canadenses, mas acha que não lhe compete dizer.

A universidade parece não saber o que fazer com Aninha também. Ela trabalha com três professoras instrutoras<sup>10</sup>, doravante instrutoras. No início do semestre, lhe dão a tarefa de caminhar pela sala de aula e perguntar aos alunos se eles precisam de ajuda. Então, uma instrutora chama Aninha no canto, "Eu tenho uma tarefa especial para você. Eu preciso que você, hum, verifique as tarefas de casa". Toda vez que os alunos tiverem lição de casa daquela instrutora, Aninha ouve um novo refrão: "E eu preciso disso assinalado, e eu preciso daquilo assinalado," mas ela tem o prazer de ajudar a instrutora dessa forma.

Animada pela gratidão da instrutora, Aninha se aproxima das outras duas para perguntar se elas precisam de alguma coisa. Uma se empolga "Ah, estamos falando sobre comida na aula. Você pode fazer alguma comida mexicana? E você pode trazer uma receita e falar sobre isso por dez minutos?" Na próxima aula, Aninha traz um pouco de comida típica e diz aos alunos por que é tipicamente mexicana e que é servida em ocasiões específicas. Ela explica todos os ingredientes, como fazê-la, e por que ela é popular. Ela conta piadas sobre a comida e os alunos lhe fazem perguntas. Contudo, outra vez, a instrutora diz a ela: "E apenas jogue força em espanhol."

---

<sup>10</sup> Minha tradução para a vaga de university instructor que se refere a professores que ministram aulas na universidade, mas que não possuem uma vaga como professores efetivos na instituição.

#### **4.1.6 Cachinhos: tomando iniciativa**

Aos poucos, Cachinhos é integrada nas aulas da escola e da universidade ao assumir o papel de uma instrutora. Nas escolas primárias e secundárias, primeiro ela apenas observa as aulas e faz anotações sobre a forma como os professores trabalham, interagem com os alunos e como os alunos se comportam. Depois de, aproximadamente, um mês, ela toma a iniciativa de introduzir algumas atividades simples para reforçar habilidades que os alunos estão aprendendo. Em uma das aulas, ela percebe que eles estavam interessados em vocabulário, então, pergunta à professora se ela poderia trabalhar sobre isso. "Oh, sim," a professora diz: "Você pode fazer isso na próxima semana." Então, Cachinhos começa a improvisar com jogos, histórias e exercícios. Ao perceber que seu ensino de inglês no México e ensino do espanhol no Canadá usam a mesma abordagem comunicativa, ela muda as atividades que usa para ensinar inglês no México para o espanhol. Na primeira vez, suas atividades duram 20 minutos, depois mais e, finalmente, algumas vezes até 40 minutos.

Nas aulas da universidade, Cachinhos começa conduzindo atividades por 20 minutos. No terceiro mês, ela é responsável por 40 minutos da aula. No último mês, ela é responsável por uma aula inteira de uma hora e meia, enquanto o professor universitário, Dr. Andrews, faz anotações. Dra. Kidd também deixa Cachinhos responsável por uma série de aulas de conversação semanais e uma seção quinzenal de filme mexicano, já que ela é uma professora experiente. Sem nenhum programa de ensino, ela planeja as aulas de conversação na hora: ela tem de quatro a seis aulas por semana e escolhe um novo tópico para cada semana.

Cerca de dez a doze alunos aparecem em cada aula, geralmente são 80% do tempo em espanhol. Frequentemente Cachinhos usa músicas do México para introduzir um tema e coloca as letras na WebCT<sup>11</sup>. Ela sempre tem um estoque de perguntas quebra-gelo para os alunos: "Que tipo de música/filme você gosta? Qual é a diferença entre esta música ou filme e aquele outro? Isso é o que chamamos de música pop. Isso é o que chamamos de música folclórica. O que você pensa sobre esse assunto?" Os alunos gostam de ouvir música ou assistir vídeo clipes e conversar pouco. Cachinhos acha que a hora sempre passa rápido e pergunta aos alunos se eles gostam da aula de conversação

---

<sup>11</sup> Sistema comercial de aprendizagem *online*.

e se há alguma coisa que ela deveria mudar. Todos eles dizem que gostam da aula e suas piadas, mas gostariam de falar mais; muitos dos mesmos alunos vêm para a aula de Cachinhos toda semana; eles são, frequentemente, os mais motivados.

Quando passa filmes, Cachinhos sempre estimula uma discussão e tenta explicar aspectos culturais e históricos cruciais que os alunos deveriam saber, a fim de melhor compreender o enredo do filme. Esporadicamente, os grupos de alunos variam de grandes a quatro alunos, mas os estudantes estão sempre muito interessados, gostam muito de conversar e rir que, às vezes, eles não terminam até às 20:00. Nenhum dos professores universitários vêm às aulas de conversação ou às sessões de cinema, apesar de dizerem que iriam.

#### **4.1.7 Aninha: sozinha**

Certa vez, um dos professores do ensino fundamental fica doente e Aninha se vê sozinha com uma turma de jardim de infância. "Uau! Estou sozinha. Isso é diferente". Todas as crianças olham para ela com apenas uma palavra em seus olhos: Professora! Então, Aninha tem que pensar rápido no que fazer, "Como faço para manter as crianças ativas, como faço para não serem rudes uns com os outros e para não deixar eles brigarem? Eu sequer conheço essas crianças. Eu nunca trabalhei com crianças do jardim de infância!" Rapidamente, mas com calma, ela organiza os tipos de centro de aprendizagem que ela viu em outras aulas de ensino fundamental para manter os estudantes em movimento. A próxima vez que a professora fica doente, Aninha está preparada.

Enquanto isso, na universidade, Dra. Kidd chama Aninha e Linda, uma estudante de pós-graduação canadense, até seu escritório para dizer-lhes que eles vão iniciar um clube de conversação semelhante ao de Cachinhos. Eles serão criados para que outros assistentes de ensino de pós-graduação, bem como outro monitor de língua espanhola saibam como contribuir. Aninha e Linda saem do escritório de Dra. Kidd de mãos vazias; elas olham uma para outra: "Uau! Estamos sozinhas!" Elas riem. "Sim, estamos sozinhas!". "Bom para nós!" Sem informação, materiais ou instruções da Dra. Kidd, Aninha e Linda começam a trabalhar.

Primeiro, elas enviam e-mail pedindo cópias dos livros didáticos utilizados nos cursos de língua e cultura espanhola, para que elas tenham uma ideia de temas familiares aos estudantes. Como nenhum dos professores ou instrutoras respondem aos seus pedidos de sugestões, elas consultam Cachinhos e escolhem, elas mesmas, os temas para o clube de conversação, selecionando temas variados de livros didáticos, de modo que o clube tenha um foco diferente a cada semana.

Aninha fica feliz que Dra. Kidd deixou Linda e ela decidirem o que e como fazer, mas também acha curioso que ela não tenha checado para ver como elas estão fazendo. "Talvez ela ache que nós somos profissionais", ela pensa. Mas ela sequer recebeu um e-mail perguntando sobre o clube. "Certamente, ela precisa perguntar como nós e os alunos estamos indo". Aninha pensa em enviar um e-mail à Dra. Kidd para marcar uma reunião, mas ela não acha que é de sua competência. No México, ela não teria necessidade de fazer uma reunião.

#### **4.1.8 Cachinhos: se comportando “no ponto”**

Um dia depois das aulas, Dr. Andrews instrui Cachinhos usando as anotações que ele tinha feito enquanto observava suas aulas. "Cachinhos, há coisas que você não deveria dizer aos alunos porque eles podem se sentir ofendidos."

"Oh, meu Deus!" Cachinhos fica chocada. "Será que fiz algo muito ruim? Você pode me dar um exemplo?"

"Quando você estava pedindo aos alunos para participar das atividades, por exemplo, você disse: 'Você poderia falar mais alto, por favor?'"

"Eles estavam falando em voz baixa e eu não conseguia ouvir nada. Como é que eu não posso dizer-lhes para falar mais alto?"

"Não diga isso porque os alunos podem se sentir ofendidos."

"Ah, pera lá, eles estão em uma aula de língua. Eles devem falar. O que eles estão fazendo lá, se não querem falar? "

"E não faça eles escreverem. Só não peça para eles fazerem coisas que não querem fazer".

"Mas eu sou a professora e eles os alunos. Tipo, se eu quero que eles escrevam alguma coisa e eles dizem 'Oh, eu não quero fazer isso' Eu não deveria dizer faça isso? Quer dizer, vá ao quadro e escreva isso? Não diga isso? Oh, por favor!"

"Temos que ter cuidado aqui."

"Como você pode fazer isso, então, se eles vão se tornar seus amigos? O modo que vocês ensinam é diferente aqui. Bem, não o ensino, é diferente a maneira como vocês professores se comportam com os alunos. Vocês não são muito rigorosos. Vocês deixam eles fazerem um monte de coisas que nós não deixamos no México".

"Eles podem escrever um relatório sobre você e enviá-lo para o reitor ou diretor, e eles vão criar problemas. Eu estive em apuros no semestre passado".

