

Internacionalização como prática local na formação de professores de língua: telecolaboração Brasil-Canadá

La internacionalización como práctica local en la formación de profesores de lenguas: tele colaboración Brasil-Canadá

Gustavo Moura

University of Manitoba, Canadá

<https://orcid.org/0000-0002-5714-9581>

e-mail: Gustavo.Moura@umanitoba.ca

Iara María Bruz

Universidade Federal do Paraná, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-7848-7301>

e-mail: naia.egusquiza@ehu.eus

Recibido: 25/11/2020

Aprobado: 02/02/2021

RESUMO

Em um contexto neoliberal, as discussões acerca dos programas de internacionalização em universidades carecem de outras perspectivas que não hegemonizem ainda mais o conhecimento científico e práticas educativas coloniais. A internacionalização abrange outras extensões, e este artigo de cunho qualitativo, seguindo a epistemologia da emergência, busca desenvolver o conceito de internacionalização como prática local e analisar os efeitos desta na formação de professores de língua inglesa. Os autores abordam questões promovidas por um projeto de telecolaboração, incluindo professores de língua inglesa no Brasil e acadêmicos em formação no Canadá. As discussões apresentadas surgem da análise de uma série de conversas, ocorrentes por meio de plataformas online (e.g., Skype, Messenger, Google Hangouts), que englobam questionamentos acerca do ensino de língua inglesa e seus desafios. As discussões apresentadas neste artigo seguem uma proposta pós-moderna de ensino cujo objetivo é pluralizar os conhecimentos e práticas docentes, e expandir o conceito e o papel da língua inglesa em uma sociedade global. Como aspectos emergentes dos diálogos entre os participantes do projeto, este artigo discorre sobre: 1) a formação de professores de línguas; 2) a eficácia do ensino de inglês; 3) o papel do ensino de língua inglesa na sociedade; e 4) o repensar da formação docente segundo o princípio da particularidade e dos letramentos críticos. Os resultados servem de pontos de partida a serem continuamente discutidos e problematizados para o desenvolvimento profissional, bem como o envolvimento com o pensamento crítico sobre o significado do ensino de inglês por meio de projetos de internacionalização hoje.

Palavras-chave: internacionalização; prática local; telecolaboração; pós-modernidade; ensino de inglês.

RESUMEN

En un contexto neoliberal, las discusiones sobre los programas de internacionalización en las universidades carecen de otras perspectivas que no hegemonizan aún más el conocimiento científico y las prácticas educativas coloniales. La internacionalización abarca otras extensiones, y este artículo cualitativo, siguiendo la epistemología de la emergencia, busca desarrollar el concepto de internacionalización como práctica local y analizar sus efectos en la formación de profesores de habla inglesa. Los autores abordan cuestiones promovidas por un proyecto de tele colaboración, que incluye profesores de inglés en Brasil y académicos en formación en Canadá. Las discusiones presentadas surgen del análisis de una serie de conversaciones que ocurren a través de plataformas en línea (por ejemplo, Skype, Messenger, Google Hangouts), que incluyen preguntas sobre la enseñanza del idioma

inglés y sus desafíos. Las discusiones presentadas en este artículo siguen una propuesta de enseñanza posmoderna cuyo objetivo es pluralizar el conocimiento y las prácticas docentes, y ampliar el concepto y el papel del idioma inglés en una sociedad global. Como aspectos emergentes de los diálogos entre los participantes del proyecto, este artículo trata sobre: 1) la formación de profesores de idiomas; 2) la efectividad de la enseñanza del inglés; 3) el papel de la enseñanza del idioma inglés en la sociedad; y 4) repensar la formación del profesorado según el principio de particularidad y alfabetización crítica. Los resultados sirven como puntos de partida para ser discutidos y problematizados continuamente para el desarrollo profesional, así como la participación en el pensamiento crítico sobre el significado de enseñar inglés a través de proyectos de internacionalización en la actualidad.

Palabras-clave: internacionalización; práctica local; tele colaboración; postmoderno; enseñanza de inglés.

Há tempos a discussão em torno de internacionalização da educação superior está tomando cada vez mais a agenda das universidades (Singh, 2005;). Hoje, essas instituições têm tentando buscar contemplar projetos ligados a internacionalização (Martinez & Fernandes, 2020; Moura, 2017; Martinez, 2017) em seus currículos, sejam estes projetos locais desenvolvidos em parcerias entre universidades (e.g., projetos de telecolaboração), ou intercâmbios de mobilidade acadêmica entre alunos e professores. A internacionalização, na maioria das vezes pela mobilidade acadêmica, já vem sendo problematizada (Martinez, 2017; Maciel & Vergara, 2019; Rocha & Maciel, 2015; 2016) visto que os resultados da implementação da internacionalização em currículos universitários ainda podem caracterizar uma priorização e validade de um capital científico colonial (Kim, 2015).

No intuito de vocalizar os diferentes saberes, contrário a ênfase de um único saber, a importância de se abranger a internacionalização na formação de professores oferece possibilidades para novas políticas públicas nas universidades, e suporte acadêmico tanto para alunos quanto para professores. Como apontado por Martinez (2017), quando discute a relação entre internacionalização e o sucesso de uma universidade, (in)felizmente, o discurso de globalização ainda rege e dita muitas das regras para se determinar esse sucesso, afinal, as estatísticas em internacionalização são relevantes no posicionamento da instituição no ranking do mercado capital (Moura, 2017; Martinez, 2017). O mercado em questão se refere ao modo cuja internacionalização pode agir de maneira a comercializar a produção científica de alunos e professores, caso que vem ocorrendo hoje (Biesta, 2011).

No que diz respeito ao projeto de telecolaboração neste artigo, trata-se de um dos projetos pioneiros na internacionalização no contexto universitário de uma universidade pública em Campo Grande-MS. O Projeto de Telecolaboração Brasil-Canadá conta com participantes de universidades brasileiras e uma universidade canadense. Seguindo as ideias transnacionais de Brydon (2013), pode-se dizer que os organizadores do projeto de telecolaboração criaram e desenvolveram uma oportunidade de internacionalização onde os profissionais brasileiros e canadenses experimentam e expressam suas identidades de modos diferentes num contexto que implica tanto o cenário local quanto o global.

Percebe-se que a tecnologia vem diminuindo distâncias e possibilitando encontros que antes não seriam possíveis. Desde o início deste projeto de telecolaboração, reflexões sobre esse uso são recorrentes. Hoje, com a atual situação mundial decorrente da pandemia do novo vírus COVID-19, percebe-se que quem tem acesso à tecnologia está conseguindo estar em contato com o outro, com seus estudos e trabalho, independentemente de onde esteja. Dessa forma, estas reflexões aqui postas podem ser consideradas preparações para a situação que vivenciamos e que ainda são pertinentes para entender quem tem – e quem não tem – esse acesso.

