

Experiências De Desenvolvimento Profissional Internacional De Professoras Mexicanas De Inglês No Canadá: Uma Análise Narrativa¹

Mexican English Teachers' Experiences of International Professional Development in Canada: A Narrative Analysis

*John L. Plews, Saint Mary's University
Yvonne Breckenridge, University of Alberta
Maria-Carolina Cambre, University of Alberta*

Traduzido por Gilmar M. F. Fernandes²

RESUMO: Esta investigação interpreta as experiências de participantes de um programa de desenvolvimento profissional internacional de professoras mexicanas de inglês, como monitoras de língua espanhola no Canadá. Devido ao caráter de *laissez-faire* de tal programa e que as professoras mexicanas de inglês deviam ensinar espanhol e não inglês, buscamos compreender o desenvolvimento das participantes enquanto elas viveram essas experiências e identificar fatores curriculares relevantes na elaboração do programa. Nossa trama narrativa, das experiências das duas participantes, ecoa os contos "A Princesa e a ervilha" e "Cinderela": o primeiro conto relata a busca pelo reconhecimento do mérito autêntico; o segundo é sobre o surgimento da habilidade e confiança inerentes. Fatores que influenciam no sucesso do programa incluem imersão cultural, horários de trabalho, interações com professores locais, moradia familiar profissional, participação ativa nas aulas, tempo para reflexão, papéis impostos, afirmação de identidade profissional e (a falta de) atenção ao desenvolvimento linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de L2. Investigação Narrativa. Experiências profissionais no Canadá.

¹ Versão original publicada como "Mexican English Teachers' Experiences of International Professional Development in Canada: A Narrative Analysis", disponível *online* em <http://e-flt.nus.edu.sg/v7n12010/plews.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

² Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia e, atualmente, discente do curso de doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos na mesma universidade. E-mail: gilmar_tins@yahoo.com.br.

1 Introdução

1.1 A origem do programa

Em 2004, a província de Alberta, no Canadá, estabeleceu um mandato para a aprendizagem obrigatória de uma Língua Outra Que o Inglês (LOTE) da quarta à nona série do ensino fundamental. Este mandato pressionou as instituições de ensino público de Alberta a aumentarem as oportunidades de desenvolvimento profissional relativas à de segunda língua (L2) para que os professores melhorassem suas competências linguísticas e transculturais. Motivado pelas preocupações de implementação, capacidade e qualidade, o Ministro da Educação da província entrou em contato com o escritório de Relações Internacionais da Universidade de Alberta para discutir se os cursos de estudos internacionais existentes sobre L2 e culturas estrangeiras poderiam ser integrados a oportunidades de desenvolvimento profissional para professores. Em resposta, a universidade ofereceu sua *expertise* na construção de parcerias internacionais para unir diferentes instituições de ensino com um parceiro internacional, que pretendeu estabelecer um programa internacional envolvendo instituições de ensino de Alberta com um estado parceiro no México. O aumento do aprendizado de espanhol nas escolas públicas de Alberta foi de longe o mais alto de todos os LOTES que foram ensinados ali (ALBERTA LEARNING, 2004, parágrafo 8) e a preocupação com a língua espanhola e a proficiência transcultural dos professores de espanhol em Alberta combinaram com uma necessidade similar do Estado mexicano para melhorar seu ensino de língua inglesa. Assim, representantes de instituições de ensino de Alberta e do Estado mexicano reuniram-se em 2004 para explorar o programa internacional como uma forma de benefício mútuo, que englobava as preocupações de ensino de L2 das duas regiões. Um dos resultados da reunião foi um programa de monitoria em língua espanhola na cidade de Alberta. As experiências das participantes desse programa compreendem o foco deste artigo.

1.2 O programa em Alberta

O ministro da educação do Estado mexicano selecionou quatro professoras mestres experientes para enviar ao Canadá por três meses cada, duas no período do outono

e duas no período do inverno. O programa se constituiu de doze horas de trabalho por semana no Programa de Espanhol de um departamento universitário de línguas modernas e doze horas por semana como assistentes de aulas de espanhol em um distrito escolar público em uma grande área urbana. As monitoras também foram solicitadas a ficar em uma moradia familiar profissional³ com um professor ou administrador de um dos distritos escolares. As monitoras receberam a doação de uma bolsa para o trabalho, de uma universidade, que também cobriu o custo da moradia familiar profissional.

O conceito transcultural do programa intencionou fornecer aos alunos, professores das escolas e à universidade de Alberta apoio linguístico e cultural de um falante nativo de espanhol mexicano enquanto oferecia uma oportunidade de desenvolvimento profissional em L2 para professores mexicanos de inglês. Assim, a presença de professores mexicanos na sala de aula de Alberta foi para incentivar um maior letramento transcultural e maior proficiência em língua espanhola entre professores de Alberta e estudantes de espanhol. Enquanto isso, a quantidade de tempo gasto nas salas de aula de Alberta e o contato formal, e informal, com os professores de Alberta e outros profissionais da educação proporcionariam aos professores mexicanos de inglês a oportunidade de observar e usar métodos de ensino em L2 potencialmente novos e diferentes, bem como experienciar um ensino cultural diferente. O aprendizado pedagógico para as professoras mexicanas de inglês, inversamente, dependia do ensino de sua língua nativa de espanhol como língua estrangeira, em vez de inglês, que elas ensinam em suas salas de aula mexicanas. Ensinar a língua materna em um país de sua língua-alvo é comum em programas de mobilidade internacional, especialmente programas de assistentes de língua estrangeira para estudantes universitários de língua estrangeira.

1.3 As preocupações dos programas de mobilidade internacional para professores de L2

Os serviços de educação internacional que oferecem programas de estudo / trabalho no estrangeiro aos professores de L2 assumem, frequentemente, que a aprendizagem linguística e intercultural ocorre simplesmente por eles estarem no exterior

³ Tipo de moradia em que famílias têm convênio com a universidade para hospedar estudantes internacionais.

e, raramente, consideram a aprendizagem pedagógica e profissional. Certamente, pesquisas têm afirmado que programas de formação docente que colocam professores em ambientes de imersão de uma língua estrangeira melhoraram a competência transcultural (BARKHUIZEN; FERYOK, 2006; BENNETT, 1990, BERTOCCHINNI; COSTANZO, 1996; CUSHNER; MAHON, 2002; MYERS, 1997; OSNES-TAYLOR, 1994; STACHOWSKI; MAHAN, 1995). No entanto, Brierley e Coleman (1997) questionaram essa atitude de *laissez-faire* e chamaram a atenção para a falta de articulação do estudo/trabalho no exterior com os objetivos pedagógicos das instituições de origem. Da mesma forma, Wilkinson (2000, 2001) advertiu que a aprendizagem transcultural não ocorre automaticamente por meio da exposição a um parceiro ou ambiente individual. A pesquisadora enfatizou a importância da estrutura do programa de mobilidade internacional para o aumento da aprendizagem linguística e cultural (BARKHUIZEN; FERYOK, 2006; BERTOCCHINNI; COSTANZO, 1996; BRECHT; ROBINSON, 1995; GORSUCH, 2003).

Como participantes anteriores de programas de trabalho/estudo em L2 no exterior em escolas e universidades de vários países, reconhecemos os benefícios de participar em programas de mobilidade internacional. No entanto, também estamos cientes de como os programas de mobilidade internacionais de estudo/trabalho no exterior confiam seu sucesso no mero fato do contexto de imersão e, particularmente, da estrutura formal de um trabalho e suas responsabilidades (MAHAN; STACHOWSKI, 1985; MCCABE, 2001). Os programas de mobilidade de assistentes estrangeiros que participamos frequentemente dedicaram-se superficialmente ao planejamento curricular ou em estabelecer tarefas que eram relevantes para nossas necessidades e interesses. Em nossas experiências, tanto o crescimento intercultural quanto o linguístico no exterior foram significativamente regulados pelo trabalho e pela vida social, frequentemente conduzidos em nossa língua nativa. Muitas vezes, não havia prática suficiente ou desafio adequado em nossa L2. Além disso, alguns colegas tenderam a ignorar as nossas qualificações e experiências anteriores e a tratar-nos como convidados em vez de pares ou colegas mais jovens na profissão. Conseqüentemente, nossa *expertise* não era sempre totalmente utilizada. Treinamento e orientação, quando presentes, foram genéricos e breves e ocorreram apenas no início do programa de mobilidade. Muitas vezes tínhamos horários apertados que quase nunca nos deixavam tempo para refletir ou aplicar novas

aprendizagens linguísticas ou pedagógicas, sob a supervisão profissional e com propósitos. Ainda, esses horários raramente deixavam tempo disponível para que pudéssemos frequentar aulas de línguas ou de formação docente na universidade. Finalmente, os nossos programas de mobilidade internacionais de estudo/trabalho no exterior nos alocaram em aulas de L2, mas, raramente, se alguma vez, era a L2 que ensinávamos ou pretendíamos ensinar em nosso país de origem. Assim, com base em nossas experiências, acreditamos que experiências culturais profundas e sustentadas dependem de uma combinação de acaso, no grau de iniciativa e determinação de um indivíduo para permanecer na L2, especialmente quando confrontado (a) com desafios; no desenvolvimento de relações com as pessoas nativas no local de trabalho e fora do trabalho, e na dedicação individual dos anfitriões.