"Mas e se eu me sentir ofendida de ter que te pedir para falar mais alto? E quanto a mim? E os meus direitos como professora? Eu também tenho direito. Sabe, é da mesma forma na escola primária."

"Sério?"

"Há uma série de políticas e regras nas escolas que você tem que seguir. Por lei, você não tem permissão para fazer algumas coisas. Você deixa as crianças se safarem de tudo e eles, não todos, sabem que podem fazê-lo."

"Isso é tão diferente do México?"

"Aqui é diferente porque eu percebo que os alunos querem estar na escola. Alguns deles realmente querem estar aqui e aprender, mas, no México, alguns deles não. Eles estão na escola porque eles são mandados. É diferente. Você tem que tratá-los de forma mais rígida lá. Você tem que empurrá-los para aprender. Você tem que fazer isso e você tem que fazer aquilo, mas nas escolas daqui você apenas fala e eles fazem. Eles são diferentes, sabe. Provavelmente, isso tem um efeito. Não tenho certeza. Talvez se vocês fossem autorizados a serem mais rigorosos, é apenas a minha opinião."

"Então, você tem visto a sua opinião mudar ao longo do programa?"

"Sim, sim, muito. Eu compreendo verdadeiramente como os estudantes são em uma outra cultura".

#### **4.1.9 Aninha: aprendendo fazendo**



Aninha gosta de trabalhar com Linda no clube de conversação; é a primeira vez que ela tem a oportunidade de cooperar verdadeiramente com uma colega canadense e ela sente que está contribuindo e aprendendo. Embora Linda também não seja uma professora especialista, ela e Aninha são responsáveis pelo curso e devem cooperar para desenvolvê-lo e coordenar outros instrutores. Elas decidem os temas semanais e elaboram um currículo geral, com resultados de aprendizagem. Elas elaboram planos de aula e desenvolvem materiais. Em seguida, elas enviam a todos os professores e outros assistentes de ensino uma programação semanal com os temas, horário dos encontros e os nomes dos parceiros de conversa.

Aninha, por exemplo, é responsável por liderar a aula de conversação das segundas-feiras às 15:00 horas. Os temas incluem esportes de inverno, sistemas de governo, tipos de líderes políticos, passatempos infantis, alimentos, agronegócio, questões sociais enfrentadas por desabrigados e trabalhadores comerciais e profissionais do sexo. Aninha gosta de começar sempre com uma pequena fala, perguntando aos alunos o que eles fizeram no fim de semana e sobre outras coisas da vida real. Dessa forma, os alunos aprendem a fazer perguntas semelhantes sobre sua vida e cultura mexicana; ela conta para eles todo tipo de contos e, em contrapartida, pede para eles contarem contos de sua própria cultura em espanhol.

#### **4.1.10 Cachinhos: sendo “no ponto”**

Nas aulas de conversação de Cachinhos, os estudantes fazem perguntas ansiosamente sobre a cultura mexicana: "É verdade que o povo mexicano sempre bebe tequila? É verdade que vocês estão sempre se divertindo? É verdade que vocês não trabalham muito?" Cachinhos não se surpreende com nenhuma das perguntas ou percepções dos alunos sobre o México e ela, normalmente, ri e concorda com os estereótipos: "Claro! Talvez eu seja assim, nos finais de semana, no Dia da Independência, provavelmente. kkkkk."

Cachinhos gosta de brincar com os estereótipos porque ela pode dizer aos alunos que nem todos os mexicanos são iguais. Ela brinca: "Pessoal, vocês sabem que cada país tem seus estereótipos e vocês não têm que acreditar neles, mas, ao mesmo tempo, tipo ... vocês sabem, é, provavelmente, verdade o que você diz! Mas nem todos os

mexicanos são iguais a mim. kkkkkk". Isso, então, lhe dá a oportunidade de explicar o que é realmente o México. Ela se sente bem com a atenção sobre o México que sua presença traz e um pouco de pressão, tanto para mostrar ser a pessoa que representa a ideia dos alunos sobre o México como para passar uma impressão alternativa, positiva, de seu povo. Ela sabe que muitos dos estudantes foram para o México, mesmo as crianças da escola foram de férias para Puerto Vallarta e Mazatlan com seus pais. Mas os outros não vão ao México tão cedo, assim ela sabe que tem de trazer o México para eles. "Eu vou fazer isso com o sotaque e tudo. São só quatro meses", ela pensa: "Mas por um ano seria tipo, 'Oh, vamos lá, parem de fazer essas perguntas! Eu sou igual a todos os outros." Mas por quatro meses, eu posso ser "no ponto".

#### **4.1.11 Aninha: inspirando pelo fazer**

Um dia, Allison, uma das professoras mais velhas da escola, pede Aninha para dar mais assistência pedagógica em sala de aula: "Sabe, Aninha, eu não sei como explicar isso em espanhol", ela admite. "Você gostaria?" Este simples convite leva outras atividades para Aninha. "E, você gostaria de falar sobre sua cidade em sala de aula? E, você gostaria de dar uma aula sobre o assunto?" Aninha gosta de trabalhar com Allison porque ela não é só fotocopadora e ela percebe que os alunos estão aprendendo algo diferente. Quando ela conta histórias sobre o México, eles fazem todos os tipos de perguntas: "É verdade que você come frutas com pimenta e limão? Como são as pessoas? Como você vive no México? Como é a televisão lá? Aninha, é verdade que os mexicanos não têm cães e gatos? Você pode nos ensinar algumas gírias? Você gosta de tequila e tacos?"

Aninha percebe que os alunos gostam dessas conversas, mas eles se sentem mais confortáveis falando em inglês, embora seja aula de espanhol. Então, Aninha começa misturando os idiomas, em uma espécie de Spanglish com *los alumnos y las alumnas*, então ela *Habla* mais espanhol, ainda *lentamente* e mantendo o vocabulário *fácil*, até que, eventualmente, eles mudam para *practicar* mais espanhol e Aninha já está falando em sua velocidade normal - rápido. Os alunos notam que o espanhol deles está melhorando e que eles estão falando mais rápido também.

Allison percebe que ela também fala mais espanhol quando Aninha está ao redor. Ela comenta sobre a diferença que Aninha está fazendo: "Aninha, estou mudando o meu papel. Eu estou falando apenas em espanhol agora e isso tem ajudado muito os alunos." Ela diz à Aninha "Eu vi o meu erro e, por isso, eu não quero mais falar inglês com os alunos. Então, eu vou continuar a falar espanhol e, agora, você pode ver que os alunos estão falando espanhol, os alunos! E eles gostam de trabalhar em sala de aula porque estamos trabalhando juntos, trazemos coisas diferentes para a sala". Os outros professores ainda lhe dizem: "E eu preciso de você para tirar cópia disso; e eu preciso que você pegue aquilo."

#### **4.1.12 Cachinhos: encontro por acaso**

No decorrer do semestre, Cachinhos lamenta que ela ainda não recebeu uma resposta de Dra. Kidd se ela poderia fazer a disciplina de Estudos de Cinema que viu no calendário. Antes de vir para o Canadá, ela esperava que, além de ensinar espanhol, ela teria aulas sobre inglês como segunda língua ou sobre métodos de ensino de segunda língua. Ela tinha esperança de fazer uma disciplina sobre cinema. O foco na universidade tem sido mais sobre o que ela pode oferecer para o programa e menos sobre o que o programa pode oferecer a ela. Por acaso, Brenda, uma estudante de graduação em uma das aulas de conversação de Cachinhos, faz amizade com ela. Ela diz à Cachinhos, "Eu amo todos os cliques que você mostra em sala de aula."

"Eu me interessou muito por filmes", responde Cachinhos.

"Ah, é? Essa é minha formação. Você deveria vir a uma das minhas disciplinas sobre cinema."

"Eu posso ir?"

"Oh, eu acredito que sim. Eu acho que você pode vir para minhas aulas sobre teoria do cinema. Você pode simplesmente sentar e ouvir a aula. Vou pedir à minha instrutora". Ela pede e ela diz que sim, então, Cachinhos vai.

A disciplina é sobre como analisar um filme. Os alunos recebem textos sobre a teoria do cinema para ler e, em seguida, assistem filmes e comentam sobre eles. Cachinhos não poderia estar mais feliz. Ela vai à todas as aulas, lê os materiais e assiste os filmes. Ela não faz as avaliações, mas ela conversa com Brenda sobre suas avaliações

e elas trocam opiniões sobre a teoria e sobre filmes. A disciplina sobre cinema também é útil para as tarefas de Cachinhos como monitora. Quando ela discute os filmes mexicanos, ela insere algumas das questões que está aprendendo na disciplina.