Dentro da perspectiva de internacionalização, Moura (2017) enfatiza a possibilidade de uma experiência cultural que pode ser aplicada à telecolaboração, cuja qual cada um dos participantes apresenta novos sentidos uns aos outros. As diferentes experiências culturais dos

participantes fortalecem suas subjetividades e singularidades, e desenvolvem um papel importante na negociação de estratégias e sentidos criada em torno de programas de formação de professores.

O projeto de telecolaboração, segundo Moura (2017), caracteriza uma abordagem da internacionalização em casa ou local, visto que o acesso ao projeto se deu por meio da plataforma Skype e pôde ser realizado pelos participantes em seus próprios contextos. Pesquisadores como Rocha e Maciel (2015; 2016) e Maciel e Vergara (2019) consideram a internacionalização também como local, ou internacionalização como prática local, pois demonstram que a internacionalização ocorre a partir do momento em que encontramos processos e práticas sociais que restituem os sujeitos e identidades daqueles que participam da mesma. Como exemplo, o projeto de telecolaboração propõe que mesmo não havendo deslocamentos físicos, o projeto quebra limites fronteiriços e permite o compartilhamento de histórias e experiências que pode redefinir a visão dos seus participantes em relação às suas experiências de formação.

Por meio da internacionalização como prática local, impactos globais podem ser levados em consideração a partir do momento em que os participantes se apropriam dos resultados das interações e (re)formulam as suas especificidades curriculares, por exemplo. Os espaços criados por meio da internacionalização como prática local, de modo geral por meio de tecnologias de comunicação (encontros via Skype, Facetime; e etc.) validam a pluralidade de sentidos e favorecem práticas mais horizontalizadas. Rocha e Maciel (2015; 2016), por exemplo, afirmam que a prática de internacionalização atua como uma pedagogia pois ela facilita encontros internacionais e que se tornam colaborativos à medida que os grupos se fortalecem na redefinição de suas identidades.

Nesse raciocínio, este artigo busca discutir um projeto de internacionalização em casa, o de telecolaboração, por intermédio de uma das ações previstas entre o convênio entre universidades brasileiras e uma canadense. Pode-se dizer ainda, que essa proposta está pautada em alguns pressupostos de Kumaravadivelu (2012) que complementa esta prática local como uma pedagogia que inclui uma formação pós-moderna, pós-nacional, pós-colonial, de pós-método e pós-transmissão como discutido em Bruz (2018). Estas perspectivas caracterizam a necessidade de uma formação de professores que responde ao impacto da globalização na educação, visando assim aspectos históricos, políticos, sociais e culturais que demandam uma mudança conceitual e sugerem ressignificações de sentidos no campo da formação de professores.

Como referencial teórico para análise, neste artigo, a perspectiva *pós-* de Kumaravadivelu (2012) inclui: um mundo onde fronteiras, tempo, e espaços são redefinidos pelo processo de globalização e facilitam a troca e movimento de novas ideias, normas, e valores culturais (pós-nacional); um contexto social que deve enxergar o indivíduo como continuamente desconstruído, possuinte de uma identidade fragmentada (pós-moderno); a noção de que mesmo que a língua inglesa esteja associada a escolha de progresso, sua bagagem global e colonial exclui formas de se pensar e outros conhecimentos (pós-colonial); um ensino que busque reflexão e autonomia dos indivíduos (pós-transmissão); e uma perspectiva metodológica de ensino plural, condizente com o desenvolvimento de habilidades diversas dos participantes no ensino e aprendizagem (pós-método).

Para tanto, os aspectos metodológicos utilizados na análise dos dados neste artigo seguem a linha da emergência epistemológica, que caracteriza o engajamento fluído das experiências dos envolvidos com a pesquisa. Os resultados apresentados neste artigo emergem da constante autorreflexão dos autores e não servem de modelo único para a solução de todos os desafios na formação de professores. Desta forma, os dados são “uma representação subjetiva dos fatos e eventos” (Blommaert, 2010, p. 63) e com isso não se buscam respostas objetivas (Clifford, 1986).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se trata de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo com características da epistemologia da emergência. Trata-se também de uma pesquisa em constante movimento, cujos resultados, segundo Somerville (2007), discutem diferentes representações interpretativas de uma pesquisa. A partir das interpretações deste artigo, por exemplo, abre-se espaço as possibilidades de se estabelecer inquietações que vão de encontro às noções ontológicas e epistemológicas que a pesquisa atribui e são emergentes na formação de professores. Ainda segundo Somerville (2007; 2013), ao discutir a(s) ontologias de uma pesquisa em formação docente, faz-se um exercício de questionar o que significa ensinar e aprender. Neste aspecto, a ontologia é um ponto de partida do que está óbvio (e naturalizado) para o indivíduo nesse processo.

De acordo com Somerville (2007; 2013), por meio da epistemologia da emergência, o pesquisador repensa sua teoria de conhecimento que considera etapas e limites do seu próprio ato de pensar. Como sujeito e objeto de pesquisa, o pesquisador se baseia nas relações estabelecidas entre as polaridades do *Eu* e do *Outro* (Freire, 1996; Menezes de Souza, 2017). Desta forma, as ontologias e epistemologias vistas numa discussão baseiam-se na eliminação de realidades tidas como verdadeiras e/ou falsas, do validado e/ou não validado, fugindo de uma binaridade tecno-científica e aderindo a pluralidade de sentidos (Moura, 2017; Somerville, 2013). A emergência epistemológica permite sair da binaridade e não excluir a complexidade das realidades, e ao mesmo tempo, dos vários discursos que permeiam um determinado contexto. Por meio de uma metodologia focada na emergência, outras vozes aparecem em um contexto, sem que haja hierarquias de exclusão.

A partir da pluralidade de sentidos dentro do contexto de formação de professores, por exemplo, este artigo sugere um processo de desconhecimento. Ao se identificar nessa(s) emergência(s), teorias e práticas de ensino situam diversas realidades fora de uma representação imposta (Somerville, 2013; Pierre, 2013; Maciel & Vergara, 2019). Além disso, para se retirar de uma representação única e desigual, ou até mesmo uma prática natural ao professor, a epistemologia da emergência oportuniza condições de constante questionamento (*wondering*). Consequentemente, ao questionar práticas mais naturais, o indivíduo se coloca na condição de *becoming (-other)* pois, isso se refere ao estado de tornar-se o outro, ou enxerga-se pelos olhos do outro (Moura, 2017; Somerville, 2007; 2013).