Spaulding, Mauch e Lin (2001) indicaram que os estudantes internacionais frequentemente são colocados em programas que não integram seus interesses (LIU, 1998). Esta circunstância estende-se à programas de mobilidade internacional para professores em exercício. De fato, Bertocchini e Costanzo (1996) ressaltaram que, embora as visitas internacionais de professores proporcionem prática de linguagem e conscientizem sobre problemas semelhantes e diferenças culturais, sem seminários e tarefas estruturadas e obrigatórias eles equivalem ao turismo de professores. Esses resultados, juntamente com nossas próprias experiências positivas e negativas, compreendem, em termos hermenêuticos (D.G. SMITH, 1991), a estrutura do nosso entendimento e nosso prejulgamento dos programas de estudo/trabalho no exterior que motivam nosso interesse pelas experiências das professoras mexicanas em Alberta. Neste artigo, também estivemos interessados em investigar como a estrutura do programa de desenvolvimento profissional internacional das monitoras de língua espanhola (as professoras mexicanas de inglês) constituiu um currículo que satisfizesse suficientemente as necessidades e interesses das participantes mexicanas. Uma vez que grande parte da jornada de trabalho das professoras mexicanas se concentrava em auxiliar o ensino de sua língua nativa, o espanhol, como língua estrangeira, nos questionamos o que elas perceberiam como experiências relevantes para seu desenvolvimento profissional como professoras e falantes não-nativas de inglês como língua estrangeira no México.

Além disso, estivemos interessados em constatar como os componentes do programa de mobilidade menos estruturados ou não estruturados, como visitas escolares

e moradias familiares profissionais, relacionavam-se com a assistência mais estruturada ao ensino. Assim, o nosso estudo pretendeu compreender melhor os interesses, necessidades e desenvolvimento das participantes à medida que elas experienciaram a mobilidade internacional para verificar o que era necessário para que elas sentissem que a experiência valia a pena e, assim, identificar fatores curriculares relevantes no projeto e na implementação do programa de mobilidade internacional. Nós esperamos, também, sugerir maneiras de melhorar tais programas.

2 Método

Os procedimentos de pesquisa são guiados pela natureza do tópico da pesquisa e pelo objetivo e questões do pesquisador (ELLIS, 1998; PACKER; ADDISON, 1989; D.G. SMITH, 1991). Ao pesquisar as experiências das professoras mexicanas de inglês de um programa canadense de desenvolvimento profissional de monitores de língua espanhola, esperávamos entender o que significava para as professoras mexicanas participarem de um programa em Alberta que lhes solicitava ensinar sua língua nativa em um ambiente em que a língua falada era o inglês e, também, encorajar algumas mudanças no programa de mobilidade a serem feitas com base em nossos resultados. Como o nosso interesse diz respeito a potenciais aspectos pessoais, sociais e transculturais do desenvolvimento profissional de professores de L2, nosso estudo está associado à abordagem de imersão⁴ em L2 e não à abordagem de aquisição, que examina sistemas linguísticos (SFARD, 1998) e tem sido o foco tradicional de pesquisa em L2 (PAVLENKO; LANTOLF, 2000). Assim, nosso estudo requer um método que é sensível aos processos subjetivos e à natureza situada da atividade humana, em vez de um que isola os fatos linguísticos.

Pavlenko e Lantolf (2000) sustentam que os métodos de pesquisa interpretativas, como as abordagens baseadas em narrativas, não apenas complementam as metodologias experimentais tradicionais das ciências duras, mas também são mais perspicazes em relação às dimensões sociais e pessoais, ou psicológicas, de aprendizagem e de uso de L2. O paradigma construtivista que informa as abordagens interpretativas e as abordagens

⁴ Minha tradução de “participation approach” (SFARD, 1998), uma abordagem que foca no estudo das experiências pessoais e fatores culturais-sociais nos processos de aquisição de segunda língua.

narrativas sustentam que o significado é criado no encontro dialógico entre o intérprete e um texto, fenômeno ou situação social; esse encontro ocorre no contexto de um determinado tempo e lugar e, assim, o significado é apreendido como relativo, socialmente específico, múltiplo e, talvez, conflitante (GUBA; LINCOLN, 1994; MERRIAM, 1998; PAVLIN; LANTOLF, 2000; JK SMITH, 1993). Assim, a fim de investigar como as professoras mexicanas atribuíam sentido à suas experiências, escolhemos conduzir uma investigação interpretativa influenciada pela hermenêutica filosófica (D.G. SMITH, 1991; J.K. SMITH, 1993) e apresentar esta investigação por meio da "configuração narrativa" (POLKINGHORNE, 1995).

D.G. Smith (1991) afirma que o processo relacional de conversação e os relatos auto-reflexivos dos pesquisadores sobre as transformações dialógicas que vivenciam como resultado de suas conversas com outros são centrais na criação-atribuição de sentidos pela interpretação. Assim, nossos procedimentos de pesquisa começaram com duas sessões de conversa para estabelecer nossas concepções, uma no início do período de outono, antes de entrevistar as duas primeiras participantes, e uma no início do período de inverno, antes de entrevistar as duas segundas participantes. Entrevistamos as quatro participantes individualmente por até 90 minutos, começamos discutindo os exercícios de arte expressiva das participantes da pré-entrevista e os horários delas. Durante as entrevistas, nós nos referimos a um conjunto de perguntas preparadas, mas, ao buscar uma conversa genuína, também estávamos interessados em estimular digressões, voltando às perguntas preparadas somente quando fugíamos muito do tópico. Após as entrevistas formais, continuamos a nos reunir com as participantes mais informalmente por um total de seis horas. Nossos dados foram coletados em oito ocasiões ao longo de seis meses. Depois de transcrever as entrevistas, realizamos várias rodadas de releitura das transcrições, e de nossas anotações, e várias rodadas de escrita individual e em equipe para configurar nossas conversas com as participantes como narrativas e refletir sobre nossas concepções à medida que elas reapareceram ou mudaram. As narrativas não foram apresentadas às participantes, uma vez que foram compostas após suas partidas. Juntos, esses procedimentos representam como chegamos a novos entendimentos do desenvolvimento profissional internacional.

Nós analisamos as entrevistas seguindo o conceito de "configuração narrativa" de Polkinghorne (1995), que utiliza eventos e ações como dados, buscando suas

particularidades e compondo histórias para explicar certos resultados. Polkinghorne (1995) ressalta o valor da análise narrativa para a apresentação de dados de pesquisas qualitativas, uma vez que o contar de história é capaz de refletir a complexidade da existência humana como ação situada que é motivada, ainda contingente, e em transformação. A análise narrativa baseia-se no processo de "configuração narrativa" ou "enquadramento de um enredo"⁵, pelo qual o pesquisador organiza eventos e ações em um todo coerente, organizado de acordo com o tempo e um tema ou enredo-trama abrangente. Pesquisadores, como intérpretes ou contadores de histórias, criam um novo significado ao selecionar, sintetizar e descrever os episódios e ações das vidas dos participantes da pesquisa que eles consideram importantes na construção de um determinado resultado. Além disso, a apresentação de dados de pesquisa através de narrativas permite uma conexão imediata com os leitores da pesquisa, como explica Frank (1995, p. 18): "A moral genial do contar de histórias é que cada um, contador e ouvinte, entram no espaço da história do outro". A seguir, apresentamos as experiências historiadas das duas primeiras participantes, que encontraram o programa de mobilidade como inicialmente concebido. Nós pretendemos publicar as narrativas das duas outras participantes como uma sequência comparativa.