#### **4.1.13 Aninha: fantasma na máquina**

Como sua estadia chega ao fim, Aninha reflete, brincando, com Allison sobre suas experiências e ri, "OK, eu tive boas experiências, eu aprendi a usar a máquina de fotocópia!" Não muito séria, para não constranger sua colega canadense, acrescenta: "Não, pq eu estava APAIXONA pela máquina de fotocópia! Porque você pode fotocopiar e fazer um livro, ou você pode fazer furos e encadernar as fotocópias. Foi muito bom. Eu aprendi a verificar quando tinha colocado o papel errado na máquina, como abrir e verificar todas essas coisas." Em seguida, diz, com certa ironia: "Na minha escola no México, não temos uma máquina de fotocópia, então ... "

Ela diz a Allison o que realmente aprendeu: "Na universidade, eles ensinam muita gramática para os estudantes, então, eu não posso usar isso no México. Eu tenho alunos adolescentes também, então eu gostei das escolas e dos centros de aprendizagem. Eu tenho muitos estudantes e vou continuar trabalhando assim, dividindo-os em grupos, com um pouco de leitura e escrita para aumentar e melhorar habilidades específicas. Eu gosto de como escolas daqui trabalham em centros, em núcleos. Por outro lado, vocês têm um monte de recursos, livros, nós não temos isso, temos uma copiadora, assim, usamos tudo da vida real como revistas, jornais, música."

Aninha recolheu uma grande quantidade de imagens, receitas, e outros materiais que ela poderia usar nas estações de aprendizagem ou apresentações no México. "Eu tirei um monte de fotos, também, de *poutine*, lula, de um *pint of beer*, da Praça da Câmara Municipal, das festas, do inverno e da primavera". Allison e Aninha conversam sobre a criação de um projeto para ensinar os alunos no Canadá e no México a escreverem e enviar e-mails, e ensiná-los a corrigir a escrita um do outro. Para Aninha, o acúmulo de conhecimento é como uma árvore com muitos ramos, em que cada ramo influencia o crescimento de seu conhecimento. Um ramo é a família dela. Amigos e pessoas que ela encontra são outros. Escola, seus estudos e livros que ela leu, são outros. Formação de professores, é outro ramo. O que ela aprendeu com seus alunos

desde que começou a trabalhar como professora, sua viagem para o Canadá, o intercâmbio cultural que viveu, como as pessoas pensam e vivem em outros lugares, como no Canadá e, especialmente, a diversidade do Canadá, o multiculturalismo e sua diferença em relação aos Estados Unidos são, agora, também, ramos em sua árvore do conhecimento.

No México, mesmo com suas experiências no Jardim de Infância e no clube de conversação, ela não teria a oportunidade de fazer essas coisas. Aninha pensa com carinho sobre suas experiências de integração com sua casa de família, os encontros com o "vovô" e a "vovó", e os desafios para compreender a outra cultura: "Gosto de como eles lidam com a hora do almoço, tipo, ah, e os vegetais e carnes estranhos", ela ri. Para Aninha, todas essas coisas estão ligadas e a conectam com o mundo. Sob a perspectiva de que ela teve a oportunidade de praticar e aprender coisas novas sobre educação e sobre como os alunos são no Canadá que ela sente ter se beneficiado de participar do programa.

#### **4.1.14 Cachinhos: sabendo “no ponto”**

Como o programa se aproxima do fim, Cachinhos começa a fazer as malas. Satisfeita com sua experiência, ela acredita que agora tem uma boa ideia de quão diferente professores de escola e universidades canadenses funcionam, vis-à-vis às mexicanas. "Você aprende muito, se quiser", ela reflete. Ela aprendeu muito sobre vida familiar no Canadá com os Kodiaks. Acostumada a viver sozinha no México, agora, ela sabe como é viver pelas regras da casa de outra família e como não bagunçar a rotina que eles estão acostumados. Ela também sabe como lidar com o tempo frio e a neve. Ela fez muitos amigos e, através deles, tem experimentado a cultura canadense todos os dias. Acima de tudo, ela é feliz por ter experiências para compartilhar com seus alunos e colegas no México.

Suas malas estão cheias de objetos do Canadá para usar no México com seus alunos. Atenta em seu cotidiano no Canadá, ela recolheu uma grande variedade de objetos indisponíveis no México: folhetos, catálogos de lojas, *menus*, bilhetes de ônibus e outros que estão cheios de vocabulário e demonstram quão diferente é a cultura canadense. Ela se imagina falando com seus alunos mexicanos: "Olha, este é um bilhete

real do Canadá." E se eles perguntarem se todos os canadenses são loiros, ela pode pegar uma foto de um panfleto do governo e dizer que o Canadá tem pessoas de diferentes etnias, com diferentes histórias de imigração. E ela pode, também, mostrar-lhes um livro sobre os fortes construídos pelos primeiros colonizadores. Ela tem um guia turístico com informações e fotos históricas da construção das estradas de ferro, cartões postais de búfalos em um parque nacional e uma apostila sobre a descoberta de petróleo em Alberta.

Cachinhos recolheu parte desse material enquanto fazia excursões com sua família canadense. Ela também se dedicou a ler jornais diariamente, a aprender com os livros, a fazer todo tipo de perguntas à sua família anfitriã, e a assistir a televisão local. Ela gravou alguns comerciais de TV e, até mesmo, comprou a primeira temporada do seriado canadense *Corner Gas* para levar para casa. "Esta é uma pequena cidade rural, Dog River em Saskatchewan", ela pode dizer para seus alunos mexicanos. "Esta é a vida simples. Vejam como eles se comportam. Isso é muito canadense." Ela espera que eles entendam suas piadas engraçadas. Ao tomar a iniciativa de se envolver com a cultura canadense local, Cachinhos cria condições para fazer com que sua viagem seja "no ponto".

#### **4.1.15 Aninha: partindo com *feedback***

Se preparando para retornar ao México, Aninha escreve uma carta de *feedback* para os organizadores e futuros participantes do programa. Ela faz uma lista de conselhos em forma de anedota, com um aviso em um refrão bem-humorado:

*Antes de você vir, você deve identificar quais são seus objetivos no Canadá;*

*Oq cê ke aprendeh com sua família anfitriã?*

*Oq cê ke aprendeh de como as pessoas de outra cultura vivem?*

*Oq cê ke aprendeh sobre questões profissionais?*

***Pq se vc naum tomah cuidadu, a copiadora vai ti pegah!***

*E no trabalho, eles precisam te pedir ou dizer exatamente o que querem*

*Pq algumas vezes eles não sabem como ter um assistente.*

*E se as escolas tinham uma definição ou conceito de como o assistente trabalha,*

*Eles poderiam ensinar como os alunos podem aprender espanhol em espanhol, i conversar em espanhol.*

***Pq se vc naum tomah cuidadu, a copiadora vai ti pegah!***

*E se você não gosta de algo, você precisa dizer,*

*Pq algumas vezes você não diz para ser legal ou pq é tímido,*

*Então, você precisa dizer isso na hora. Não espere!*

*Peça esclarecimento, tome iniciativa.*

***Pq se vc naum tomah cuidadu, a copiadora vai ti pegah!***

*Faça eventos especiais com os alunos porque eles estão presos em uma rotina,*

*Sempre o mesmo horário, sempre os mesmos hábitos.*

*Eles estão preocupados com a gramática, mas isso não é tudo quando se refere a aprender uma língua.*

*Eles estão indo para o México e se preocupam com boa gramática quando eles precisam falar.*

***Pq se vc naum tomah cuidadu, a copiadora vai ti pegah!***

*E talvez você possa ficar por um ano inteiro e ver todas as estações.*

*E se alguém fizer o caminho contrário e ensinar inglês para os estudantes mexicanos,*

*Ou para os professores universitários, para ensinar os professores sobre o Canadá,*

*Eles podem aprender como temos diferentes tipos de escolas e uma cultura diferente.*

***Pq se vc naum tomah cuidadu, a copiadora vai ti pegah!***

#### **4.1.16 Cachinhos: presa a um sonho**

Em sua última noite no Canadá, Cachinhos tem um sonho muito estranho, como se ela estivesse em um filme ou um programa de TV. Sentada em um restaurante de estrada à moda antiga, do tipo que você encontraria próximo a um posto de gasolina de uma área rural, uma tempestade de neve sopra lá fora e o lugar está muito cheio. Cachinhos parece estar em uma mesa de centro, longe do foco da ação. Olhando através do restaurante, vendo as pessoas almoçando, ela reconhece o homem por trás do balcão



no Edifício Federal, em seguida, Dra. Kidd, Sr. e Sra. Kodiak com seu filho Ted. Em vez de serem seres humanos, estão todos disfarçados de ursos.

Cachinhos olha para o *menu* na mesa em frente a ela e percebe que é, na verdade, o calendário da universidade. Ela dá uma olhada na lista de disciplinas, mas não encontra nada na área de metodologia de ensino de segunda língua, estudos sobre cinema ou qualquer outra coisa que esteja particularmente interessada. Olhando para cima, ela encontra a garçonete à sua frente, pronta para pegar seu pedido. "Brenda! Brenda, é você?" "Bom dia Cachinhos, posso anotar seu pedido?" "Oh, meu Deus, eu não sei o que esperar, não me deram nenhuma informação sobre isso." "Bem, vamos ver se eu posso ajudar. Por que você não escolhe só uma aula?" "Tudo bem, uma aula. Sim, isso me faria ser "no ponto. " "Escolha o que quiser, mesmo o que não está no *menu*. O *chef* é muito bom. Ele se chama Andrews. Eu acho que você o conhece, certo?" "Sim! Ele é o instrutor que eu estava ajudando na aula. Ele sabe o que fazer comigo. Ele é prestativo e com ele eu tenho que usar todas essas coisas de computador, o PowerPoint e o projetor de LCD."