Isso reflete a possibilidade de considerar que culturas diferentes possuem conhecimentos diferentes. Apesar de diferentes modos de se enxergar um mesmo contexto, os novos sentidos contribuem na transformação das próprias realidades. Esse meio de encarar as representações desafia a reflexão nos modos previsíveis e conhecidos do meio e dos indivíduos, e assim, outras possibilidades são criadas para outras práticas fomentam a posição de ser não fixo e passível de transformações de posturas. A partir dos pressupostos da epistemologia da emergência, este artigo aborda os seguintes aspectos surgidos na interação entre os participantes da telecolaboração entre universidades brasileiras e canadense: formação de professores de línguas, conhecimento prático e teórico da língua inglesa, particularidades no ensino de língua inglesa e letramentos críticos.

PARTICIPANTES E COLETA DE DADOS

Como participantes do projeto de telecolaboração, alunos graduandos e pós-graduandos das universidades brasileiras e alunos graduandos da universidade canadense dialogam sobre a formação de professores de línguas em contexto global (Bruz, 2018; Kumaravadivelu, 2012). Parte dos participantes brasileiros já atuavam como professores de língua inglesa, o que contribuiu para discussões em torno de práticas em sala de aula em contexto internacional (e.g., conteúdo, métodos de ensino, gerenciamento de sala de aula). Os diálogos entre os

participantes do projeto de telecolaboração ocorreram via Skype, em sua maioria, e foram gravados para uso em pesquisas sobre os efeitos da internacionalização na formação de professores de línguas (Moura, 2017; Fernandes, 2019). Os diálogos foram transcritos e codificados pelos pesquisadores, seguindo as normas éticas de anonimato. Os nomes reais dos participantes não são mencionados neste artigo e os excertos foram mantidos no idioma original das conversas – inglês.

Esse artigo explora as negociações de estratégias e sentidos, e oferece contribuições para uma formação de professores de línguas que atravessam fronteiras por meio de uma prática de internacionalização local. As experiências por meio da telecolaboração enfatiza o pensar globalmente e o agir localmente, considerando trocas de informações e conhecimentos que ocorrem de forma ubíqua (Santaella, 2013) sem tempo, espaços, culturas e indivíduos completamente definidos.

EMERGÊNCIA 1: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

A partir de uma perspectiva pós-nacional (Kumaravadivelu, 2012), a telecolaboração sugere que os participantes superam as fronteiras dos estados-nações e facilitem o movimento de ideias, normas, culturas e valores em seus respectivos programas de formação. Esta perspectiva contribui para uma formação que trate o indivíduo como alguém que possui uma identidade fluída e em constante construção, respaldada no conceito de pós-modernidade de Kumaravadivelu (2012). No entanto, apesar do objetivo do projeto de telecolaboração focar na formação de professores de línguas em contexto global, o excerto abaixo pode ser utilizado para problematizar um dos desafios encontrados pelos participantes do projeto que revela ainda uma posição hierárquica de conhecimento, onde experiência e tempo de formação ainda determina uma relação estruturada entre profissional-graduando.

Em uma das conversas, um aluno canadense se preocupava em como contribuir com o contexto brasileiro, visto que ele não tinha experiência em sala de aula e conversava com alguém cuja experiência era de quase cinco anos. Ao indagar o que ele esperava dos encontros para sua própria formação, a resposta foi a seguinte:

So, I think from who I talked to, most people were surprised the teaching experience of the people on your side, for us we are all university students who haven't had teaching experience yet or something. The people on your class, to whom I talked to, like, a lot of people seem to have years of experience on this program like you're doing it just getting an added certification. So, I think people were a bit surprised with that. I think that they were kind of intimidated by that because we are just students who haven't had any experience, we weren't sure like how much we had to offer. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Com esta afirmação, o questionamento, a partir das perspectivas de Kumaravadivelu (2012), surge para indagar o objetivo de se criar um espaço menos delimitado e atemporal por meio da telecolaboração, o tipo de conhecimento válido para se participar do projeto, e como o projeto é sugerido para alunos e professores de diferentes contextos culturais. Um ponto de vista é dizer que o encontro de diferentes experiências realça uma globalização de mundos e culturas diferentes que transformam as futuras práticas de todos como participantes de um projeto, membros da academia, e professores. Neste mundo onde tudo flui rapidamente, este movimento favorece a quebra de fronteiras, e o encontro com outra cultura hibridiza práticas educacionais, o que é definido pelas perspectivas pós-nacional e pós-moderna (Kumaravadivelu, 2012; Moura, 2017; Brydon, 2013).

No entanto, na fala inicialmente apresentada, a quebra de fronteiras não parece ter efeito e/ou sentindo visto que as expectativas do participante em questão estão em torno da expertise.

O conhecimento sobre ser formado para ensinar língua inglesa ainda é tido como singular e universal. E por isso, pode-se identificar o desafio de estabelecer as transformações e trocas de saberes dos participantes quando a hibridação entre as culturas não é um ponto bem desenvolvido entre os participantes do projeto. Indo de encontro ao que Kumaravadivelu (2012) diz sobre transmissão de conhecimento, o projeto de telecolaboração serve de ponto inicial para se discutir processos metodológicos de ensino de língua predeterminados e pré-selecionados a partir de um conhecimento sistematizado.

Na ótica da pós-modernidade, existem trocas e mudanças naqueles que participam de uma atividade como esta. E como retratado no seguinte excerto, independentemente do número de anos de experiência profissional, o estudante canadense reflete em sua participação no projeto dizendo:

I have been able to ask you questions that you have practical experience with, if was asking another student who haven't had any teaching experience then we could just give hypothetical answers but neither of us would have experience to kind of back-up (...) like what you have found, works well in your classrooms. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Nesse sentido, o fato de eles terem a possibilidade de investigar as diferentes experiências contribui para o processo de criação de sentidos do que significa estar dentro de uma sala de aula. Também, ao compartilhar práticas em sala de aula, nós criamos um paralelo imaginário onde aqueles que não possuem experiências práticas podem se encaixar nesse paralelo e se perguntarem como seria se eles estivessem ali, presenciando o que os outros apresentam. Bruz (2018) relata que na formação de professores em contexto similar dos participantes desse projeto de telecolaboração, também relataram insegurança em relação à sala de aula. Participar deste projeto faz com que os participantes troquem experiências e então a insegurança possa ser mitigada.

Neste cenário, contudo, a formação de professores retrata uma preocupação linear pautada no sucesso de se comportar em sala de aula. Estabelecer planos de (re)ação faz parte de uma visão naturalizada de problemas de sala de aula (Moura, 2017; Menezes de Souza, 2017) e coopera para a marginalização de vozes e ênfase da desigualdade por meio das relações de poder.