3 Análise narrativa dos dados

3.1 As histórias de “A princesa e a ervilha” e “Cinderela”

De um modo geral, os resultados das experiências das duas participantes ecoaram os contos de "A princesa e a ervilha" e "Cinderela". "A princesa e a ervilha" foi originalmente publicado pelo autor dinamarquês Hans Christian Andersen em 1835. A história começa com a busca malsucedida de um príncipe ao redor do mundo por uma verdadeira princesa que se tornasse sua noiva. Em uma noite de tempestade, uma mulher desganhada chega ao portão da cidade dizendo ser uma princesa. A velha rainha age para testar a veracidade de sua afirmação colocando uma ervilha sob quarenta camadas de colchões em sua cama. Na manhã seguinte, a princesa queixa-se de seu sono desconfortável e todos percebem que ela devia ser de fato uma verdadeira princesa, porque apenas uma verdadeira princesa poderia ser tão sensível. O príncipe organiza

⁵ Minha tradução de *emplotment*.

imediatamente seu casamento. A história de Andersen não só enfatiza a importância da sensibilidade como um traço humano nobre, e especialmente apropriado para um governante, mas também sugere que o mérito autêntico sempre se revelará, não importa a dificuldade, ou absurdo, do teste submetido.

A história de Cinderela, a qual leitores ocidentais são bem familiarizados, foi publicada como "Cinderella" ou "O sapatinho de cristal/vidro"⁶ pelo autor francês Charles Perrault em 1697. Entretanto, o tema de Cinderella é a base de centenas de contos populares ao redor do mundo, tendo o 19º ano Chinês "Yeh-Shen" como a versão mais antiga conhecida. A versão de Perrault começa com o pai de Cinderela se casando novamente. Sua madrasta e duas irmãs adotivas a mantêm ocupada com as tarefas domésticas, tratando-a como sua criada. Ela carrega sua humilhação pacientemente e silenciosamente. Quando o rei convida todas as mulheres elegíveis do reino para um baile em honra de seu filho, a madrasta de Cinderela garante que ela será incapaz de ir. Sua fada-madrinha a ajuda, dando-lhe roupas e uma carruagem, sob a condição de que ela volte à meia-noite. Assim, transformada, Cinderela aproveita o baile sem ser reconhecida. Sem se preocupar com o horário, ela corre para fora quando o relógio bate meia-noite e deixa para trás um de seus sapatinhos de cristal. O príncipe pega o sapato e promete casar-se com a mulher cujo pé se encaixasse nele. Desta forma, ele identifica Cinderela, apesar de sua aparência maltrapilha. Perrault mantém a essência do conto, que assegura que a beleza ou a bondade inerente se tornarão visíveis mais cedo ou mais tarde. A persistência da história de Cinderela conecta-se ao desejo humano de ter sucesso se for-lhe dada a oportunidade e as circunstâncias certas.

Nós evocamos esses contos, vagamente, como estruturas de histórias com as quais explicamos as experiências vividas pelas participantes no Canadá, suas semelhanças e diferenças nos eventos e ações. Adaptamos, então, as narrativas "A princesa e a ervilha" e "Cinderela" para enquadrá-las em enredos de histórias e ajudar a ilustrar a particularidade de cada uma das histórias das duas participantes. Organizamos as duas histórias em seis capítulos que se cruzam, a fim de mostrar etapas que refletem suas experiências compartilhadas e particulares, identificações e entendimentos de experiências educacionais internacionais.

⁶ Títulos em inglês: Cinderella e The Little Glass Slipper.

3.2 Tão, tão distante

3.2.1 A princesa e a ervilha

A professora do México olha para a sala de aula à sua frente. Ela é montada para o ensino frontal, com a mesa do professor voltada em direção às mesas dos alunos, que são alinhadas ordenadamente em fileiras voltadas em direção ao professor e ao quadro. Ela examina a sala: "Eles têm um quadro branco, mesa, monitor de TV, retroprojeter e dois computadores. Um para o professor, um para os alunos. Eles têm uma parede de armários com materiais e um telefone." Ela estuda este novo espaço e seu esquema rígido. Ele é arrumado e, ainda, talvez, até mesmo regimentado. Ela toma nota da quantidade de armários com todos os materiais no interior. Seu olhar repousa sobre o telefone e ela pensa: "Essa é a única tecnologia que eu não tenho em minha sala de aula no México".

Ao embarcar em uma nova aventura longe de casa, essa professora mexicana não sabe exatamente o que ela quer aprender, mas lembra viagens anteriores para ambientes educacionais em países de língua inglesa e o aprendizado profissional que ela adquiriu. Ela exclama, "Oh, eu não sei o que vai acontecer comigo! Esta é a minha quarta viagem, então isso é bom e eu só quero aprender mais, mais, mais e mais." Suas viagens anteriores à Inglaterra e América ajudaram a moldar sua própria sala de aula e desenvolver suas abordagens para ensinar inglês no México, então ela espera que sua experiência nas escolas e na cultura canadense agregue a esse processo. Ela reflete: "Porque o que eu tenho agora no México é o resultado de todas as viagens que eu fiz, essa é a razão pela qual eu quero vir aqui e aprender mais, mais e mais". Ela mal pode esperar para começar, para ganhar maior expertise e interagir com os canadenses: "Essa é a melhor parte, estar em contato para viver a vida real com os alunos e os professores."

3.2.2 Cinderela

Depois de ensinar inglês por seis anos, essa professora sai do México pela primeira vez, cheia de expectativas e grandes esperanças por um período enriquecedor. Ela chega e encontra um Canadá totalmente diferente de suas expectativas e do pouco que ela sabia sobre sua cultura. A surpresa inicial do clima vivo de outono se associa à sensação de aventura, realçando a estranheza sobre sua casa temporária. Ela imediatamente tenta se

ajustar ao novo ritmo diário: no México ela geralmente toma café da manhã às 8 ou 9 da manhã, almoça às 2 ou 2:30 da tarde e janta às 8 ou 9 da noite, mas aqui o almoço é às 12 ou às 12:30 da tarde e isso faz tudo diferente.

Ela está entusiasmada com suas experiências iniciais e ansiosamente procura por um computador no *campus* para enviar *e-mail* para seus colegas, amigos e família no México. Em sua primeira semana, ela frequentemente envia *e-mails* sobre sua nova vida. Ela até faz ligações telefônicas. Ela diz a eles: "Estou animada! Aqui está frio para mim, mas estou muito animada! Eu estive no centro e no *shopping* e estou começando a conhecer pessoas. Na próxima semana vou para a universidade e as escolas para começar a dar aulas. Estou com um pouco de medo." Ela acha que haverá muito a aprender.

O dia que ela começa a ministrar aulas chega, os professores canadenses anfitriões logo a fazem sentir-se confortável. "Olhem onde eu estou trabalhando agora", ela envia um *e-mail* para casa, "Parece que estou em ambos os lugares porque eu me sinto em ambos os lugares ao mesmo tempo." Sua mente está aberta a diferentes maneiras e ela está planejando melhorar suas práticas de ensino para ter algo para levar de volta ao México, a seus colegas, família e amigos.

3.3 Responsabilidades reais

3.3.1 A princesa e a ervilha

Embora lhe tivessem dito antecipadamente que ela observaria e ministraria aulas na universidade e no sistema escolar, ela não previu o quão ocupada estaria. O tempo dessa professora-participante é dividido entre três locais diferentes: na universidade às segundas e quartas-feiras, na escola de ensino médio às terças-feiras e na escola primária às quintas e sextas-feiras. Adicionando mais camadas à sua complicada programação, a universidade insiste que ela alterne suas aulas da universidade a cada duas semanas para que mais professores e alunos possam se beneficiar de sua presença. Além disso, no distrito escolar, professores e administradores a convidam para outras escolas, outras aulas, não apenas aulas de espanhol, e reuniões para que ela possa obter informações mais amplas sobre contextos de sala de aula no Canadá.