"Bem, e então?" "Hum, eu vou escolher Inglês como Segunda Língua ou Ensino de Inglês como Segunda Língua, porque é isso que eu faço. Acho que isso me encheria. Ou algo sobre ensino de segunda língua, como alfabetizar, escrita criativa ou combinar filme e ensino de língua porque esse é meu interesse em especial. Por outro lado, eu preciso atualizar meu Ensino de Inglês como Segunda Língua." "Seria o tamanho normal, a nível de graduação, ou o tamanho especial, a nível de mestrado?" "Não é a nível de graduação porque isso é para os professores pré-serviço, certo?" " Sim, mas é individual: algumas pessoas querem inglês como Segunda Língua e alguns preferem algo mais avançado. Então, a aula de mestrado, certo?" "Sim, algo formal." "Certo! Você sabe que tem que compartilhar isso, mas não com professores de espanhol. Então, você terá que mudar de mesa. Você terá que se sentar lá onde o ciclo de professores de Inglês sentam." "Ótimo! Eu posso fazer amizade com eles como fiz com meus alunos." "Sim, mas isso é em outra seção. Então, alguém vai cuidar de você, tudo bem?" "Tudo bem."

## 5 Discussão

As experiências vividas pelas duas professoras de inglês mexicanas, exploradas neste artigo, são uma continuação de uma pesquisa anterior das experiências de duas participantes do mesmo programa de mobilidade internacional (PLEWS *et al.*, 2010). O programa objetivava aumentar as competências em língua estrangeira e interculturais de professores mexicanos de inglês pela participação e cooperação de professores canadenses de espanhol enquanto possibilitava que os professores mexicanos desenvolvessem mais conhecimentos sobre ensino de L2, sobre aulas de espanhol no Canadá e para se beneficiar com o contato autêntico com a língua-alvo. Considerando que tais programas de mobilidade internacional de assistentes de línguas estrangeiras são, frequentemente, caracterizados por um currículo de *laissez-faire* de exposição geral, em um ambiente de imersão, para encontros casuais e uma carga exaustiva de trabalho, nos quais as professoras de inglês mexicanas ensinariam espanhol ao invés de inglês, o nosso estudo se preocupou em investigar como as participantes atribuíram sentidos ao programa, o que elas consideraram como aprendizagem e o que as estruturas do programa facilitaram que elas aprendessem.

Particularmente, estivemos interessados em questões identificadas na primeira parte do estudo, incluindo o reconhecimento da identidade profissional das participantes, o planejamento de metas pedagógicas individuais e institucionais, o estabelecimento de resultados individuais de aprendizagem linguística e cultural, um maior aproveitamento da moradia familiar e da interação com a administração educacional, e a necessidade de encontrar tempo para refletir criticamente sobre suas experiências. Além disso, nos perguntamos como as experiências das diferentes participantes se assemelhavam. As histórias de aprendizagem em um contexto de imersão de Aninha e Cachinhos são similares às das duas primeiras participantes do estudo, uma vez que são particulares.

Na primeira parte, a história de uma participante "A Princesa e a Ervilha" é sobre a busca por um reconhecimento legítimo; da outra participante "A Cinderela" é sobre o surgimento de uma capacidade inerente. Aqui, a história de uma participante, muito parecida com a de "Aninha, a pequena órfã", é sobre a negligência de uma jovem professora que é solicitada a fazer tarefas que, todavia, inspira os outros com suas histórias e seu modo de trabalhar; a história de outra participante, semelhante à de "Cachinhos Dourados", é sobre uma pessoa proativa que perde seu caminho no mundo

das "pessoas importantes", mas que consegue fazê-lo ser “no ponto” para si mesma no mundo das "pessoas comuns".

Em todas as quatro histórias, a identidade profissional em relação ao contexto de imersão ou, mais precisamente, as formas como elas são recebidas pelos anfitriões, desempenha um papel fundamental na construção de significados das variadas experiências das participantes (JACKSON, 2010; KINGINGER 2004, 2009; PITTS, 2009; TRENT, 2011). A Princesa, uma professora estabelecida, e a Cinderella, uma professora iniciante, se esforçaram, respeitosamente, em um nível psicológico-profissional para sustentar ou desenvolver suas identidades profissionais em resposta a determinadas circunstâncias exteriores que não eram estrangeiras, mas profissionais, ou melhor, inapropriadas (PLEWS *et al.*, 2010). Na sequência, a iniciante Aninha e a estabelecida Cachinhos estiveram mais preocupadas em acomodar o mesmo tipo de circunstâncias exteriores com base em suas identidades e atitudes pessoais-profissionais. Assim, Aninha progrediu humildemente com o trabalho e Cachinhos descobriu um encaixe para si pela exploração.

Muito parecido com as duas primeiras participantes, as duas segundas valorizam suas experiências internacionais de desenvolvimento profissional e consideram o programa um sucesso. Como professoras em serviço de inglês, para as participantes, o simples fato de vir ao Canadá para viver e trabalhar temporariamente é uma experiência de vida valorosa e uma realização pessoal, por si só, mesmo que alguns de seus interesses pessoais não tenham sido considerados. Elas tiveram ganhos significativos no que concerne ao conhecimento cultural sobre o Canadá através da experiência pessoal, da interação com os canadenses e da leitura *in situ*. Elas juntaram uma boa quantidade de artefatos úteis, um hábito comum entre os professores L2 quando viajam, que se tornam especialmente pertinentes em programas internacionais (ALLEN, 2010; RISSEL, 1995; WALKER DE FÉLIX; CAVAZOS PEÑA, 1992).

Elas fizeram contatos e amigos nas escolas e na universidade, gostaram dos *status* especiais de representantes do México, que os alunos canadenses das aulas de espanhol lhes atribuíram, e contribuíram positivamente para a aprendizagem dos alunos e para a prática de ensino da língua-alvo a alguns colegas, ao transferir suas experiências e habilidades como professores em serviço de inglês a seus papéis como monitores de língua espanhola. Elas se beneficiaram de oportunidades únicas, que não

teriam tido sem o programa, como viver com uma família canadense, trabalhar especificamente em um jardim de infância e organizar um curso de conversação a nível universitário. Além disso, Aninha teve alguns ganhos modestos no que se refere ao conhecimento profissional ao aprender sobre o ensino através de estações de aprendizagem em grupo e quando foi solicitada a co-criar um plano de currículo. Cachinhos desenvolveu um nível mais profundo de consciência intercultural através de encontros interculturais como as dificuldades com a burocracia do governo local, educacional e federal, viver e negociar com a família anfitriã, refletir sobre as atitudes dos professores locais em relação ao comportamento dos alunos e sobre o gerenciamento da sala de aula; e, ainda, ao ajustar com humor e, gentilmente, criticar as percepções estereotipadas ou mal informadas dos alunos sobre os mexicanos.

Cachinhos deu passos significativos no sentido de reconhecer como suas próprias perspectivas, atitudes cotidianas e profissionais foram culturalmente determinadas, as questiona e, talvez, até mesmo, começa a modificá-las. Cachinhos supera as dificuldades práticas de uma burocracia estranha e, também, chega a um acordo com sua supervigilante família anfitriã transformando a situação em um exercício de enriquecimento cultural (IINO, 2006). Enquanto ela está, inicialmente, desconfortável com seu senso de autoridade diminuída em sala de aula e "direitos" dos professores canadenses, ela integra suas observações e compreensão do comportamento da sala de aula canadense em sua prática e ajusta parte de sua identidade docente, pelo menos enquanto ela está no Canadá (BARKHUIZEN; FERYOK, 2006; LEE, 2009; MARX; MOSS, 2011; TRENT, 2011; WILLARD-HOLT, 2001).

Sem desconsiderar os estereótipos dos estudantes canadenses, ela permanece aberta e aprende através dos encontros interculturais, a ponto de deixar de lado sua própria identidade cultural. Ela consegue isso por estar disposta a considerar as projeções dos outros, não importa o quão grosseiro seja, como parte de sua autoimagem cultural e, ao mesmo tempo, perceber e partilhar a sua identidade individual, dentro ou além de sua cultura. Assim, dependendo da ocasião, Cachinhos opera a partir de uma cultura ou de outra, às vezes de ambas, ou em lugares entre elas (KRAMSCH, 2009; PLEWS, 2013; SHARDAKOVA, 2005); ela encarna a posição desapaixonada, em vez da de julgamento que Kinginger (2009) deseja que participantes em estudos no exterior adotem.