Além de quais contribuições existiriam para os participantes a partir do projeto de telecolaboração, outro aspecto a se pensar em um contexto pós-moderno diz respeito a fluência na língua inglesa para alunos em formação no contexto brasileiro. Dentro da realidade brasileira, encontrar participantes que pudessem participar do projeto de telecolaboração foi um desafio por conta da proficiência na língua. O fator da fluência no inglês dentre os professores de línguas retrata uma série de questionamentos que incluem quem fala inglês e o porquê, quem ensina o inglês e onde. Em vista disso, esse contexto mostra que muitos dos professores em formação estarão aptos a ensinar a língua inglesa, e uma reflexão acerca do tipo de conteúdo, e a bagagem com a língua que esses professores trazem deve ser refletida na responsabilidade de quem ensina inglês. Por isso, a seguir, esse artigo aborda uma lógica para refletir os programas de formação de professores no que se refere a preparar o professor para planejar, observar e lecionar dentro do contexto pós-moderno.

EMERGÊNCIA 2: ENSINO DE INGLÊS 'SUFICIENTE'

A eficácia do ensino de língua inglesa ainda é pautada no desenvolvimento dos aprendizes da língua em testes padrões de proficiência que contribuem para um processo neoliberal que valoriza estilos de vida hegemônicos (Morgan & Clarke, 2011; Kumaravadivelu, 2016; Menezes De Souza, 2017). Para corresponder às exigências desses testes, o ensino da

língua inglesa segue métodos que garantam aos aprendizes o conhecimento sistêmico tanto da língua quanto dos próprios testes. No entanto, pesquisadores como Rocha e Maciel (2013) buscam quebrar os paradigmas do ensino de línguas, afinal a sala de aula contribui para uma formação cidadã e crítica. Porém, em um dos diálogos do projeto de telecolaboração, um participante brasileiro questiona:

How much practical experience and knowledge of theory is needed to be an effective teacher of English? (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

De certa forma, esse questionamento problematiza os valores acerca de se tornar um professor de inglês cujo pensamento em eficácia no ensino segue uma linearidade de sucesso na aprendizagem baseada em resultados em testes. Assim como Kumaravadivelu (2012; 2003) critica, o ensino de uma língua precisa ir além da noção metódica de que o professor é apenas um condutor de conhecimento e o aluno um receptor. Existe muito mais na formação de professores que apenas o conteúdo linguístico, o que não é suficiente para um aprendiz sentir-se confortável na língua que estudo (Bruz, 2018).

Outrossim, o ensino não pode ser encarado como uma estrutura vertical, onde professores possuem o conhecimento e habilidades pedagógicas que garantam que todo aluno processe o conteúdo igualmente (Moura, 2017). A partir de uma lógica mais pós-moderna e pós-transmissional, ao invés de se trabalhar a eficácia do ensino por meio de exames, os professores e alunos são convidados a desenvolverem um papel reflexivo que considere os indivíduos com diferentes princípios e valores (Kumaravadivelu, 2012; 2003).

A respeito desses valores, as conversas por meio da telecolaboração dialogam com os processos de educação e formação desses professores. Em contexto brasileiro, por exemplo, ser professor de inglês não depende de um certificado de formação de professores, caso estes professores trabalhem em escolas de idiomas, por exemplo. Em uma das conversas entre os participantes do projeto, um professor de língua inglesa do contexto brasileiro compartilha um pouco do processo de contratação e treinamento de novos professores na escola de idiomas em que trabalha, dizendo:

As an English teacher and a pedagogical coordinator at the school I work for, I was responsible for hiring new teachers for this term. I had high hopes for a guy who just moved to Brazil from Belgium. However, he failed the first English language test required by the school. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

O processo de contratação de professores é diferente de local para local no Brasil, dependendo do tipo de escolas (ex: escolas de línguas e escolas regulares). Dentro desse contexto de contratação e treinamento, no entanto, os meios como as escolas de línguas abordam o preparo de professores para a sala de aula caracteriza o que Morgan e Clarke (2011) chamam de *English as a commodity*. Segundo os autores, ao examinar as decisões metodológicas e meios de se aplicar os variados métodos de ensino de língua inglesa, esses locais apenas reproduzem normas de transmissão que enfatizam um inglês para um mercado socioeconômico. Isto é, um ensino que está desconectado com os mundos externos dos alunos, e um ensino preocupado com uma educação conteudista de práticas passivas de cidadania (Morgan & Clarke, 2011). Não importa como os professores abordariam o conteúdo ou trabalhariam em sala de aula, nem sua postura diante de reflexões que gerem despertares para um olhar como cidadão para seus alunos. Não estamos assim afirmando que o conhecimento linguístico não é de suma importância, mas pautar toda a prática do professor em prol disso, limita o trabalho docente e leva os alunos a terem acesso a parte do que é realmente estar em contato com outra língua.

Porém, algo que um treinamento prescritivo não atende vai de encontro com o que um participante brasileiro retrata abaixo:

As the school was in need of a new teacher for kids, I also struggled in deciding if I should hire this teacher who's not as fluent in English but that has extremely potential on working with kids. She's a perfect fit for the kids in terms of attitude, we just need to work on the piece of the language to continue with her. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Além da ênfase e preocupação com preparar professores para o ensino da língua como código, esse artigo apresenta a responsabilidade do ensino da língua inglesa em preparar o professor para uma formação cidadã (Rocha & Maciel, 2013), cujo papel vai além das salas de aula e refletem em seu engajamento como participante social de um contexto cultural. Os alunos e professores, fora de sala de aula, estabelecem relações interpessoais com outras pessoas de seu meio. Portanto, o conhecimento adquirido na escola de idiomas ultrapassa os códigos de uma língua, e incluem aspectos subjetivos que permeiam relações de poder na sociedade (Rocha & Maciel, 2013; Morgan & Clarke, 2011).

Com o excerto acima, um participante brasileiro aponta a necessidade de se atentar mais para o ponto subjetivo do afeto, visto que este cuidado emocional com os alunos pode influenciar na motivação do processo de ensino e aprendizado (Bruz, 2018). Nesse raciocínio, um terceiro ponto emergente neste trabalho argumenta qual seria o papel da língua inglesa em uma sociedade global (Kumaravadivelu, 2003; 2012), se não para intensificar um regime capitalista.