Suas responsabilidades definem seu lugar na sala de aula. Seus anfitriões não a veem exatamente como professora, tampouco como estudante. Eles a apresentam nas

aulas como observadora. Mas, como ela passa mais tempo na sala de aula, fica claro que seu papel é em primeiro lugar fornecer informações culturais autênticas e ajudar os alunos com a aprendizagem de línguas, quando eles querem atenção extra. Ela nota como os alunos se sentem melhor quando recebem informações de uma pessoa que viveu no México, e não apenas de um livro didático. Ela reflete: "Se há uma pessoa do México e se essa pessoa lhe diz algo que aconteceu no México, é claro que você vai ser melhor."

Ela percebe que o desejo dos alunos de avançar em breve se transforma em um interesse genuíno em conhecer as opiniões de uma pessoa do México. Eles lhe fazem perguntas: "Oh, qual é a sua opinião pessoal sobre isso?" "O que acontece no México quando...?" Ela responde feliz. Quando o professor cooperador explica algo aos alunos e pergunta se eles têm alguma dúvida, todos dizem não. Mas, depois eles vão à professora do México e perguntam: "O que é isso? Estou certo?" Isso a faz se sentir bem quando eles vêm a ela. Compartilhando sua experiência como falante de espanhol e nativa do México, ela começa a sentir uma certa autoridade linguística e cultural, mesmo que não esteja no seu domínio habitual como professora de inglês.

3.3.2 Cinderela

Essa professora mexicana, primeiro participa de uma reunião no almoço com professores de espanhol do ensino médio para falar sobre o programa de mobilidade. Ela também vai a algumas palestras e oficinas para novos universitários assistentes de ensino de pós-graduação que pretendem motivar os alunos e dizer o que pode ou não na gestão de sala de aula. As oficinas a lembram das aulas de pedagogia e didática que ela teve em seu bacharelado no México, por isso, ela está muito familiarizada com as habilidades ensinadas. Mas ela aprecia o instrutor animado e gosta de conhecer os estudantes de pós-graduação.

Então ela é posta a trabalhar. Logo seu horário é completo, ajudando vários instrutores em cursos diferentes. Ela está sempre correndo entre aulas e instituições, frequentemente checando os horários dos ônibus, sendo pega aqui e deixada lá. Às segundas e quintas-feiras ela vai à universidade para ajudar nas aulas, conduzir um clube de conversação e oferecer monitorias. Terças, quartas-feiras e sextas-feiras ela vai para uma escola de ensino médio. Ela está tão ocupada que não pode ir a mais oficinas.

Suas tarefas de sala de aula incluem a observação do professor universitário, presente por vinte ou trinta minutos, e, em seguida, treinando os alunos e corrigindo os rascunhos de suas escritas. Às vezes, ela prepara apresentações culturais e responde às perguntas dos alunos. Ela se sente como um adendo ao plano de aula do instrutor. Os instrutores universitários não parecem saber o que fazer com ela: ela pode fornecer *feedbacks* aos alunos, mas ela raramente é confiada a liderar toda a aula, apesar de sua competência de ensino e proficiência linguística.

Surgem conflitos entre o horário de assistência da professora mexicana e os convites espontâneos. Um dia, um professor de escola chama: "Eu acho que é bom você visitar algumas das minhas aulas. E posso apresentá-la aos outros professores da minha escola."

"Oh, essa é uma grande oportunidade. Eu realmente quero fazer isso, mas estou ocupada, tão ocupada. Eu quero estar lá. Eu só não tenho como participar. Há um exame. Eu tenho que ler alguma coisa e os alunos têm que me ouvir. "

"Que pena. "

A professora mexicana fala com um diretor da escola: "Eu não quero dizer não a ninguém e, algumas vezes, há convites e não posso ir."

O diretor lhe diz: "Você não tem que ir a tudo."

"Sim, houve um convite para mim outro dia em outra escola e eu tive que dizer não, mas eu quero ajudar o professor com o exame. E eu me senti tão mal." Ela está dividida entre as várias exigências e pedidos, mas ela é alegre e obediente, quase estoica. Ela quer agradar a todos. Finalmente ela encontra um caminho, tanto para ajudar o professor que precisava dela para um exame quanto para visitar a escola onde tinha sido convidada.

3.4 Reconhecimento e transformação

3.4.1 A princesa e a ervilha

Mais professores canadenses dão as boas-vindas à professora participante mexicana em suas aulas e conversam sobre sua situação no México. Como ela interage com seus colegas canadenses, ela se torna consciente de suas percepções equivocadas sobre a educação no México. Ela lamenta: "Muitas pessoas de outros países pensam que,

no México, somos muito diferentes, que não temos tecnologia, que não temos todos os recursos".

Os canadenses perguntam-lhe se ela gosta de estar na sala de aula canadense. Ela faz uma pausa antes de dizer, educadamente: "Tenho notado que o professor canadense tem apenas dois computadores para todos os alunos se eles quiserem verificar alguma coisa." Ela pensa: "Tenho certeza de que todos os estudantes canadenses têm um computador em suas casas... no México todos os alunos são mais pobres do que aqui. É por isso que temos que ter um computador para cada aluno da minha turma no México".

Intrigados, seus colegas canadenses lhe pedem para contar mais sobre sua sala de aula no México.

"Minha sala de aula é muito diferente das aulas que eles têm aqui no Canadá", ela começa. "Ela é dividida em quatro fileiras, cada uma com capacidade para treze alunos, e há um escritório central com janelas onde eu posso supervisionar os alunos ao meu redor." A sala de aula dela no México é um espaço altamente organizado e complexo, dotado de tecnologia. Ela continua: "Além da mesa de palestras e conferências, livros, dicionários e prateleiras com materiais de divulgação e outros materiais de aprendizagem na área de conversação, eu tenho estações individuais com TVs, VCRs, vídeos na área de vídeo, gravadores de fita, fones de ouvido e equipamentos de áudio na área de áudio. Há dicionários em todas as áreas. E também existem treze assentos na área dos computadores. Cada estudante lá tem espaço com tudo. A mesa grande pode acomodar treze alunos ou mais". Ela dedica seu tempo à descrição, lista e contagem de objetos e mobiliário, e dá tantos detalhes que seus colegas canadenses quase podem ver seus alunos, ocupados aprendendo em torno dela. Ela enfatiza o quão sofisticada, ocupada e tecnologicamente avançada é sua sala de aula.

Uma professora canadense está especialmente impressionada: "Uau. Parece mais que uma sala de aula." Ela diz: "Acho que você tem uma sala de aula melhor no México do que temos aqui. "

"Na verdade, ela tem quatro áreas. Eu tenho trabalhado duro para ter minha sala de aula como eu a tenho agora", a professora mexicana responde. "Fico feliz que você goste."

A partir dessa conversa, a professora mexicana começa a sentir tensões sutis entre reconhecer as necessidades educacionais gerais em seu país, sua experiência de escolas

canadenses e seu desejo cada vez maior de ser reconhecida como uma professora mestre de inglês em um ambiente educacional único. Com toda a conversa sobre sua sala de aula de última geração, os professores canadenses começam a se questionar sobre sua prática pedagógica - afinal, ela deve saber como usar todo esse equipamento - e então eles começam a vê-la como a professora de inglês que ela realmente é. Eles começam a perguntar: "Como você está ensinando isso?" "Como você faria isso em sua sala de aula?" Eles dizem a ela, "Sim, você é uma professora de inglês."

Ela responde, "Sim, eu sou."

3.4.2 Cinderela

Em contraste com o seu trabalho trivial na universidade, esta participante-professora tem um baile em uma escola de ensino médio, graças a uma professora particularmente calorosa e convidativa:

"Cinders? Ah, Cinders! Eu estive esperando por você!" Ela abraça a mexicana.

"Oh, obrigado! Eu precisava desse abraço! "

A Sra. Angel tem muitos anos de experiência docente e, aos olhos da mexicana, é a melhor das muitas boas professoras que ela conhece. Ela fala quatro línguas, todas perfeitamente. Ela viajou para a Europa e muitos outros lugares em todo o mundo. Ela conhece um grande número de pessoas e culturas diferentes, e traz exemplos reais da linguagem em uso como informação cultural extra em suas aulas. Quando a Sra. Angel está ensinando, a professora mexicana pode, mas, "uau", que surpreendente. Ela diz a si mesma que tem que se lembrar disso e tomar nota daquilo, pois vê muitas atividades pedagogicamente úteis que deseja integrar em seu próprio repertório. Ela está impressionada com a forma como a Sra. Angel compartilha suas experiências com seus alunos e sempre os ajuda a encontrar uma linguagem melhor para expressar suas ideias.