As histórias de Aninha e Cachinhos também apontam para várias questões, evocando os princípios básicos de currículo, preocupação com planejamento, orientação, recepção, organização, conteúdo e controle de qualidade (TYLER, 1949). A segunda edição do programa começou como a primeira, com instruções insuficientes, tanto da administração do Estado mexicano, relacionado à preparação antes da ida ao Canadá, e dos anfitriões canadenses, em termos de orientação na chegada e assistência com a burocracia local. Os papéis das participantes, seus deveres e os objetivos do programa, quer seja para seus ganhos pessoais e profissionais ou linguísticos-culturais dos estudantes canadenses e colegas, não foram claramente articuladas em reuniões antes da partida delas. Isso contrasta com o programa bem-sucedido discutido por Brindley *et al.* (2009), que incluiu seminários antes da partida, estruturação de expectativas, orientação formal, supervisão e instruções pós-permanência (BARKHUIZEN; FERYOK, 2006; BRIERLEY; COLEMAN, 1997; CHIEFFO; ZIPSER, 2001; FREED, 1995; GINSBERG; MILLER, 2000; GORKA; NIESENBAUM, 2001; JACKSON, 2004; TRENT, 2011; WILKINSON, 2001).

Assim, as participantes chegaram com expectativas incertas e sem *metas específicas* para o crescimento linguístico pessoal ou práticas profissionais para a aplicação mais tarde em seus países de origem. De fato, a atenção para o desenvolvimento avançado e disciplinar da proficiência em inglês foi, novamente, notadamente ausente das narrativas das participantes (PLEWS *et al.*, 2010), seja por opção, uma vez que tinham outras prioridades (KINGINGER, 2008, 2009), ou por negligência pessoal ou administrativa, uma vez que não foi explicitamente incorporada na estrutura curricular do programa (WILKINSON, 2000, 2001; HARBON, 2007). Roskvist *et al.* (2013) relatou que alguns dos novos professores de línguas estrangeiras da Nova Zelândia que ensinaram seu inglês nativo, como parte do programa internacional de desenvolvimento profissional, viram sua capacidade na língua-alvo prejudicada.

Em nosso estudo, as participantes nunca indicaram que o ensino de sua língua nativa tenha tido impacto negativo sobre sua aquisição da língua inglesa. Nós suspeitamos que seja porque elas já eram altamente proficientes o que, é claro, não exclui a necessidade de desenvolver a capacidade linguística ou porque havia uma quantidade suficiente de outras interações profissionais e sociais em Inglês; certamente,

o acesso a uma gama de grupos sociais em estudos no exterior leva a ganhos (CASTAÑEDA; ZIRGER, 2011; DEWEY; BOWN; EGGETT, 2012). É importante considerar que o inglês era a língua-alvo das nossas participantes, enquanto era a língua nativa dos participantes de Roskvist (TANG; CHOI, 2004). A percepção de ganhos linguísticos e sucessos no desenvolvimento profissional internacional de professor de L2 pode estar ligada à língua franca entre os participantes e professores cooperadores anfitriões, assim, se eles usam a língua-alvo dos participantes, os participantes podem ter um senso maior de uso e ganho; se eles usam suas línguas nativas, frequentemente o mais provável para falantes nativos de inglês, dada a pressão de sua presença global, eles podem sentir que estão perdendo oportunidades de desenvolver seus conhecimentos linguísticos, especialmente de termos específicos na língua-alvo.

Ironicamente, a orientação mínima na chegada pode muito bem ter tido um efeito positivo de aprendizagem linguística e intercultural sobre as participantes por meio do engajamento necessário com a cultura estrangeira em sua língua (ENGLE; ENGLE, 2003). A lamentável recepção imediata no Canadá foi determinada pela natureza e estrutura do programa. Tal como acontece com as duas primeiras participantes, as outras duas não foram reconhecidas como professoras qualificadas, e em serviço, de inglês. Não havia instruções claras para os coordenadores institucionais, professores associados ou monitores e não foram definidas metas para resultados de aprendizagem pedagógica em L2 para os monitores ou um processo planejado para atingi-los, exceto para a integração gradual na sala de aula. As instituições de ensino anfitriãs não fizeram um planejamento linguístico para aproveitar as contribuições de um falante nativo de espanhol mexicano.

Ademais, o posicionamento inferiorizado por parte dos colegas canadenses ocupados, inconscientes ou, talvez, exigentes sobre as professoras mexicanas e a estrutura de *laissez-faire* de estágio sem um currículo com papéis de ensino planejado e intencional, claramente limitaram o tipo, a extensão e efeito dos benefícios que as participantes poderiam receber do programa e as contribuições que poderiam dar aos alunos e colegas através dele. Na verdade, essa atitude e estrutura levou Aninha a ser submetida a tarefas desonrosas, vazias de conteúdo pedagógico para ela e, muito menos, para seus alunos. Enquanto isso, Cachinhos não adquiriu conhecimentos pedagógicos e disciplinares novos e avançados, apesar de sua experiência ter sido mais positiva e

benéfica de integração gradual na sala de aula por professores locais cautelosos já que, em última análise, ela praticou ensinando espanhol, uma língua que ela normalmente não ensina, usando exatamente o que ela já sabia por ser uma professora mestre em de inglês no México.

Nenhuma das participantes aprenderam sobre metodologias de ensino de L2, o que iria ser útil para suas aulas no México. Notamos que a recepção que as mexicanas tiveram e sua percepção sobre isso foram, em nossa opinião, não apenas resultados de um conflito ou mal-entendido cultural. Por exemplo, os canadenses valorizam trabalhar de forma independente e ser responsável por si mesmo *versus* os mexicanos entendem os professores como forma de estabelecer um certo *status* social. Em vez disso, da perspectiva de valorização padrão canadense de respeitar e ajudar os outros, um valor que os mexicanos compartilham, a recepção foi totalmente inaceitável. As narrativas de Aninha e Cachinhos levantam uma questão fundamental para o sucesso de programas de educação internacional que estudiosos recentes têm destacado, como Churchill (2006) e Kinginger (2008), sobre participação estudantil, e Gorsuch (2003) e (PLEWS *et al.*, 2010) nos quais ressaltam que uma considerável e positiva diferença é feita à qualidade da experiência quando os participantes são reconhecidos e, subseqüentemente, integrados no estabelecimento de ensino anfitrião de acordo com seus *status*, como estudantes ou professores em serviço. Além disso, que tenham o propósito de aprendizagem e/ou contribuição claramente estabelecidos e valorizados, em vez de serem estereotipados e, conseqüentemente, tratados como visitantes temporários inconseqüentes (ROSKVIST *et al.*, 2013).

Apesar das decepções e restrições mencionadas anteriormente, as narrativas de Aninha e Cachinhos contêm dois aspectos que podem ser cruciais para atender às necessidades de aprendizagem profissional em programas de educação internacional. A primeira é a atitude dos participantes, sua determinação e esforço para se afirmarem em solo estrangeiro e tomarem iniciativa e responsabilidade pelas suas próprias aprendizagens (IFE, 2000; KLAPPER; REES, 2012). Quando Cachinhos diz: "Você aprende muito, se quiser", ela ecoa a análise de Kinginger (2009, p. 151) que afirma que alguns alunos que estudam no exterior tendem a "fugir" dos encontros mais difíceis, enquanto outros os tornam sua "missão pessoal" para obter especificamente o que eles querem do programa.



Ambas as participantes solicitaram e tentaram fazer disciplinas relevantes na faculdade (Inglês como Segunda Língua, Ensino de Inglês como Segunda Língua, Aquisição de Segunda Língua etc.) que lhes proporcionariam um nível apropriado de conhecimento linguístico e/ou pedagógico. Infelizmente, as tentativas de Aninha e Cachinhos foram frustradas por uma combinação de burocracia da universidade e a falta de vontade, ou motivação, por parte de seu professor coordenador para preencher as exigências necessárias para que elas pudessem se inscrever em disciplinas regulares como bolsistas da universidade. Igualmente lamentável, Aninha e Cachinhos não insistiram em falar de seus desejos, quer por motivos de diferença cultural, de personalidade ou devido à frustração e a relação de poder entre o supervisor e as participantes. Para Aninha, este foi um refrão que foi significativo na limitação de sua experiência para simplesmente internacional e não complexamente intercultural.

O segundo aspecto facilitador é a prudência de perceber o potencial de encontros casuais e, mais uma vez, conscientemente agir sobre eles. Isso é melhor demonstrado pela amizade de Cachinhos com uma aluna, o que leva ao alcance de seu objetivo primeiro, pessoal e profissional, de vir para o Canadá, ou seja, de obter educação continuada sobre como trabalhar com filmes. Mais uma vez, o reconhecimento do prestígio profissional e interesses educacionais dos participantes, por parte dos anfitriões, poderia ter levado a um programa melhor para todos os interessados. Se as professoras mexicanas tivessem feito as disciplinas da universidade de nível adequado, como parte de um currículo de desenvolvimento profissional planejado, não só os seus desejos profissionais de encontrar novas formas de apoiar seus papéis seriam satisfeitos, mas seus estudantes canadenses teriam sido os primeiros beneficiários de suas novas e, potencialmente, melhoradas abordagens de ensino.