EMERGÊNCIA 3: O PAPEL DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O contexto socioeconômico atual ainda contribui para uma educação não-crítica e tecnicista do ensino de língua inglesa (Morgan & Clarke, 2011; Ferraz & Morgan, 2019; Pennycook, 2007). De fato, o inglês possui um papel mais crítico na formação cidadã, pois a língua pode ser utilizada de ferramenta para desafiar e criticar estruturas sociais que oprimem e marginalizam vozes na sociedade (e.g., mulheres; Indígenas, LGBTQ+, idosos, pessoas com deficiências, pessoas racializadas, e outros). No entanto, o desafio que professores encontram refere-se a diferença entre o preparo na formação para uma educação mais questionadora, e a realidade em sala de aula com um sistema que limita as práticas desses professores, seja pelo número de alunos em sala ou métodos de ensino propostos pelas instituições educacionais. O espaço necessário para o desenvolvimento de um ensino de línguas mais democrático vem ganhando espaço em pesquisas (Rocha & Maciel, 2013; Morgan & Martin, 2014), e um retrato disso pode ser visto no comentário abaixo:

And then English schools (...) have more responsibility on student's improvement in a second language. And then all the methods that they bring to us, the content, the books, the activities. It's like everything is structured but we are open to new possibilities. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Muitos dos métodos de ensino de língua inglesa vendem uma proposta de falar e aprendê-la como um nativo, o que reflete uma prática engessada que visa normas de falantes nativos da língua como padrão (Morgan & Clarke, 2011; Pennycook, 2007). O construto de quem seja o falante nativo já é algo a ser questionado, uma vez que não existe um modelo padrão de inglês falado por um único modelo de falante (Bruz, 2018; Windle, 2017). Rocha e Maciel (2013), Monte Mór (2011) e Menezes de Souza (2011) abordam uma prática mais crítica no ensino de língua inglesa por meio dos letramentos críticos, e dizem que os letramentos críticos apontam

uma possibilidade de construção de significados por meio de fatores (sócio histórico, cultural, hierárquico, etc.) que remodelam os sentidos desenvolvidos em sala de aula, por exemplo. Os letramentos críticos se utilizam do processo de produção de sentidos dos alunos e professores de diferentes contextos quando estes se interagem com outros textos e discursos nas mais variadas formas (e.g.; digital, físico).

O processo de ensino de língua inglesa que incorpora os letramentos críticos se preocupa na formação cidadã do aprendiz, mesmo que por meio do ensino de línguas. Os letramentos críticos têm fundamental participação na compreensão do que se pode fazer com o ensino de línguas no que diz respeito a advogar por vozes marginalizadas e excluídas nesse processo (Rivers & Zotzmann, 2017). Por exemplo, a prática dos letramentos críticos desafiam os parâmetros didáticos de aulas em materiais de ensino de língua inglesa (Brandão, 2017) que enalteçam noções únicas de conteúdo; os processos de translanguagens em sala de aula (Ferrari, 2017) visto que as línguas se complementam em sala de aula e não se excluem; e, inclusive os momentos de tensão em sala de aula (Marques, 2015; Soares, 2015) onde alunos e professores estão sujeitos a posições conflituosas em sala que não podem simplesmente ser ignoradas.

Por meio das práticas de ensino de língua inglesa pautadas nos letramentos críticos, pode-se argumentar que a busca uma pedagogia pós-método (Kumaravadivelu, 2012) condiz com o questionar os porquês dos pensamentos dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e considera as bagagens culturais que estes trazem para a sala de aula. Ter a liberdade, por exemplo, de questionar o que o ensino aborda, em relação ao conteúdo, ao material didático, e aos métodos de ensino cria oportunidades dos envolvidos na educação de se expressar e se justificar dentro de sala de aula, trazendo consigo valores individuais e contextuais (Kumaravadivelu, 2003; 2012).

Além disso, o posicionamento de questionar os processos de ensino e possibilitar o aluno de repensar o que este aprende por meio do currículo escolar garante que todos desenvolvam uma agência social refletida no que estas pessoas têm de experiência, e carregam de visão de mundo e sociedade (Monte Mór, 2011; Rocha & Maciel, 2013; Menezes De Souza, 2011). Segundo os parâmetros de Kumaravadivelu (2012), o ensino com característica pós-transmissão maximiza as oportunidades de reflexão em sala de aula, porém professores também dependem de fatores como auxílio administrativo escolar, nível de confortabilidade, e constante sensibilidade para desenvolver reflexões que autonomizem os saberes em sala de aula.

No diálogo durante o projeto de telecolaboração, a prática de questionamento de conteúdo e ensino foi contestada e a diferença entre a liberdade nas escolas de idiomas e escolas regulares de ensino, por exemplo, também emergiram. Como justificativa para este questionamento, o participante brasileiro utilizou da experiência e participação em programas de iniciação científica (PIBIC) como fator experiencial de constante reflexão. Os projetos de pesquisa e ensino, auxiliam a reflexão dos currículos escolares com professores e cada vez mais docentes estão se envolvendo em pesquisas e revendo seus métodos de ensino (Rocha & Maciel, 2013; Ferraz & Morgan, 2019; Pierre, 2013). Em contrapartida, ao perguntar como o ensino de inglês funcionava nas escolas regulares no Canadá, a resposta é a seguinte:

I think that teaching English as second language in Canada has a lot less stature than teaching other subjects, if you are going to university to become a teacher in a public or private school here, the university program is a lot more oriented around practice. So, I have friends who are in the teaching program and it's either five or six years, it could be six years now in teacher's college and I think every single year they do have. They have placements in the schools, so they get placed and they observe and they plan lessons and they teach lessons sometimes. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

A interpretação desse trecho está aberta a uma proposta de ensino que busca somente cumprir com o material dentro do ano letivo, com foco no conteúdo que precisa ser entregue e pouco refletido. Nesse caso, o professor exerce seu papel de transmissor de conhecimento que passa por um processo de treinamento para dar aula (e.g.; observar aulas, planejar e praticar). A formação de professores, no geral, caracteriza um preparo formal e estruturado que impede que os professores desenvolvam estratégias e busquem instrumentos de reflexão para suas aulas ou até mesmo de se auto observar (Bruz, 2020). Os papéis das universidades ainda caracterizam métodos de ensino baseados em conceitos idealizados por contextos idealizados (Kumaravadivelu, 2012; Pierre, 2013; Richardson & Abbott, 2009). Estes contextos mascaram variabilidades sociais e objetificam as complexidades das relações humanas.

