

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

FABRÍCIO DIAS DE ANDRADE

***“ESTUDAR O ESPANHOL E IR PRA ARGENTINA ME TORNOU UM BRASILEIRO
MAIS LATINO-AMERICANO”*** - Lições Propiciadas por um Programa de
Mobilidade Acadêmica de Formação de Professores de Português e Espanhol

**São Leopoldo
2018**

FABRÍCIO DIAS DE ANDRADE

**“ESTUDAR O ESPANHOL E IR PRA ARGENTINA ME TORNOU UM BRASILEIRO
MAIS LATINO-AMERICANO” - Lições Propiciadas por um Programa de
Mobilidade Acadêmica de Formação de Professores de Português e Espanhol**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2018

À minha mãe e minha irmã, meus amores desta e de outras vidas.

AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer àqueles que, ao longo destes dois anos, estiveram ao meu lado vivendo este lindo sonho que foi realizar esta pós-graduação. E não foi nada fácil. Exercer duas funções, a de professor e a de pesquisador, fez com que eu tivesse de optar, em muitos momentos, pelos afazeres profissionais, deixando de lado meus amigos e também a minha família, que eu tanto amo. A etapa que parecia tão, tão distante... chegou ao fim. Foram dois anos de muito, mas muito aprendizado. Amadureci. Repensei as minhas práticas docentes. Virei noites. Madruguei. Passei finais de semana inteiros sozinho, no quarto, estudando. Mas, tudo tinha um propósito, e hoje, repensando tudo o que pude viver, vejo que valeu a pena e só tenho a agradecer:

À Dorotea, a orientadora mais especial desse mundo, pessoa encantadora, generosa, ética, profissional, que sempre acreditou em mim e, desde a graduação, permite que eu aprenda a seu lado na pesquisa. Esse caminho não teria sido tão lindo se não estivesse sendo conduzido por ti. Tens minha admiração não somente por ser minha orientadora, mas também por me ensinar sobre a vida. Que Deus seja sempre generoso contigo, como tu és com aqueles que estão a tua volta. Gratidão por tudo!

À minha mãe, meu porto seguro, meu bem mais precioso. Esta conquista é uma forma de agradecer por tudo o que fazes por mim. Sei o quanto dedicas da tua vida para a nossa felicidade. Este título é para ti! Te amo mais do que tudo nessa vida!

À minha irmã, que me cuida, me socorre e me incentiva sempre a seguir em frente. Obrigado por tudo o que fizeste e ainda faz por mim. Essa conquista é nossa! O mano te ama, não esqueça nunca disso!

Aos amores do “*tioDi*”, Arthur e João, por cada momento e por cada sorriso que despertam em mim um amor que só cresce. O tio ama vocês!

Ao meu pai, que sempre me incentivou aos estudos e me mostrou que é através da dedicação e do esforço que conseguimos conquistar o que queremos. Esta conquista também é tua, meu pai amado.

Ao Grupo de pesquisa FORMLI, por todos os encontros, partilhas e momentos que juntos contribuem para a minha formação docente. De maneira especial à Renata Marques, pelas palavras de incentivo na reta final deste trabalho.

Às professoras do PPGLA, por todo o aprendizado compartilhado no decorrer das disciplinas e por serem sempre tão atenciosas comigo, meu muito obrigado. De modo especial, agradeço à Profa. Dra. Rove Chishman e à Profa. Dra. Marília Lima por despertarem em mim o gosto por outros campos da LA.

À Profa. Dra. Silvia Foschiera, que me conduziu na graduação e por quem eu tenho a maior admiração. Este trabalho tem um pouquinho de ti, pois foste tu quem, há anos atrás, acreditou que um dia eu estaria aqui. Obrigado, de coração, por teres acreditado em mim! Agradeço, também, pelas generosas contribuições na banca de qualificação e por teres aceitado novamente estar ao meu lado em mais uma conquista da minha vida. És muito especial para mim e sabes disso!

À Profa. Dra. Ana Zilles, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e por ter aceito fazer parte da banca de defesa desta dissertação. Agradeço, também, pelas discussões realizadas na disciplina de Políticas Linguísticas, que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

À Lílian Latties, minha grande colega e amiga do mestrado, que dividiu, desde o primeiro momento, cada angústia e cada alegria vivenciada ao longo destes dois anos. Obrigado, “*bunita*”, pela parceria, pelos congressos e pela confiança. Foste peça fundamental nesta conquista e na construção desta investigação.

À Escola Fátima, em nome da equipe diretiva, por entender que, ora ou outra, o professor-pesquisador precisa se ausentar de suas tarefas para buscar conhecimentos mundo afora. Obrigado pela compreensão e pela confiança ao meu trabalho.