Outro encontro casual benéfico resultou do auxílio de Cachinhos a um professor em específico. Sua diligência em dar *feedback* à Cachinhos, parcialmente, compensou a falta de avaliação e foi a única instância de controle de qualidade no programa. Essa parceria foi fundamental para o currículo do programa, como uma oportunidade para uma participante refletir formalmente sobre seu desenvolvimento profissional (HW ALLEN, 2010; BARKHUIZEN; FERYOK, 2006; BRINDLEY *et al*, 2009; INGLÊS, 2002; KINGINGER, 2011; MARX; MOSS, 2011; MCGILL; HARBON, 2006; PENCE; MACGILLIVRAY, 2008; PLEWS *et al*, 2010). No entanto, mesmo o *feedback*

desse professor foi enriquecedor até certo ponto, enquanto ela atribuiu sentido das diferenças culturais no ensino através da troca de comentários entre eles sobre as normas e protocolos para ensino de espanhol.

Assim, essa única fonte de *feedback*, chama a atenção para a necessidade crítica de as participantes acessarem uma rede profissional que inclui, mais apropriadamente, professores canadenses de Inglês como Segunda Língua e não apenas os professores de espanhol. Enquanto não temos dados que mostram que o ensino da língua materna em um ambiente de L2 atrapalha o desenvolvimento de L2 (cf. ROSKVIST *et al.*, 2013), a nossa investigação narrativa indica que tal configuração pode impedir o desenvolvimento de uma rede profissional ideal, isso é, uma com outros professores relevantes de L2 (LQ ALLEN, 2010; GLEESON; TAIT, 2012; TRENT, 2011).

## **Conclusão**

Este estudo narrativo contribui para o crescente número de pesquisas sobre estudos de L2 no exterior, que indicam o benefício de tais programas para a aprendizagem linguística, cultural, intercultural e profissional, e que explora as características e fatores que aumentam ou limitam tais resultados. Nosso estudo mostra que a estrutura padrão do programa de exposição geral e imersão no exterior a outra língua e cultura, através de estágio e moradia familiar, inerentemente fornece algumas condições para a aprendizagem. No entanto, as narrativas específicas deste estudo destacam claramente que, sem estruturas curriculares particulares, não há garantias de que os participantes irão desenvolver suas segundas línguas, seus conhecimentos culturais e profissionais e suas identidades muito além do que já sabem. Na verdade, as narrativas de negligência benignas e acomodação de Aninha e Cachinhos, de humildemente continuar com o trabalho (Aninha) ou da curiosidade de descobrir o que se encaixa (Cachinhos), mostram que a exposição em um ambiente de imersão leva a alguns tipos de aprendizado, mas, também, que uma má recepção e integração nas instituições de ensino anfitriãs. Além disso, a atitude individual e o acaso, juntamente com uma disposição para tomar a iniciativa, fornecem apenas meios incertos e oportunistas de alcançar resultados mais adequados.

Com objetivo de assegurar resultados bem-sucedidos para os participantes e para os anfitriões, nosso estudo anterior (Plews *et al*, 2010) recomendou que:

1. As instituições anfitriãs reconheçam o *status* de professores, em serviço, e de profissionais qualificados dos participantes;
2. Administradores educacionais, tanto os que enviam e como os que recebem os participantes, tenham um diálogo antes da partida para definir objetivos pedagógicos e metas de política linguística, individuais e institucionais;
3. Os participantes identifiquem e busquem resultados individuais de aprendizagem linguística e cultural;
4. O serviço de moradia familiar com um colega profissional seja mantido e complementado com a interação da administração educacional;
5. Os participantes deveriam ter tempo e orientação adequada para a reflexão crítica.

Essas recomendações são fortemente apoiadas pelas duas segundas narrativas; elas também se correlacionam com as razões para o sucesso do programa discutido em Brindley *et al.* (2009). O fracasso da maioria dos colegas das instituições anfitriãs em reconhecer as necessidades, as contribuições e os *status* profissionais de Cachinhos e Aninha limitaram as oportunidades disponíveis para elas e impediu seus desenvolvimentos. Essa descoberta suporta o estudo de Churchill (2006) que identificou que o reconhecimento imediato e apropriado, a recepção e integração dos participantes como indivíduos com uma função e propósito de estar na nova instituição de ensino como um fator principal no sucesso do participante. A ausência de disposições de currículo formais das administrações mexicanas e canadenses e a falta de objetivos de aprendizagem específicos, por parte das participantes, também indicou que elas gastaram mais tempo do que era necessário decifrando como se integrar e contribuir.

Ser forçada a se ocupar com as acomodações de seus anfitriões e suas circunstâncias pode ter contribuído para uma aprendizagem interessante, mas, também, atrasou, diluiu, ou negou a satisfação de seus interesses profissionais. Como mostrado em Barkhuizen e Feryok (2006), Marx e Moss (2011), e Roskvist *et al.* (2013), os professores de L2 em desenvolvimento profissional internacional se beneficiam diretamente pela interação com professores e moradias familiares. Seria favorável

promover esse aspecto de experiência internacional com planos explícitos para otimizar a quantidade e qualidade da interação. Em encontros/reuniões, antes e durante o programa, as instituições de ambos os lados e os participantes individuais podem formular metas para que a interação e identificação de seus papéis possam ser, produtivamente, assumidos e os interesses individuais possam ser implementados. Esta abordagem poderia envolver discussões antes da chegada, entre as administrações respectivas sobre planejamento linguístico, pós-chegada e sessões de pós-chegada entre os participantes e professores cooperadores para discutir as qualificações, experiência, contribuições para as atividades da aula, necessidades de aprendizagem, além de encontros contínuos de supervisão para discussão, reflexão crítica e revisão ou redefinição de objetivos.

Nossos entendimentos narrativos do programa internacional de desenvolvimento profissional também aprofundaram com a oportunidade de analisar as experiências posteriores das participantes; as narrativas de Aninha e Cachinhos levantaram mais dois pontos sobre os quais nós recomendamos ação. Primeiro, ambas as participantes desejaram algum tipo de curso educacional posterior, mas a estrutura do programa não integrou seus interesses (SPAULDING; MAUCH; LIN, 2001). Suas aprendizagens em tais cursos seriam, provavelmente, transferidas imediatamente às salas de aula canadenses onde elas estavam ajudando, bem como às suas aulas no México. Em segundo lugar, suas funções temporárias como monitoras de espanhol obscureceram seu papéis profissionais habituais, como professoras de inglês. Quando elas foram apresentadas para professores canadenses de espanhol, que poderiam lucrar enormemente de suas presenças autênticas, elas foram muito menos inclinadas a encontrar profissionais de Artes, inglês como Segunda Língua ou, até mesmo, língua inglesa.

Essas duas questões poderiam ser resolvidas pela permissão dos participantes de se inscreverem em uma disciplina de pós-graduação em pedagogias de ensino de segunda língua ou um tópico específico dentro do ensino de inglês como segunda língua, como foco da estrutura do programa. Além disso, a participação nas disciplinas poderia servir como uma rede imediata de profissionais com quem uma futura colaboração poderia, também, ser possível. O professor da disciplina poderia se tornar o mentor local, assim,

finalmente, assegurando que a reflexão das participantes seria avaliada dentro da área relevante de L2. Portanto, acrescentamos às últimas cinco recomendações que:

6. Os anfitriões coloquem à disposição dos participantes uma disciplina de pós-graduação relacionada a um aspecto de Inglês como Segunda Língua e, neste caso, de preferência, Ensino de Inglês como Segunda Língua.

Nós nos questionamos se arquétipos iriam surgir na análise narrativa das experiências de todas as quatro participantes. Apesar das semelhanças no planejamento, recepção, integração, organização, conteúdo e avaliação, fomos capazes de encaixar as tramas em histórias diferentes, utilizando quadros de contos de fadas existentes, por exemplo, a especialista reafirmada, a bondade inerente emergente, a doadora/coletora-não-receptora, a proativa/solucionadora de problemas. Essas narrativas variaram de acordo com a disposição individual (assertividade, o entusiasmo, humildade e curiosidade), bem como a atitude e oportunidade, ou seja, o grau correspondente a que cada um pôde ou quis avançar ao longo de dois eixos de desenvolvimento: internacional/intercultural e profissional.

Ao ir para o exterior, as participantes se depararam com a escolha de buscar o conhecimento internacional ou desenvolver o pensamento intercultural e com o desafio de permanecer uma visitante ou se tornar uma colega. Assim, entre nossas participantes, vimos quatro variações: uma professora mestre, que tinha experiência internacional, e negocia seu *status* como colega; uma novata, que desenvolve uma perspectiva intercultural e um *status* de colega; uma novata que está satisfeita com a sua experiência internacional e *status* de visitante, apesar de perceber algumas deficiências; e uma mestre que desenvolve uma consciência intercultural e continua como uma visitante, embora como uma posição de servir seu investimento na interculturalidade. Em relação às quatro variações, a maior quantidade de anos, relacionadas à experiência de trabalho anterior, não é necessariamente uma previsão de resultado ideal de (auto) reposicionamento intercultural e reposicionamento, pelos outros, como um colega. Apesar de tudo, a narrativa da novata Cinderella é a única que indica um avanço considerável ao longo dos dois eixos. Sugerimos que, se as circunstâncias externas pudessem ser melhoradas de acordo com as nossas recomendações, os futuros participantes em tais programas poderiam ser incentivados a avançar ao longo de ambos

os eixos, de desenvolvimento profissional e internacional/intercultural, independentemente de suas personalidades.