O atual desafio é pensar que cada aluno carrega consigo singularidades e que elas são fundamentais na reconstrução de práticas educacionais locais (Richardson & Abbott, 2009) e que cada um acaba escolhendo caminhos próprios dentre as alternativas postas pela escola e professores (Bruz, 2018). Nessa lógica de pensamento, as teorias e metodologias de ensino de língua inglesa em sala de aula sempre eram destacadas por meio das discussões na telecolaboração. Os participantes buscavam por respostas em como tratar dos contextos de sala de aula por meio da língua inglesa, quando estes são distantes uns dos outros, ou quando indivíduos não se sentem confortáveis em abordar determinada discussão em sala. Em um destes momentos, o seguinte trecho descreve:

Well, you know that in class when we have this kind of discussions [more critical discussions about gender roles in an English class, it's not everybody who talks, so it's something. they would rather be silent. I understand that maybe they have an opinion about it and sometimes they don't want to expose themselves into the group but what most of them talked about is, like divergent answers, you know? Like divergent opinions. What I observed is all of our opinions, they are based on our predetermined values and it goes with family, religion sometimes, so it's something hard to. It's a complex discussion if I can say, so you have people defending that it should be taught in classes, (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Essa parte do diálogo traz elementos coloniais para as práticas de ensino do professor de inglês no contexto brasileiro, visto que a não confortabilidade de discutir sobre gêneros e sexualidades faz parte de uma visão hetero-patriarcal da sociedade (Mizzi, 2013; 2014; 2015). O professor retrata que as diferentes identidades e inseguranças fazem parte do espaço educativo, porém, abordar isso de forma aberta e reflexiva se torna uma barreira quando os assuntos e temas de sala de aula se tornam mais subjetivos e particulares. Apesar da visão pós-moderna e crítica de ensino sugerir os questionamentos dos limites impostos ideologicamente, por meio de relações de poder, conhecimento, classe, raça e gênero, o ser crítico em sala de aula ainda encontra desafios.

O ensino de línguas, no geral, pode enfatizar um sistema codificado e generalizado, e o currículo e práticas desse ensino tem adquirido posições neutras e passivas (Okazaki, 2005; Ozano; Khatri, 2017). Por isso, o professor pode acabar focando na sistematização do ensino, como se isso fosse o bastante para garantir um aprendizado de qualidade, ignorando as complexidades que o sistema marginaliza e oprime. A formação do professor precisa encontrar tempo para ajudar o professor lidar com os impedimentos e desafios de uma sala aula. Pensando nisso, o professor desenvolve uma aula mais situada e pensada nas especificidades dos alunos (Kumaravadivelu, 2003; 2012). Por isso, aos poucos, os programas de formação podem ir se remodelando e se adaptando a outras formas de (a)diversidades.

EMERGÊNCIA 4: A PARTICULARIDADE, OS LETRAMENTOS CRÍTICOS, E O ENSINO DE LÍNGUAS

Apesar da busca por um ensino pós-moderno, cujo objetivo é transcender os limites de modelos de ensino que foquem exclusivamente na transmissão de conhecimento (Kumaravadivelu, 2012), um ponto recorrente nas conversas via telecolaboração acerca do processo de aprendizagem da língua inglesa é encorajar contínua reflexão em sala de aula dentro de um contexto pós-nacional. O questionamento do que deve ser feito por meio do ensino de inglês, tentando pensar sobre o contexto dos alunos e suas necessidades, parece ser problemático quando culturas diferentes possuem necessidades e processos distintos. Esta questão, presente nos diálogos do projeto de telecolaboração, chama a atenção ao que Kumaravadivelu (2012, p. 12) define de particularidade, afinal “uma pedagogia significativa deve ser construída numa interpretação holística de situações particulares”.

A partir de seus três princípios – Particularidade, Praticidade e Possibilidade – Kumaravadivelu (2012) desenvolveu um módulo de ensino que ilustra práticas educativas que preparam o professor empático a uma sociedade global. Nesse módulo, não existe uma hierarquia de qual princípio vem antes ou depois, ou de qual é mais importante. No entanto, a particularidade é o princípio que mais considera as exigências e experiências locais de cada indivíduo em sua singularidade, acarretando o desenvolvimento de uma sensibilidade dentro dos contextos institucionais. Além disso, a praticidade complementa a teorização da prática docente, e por isso, ela cria possibilidades outras e está mais intrínseca no contexto de uma sala de aula mais reflexiva.

A possibilidade, junto com os parâmetros dos letramentos críticos (Kumaravadivelu, 2012; Menezes De Souza, 2011; Monte Mór, 2011; Ferraz & Morgan, 2019), desenvolve momentos de criação de conhecimento a partir do que é conhecido pelos participantes. Assim, um fator fundamental e que completa esse ciclo que gira, e se renova, é a particularidade. Esse último princípio é o que faz de uma prática mais situada, e que subsidia o processo de significação do aluno, afinal se considera o contexto institucional, social e cultural de cada dos indivíduos, isoladamente. Assim sendo, uma abordagem seguida desses princípios torna a prática mais sensível e reflexiva, conforme emergido no diálogo entre os participantes do projeto de telecolaboração:

In this approach, students are encouraged to think critically about texts presented in class, current events, controversial topics, etc. I think it is a great strategy because it promotes multi-level discourse among learners, develops a valuable life-skill, and engages students intellectually while connecting their English learning to issues that affect them in their everyday lives. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Este é um exemplo em que o princípio da possibilidade (Kumaravadivelu, 2012) pode questionar e desafiar uma situação que emerge em sala de aula, e considerá-la uma oportunidade de aprendizado. Considerando aspectos linguísticos também, o ensino de línguas abrange o conteúdo de forma aberta, desenvolvendo espaço para alunos e professores trocarem experiências. A discussão a respeito da promoção de momentos críticos em sala de aula retrata que isto não ocorre o tempo todo numa aula, e em algumas vezes estas oportunidades passam despercebidas (Soares, 2015). Porém, a atenção para este tipo de momento em sala de aula é pouco explorada em programas de formação de professores, conforme um dos participantes aponta:

To be honest, my teacher education program mostly focused on grammar aspects of both Portuguese and English, and my instructors focused on teaching such aspects to students

as we were only transmitting content. As a teacher, though, I've learned to move beyond the structure of the language. I've learned to incorporate a few extra questions to challenge some of my students' notions about the language, for example, when they ask me if my English is British or American. I mean, how many other Englishes are there around the world? (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

A finalidade de uma prática docente reflexiva e crítica não sugere que o professor deixa de lado o material didático proposto e não siga com o conteúdo programático do semestre, ou do ano. Porém, esta análise pós-transmissional (Kumaravadivelu, 2012) e crítica (Menezes De Souza, 2017; Monte Mór, 2011; Rocha & Maciel, 2013) reforça as ideias de que as possibilidades de encontro com o (des)conhecido oportunizam outras perspectivas, outros contextos e outras verdades. Este encontro com o diferente não garante mudanças ou melhorias, mas garante uma constante troca de saberes (Bruz, 2018), produzindo novos conhecimentos e compartilhando experiências, e abrindo mentes para a compreensão do que o *eu* e o *outro* pensam, e do porquê pensam assim.