"Uau, mesmo quando estou apenas ouvindo, estou aprendendo muito em sua aula."

"Bem, você é mais valiosa que isso. Você tem que falar na minha aula. Fale espanhol como costuma fazer. Quero que você fale sobre o México sempre que puder."

"Eu adoraria!"

"Eu gosto do que você tem a dizer. Você tem que me deixar escrever isso porque o que você diz é interessante. "

A participante-professora nota como sua professora-cooperadora está sempre tentando melhorar, mesmo depois de anos de experiência docente. "Uau, eu aprendi muito com você."

"Não, não, não, eu aprendi com você. Tenho sorte de estar trabalhando com você."

"Não, eu sou a sortuda. Você é ótima".

A professora mexicana pensa em sua sorte e começa a reconhecer uma imagem de sua própria transformação potencial: "Tive sorte de ter estado com ela, na sala daquela escola porque ela é ótima. Eu quero ser como ela é. Eu quero melhorar em meu ensino. Quero tomar esse exemplo. Eu quero ter aquela imagem. Eu quero ser como ela. "

3.5 Teste, testando

3.5.1 A princesa e a ervilha

Esta participante-professora sente que suas habilidades de ensino estão sendo testadas ao longo do resto do programa. Seus professores-cooperadores aumentam sua carga de trabalho em sala de aula, mas sua experiência anterior a faz ter sucesso e ela está à altura do desafio. Ela sorri para si mesma, "Graças a Deus não é a minha primeira viagem. Estou preparada com material do México. Então agora é possível para mim fazer todas essas atividades." No entanto, ela vê as tarefas que ela é convidada a fazer não tanto como uma chance de refinar suas habilidades de ensino, mas como oportunidades para testá-las.

Quando ela ministra aula, os professores canadenses ficam muito felizes com sua aula. Eles perguntam: "Você pode me dar os materiais que você estava usando hoje?"

Ela diz, "Sim, por que não!"

"E você tem esse material? Eu poderia fazer com isso também."

"O jogo para o presente simples do espanhol? Sim."

"Oh, você sabe, eu nunca pensei em ensiná-lo dessa maneira. Essa é uma ótima ideia."

"Bem, eu estou feliz que você gosta. Então, isso é ótimo." A professora mexicana sorri para seus colegas canadenses.

Essa professora se sente bem com sua experiência. Ela mede seu sucesso pelo impacto que ela tem no desenvolvimento profissional de seus colegas canadenses. Ela tira o máximo proveito dos testes que ela faz: a assistente observadora se torna a mestre observada. Essas oportunidades de compartilhar seu conhecimento pedagógico em um contexto estrangeiro significam reconhecimento não só por causa de suas habilidades de língua, nativa, ou até mesmo atividades de sala de aula, mas especificamente como uma professora especialista. No entanto, ela ainda é apenas ocasionalmente solicitada a ensinar uma lição inteira.

3.5.2 Cinderela

Essa professora mexicana e a Sra. Angel constantemente captam a imaginação uma da outra. Elas fazem artes e artesanato juntas. Um dia, a Sra. Angel faz *piñatas* com seus alunos. Ela relaciona as tarefas pedagógicas com a idade dos alunos. A participante-professora compreende a importância de atividades apropriadas à idade, mas ela se pergunta se ela poderia fazer tal artesanato com seus alunos mexicanos da universidade porque eles têm por volta de vinte anos. No entanto, ela vai tentar.

Ela também começa a se envolver mais em uma das aulas de nível superior da universidade em que os alunos são motivados. O plano de ensino inclui música, filmes e figuras políticas famosas. Quando os alunos estão trabalhando salsa, ela toma a iniciativa de ensiná-los sobre *mariachi* e *las serenatas*. A curiosidade dos alunos cresce e eles esperam que ela lhes conte sobre a política mexicana, a economia e as culturas indígenas.

A professora mexicana quer saber se ela pode experimentar, em suas aulas, as ideias de ensino e tarefas semelhantes às executadas pela Sra. Angel ou feitas com os estudantes universitários do último ano. A Sra. Angel convence-a a tentar identidades de ensino e estilos que ela encontrou. Inspirada na atividade da *piñata*, ela já comprou ferramentas de escultura de abóbora, encontrou a receita para torta de abóbora e fotografou lanternas *Jack-o'* esculpidas para experimentar atividades de artesanato para o *Halloween* com seus alunos. Ela marca o dia em sua agenda, o dia em que vai realizar sua transformação.

3.6 Felizes para sempre

3.6.1 A princesa e a ervilha

Quando ela reflete sobre o início do programa de mobilidade, ela brilha. Ela compartilha seus sentimentos positivos com seus colegas canadenses, "Tudo tem sido bom. Para mim, tem sido uma grande, grande experiência e eu aprendi muito, muito, porque eu tenho vivido isso."

Eles perguntam o que ela vai fazer quando estiver de volta ao México. Ela ri, "Eu vou conseguir mais armários. Eu tenho um agora, mas vou precisar de mais e mais. Onde vou colocar todo o material que comprei?"

O que você comprou?" Eles perguntam.

"Livros. Livros sobre gramática e sobre como ensinar a ler e escrever em inglês. Eles são para mim e para os outros professores. E eu estou levando jogos e fotos, todos os tipos de coisas."

Ela tem sido uma profissional durante todo o processo. Ela manteve um caderno com todas as ideias e informações que aprendeu nas aulas que observou. "Vou me referir aos meus cadernos. Eu gosto da forma como um dos instrutores universitários está ensinando porque ele envolve tanto os alunos. Ele está usando filmes e música e informações da *internet*. Vou tentar quando eu voltar para a minha turma."

Ela espera poder manter contato com seus novos contatos do Canadá. Ela trocou endereços de *e-mail* com muitos professores e alunos e está planejando um intercâmbio eletrônico entre seus alunos e sua turma de professores do México. "Ela me ajudou muito com todas as informações que eu quero saber. Se eu tiver uma pergunta sobre o currículo aqui, eu pergunto a ela e ela explica tudo. E tudo o que ela quer saber, ela me pergunta e eu explico a ela." Ela trocou informações sobre as diferenças e semelhanças entre ela e os contextos educacionais de seus colegas canadenses. Ela observa: "Tem sido bom também para os professores e estudantes aqui porque é uma boa experiência para ambos os lados."

Com sua nova compreensão sobre os canadenses para compartilhar com seus alunos, ela está pronta para voltar para casa.

3.6.2 Cinderela

A Sra. Angel pergunta a esta professora mexicana como se sente ao se preparar para voltar ao México e ela responde: "Sinto-me mais confiante e, além disso, percebi que as minhas expectativas para o meu trabalho aumentaram. "

"Como assim?"

"Bem, toda vez que aprendi algo novo no ensino médio ou na universidade, me lembro de meus alunos e de minha escola e colegas de trabalho no México. E eu tentei anotar isso para que eu possa ajudar meus alunos. Então eu vou continuar a melhorar o meu ensino e dar mais aos meus alunos. E eu me sinto mais confiante porque tenho um monte de coisas para compartilhar com meus alunos e meus colegas de trabalho."

Essa professora tem tentado todos os tipos de novas tarefas pedagógicas e ensino baseadas em conteúdo do Canadá e percebe que tais abordagens naturalistas são umas boas adaptações para ela. Ela se sente mais capaz de fazer seu trabalho: "Sim, eu não vou mudar minha profissão. Eu me tornei uma professora e profissional melhor."

"E como você se sente em deixar o Canadá?", pergunta a Sra. Angel.

"Eu nunca esqueci meus colegas e a instituição que eu trabalho, então eu tenho a sensação de que quero voltar para o México, mas, ao mesmo tempo, eu gostaria de ficar ou voltar algum dia." Ela discorre sobre como os dois lugares contribuem intrinsecamente para o seu desenvolvimento como professora: "Esta sou eu e é isso que eu estou olhando, ambos os lugares, não só um... Se eu não mostrar os lugares e as direções que eu estou olhando eu vou estar perdida, eu e eu mesma."