Resumidamente, gostaríamos de abordar duas limitações de nosso estudo que são comuns em várias pesquisas sobre estudos no exterior. Em primeiro lugar, o nosso estudo é limitado ao tempo gasto pelas participantes no Canadá. Nós não investigamos suas vidas profissionais após seus retornos ao México para ver se elas implementaram mudanças nos conteúdos de seus cursos, estilo/abordagens de ensino ou linguagem na sala de aula. Ainda, não sabemos se elas tiveram maior formação em seus países de origem ou no exterior, como alguns sugeriam. Nós também não sabemos se elas pediram uma promoção ou o papel de formadoras de professores. Estudos futuros poderiam fornecer novas visões consideráveis pela interpretação das relações entre os resultados durante, frutos das experiências delas no exterior, e os dados empíricos sobre mudanças pós-retorno.

Em segundo lugar, nosso estudo foi feito de forma unilateral, uma vez que não buscamos as perspectivas dos professores colaboradores, administradores das instituições anfitriãs ou das famílias anfitriãs assim, conseqüentemente, suas vozes e ações são representadas apenas pelo modo como as participantes viram suas experiências. Enquanto estudos envolvendo todas as partes do programa são úteis, atingir uma perspectiva privilegiada do interior dele só é, muitas vezes, possível através de um quadro no qual os participantes podem falar, sabendo que vão ser ouvidos, sem serem julgados ou corrigidos, ou seja, um encontro dialógico. No entanto, as duas segundas narrativas podem ser consideradas mais negativas e, talvez, representando uma "lavação de roupa suja". Certamente, a nossa impressão durante a coleta de dados não foi de que as participantes estavam se censurando diante de nós, como membros da cultura anfitriã; pelo contrário, elas foram francas.

Dadas as relações assimétricas de poder, óbvias na estrutura do programa, que contribuíram muito para suas narrativas, nos perguntamos se elas teriam sido tão francas caso outras partes tivessem sido incluídas no estudo. Embora seja importante para os pesquisadores de estudos no exterior ter uma ampla gama de perspectivas, além daquelas dos participantes (KINGINGER, 2008, 2009; KNIGHT; SCHMIDT-RINEHART, 2002; SCHMIDT-RINEHART; KNIGHT, 2004; TRENT, 2011), especialmente para evitar o mero relato de estereótipos culturais incontestados

(BLOCK, 2007; KINGINGER, 2009) que, também, nos convém prestar atenção e representam as vozes de vários grupos que se encontram em relações de poder particulares, sociais, culturais, ideológicas, institucionais, acadêmicas e educacionais.

As dificuldades e os equívocos aqui levantados são entendidos como um convite a refletir e adotar melhores práticas no intuito de melhorar o tipo de benefícios, também identificados no estudo. Afinal, devemos lembrar que, apesar de Cachinhos, por exemplo, não creditar ao programa de desenvolvimento profissional internacional *per se* o crescimento do seu conhecimento cultural (por exemplo, da burocracia canadense, história e multiculturalismo) ou conhecimento profissional (como o exemplo da diferença cultural na gestão de sala de aula e a análise de filmes), creditando por vezes à sua leitura e seus contatos ou amigos, foi, no entanto, o programa que facilitou as oportunidades circunstanciais para ela viver com uma família canadense e trabalhar em uma universidade estrangeira e, assim, pedir emprestado ou comprar livros específicos para ler, além de ter contato com estudantes canadenses que ela pôde fazer amizade. O desafio para esses tipos de programas permanece, no entanto, de investir pessoas, pensamentos e recursos para que o programa internacional seja menos uma questão de aprendizagem ao acaso, pela exposição que depende de sorte e iniciativa individual, para a substância e mais para um período de comprometimento profissional planejado, guiado e, criticamente, pensado. A mudança do engajamento circunstancial ao intencional pode fazer esses programas mais interessantes.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, R. Language learning strategies in the study abroad context. In: DuFon, M. A.; Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, pp. 259–292.
- ALLEN, H. W. What shapes short-term study abroad experiences? A comparative case study of students' motives and goals. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 2010, pp. 452–470.
- ALLEN, L. Q. The impact of study abroad on the professional lives of world language teachers. *Foreign Language Annals*, 43(1), 2010, pp. 93–104.
- BARKHUIZEN, G. A narrative approach to exploring context in language teaching. *ELT Journal*, 62(3), 2008, pp. 231–239.



- \_\_\_\_\_. An extended positioning analysis of a pre-service teacher's better life small story. *Applied Linguistics*, 31(2), 2010, pp. 282–300.
- \_\_\_\_\_. Narrative knowledging. *TESOL Quarterly*, 45(3), 2011a, pp. 391–414.
- \_\_\_\_\_. Narrative research in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3) [Special issue], 2011b.
- BARKHUIZEN, G.; FERYOK, A. Pre-service teachers' perceptions of a short-term international experience programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 2006, pp. 115–134.
- BARKHUIZEN, G. P., GOUGH, D. Language curriculum development in South Africa: What place for English? *TESOL Quarterly*, 30(3), 1996, pp. 453–471.
- BELL, J. S. Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly*, 36(2), 2002, pp. 207–213.
- BENSON, P.; BARKHUIZEN, G.; BODYCOTT, P.; BROWN, J. *Second language identity in narratives of study abroad*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.
- BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. L'Europe et l'autoformation des enseignants de langues. *Français dans le monde*, 1996, pp. 62–66.
- BETTELHEIM, B. *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf, 1976.
- BLOCK, D. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Second language identities*. London: Continuum, 2007.
- BOOKER, C. *The seven basic plots: Why we tell stories*. London: Continuum, 2004.
- BRECHT, R. D.; ROBINSON, J. L. On the value for formal instruction in study abroad: Student reactions in context. In: Freed, B. F. (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995, pp. 317–334.
- BRIDGES, S. Learner perceptions of a professional development immersion course. *Prospect*, 22(2), 2007, pp. 39–60.
- BRIERLEY, B.; COLEMAN, J. Supporting language students during their year abroad. *Linguist*, 36(1), 1997, pp. 2–4.
- BRINDLEY, R.; QUINN, S.; MORTON, M. Consonance and dissonance in a study abroad programme as a catalyst for professional development of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 2009, pp. 525–532.
- CASTAÑEDA, M. E.; ZIRGER, M. L. Making the most of the “new” study abroad: Social capital and the short-term sojourn. *Foreign Language Annals*, 44, 2011, pp. 544–564.
- CHASE, S. E. Narrative inquiry. Still a field in the making. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, 4th ed.; 2011, pp. 421–434.
- CHIEFFO, L. P.; ZIPSER, R. A. Integrating study abroad in to the foreign language curriculum. *ADFL bulletin*, 32(3), 2001, pp. 79–85.

- CHURCHILL, E. Variability in the study abroad classroom and learner competence. In: DuFon, M. A.; Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, pp. 203–227.
- COFFEY, S.; STREET, B. Narrative and identity in the “language learning project.” *Modern Language Journal*, 93(3), 2008, pp. 452–464.
- COLEMAN, J. A. Language learning and study abroad: The European perspective. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4, 1998, pp. 167–203.
- DEWAELE, J. M.; REGAN, V. Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française: Le cas de l’omission variable de “ne.” *Journal of French Language Studies*, 12, 2002, pp. 123–148.
- DEWEY, D., BOWN, J.; EGGETT, D. Japanese language proficiency, social networking, and language use during study abroad: Learners’ perspectives. *Canadian Modern Language Review*, 68(2), 2012, pp. 111–137.
- ELLIS, J. L. *Teaching from understanding. Teacher as interpretive inquirer*. New York & London: Garland Publishing, Inc., 1998.
- ENGLE, L.; ENGLE, J. Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 9, 2003, pp. 1–20.
- FRANK, A. W. *The wounded storyteller: Body, illness, and ethics*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- FRASER, C. Study abroad: An attempt to measure the gains. *German as a Foreign Language Journal*, 1, 2002, pp. 45–65.
- FREED, B. F. (Ed.). *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- FREED, B. F.; SEGALOWITZ, N.; DEWEY, D. Contexts of learning and second language fluency in French: Comparing regular classrooms, study abroad, and intensive domestic programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 2004, pp. 275–301.
- GINSBERG, R.; MILLER, L. What do they do? Activities of students during study abroad. In: Lambert, R.; Shohamy, E. (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton*. Amsterdam: John Benjamins, 2000, pp. 237–260.
- GLEESON, M.; TAIT, C. Teachers as sojourners: Transitory communities in short study-abroad programmes. *Teaching and Teacher Education*, 28, 2012, pp. 1144–1151.
- GORKA, B.; NIESENBAUM, R. *Beyond the language requirement: Interdisciplinary short-term studyabroad programs in Spanish*. Hispania, 84, 2001, pp. 100–109.
- GORSUCH, G. J. The educational cultures of international teaching assistants and U.S. universities. *TESL-EJ*, 7(3), 2003, pp. 1–17. Disponível em <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej27/ej27a1/>> Acesso em 1 janeiro 2013.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, London & New Delhi: Sage Publications, Inc, 1 ed., 1994, pp. 105–117.
- HARBON, L. Short-term international experiences and teacher language awareness. *International Education Journal*, 8(1), 2007, pp. 229–243.