Toda a transformação social acontece por meio do encontro entre o eu e outro, e ambos carregam especificidades que justificam seus modos de (inter)agir, e pensar. Por isso, criar oportunidades como o projeto de telecolaboração para que professores e futuros professores dialoguem significa criar espaços para que diferentes formas de conhecimento se cruzem e subsidiem outras formas de se pensar o ensino e de formar o professor. Coexistente às teorias de formação de professores de línguas de Kumaravadivelu (2012), o posicionamento profissional do professor deve encarar o mundo informacional do modo com que ele se encontra hoje – rápido, fluído, móvel. E ainda, a telecolaboração permite que esse encontro ocorra transgredindo barreiras de espaço e acomodando o tempo. Participantes de diferentes locais e culturas conseguem entrar em contato com a diversidade da realidade do outro, mesmo estando em seus locais de prática.

Pelos estudos dos letramentos críticos e com base no que Freire (1996) sugeriu trabalhar com criticidade, estes consideram que o aprendizado de sala de aula está atrelado às funções sociais de cada indivíduo presente. O conteúdo tem fundamento e dá oportunidades de ampliação de perspectivas principalmente nas interrelações estabelecidas pelos participantes desse meio. A criticidade na prática docente, por exemplo, se encaixa na possibilidade de questionamento de saber o porquê e como diferentes indivíduos pensam da maneira como pensam.

OUTROS RUMOS PARA A FORMAÇÃO

Por meio do projeto de telecolaboração, o paralelo entre os diferentes tipos de programas de formação de professores traz possíveis implicações para o currículo de universidades em diferentes contextos cujos objetivos visam uma formação cidadã local, global, crítica e autônoma. A partir das análises deste artigo, propiciadas por um projeto de internacionalização, as discussões ilustram uma forma de compreender como os programas possuem semelhanças e diferenças que subsidiam práticas educacionais mais reflexivas e coerentes com a fluidez de informações e conhecimentos de hoje. Além disso, sabe-se que as práticas educacionais e de formação de professores não será a mesma depois desse tempo pandêmico. Dessa forma, é essencial pensar em meios tecnológicos que fomentem a troca entre indivíduos. Já que a relação com a tecnologia nos foi imposta, poderemos utilizá-la para expandir essa troca com pessoas de diferentes culturas.

O intuito é refletir no que diz respeito à relação teoria e prática, visto que universidades, às vezes, ainda aplicam práticas de formação que estão distantes da realidade escolar. Com isso, sabe-se da importância de se buscar aprofundamentos nos cursos de graduação, pós-graduação e eventos científicos diversos promovidos local, nacional e até internacionalmente.

O papel de programas de formação de professores tem potencial de desafiar e ressignificar práticas docentes, providenciando aos futuros professores espaços para o desenvolvimento de atitudes que, segundo uma visão pós-moderna de Kumaravadivelu (2012), vão além das restrições institucionais, curriculares, e de materiais didáticos, por exemplo.

Outro aspecto relacionado a como uma formação de professores pode ser ressignificada trata a importância de estar em contato com outras pessoas, fisicamente e por meio de plataformas online, o que faz com que os indivíduos cresçam pessoalmente e ampliem suas perspectivas (Menezes De Souza, 2017; Brydon, 2013), como é o caso do projeto de telecolaboração. Esta internacionalização como prática local reconfigura as noções de espaço e tempo, e de como o conhecimento é construído e compartilhado. Segundo um posicionamento pós-colonial (Kumaravadivelu, 2012), o ensino de línguas pode quebrar o paradigma de uma cultura de créditos e regras burocráticas de ensino em universidades, como se os futuros professores dependessem somente de instruções técnicas para se tornarem professores.

Em continuidade com os diálogos no projeto de telecolaboração, a respeito da formação de professores de línguas, a observação dos participantes é de que:

(...) a good teacher education program would provide future teachers with both the theoretical background needed to understand successful language learning and the practical critical experience of observing and teaching in classrooms (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Esta colocação demonstra a postura das universidades em relação aos cursos oferecidos e estágios supervisionados. Ao comentar sobre as cargas horárias das disciplinas e dos estágios, os participantes comentam que poucas aulas condizem com a realidade dos alunos das escolas, e isto se reflete no estágio quando acadêmicos chegam em sala de aula e encontram dificuldades em ministrar aulas e lidar com os alunos. Na universidade, os acadêmicos e futuros professores carecem de um suporte que vai além de um modelo único e prescritivo de ensino.

As universidades atuam como um espaço para se expor aquilo que seja imensurável, como por exemplo explicar talvez o porquê do meu aluno não ter ido bem numa prova por saber que ele estava passando por problemas no dia. Além disso, nas universidades, futuros professores podem buscar a entender como o contexto social, econômico, e cultural dos alunos interferem no modo como estes aprendem, do porquê aprendem, e para quê aprendem (Martin & Morgan, 2015; 2019). As universidades possuem um suporte pedagógico por parte dos professores, mas ainda se adaptam pouco ao sistema que deixa de lado partes importantes da identidade do aprendiz (Moura, 2017).

Deste modo, para ir além de uma formação prescritiva, esse artigo serve para dialogar com uma formação que visa a constante reflexão de professores e alunos dentro do contexto de ensino. Mesmo que a formação pós-moderna visada por Kumaravadivelu (2012) apresente um modelo a ser seguido, este diálogo, junto dos letramentos críticos, toma caminhos e interpretações diferentes que revisitam teorias e metodologias que o professor pode levar para sala de aula para ressignificar suas práticas.

REFERÊNCIAS

- Biesta, G. (2011). How Useful Should the University Be? On the Rise of the Global University and the Crisis in Higher Education. *Qui Parle*, 20(1), 35–47. <https://doi.org/10.5250/quiparle.20.1.0035>
- Blommaert, J.D. (2010). *Ethnographic Fieldwork a Beginner's Guide*. North York: Multilingual Matters, 2010.
- Brandão, J. (2017). *O uso do livro didático nas aulas de língua inglesa: ressignificando uma unidade didática na perspectiva dos multiletramentos* [Unpublished master's dissertation]. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