Tendo tentado novos estilos de ensino e encontrando um papel profissional melhorado que se encaixa bem, esta professora começa confiantemente a planejar um futuro brilhante: "Eu quero fazer meu mestrado no Canadá. Eu estava conversando com um dos professores sobre isso e há duas opções para mim: Linguística ou Educação."

3.7 Felizes para sempre?

3.7.1 A princesa e a ervilha

Mas nem tudo está bem quando termina bem. Supõe-se que, ao estar no Canadá, ela naturalmente melhoraria suas habilidades em língua inglesa. Certamente, desde o momento em que esta professora mexicana chegou ela teve de falar inglês. Ela teve as reuniões com os professores e as visitas às salas de aula, além do espanhol,

particularmente úteis. "Aqui eu posso aprender mais e mais a cada dia. Ouvi palavras diferentes, até mesmo expressões." No entanto, a questão de como ela melhorou sua habilidade de linguagem persiste:

"Você também tem mantido um registro de seu desenvolvimento em inglês como você tem feito com as estratégias de ensino ou material?"

"Na verdade, não", ela responde.

3.7.2 Cinderela

Esta professora lamenta não ter sido avisada sobre o que era esperado dela nas aulas de espanhol, antes de vir para o Canadá, para que ela pudesse ter preparado materiais com antecedência. Ela admite: "Isso foi difícil para mim. Mesmo que eu ame minha cultura, às vezes me esqueço das datas e informações. Então eu tinha que ler o que é o quê. E eu perguntei à minha irmã por *e-mail* e ela me enviou notas e eu fui capaz de dar algumas informações."

Mas talvez alguns dos professores da escola e da universidade também não soubessem o que iriam fazer com uma monitora de línguas até que ela estivesse em suas aulas.

Certamente, essa professora achou a falta de direcionamento um problema quando repensou sobre seu aprendizado: "Eu experienciei muito aqui para ensinar no México. Tenho medo de esquecer porque é muita coisa. Como posso manter tudo isso em minha mente?"

4 Discussão

Nossa investigação narrativa examinou as experiências das participantes de um programa de desenvolvimento profissional internacional para professores mexicanos de inglês no Canadá. O foco do programa foi duplo. Em primeiro lugar, aumentar a competência transcultural e proficiência em L2 dos professores participantes e cooperadores dos dois respectivos países. Em segundo lugar, promover melhorias nas abordagens metodológicas para o ensino de inglês como língua estrangeira no México ao possibilitar que professores mexicanos de inglês auxiliassem, como monitores de língua

espanhola, escolas canadenses e aulas de espanhol em universidades. Estudantes canadenses de espanhol também poderiam se beneficiar linguisticamente e transculturalmente do contato autêntico com a língua espanhola e com a cultura mexicana. Dada as diretrizes do programa de mobilidade e as nossas preocupações sobre o habitual *laissez-faire* e natureza não articulada de tal programa de mobilidade internacional, bem como o fato de que as professoras-participantes mexicanas de inglês ministravam aulas de espanhol ao invés de inglês, estivemos interessados em como as professoras mexicanas atribuiriam sentidos a essa experiência, que tipos de aprendizado elas iriam identificar e quais estruturas formais ou elementos não estruturados do programa facilitariam essa aprendizagem.

Conforme antecipado, descobrimos que as duas professoras participantes tiveram - conforme suas próprias avaliações - experiências positivas em termos de contato intercultural e ganhos na aprendizagem cultural, pedagógica e profissional. No entanto, embora suas histórias de aprendizagem sejam similares, elas também são particulares. A história de uma participante - A princesa e a ervilha - é de busca por reconhecimento e a revelação do mérito autêntico. A outra história - Cinderela - é de uma humilde aspiração e o surgimento da habilidade e confiança inerentes. As narrativas das experiências vividas pelas participantes atendem aos aspectos positivos de suas imersões em uma cultura e sistema educacional diferentes, suas interações profissionais e seus crescimentos pessoais e profissionais. Elas também sinalizam problemas relativos ao desenvolvimento da linguagem, suas agendas sobrecarregadas e oportunidades perdidas para maximizar suas aprendizagens.

Ambas as professoras indicam o sucesso do programa de mobilidade. Desde o início, o simples fato de viajar e a imersão cultural inspira um senso de aventura, que reconhece um desejo de experimentar plenamente um novo país, bem como ganhar conhecimento profissional lá. As duas participantes diferem no fato de que uma delas já viajou para fins educacionais, enquanto para a outra esta é uma nova experiência. Assim, a primeira - a Princesa e a ervilha - deseja construir sobre o conhecimento anterior, enquanto a segunda - Cinderela - quer adquirir novos conhecimentos para levar para casa com ela. Suas experiências com a língua, cultura e, especialmente, com a cultura educacional no Canadá são informativas, uma vez que são vividas *in situ* no trabalho e na moradia familiar profissional mais do que percebida a partir da leitura. A duração da

estadia é especialmente valiosa para elas como professoras de inglês, uma vez que viver e trabalhar em um país de língua inglesa lhes confere maior credibilidade e confiança na sala de aula mexicana, pois serem mexicanas lhes proporcionam um *status* especial aos olhos dos aprendizes de espanhol nas aulas canadenses.

No entanto, enquanto a estrutura de programa de imersão, através de uma assistência de ensino e de uma moradia familiar profissional com um profissional, parece permitir oportunidades para alcançar os objetivos de aprendizagem de maior competência linguística e intercultural e melhores métodos de ensino, identificamos que, em particular, o objetivo de proficiência linguística em inglês é evidente por sua ausência na narrativa. As participantes-professoras já são proficientes falantes de inglês - afinal, as entrevistas foram realizadas em Inglês - e sem dúvida elas tiveram oportunidade de praticar inglês enquanto trabalhavam e viviam com os canadenses. Mas, por não oferecerem esse aspecto como parte de suas histórias, ou mesmo elaborarem sobre ele quando solicitadas, elas revelam que esse aspecto do programa tem sido deixado em grande parte de lado. Wilkinson (2000, 2001) sugere que componentes estruturais sejam incluídos nos programas de mobilidade internacionais de educação, especificamente para abordar a aprendizagem linguística. No caso do programa no Canadá, a estrutura de imersão cultural através do trabalho e da moradia familiar profissional é insuficiente para garantir um esforço combinado no desenvolvimento da língua. Claramente, é necessário haver um planejamento a nível linguístico mais apropriado e a supervisão do desenvolvimento linguístico.

A experiência de trabalho é essencial ao sucesso do programa, contudo ela não pode ser guiada pelo princípio de envolver os participantes, meramente, para mantê-los ocupados. Tampouco as interações profissionais devem permanecer no nível de visitantes que, passivamente, observam ou servem de pontos de referência para contatos linguísticos e culturais autênticos. Ambas as participantes mantêm registros - e materiais - das aulas de espanhol que elas ajudaram no Canadá, confiantes de que podem implementar atividades semelhantes quando retornarem às suas aulas de inglês no México. Significativamente, o papel de observadora / monitora é insuficiente para a primeira - A princesa e a ervilha - que usa a presunção imprecisa dos canadenses sobre seu conhecimento e situação educacional menos adequados como uma plataforma para estabelecer seu *status* de professora mestre e, posteriormente, compartilhar mais de sua

própria experiência prévia e ideias com os professores cooperadores. Suas experiências internacionais anteriores a ensinaram a tomar iniciativa. Apenas quando ela se prova é que ela é capaz de ter o tipo de diálogo no qual ela também pode aprender.

A segunda e menos experiente das duas - Cinderela - é talvez mais confortável no início em ajudar com exercícios de áudio e avaliação, mas ela também se transforma em um papel mais ativo quando conhece uma mentora dinâmica que a encoraja a experimentar. Este relacionamento um-a-um a ajuda a ganhar confiança e um novo sentido de si mesma como professora. Dessa forma, mesmo não tendo tido objetivos específicos de aprendizagem no México ou terem obtido detalhes curriculares sobre Alberta antes de suas chegadas, as participantes revelam o desejo de estar ativamente envolvidas com a comunidade da sala de aula e com a preparação, execução e, se possível, a avaliação do ensino. Apenas o envolvimento ativo possibilita a negociação dos papéis em sala de aula, cooperação significativa e o desenvolvimento de materiais baseados em habilidades, não somente em herança. As narrativas em nosso estudo mostram que esse programa deixa o aprendizado pedagógico importante ao acaso.