IFE, A. Language learning and residence abroad: How self-directed are students? *Language Learning Journal*, 22(1), 2000, pp. 30–37.

IINO, M. Norms of interaction in a Japanese homestay setting — Toward two-way flow of linguistic and cultural resources. In: DuFon, M. A.; Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, pp. 151–173.

ISABELLI-GARCÍA, C.L. Study abroad social networks, motivation, and attitudes: Implications for SLA. In: DuFon, M. A.; Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, pp. 231–258.

JACKSON, J. Language and cultural immersion: An ethnographic case study. *Regional Language Centre Journal*, 35, 2004, pp. 261–279.

\_\_\_\_\_. *Intercultural journeys: From study to residence abroad*. Basingstoke: Palgrave Mcmillan, 2010.

JENKINS, S. Cultural and linguistic miscues: A case study of international teaching assistant and academic faculty miscommunication. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(4), 2000, pp. 458–474.

KINGINGER, C. Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning as identity (re) construction. In: Pavlenko, A.; Blackledge, A. (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004, pp. 219–242.

\_\_\_\_\_. Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France [Monograph]. *Modern Language Journal*, 92, 2008, pp. 1–131.

\_\_\_\_\_. *Language learning and study abroad. A critical reading of research*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

\_\_\_\_\_. Enhancing language learning in study abroad. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 2011, pp. 58–73.

KLAPPER, J.; REES, J. University residence abroad for foreign language students: Analysing the linguistic benefits. *Language Learning Journal*, 40(3), 2012, pp. 335–358.

KNIGHT, S. M.; SCHMIDT-RINEHART, B. C. Enhancing the homestay: Study abroad from the host family's perspective. *Foreign Language Annals*, 35(2), 2002, pp. 190–201.

KRAMSCH, C. *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experiences and why it matters*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LEE, J. F. K. ESL student teachers' perceptions of a short-term overseas immersion programme. *Teaching and Teacher Education*, 25, 2009, pp. 1095–1104.

LEVIN, D. M. *Language learners' sociocultural interaction in a study abroad context* (Unpublished Ph.D. Dissertation). Indiana University, Bloomington, IN, 2001.

LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia, 1999.

MARX, H.; MOSS, D. M. Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 2011, pp. 35–47.

MCGILL, M.; HARBON, L. Teaching reconceived: Australian teachers re-thinking personal pedagogy within an overseas study program. *Language, Society, and Culture*, 18, 2006, pp. 1–12.

MELLO, D. M. English teacher education, curriculum, and narrative inquiry. In: Medrado, B. P.; Reichmann, C. L. (Eds.), *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2012, pp. 69–85.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from “Case study research in education”. San Francisco: Jossey-Bass Publications, 1998.

MURPHY-LEJEUNE, E. *Student mobility and narrative in Europe: The new strangers*. London: Routledge, 2002.

PACKER, M. J.; ADDISON, R. B. Evaluating an interpretive account. In: Packer, M. J.; Addison, R. B. (Eds.), *Entering the circle: Hermeneutic investigation in psychology*. Albany, NY: State University of New York Press, 1989, pp. 275–292, 319–321.

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 2007, pp. 163–188.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: Lantolf, J. P. (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, pp. 155–177.

PELLEGRINO AVENI, V. *Study abroad and second language use: Constructing the self*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PENCE, H.; MACGILLIVRAY, I. The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2008, pp. 14–25.

PHILLION, J.; HE, M. F. Narrative inquiry and ELT research. In: Cummins, J.; Davison, C. (Eds.), *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007, pp. 1003–1016.

PITTS, M. J. Identity and the role of expectations, stress, and talk in short-term student sojourner adjustment: An application of the integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 2009, pp. 450–462.

PLEWS, J. L. Internationalization begins at home: Domestic collaboration for international second language teacher education. In: Johnston, B.; Walls, K. A. E. (Eds.), *Voice and vision in language teacher education: Selected papers from the fourth international conference on language teacher education* [2005]. Minneapolis: CARLA, 2007, pp. 163–178.

\_\_\_\_\_. *Curriculum and the foreign language student: Interpretive approaches to understanding postsecondary German in Canada* (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta, Edmonton, Canada, 2010.

\_\_\_\_\_. Postsecondary Germanistik, or German as a foreign language in Canada from a postcolonial perspective. In: Plews, J. L.; Schmenk, B. (Eds.), *Traditions and transitions: Curricula for German studies*. Waterloo: Wilfrid Laurier Press, 2013, pp. 49–67.

PLEWS, J. L.; BRECKENRIDGE, Y.; CAMBRE, M.-C. Mexican English teachers' experiences of international professional development in Canada: A narrative analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 2010, pp. 5–20.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. In: Hatch, J. A.; Wisniewski, R. (Eds.), *Life history and narrative*. Washington, DC: Falmer Press, 1995, pp. 5–23.

RANTA, L.; MECKELBORG, A. How much exposure to English do international graduate students really get? Measuring language use in a naturalistic setting. *Canadian Modern Language Review*, 69(1), 2013, pp. 1–33.

REES, J.; KLAPPER, J. Issues in the quantitative longitudinal measurement of second language progress in the study abroad context. In: Ortega, L.; Byrnes, H. (Eds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities*. New York: Routledge, 2008, pp. 89–105.

RIESSMAN, C.K. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

RISSEL, D. Learning by doing: Outcomes of an overseas summer project for teachers. *Foreign Language Annals*, 28, 1995, pp. 121–133.

ROSKVIST, A.; HARVEY, S.; CORDER, D.; STACEY, K. “To improve language, you have to mix”: Teachers' perceptions of language learning in an overseas immersion environment. *Language Learning Journal*, 41, 2013, 13 p. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2013.785582>> Acesso em 1 junho 2013.

SCHMIDT-RINEHART, B.; KNIGHT, S. The homestay component of study abroad: Three perspectives. *Foreign Language Annals*, 37(2), 2004, pp. 254–262.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing one. *Educational Researcher*, 27(2), 1998, pp. 4–13.

SHARDAKOVA, M. Intercultural pragmatics in the speech of American L2 learners of Russian: Apologies offered by Americans in Russian. *Intercultural Pragmatics*, 2–4, 2005, pp. 423–454.

SMITH, D. G. Hermeneutic inquiry: The hermeneutic imagination and the pedagogic text. In: Short, E. C. (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*. Albany, NY: State University of New York Press, 1991, pp. 187–209.

SMITH, J. K. Hermeneutics and qualitative inquiry. In: Flinders, D. J.; Mills, G. E. (Eds.), *Theory and concepts in qualitative research. Perspectives from the field*. New York & London: Teachers College Press, 1993, pp. 183–200.

SPAULDING, S.; MAUCH, J.; LIN, L. The internationalization of higher education. Policy and program issues. In: O'Meara, P.; Mehlinger, H. D.; Newman, R. M. (Eds.), *Changing perspectives on international education*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 2001, pp. 190–211.



TANG, S. Y. F.; CHOI, P. L. The development of personal, intercultural, and professional competence in international field experience in initial teacher education. *Asia Pacific Education Review*, 5(1), 2004, pp. 50–63.

TATAR, M. *The annotated classic fairy tales*. New York: W. W. Norton & Company, 2002.

TRENT, J. Learning, teaching, and constructing identities: ESL pre-service teacher experiences during a short-term international experience programme. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 2011, pp. 177–194.

TYLER, R. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

WALKER DE FÉLIX, J.; CAVAZOS PEÑA, S. *Return home*: The effects of study in Mexico on bilingual teachers. *Hispania*, 75, 1992, pp. 743–750.

WERNICKE, M. Study abroad as professional development for FSL teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 2010, pp. 4-18.

WILKINSON, S. Study abroad from the participants' perspective: A challenge to common beliefs. *Foreign Language Annals*, 31(1), 1998, pp. 23–39.

\_\_\_\_\_. Emerging questions about study abroad. *ADFL bulletin*, 32(1), 2000, pp. 36–41.

\_\_\_\_\_. Beyond classroom boundaries: The changing nature of study abroad. In: Lavine, R. Z. (Ed.), *Beyond the boundaries: Changing contexts in language learning*. Boston, MA: McGraw-Hill, 2001, pp. 81–105.

\_\_\_\_\_. Articulating study abroad: The depth dimension. In: Barrette, C. M.; Paesani, K. (Eds.), *Language program articulation: Developing a theoretical foundation*. Boston, MA: Thomson Heinle, 2005, pp. 44–58.

WILLARD-HOLT, C. The impact of a short-term international experience for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 2001, pp. 505–517.

YANG, S. H. Narrative of a cross-cultural language teaching experience: Conflicts between theory and practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2008, pp. 1564–1572.