- Bruz, I. M. (2020). Ensino de Língua Inglesa para fins Específicos: Caminhos para ir além. In A. C. S. M. Brahim & D. A. Hibarino (Org.). *Entre Línguas: Letramentos em prática*. 1ed. Campinas: Pontes, v. 1, 171-183.
- Bruz, I. (2018). *Formação inicial de professores de língua inglesa como língua internacional: uma experiência transnacional* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade Federal do Paraná.
- Brydon, D. (2013). Desenvolvendo letramento transnacional por meio do ensino do Inglês. In R. Tavares & D. Brydon. *Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil Canadá*. Maceió: EDUFAL, 2013
- Clifford (1986). Introduction: Partial truths. In: J. Clifford & G. Marcus. *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1986.
- Fernandes, C. C. (2019). *Internacionalização como prática local: telecolaboração UEMS (Brasil) - Glendon College/York University (Canadá) e a formação de professores de Língua Inglesa* [Unpublished master's dissertation]. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- Ferrari, L. (2017). *Em Español! Que lindo! Sabe dos idiomas! Em português e Espanhol. Que rico, tá? Um olhar situado sobre aspectos de translíngua na interação professora/alunos em uma escola de fronteira de Brasil-Bolívia* [Unpublished master's dissertation]. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- Ferraz, D. M. & Morgan, B. (2019). Transnational dialogue on language education in Canada and Brazil: how do we move forward in the face of neoconservative/neoliberal times? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(1), 195-218. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-18132019000100195&lng=en&nrm=iso
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *À sombra desta mangueira*. 9 ed. São Paulo: Olho d'Água,
- Kim, E-J A. (2015). Neo-colonialism in Our Schools: Representations of Indigenous Perspectives in Ontario Science Curricula. *McGill Journal of Education*, 50(1), 119-143. <https://doi.org/10.7202/1036109ar>.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale Language Series.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. New York, NY: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85. <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/Kumaravadivelu%202016.pdf>
- Maciel, R. F. & Vergara, V. S. (2019). Internacionalização como prática local: um olhar situado sobre o papel da língua no English club e no curso de medicina. *ORGANON Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, 34(66), no page. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.91066>
- Martinez, J. Z. (2017). *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de São Paulo.
- Martinez, R. & Fernandes, K. A. R. (2020). Development of a Teacher Training Course for English Medium Instruction for Higher Education Professors in Brazil. In M. M. Sanches-Perez (Org.). *Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education*, 110-131, 1ed. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Martin, I. & Morgan, B. (2015). Preparing teachers for 'unequal Englishes': The D-TEIL experience in Cuba. In: R. Tupas (ed.). *Unequal Englishes*. Palgrave Macmillan, London.
- Martin, I. & Morgan, B. (2019). A transnational approach to language teacher education: the Glendon D-TEIL experience in Cuba and Brazil. In W. Magno e Silva, W. Silva, & D. M. Campos (Orgs.). *Desafios da formação de professores na linguística aplicada*. Pontes Editores.
- Marques, N. (2015). *Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula: Uma perspectiva rizomática* [Unpublished master's dissertation]. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- Menezes De Souza, L. M. (2011). Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In R. F. Maciel & V. Araújo. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco Editorial.
- Menezes De Souza, L. M. (2017). *Transculturalidade, construção de conhecimento e ensino de línguas*. Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. (Comunicação Oral).
- Mizzi, R. (2013). "There Aren't Any Gays Here": Encountering Heteroprofessionalism in an International Development Workplace. *Journal of Homosexuality*, 60(11), 1602-1624. <https://doi.org/10.1080/00918369.2013.824341>
- Mizzi, R. (2014). Troubling preparedness: investigating the (in)visibility of LGBT concerns within pre-departure orientations. *Development in Practice*, 24(2), 286-297. <https://doi.org/10.1080/09614524.2014.885493>
- Mizzi, R. (2015). Mobility matters: Towards an understanding of transnational education. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 27(4), 1-3. <https://doi.org/10.1002/nha3.20118>

- Monte Mór, W. (2011) Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In R. F. Maciel & V. Araújo. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco Editorial.
- Morgan, B. & Martin, I. (2014). Towards a research agenda for classroom-as-ecosystem. *Modern Language Journal*, 98(2), 667-670. <https://doi.org/10.1111/modl.12098>
- Morgan, B. & Clarke, M. (2011). Identity in second language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, v. 2. Routledge.
- Moura, G. (2017). *Um olhar para a formação de um professor de língua inglesa em contexto transnacional/transcultural: Brasil-Canadá-Cuba* [Unpublished master's dissertation]. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- Okazaki, T. (2005). Critical consciousness and critical language teaching. *Second Language Studies*, 23(2), 174-202. <http://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/10-Okazaki-Taka.pdf>
- Ozano, K. & Khatri, R. (2017). Reflexivity, positionality and power in cross-cultural participatory action research with research assistants in rural Cambodia. *Educational Action Research*, 26(2), 190-204. <https://goi.org/10.1080/09650792.2017.1221860>
- Pennycook, A. (2007). ELT and colonialism. In J. Cummins & C. Davison (eds.). *International Handbook of English Language Teaching*, v. 15, https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_2.
- St. Pierre, E. A. (2013). The posts continue: becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 646-657. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788754>
- Richardson, G. & Abbott, L. (2009) 'Between the National and the Global: Exploring Tensions in Canadian Citizenship Education'. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 9(3), 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9469.2009.01059.x>
- Rivers, D. & Zotzmann, K. (2017). *Isms in language education: Oppression, Intersectionality and Emancipation*. Berlin, [Germany]: De Gruyter Mouton.
- Rocha, C. H. & Maciel, R. F. (2013). *Língua estrangeira e formação cidadã: entre discursos e práticas*. 1 ed. Campinas: Pontes.
- Rocha, C. H. & Maciel, R. F. (2016). Internacionalização do ensino superior como prática local: implicações para práticas educacionais. *INTERLETRAS* (Dourados), 6(24), 1-18. http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n24/conteudo/artigos/12.pdf
- Rocha, C. H. & Maciel, R. F. (2015). Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorias bakhtinianas. *Revista Delta - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(2), 411-445. <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>
- Santaella, L. (2013). Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*, v. 9, 19-28. https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf
- Singh, M. (2005). Enabling Transnational Learning Communities: Policies, Pedagogies and Politics of Educational Power. In: P. Ninnes. *Internationalizing Higher Education: Critical Explorations of Pedagogy and Policy*. Springer: xxx.
- Soares, E. A. (2015). *Momentos de letramentos críticos e suas implicações nas aulas de língua inglesa no ensino médio de uma escola pública* [Unpublished master's dissertation]. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- Somerville, M. (2007). Postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(2), 225-243. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518390601159750>
- Somerville, M. (2013). A Place Pedagogy for "Global Contemporaneity" Educational Philosophy and Theory: Focus on Democracy, Power and Governmentality, 42(3), 326-344. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2008.00423.x>
- Windle, J. A. (2017). Social identity and language ideology: challenging hegemonic visions of English in Brazil. *Gragoatá*, 22(42), 370-392. <https://doi.org/10.22409/gragoata.2017n42a894>