Ao Instituto de Educação Estadual Rubén Darío, em nome do diretor Eduardo Ferreira, pela compreensão de minhas ausências e por acreditar na importância da formação continuada para a formação do professor. Obrigado pelo apoio, Edu!

Às colegas Ana Paula Lopes e Sirlei Ribeiro, que dividem comigo muito além das salas de aula: dividem o carinho e as alegrias de uma amizade para a vida toda. Vocês me inspiram, meninas! Obrigado por me escutarem e por acreditarem em mim.

Aos meus amigos, que compreenderam a minha ausência durante esses anos, meu muito obrigado. De modo especial, ao Jones Rossi e à Anelise Faleiro que, não só compreenderam minhas escolhas, como também me apoiaram a seguir nelas. Vocês são muito especiais para mim. Amo vocês!

À CAPES pela bolsa concedida.

“Al fin y al cabo

somos lo que hacemos

para cambiar lo que somos”

(GALEANO, 1989)

RESUMO

O estudo que aqui apresentamos mostra os resultados de um programa de mobilidade acadêmica realizado por participantes do Projeto de Cooperação entre a Universidad Nacional de Cuyo/Argentina e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/Brasil (KERSCH, 2010). Este estudo leva em consideração a integração regional como uma resposta ao processo de globalização, de forma que as universidades possam (re)pensar sobre seus papéis diante das relações educativas com os países do MERCOSUL e na formação de seus alunos. Assim, este trabalho se propõe a analisar as aprendizagens que os participantes da pesquisa, discursivamente, evidenciam ter sido propiciadas pelo programa de mobilidade acadêmica por eles experienciado. Verificamos também como essas aprendizagens podem influenciar na construção de suas identidades pessoais e profissionais. Para tanto, como âncora teórica, embasamo-nos nos estudos referentes aos caminhos percorridos pelas línguas adicionais, português e espanhol, no contexto regional (BEIN, 2014 ; LAGARES, 2013; SCHLATTER e GARCEZ, 2009; VARELA, 2014), nos processos de regionalização (ARNOUX, 2007, 2010, 2013, 2014; BEIN, 2014; DANDREA, 2015; FAJARDO, 2007) e nas políticas que articulam a educação como um processo de integração (GARCEZ e SCHULTZ, 2016; SPOLSKY, 2016), como o Mercosul Educativo (MERCOSUL, 1995, 1998, 2001, 2006, 2011). Além disso, tratamos da construção identitária (HALL, 2006; KLEIMAN, 1998; LEFFA, 2012; RAJAGOPALAN, 2003; WENGER, 2001) dos participantes do projeto quando inseridos a novos contextos sociais de aprendizagem, definidos por Wenger 2001 de comunidades de prática. A fim de atingirmos nossos objetivos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, grupos focais e um diário de viagem. Essas técnicas geraram os dados que compõem o *corpus* da análise. Os resultados apontam que, a partir da negociação de significados dentro das comunidades das quais participa, o aluno desenvolve aprendizagens significativas e, ainda, que os processos de integração regional a partir da mobilidade acadêmica acontece do aluno para a comunidade, cabendo ainda ao governo e às instituições de nível superior repensarem alguns processos para o melhor alcance dos objetivos dos programas de mobilidade acadêmica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Integração Regional. Mobilidade Estudantil.

RESUMEN

El estudio que aquí presentamos muestra los resultados de un programa de movilidad académica realizado por participantes del Proyecto de Cooperación entre la Universidad Nacional de Cuyo / Argentina y la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)/Brasil. (KERSCH, 2010). Este estudio considera la integración regional como una respuesta al proceso de globalización, de forma en la cual las universidades puedan (re)pensar sobre sus papeles delante de las relaciones educativas con los países del MERCOSUL y en la formación de sus alumnos. Así, este trabajo se propone el análisis del aprendizaje de los participantes del estudio, de forma discursiva, evidencian haber sido propiciadas por el programa de movilidad académica por ellos experimentada. También hemos verificado cómo ese aprendizaje puede tener influencia en la construcción de sus respectivas identidades personales y profesionales. Para eso, como ancla teórica, hemos utilizado de base los estudios referentes a los caminos recorridos por las lenguas adicionales, portugués y español en el contexto regional (BEIN, 2014 ; LAGARES, 2013; SCHLATTER y GARCEZ, 2009; VARELA, 2014), en los procesos de regionalización (ARNOUX, 2007, 2010, 2013, 2014; BEIN, 2014; DANDREA, 2015; FAJARDO, 2007), y en las políticas que articulan la educación como un proceso de integración (GARCEZ y SCHULTZ, 2016; SPOLSKY, 2016), tales como el Mercosul Educativo (MERCOSUL, 1995, 1998, 2001, 2006, 2011). Además, hemos tratado la construcción de identidad (HALL, 2006; KLEIMAN, 1998; LEFFA, 2012; RAJAGOPALAN, 2003; WENGER, 2001) de los participantes del proyecto cuando inseridos en nuevos contextos sociales de aprendizaje, definidos por Wenger 2001 como comunidades de práctica. Para llegar a nuestro objetivo han sido realizados entrevistas semi estructuradas, grupos focales y un diario de viaje. Esas técnicas han generado los datos que componen el corpus del análisis. Los resultados apuntan que, a partir de la negociación de significados dentro de las comunidades en las cuales ha participado, el alumno desarrolla un aprendizaje significativo y que, además, los procesos de integración regionales a partir de la movilidad académica ocurren a partir del alumno en dirección a la comunidad, cabiéndoles al gobierno y a las instituciones de nivel superior repensar algunos procesos para mejorar el alcance de los objetivos de los programas de movilidad académica.