Embora as professoras mexicanas tenham interações frequentes com colegas canadenses, suas agendas ocupadas também minimizam a profundidade e o efeito dessas interações, deixando pouco espaço para a flexibilidade ou para incorporar seus próprios interesses, acadêmicos e educacionais. Por exemplo, elas queriam participar de mais reuniões de professores para obter informações sobre a administração e assistir uma aula sobre formação de professores na universidade, mas estes não são componentes do programa, nem suas agendas ocupadas as permitiriam participar. Também não há tempo para tarefas formais ou supervisão regular com os desenvolvedores do programa ou um professor designado, professor ou administrador para ajudar a ligar novas experiências de sala de aula, ao conhecimento teórico-pedagógico, ao contexto local ou permitir às participantes refletir sobre como adaptar suas experiências com diferentes abordagens às suas salas de aula mexicanas.

Nós questionamos um programa de mobilidade de desenvolvimento profissional internacional que valoriza a exposição a um contexto de ensino diferente e assim coloca os professores participantes estrangeiros em uma sala de aula de L2 para fazer um bom uso linguístico deles, mas, ao mesmo tempo, não prevê a necessidade de entender os princípios teóricos e os quadros administrativos em que esse ensino de L2 está

fundamentado. Da mesma forma, questionamos se um programa de mobilidade internacional baseado em imersão e interação sem reflexão, formal e guiada, diminui as oportunidades dos participantes de promover uma maior consciência intercultural ou aproveitar ao máximo seu aprendizado pedagógico ou desenvolvimento linguístico. English (2002) argumenta que a reflexão crítica e a discussão, assim como o apoio contínuo do facilitador quando no exterior, são dois fatores necessários para que os educadores adultos aprendam de suas experiências internacionais. Da mesma forma, Barkhuizen e Feryok (2006) citam a necessidade de os participantes refletirem e falarem sobre suas experiências interculturais, linguísticas e pedagógicas. No entanto, nesse programa de mobilidade internacional, as participantes mexicanas receberam algumas instruções iniciais e foram posteriormente deixadas a refletir, criticar e aplicar o que observavam por conta própria.

O papel ambíguo das professoras-participantes mexicanas no início também afetou e, certamente, inicialmente impediu seu engajamento na sala de aula. Com o título de "monitoras de língua espanhola", em vez de "professoras mexicanas de inglês", e sem termos de referência, elas são tratadas como convidadas, observadoras, recursos vivos autênticos e provedoras de *feedback*. Apenas mais tarde elas são tratadas como uma parceira (A princesa e a ervilha) e uma colega mais jovem - evoluindo (Cinderella). O título de monitora impede os professores canadenses de reconhecer as credenciais de suas colegas mexicanas; pelo menos em um primeiro momento, eles não parecem ter diferenciado entre trabalhar como professores cooperadores com professores pré-serviço e colaborar com professores visitantes em serviço, como as participantes mexicanas. Gorsuch (2003) afirma que os desenvolvedores de programas de mobilidade deveriam parar de estereotipar os professores internacionais com base em nacionalidade ou uma cultura educacional estrangeira e se concentrar em seu *status* como professores, com algo a oferecer e a aprender. Se as professoras mexicanas tivessem sido identificadas como professoras em serviço desde o início, suas funções na sala de aula canadense poderiam ter sido melhor compreendidas e apoiadas.

Juntamente com a aprendizagem pedagógica, linguística e cultural, o empenho psicológico de continuar a desenvolver a sua identidade profissional enquanto professora de línguas, ao mesmo tempo em que vive e tenta atribuir sentido à cultura da língua-alvo, emergiu na nossa investigação como parte fundamental da participação em programas de

desenvolvimento profissional internacional de professores de línguas. Uma vez que a professora Cinderela começou o programa com menos experiência pedagógica, ela teve que ir mais longe em seu desenvolvimento como uma professora mais intercultural e metodologicamente conhecedora. Essa aspiração constante para perceber seu potencial é a medida de seu sucesso e o ponto crucial de sua história. Conseqüentemente, porque ela teve a chance de se envolver plenamente e evoluir como uma professora de L2, ela parece ter ganhado mais que a outra professora. No entanto, quando consideramos o sentimento de realização pessoal das participantes como um indicador do valor e do sucesso do programa, de forma alguma desejamos subestimar quão importante a afirmação da identidade profissional tem sido para a professora comparada à Princesa.

Na verdade, se esquecida por desenvolvedores de programas e pesquisadores, a construção da identidade profissional em programas de mobilidade educacionais internacionais é importante. Se os desenvolvedores de programas e professores cooperadores percebem os professores internacionais como convidados a serem expostos à cultura e não antecipam e integram mudanças na identidade profissional que ocorrem em encontros culturais envolvidos, a estrutura do programa permanecerá ingênua diante da complexidade do potencial de desenvolvimento pessoal e profissional.

A (re) negociação das participantes de seus papéis de hóspede a pares afetou suas identidades culturais, profissionais e pessoais. Ao ter que se esforçar para ser reconhecida e afirmar a identidade que ela acreditava que tinha, a Princesa desenvolveu uma perspectiva cultural binária do eu e do outro. Isso é exemplificado pela alternância entre "Eu" (para no México) e "Eles" (para no Canadá) ao descrever as salas de aula. Ao colocar em primeiro plano a natureza particularmente avançada de sua sala de aula no México e referindo-se a uma sala de aula bastante impessoal daquelas que ela visitou no Canadá, esta professora aproveita a oportunidade para expressar sua experiência e, até mesmo, superioridade. Sua experiência profissional no Canadá assume o objetivo de uma pessoa de uma cultura observar uma outra cultura *in situ*, em um intercâmbio de compreensão, e sem sentir a necessidade de questionar a sua própria ou, talvez, mesmo para se sentir mais segura e satisfeita consigo mesma. Essa diferenciação é típica de uma experiência internacional, ao contrário de uma intercultural.

Por outro lado, com a estranha vantagem de ser menos experiente e a sorte de encontrar uma professora mentora que a trata mais como uma colega mais nova do que

como convidada, Cinderela move-se para uma identidade que ocupa um "Terceiro Espaço" (BHABHA, 1994) em ambas as culturas ao mesmo tempo. Essa professora expressa as influências duais e conectadas do México e do Canadá em seu desenvolvimento profissional. Ela concentra-se em união e compreensão mútua. Essa perspectiva associada e combinada é característica de uma experiência mais intercultural que internacional.

5 Conclusão

Embora as experiências educacionais internacionais possam permitir ganhos linguísticos e aumentar a conscientização intercultural, tais programas de mobilidade internacional também têm, muitas vezes, a característica de *laissez-faire*, enfatizando a exposição a outra cultura ao invés de um envolvimento reflexivo sobre ela. Tais programas, ao mesmo tempo, facilitam e limitam a aprendizagem da língua e da cultura. Além disso, muitas vezes há pouca articulação específica com os objetivos do programa ou instituição educacional nacional do participante. Como ex-participantes de programas de estudo / trabalho no exterior, acreditamos que as experiências de educação internacional são benéficas. No entanto, ao refletir, somamos nossas vozes à preocupação sobre como esses programas são melhor estruturados. A estrutura das experiências de educação internacional parece frequentemente constituir um cenário de imersão para encontros culturais casuais e uma lista de trabalhos com oportunidades insuficientes para refletir sobre a aprendizagem linguística, cultural ou pedagógica.

Nossa investigação narrativa das experiências vividas pelas duas professoras, participantes em um programa de mobilidade internacional de desenvolvimento profissional de professores de inglês / programa de monitoria em língua espanhola em Alberta - Canadá, descobriu que este programa internacional segue a estrutura típica de encontros casuais em imersão cultural e um cronograma cheio de responsabilidades gerais de ensino. Nossas participantes avaliam positivamente suas experiências canadenses, desfrutando da imersão em uma nova cultura e se beneficiando do programa ao expandir sua rede profissional e aprendendo mais sobre cultura e abordagens de ensino em L2 no Canadá. Suas interações com os professores, através do envolvimento em sala de aula e a moradia familiar profissional, são essenciais para seu senso de sucesso. Certamente, as

escolas e a universidade locais beneficiam-se do contato com a língua viva e cultura autênticas.