Palabras clave: Formación de Profesores. Integración Regional. Movilidad Estudiantil.

ABSTRACT

The study presented shows the results of an academic mobility program carried out by participants of the Cooperation Project between the Universidad Nacional de Cuyo/Argentina and the University of the Rio dos Sinos - UNISINOS/Brazil. (KERSCH, 2010). This study takes into account regional integration as a response to the process of globalization, so that universities can (re) think about their roles in the educational relations with MERCOSUL countries and in the training of their students. Thus, this work proposes to analyze the learning that the participants of the research, discursively, have demonstrated to have obtained with the program of academic mobility they experience. We also verify how these learning can influence the construction of their personal and professional identities. Therefore, as a theoretical anchor, we base ourselves on the studies referring to the paths covered by additional languages, Portuguese and Spanish, on the regional context (BEIN, 2014 ; LAGARES, 2013; SCHLATTER and GARCEZ, 2009; VARELA, 2014), on the processes of regionalization (ARNOUX, 2007, 2010, 2013, 2014; BEIN, 2014; DANDREA, 2015; FAJARDO, 2007) and policies that articulate education as a process of integration (GARCEZ and SCHULTZ, 2016; SPOLSKY, 2016), like the Mercosul Educativo (MERCOSUL, 1995, 1998, 2001, 2006, 2011). In addition, we deal with the identity construction of the project participants (HALL, 2006; KLEIMAN, 1998; LEFFA, 2012; RAJAGOPALAN, 2003; WENGER, 2001) of project participants when inserted into new social contexts of learning, defined by Wenger 2001 of communities of practice. In order to achieve our objectives, we conducted semi-structured interviews, focus groups and a travel diary. These techniques generated the data that make up the corpus of the analysis. The results point out that, from the negotiation of meanings within the communities in which it participates, the student develops meaningful learning and, furthermore, that the processes of regional integration from the academic mobility happens from the student to the community. It is also up to the government and higher-level education institutions to rethink some processes to better reach the objectives of academic mobility programs.

Keywords: Teacher training. Regional Integration. Student Mobility.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entendimento sobre domínio, a partir da definição de gestão linguística proposta por Bernard Spolsky (2016).....	24
Figura 2 - Componentes de uma teoria social de aprendizagem, extraída do livro Comunidades de prática – aprendizaje, significado e identidade	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Balanço dos Planos do Setor Educacional do MERCOSUL	30
Quadro 2 - Resultados previstos - Projeto UnCuyo/UNISINOS	40
Quadro 3 - Benefícios concedidos aos estudantes	42
Quadro 4 - Quadro de equivalências de disciplinas	44

LISTA DE SIGLAS

ARCU-SUL	Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELAC	Comunidades de Estados Latino-americanos e Caribenhos
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CsF	Ciência sem Fronteiras
ELA	Espanhol como Língua Adicional
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARCA	Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Carreiras Acreditadas
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NEIES	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior do MERCOSUL
PASEM	Programa de Apoio do Setor Educacional do MERCOSUL
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLA	Português como Língua Adicional
PGPE	Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português/Espanhol
RME	Reunião de Ministros da Educação
SEM	Setor Educacional do MERCOSUL
SIMERCOSUL	Sistema Integrado de Mobilidade do MERCOSUL
SPU	Secretaría de Políticas Universitarias
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UBA	Universidad de Buenos Aires
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNaM	Universidad Nacional de Misiones