No entanto, não está claro se a gama de exposição linguística das participantes contribuiu para o desenvolvimento da língua e se seus aprendizados culturais cotidianos foram muito além da exposição superficial. Além disso, como as participantes fazem anotações de suas experiências de sala de aula no Canadá, elas estão tão ocupadas que não encontram tempo para refletir profundamente sobre sua aprendizagem pedagógica em relação ao seu trabalho como professoras de inglês no México. Finalmente, ambas as participantes tiveram um desenvolvimento afetivo ou simbólico não antecipado pelo programa. Tratadas inicialmente como convidadas e, mais tarde, como colegas, ambos reconsideraram suas identidades profissionais. Como A Princesa e a ervilha, uma participante procurou o reconhecimento de seu mérito e afirmou seu *status*. Como Cinderela, a outra conseguiu encontrar suas habilidades e confiança nas circunstâncias certas.

Embora esse programa de mobilidade de desenvolvimento profissional internacional tenha sido motivado por interesses provinciais e estatais compartilhados, um currículo de exposição cultural geral e um programa de ensino cheio significa que o sucesso do programa, ou seja, o desenvolvimento profissional dos participantes, é deixado quase inteiramente ao acaso e à iniciativa individual. Conquanto essa estrutura possa levar a experiências positivas, facilitar a aprendizagem linguística, cultural, pedagógica e, até mesmo, causar asserção ou reconstrução identitária, observamos também que ela limita o desenvolvimento profissional ao não capitalizar e formalizar as interações-chaves entre as professoras-participantes e os professores-cooperadores.

Sugerimos, portanto, cinco alterações a fim de melhorar esse programa de mobilidade internacional. Primeiro, os participantes, como as professoras mexicanas deste programa, devem ser reconhecidos adequadamente como professores em serviço. Em segundo lugar, deve haver diálogo entre os professores participantes, suas instituições de origem e os professores e administradores da universidade e da escola anfitriã, a fim de estabelecer objetivos pessoais e de aula para os participantes, tanto nas aulas de espanhol em que auxiliarão como nas outras aulas que observam. Nesse contexto, as participantes seriam introduzidas no currículo local e no programa de aulas de modo que elas tivessem um contexto e um plano para suas experiências. Da mesma forma, os

professores locais aprenderiam sobre as instituições de ensino mexicanas. Em terceiro lugar, os participantes devem ser convidados a estabelecer metas pessoais para o seu desenvolvimento de língua inglesa e discriminar os interesses culturais particulares ou passatempos que poderiam ativamente perseguir. Em quarto lugar, juntamente com a moradia familiar profissional informal, os anfitriões poderiam fazer arranjos formais para que os participantes se familiarizem com os aspectos administrativos de uma determinada instituição de ensino. Em quinto lugar, os participantes devem ter tempo suficiente para refletir criticamente sobre suas observações, experiências e identidade, preferencialmente com um supervisor, além do professor-colaborador e com formação específica no ensino de inglês como L2, de quem receberão um *feedback* especializado. Isso ajudaria tanto as professoras-participantes a conectar o conhecimento conceitual e prático aprendido no Canadá com as necessidades de suas aulas no México e também incentivar uma colaboração mais eficaz com suas contrapartidas canadenses. Ao alterar o currículo padrão de exposição cultural e responsabilidades gerais de ensino nestes cinco caminhos, acreditamos que as experiências de ensino internacionais para professores não mais se assemelharão ao turismo positivo, e sem crítica, de professores e se tornarão oportunidades de desenvolvimento profissional intercultural crítico mais sofisticadas.

Referências Bibliográficas

- ALBERTA LEARNING. (2004). **Learning languages in Alberta**: Frequently asked questions. Disponível em: <http://www.learning.gov.ab.ca/languages/faq.asp>. Acesso em junho 2008.
- BARKHUIZEN, G.; FERYOK, A. (2006). **Pre-service teachers' perceptions of a short-term international experience programme**. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), pp. 115–134.
- BENNETT, C.I. (1990). **Comprehensive multicultural education** (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. (1996, July). **L'Europe et l'autoformation des enseignants de langues**. *Français dans le monde*, 282, pp. 62–66.
- BHABHA, K.H. (1994). **The location of culture**. London & New York: Routledge.
- BRECHT, R.D.; ROBINSON, J.L. (1995). **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, pp. 317–334.
- BRIERLEY, B.; COLEMAN, J. (1997). **Supporting language students during their year abroad**. *Linguist* 36(1), pp. 2–4.
- CUSHNER, K.; MAHON, J. (2002). **Overseas student teaching**: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), pp. 44–58.
- ELLIS, J.L. (1998). **Teaching from understanding. Teacher as interpretive inquirer**. New York & London: Garland Publishing, Inc.
- ENGLISH, L.M. (2002). **Learning how they learn**: International adult educators in the global sphere. *Journal of Studies in International Education*, 6(3), pp. 230–248.
- FRANK, A.W. (1995). **The wounded storyteller**: Body, illness, and ethics. Chicago: University of Chicago Press.
- GORSUCH, G.J. (2003). **The educational cultures of international teaching assistants and U.S. universities**. *TESL-EJ*, 7(3), A-1, 17p.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. (1994). **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., pp. 105–117.
- LIU, D. (1998). **Ethnocentrism in TESOL**: Teacher education and the neglected needs of international TESOL students. *ELT Journal*, 52, pp. 3–10.
- MAHAN, J.M.; STACHOWSKI, L.L. (1985). **Overseas student teaching**: A model, important outcomes, recommendations. *International Education*, 15(1), pp. 9–30.
- MCCABE, L. (2001). **Globalization and internationalization**: The impact on education abroad programs. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), pp. 138–145.
- MERRIAM, S.B. (1998). **Qualitative research and case study applications in education**. Revised and expanded from “Case study research in education”. San Francisco: Jossey-Bass Publications.
- MYERS JR., E. (1997). **Some benefits of an education abroad program for elementary preservice teachers**. *Education* 117(4), pp. 579–583. EBSCOhost Academic Search Premier database, accession number: 9710065869.
- OSNES-TAYLOR, T.A. (1994). **Going global, one teacher educator at a time**. In: EASTERLY, J.L. (Ed.), *Promoting teacher education*. Reston, VA: Association of Teacher Educators, pp. 7–13.

- PACKER, M.J.; ADDISON, R.B. (1989). **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, pp. 275–292, 319–321.
- PAVLENKO, A.; LANTOLF, J.P. (2000). **Second language learning as participation and the (re)construction of selves**. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 155–177.
- POLKINGHORNE, D.E. (1995). **Narrative configuration in qualitative analysis**. In: HATCH, J.A.; WISNIEWSKI, R. (Eds.), *Life history and narrative*. Washington, DC: Falmer Press, pp. 5–23.
- SFARD, A. (1998). **On two metaphors for learning and the dangers of choosing one**. *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4–13.
- SMITH, D.G. (1991). **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, pp. 187–209.
- SMITH, J.K. (1993). **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, pp. 183–200.
- SPAULDING, S.; MAUCH, J.; LIN, L. (2001). **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, pp. 190–211.
- STACHOWSKI, L.L.; MAHAN, J.M. (1995). **Learning from international field experiences**. In: SLICK, G.A. (Ed.), *Emerging trends in teacher preparation: The future of field experiences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED385512).
- WILKINSON, S. (2000). **Emerging questions about study abroad**. *ADFL bulletin* 32(1), pp. 36–41.
- _____. (2001). **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, pp. 81–105.

ABSTRACT: This inquiry interprets participant experiences of a Mexican English teacher international professional development/Spanish language monitor program in Canada. Given the laissez-faire nature of such programming, and that the Mexican English teachers were to teach Spanish and not English, we aimed to understand the participants' development as they experienced it and to identify relevant curricular factors in program design. Our narrative emplotment of two participants' experiences echoes the tales of "The Princess and the Pea" and "Cinderella": The first recounts the search for the recognition of authentic merit; the second is about the emergence of inherent ability and confidence. Factors influencing the degree of success include cultural immersion, work schedules, interactions with local teachers, professional homestay, active engagement in classes, time for reflection, imposed roles and professional identity assertion, and (lack of) attention to language development.

KEYWORDS: The teaching and learning of SL. Narrative Inquiry. Professional Experiences in Canada.