UNASUL	União das Nações Sul-americanas
UNC	Universidad Nacional de Córdoba
UNCuyo	Universidad Nacional de Cuyo
UNRC	Universidad Nacional de Río Cuarto

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO	15
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	19
2.1 REGIONALIZAÇÃO, MERCOSUL E OS PROGRAMAS DE PARCERIAS UNIVERSITÁRIAS	19
2.1.1 O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)	27
2.1.2 Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol PGPE35	
2.2 AS LÍNGUAS NO CONTEXTO REGIONAL	46
2.3 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUAS ADICIONAIS.....	52
2.4 A IMPORTÂNCIA DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO REGIONAL	58
3 METODOLOGIA	63
3.1 METODOLOGIA DE GERAÇÃO DE DADOS	64
3.1.1 O Diário de Viagem (de Campo)	64
3.1.2 As Entrevistas Semiestruturadas	65
3.1.3 Os Grupos Focais	67
3.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	68
3.3 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS.....	69
3.4 QUESTÕES ÉTICAS.....	70
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
4.1 O (RE)CONHECIMENTO DE SI E DO OUTRO ATRAVÉS DO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO REGIONAL	71
4.2 O INTERCÂMBIO COMO POSSIBILITADOR DE NOVAS INTEGRAÇÕES E APRENDIZAGENS LINGUÍSTICO-CULTURAIS	84
4.2.1 Novas Integrações e Aprendizagens Culturais	85
4.2.2 Novas Integrações e Aprendizagens Linguísticas	91
4.3 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NOS SISTEMAS DE ENSINO	95
4.4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS PROCESSOS DE REGIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	128

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS DO RELATÓRIO DE VIAGEM	132
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS INDIVIDUAIS AOS ALUNOS INTERCAMBISTAS ARGENTINOS	133
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS INDIVIDUAIS AOS ALUNOS INTERCAMBISTAS BRASILEIROS	135
APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS À COORDENADORA DO PROJETO NA ARGENTINA.....	137
APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS À COORDENADORA DO PROJETO NO BRASIL.....	138
APÊNDICE D – TÓPICOS NORTEADORES PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL NA ARGENTINA.....	139
APÊNDICE D – TÓPICOS NORTEADORES PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL NO BRASIL	140
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE141	

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A regionalização do ensino superior mostra-se como uma grande possibilidade de aprimorar e ampliar a qualidade do ensino, principalmente no que abrange o futuro profissional de discentes futuros professores de línguas adicionais que, através dos programas de intercâmbio do eixo do MERCOSUL, podem realizar imersões em outros países. Essas imersões não só possibilitam o seu processo de desenvolvimento pessoal, como também o seu processo de formação profissional, favorecendo-o em um todo.

É fundamental que o professor de uma língua adicional possua conhecimento e domínio do seu segundo idioma e que todo o embasamento que adquiriu durante a sua formação reflita, em grande parte, na sua atuação em sala de aula. Ler, falar, ouvir e escrever até que são aptidões articuladas durante sua formação superior através do contato com professores, propostas de cursos de extensão, entre outros; entretanto, a existência de oportunidades de contato direto com o idioma, através de programas de intercâmbio, sem dúvida alguma, favorece a um melhor desempenho do estudante em relação à língua.

Meus questionamentos e interesses em estudar e me aprofundar nas discussões acerca da formação de professores de línguas adicionais surgiu durante a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde tive o primeiro contato com a língua, com alunos e com algumas crenças que os professores apresentavam em relação à língua espanhola nas aulas de ensino regular. Frases como: “ensinar espanhol é fácil” e “os alunos não têm dificuldades devido à semelhança dos idiomas”, me faziam refletir a cada momento que as escutava. A situação e a oportunidade de estar inserido em um contexto de forma a presenciar que a realidade dos alunos não condizia com o que os professores pensavam me encaminharam ao meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), intitulado: “*Percepciones del profesor de español de las escuelas públicas y el uso de las variantes lingüísticas en clase*”. O trabalho, que a princípio seria sobre os aspectos contrastivos das variantes linguísticas do idioma, ganhou outras proporções após a geração dos dados, ressaltando não aquilo o eu que buscava (o entendimento das variantes), mas sim, a formação e as crenças dos docentes em relação à língua e ao ensino dela. No *corpus* analisado na ocasião, grande parte das

participantes nunca havia tido, em sua formação, contato com nativos ou países vizinhos (do bloco do MERCOSUL, que falam espanhol).

A partir dessa experiência, e agora também como professor de língua adicional em atuação, percebo a importância de se fazer algumas reflexões sobre o ensino de línguas no âmbito regional e a relevância de se pensar na experiência de uma mobilidade acadêmica para os cursos de formação de professores como valor significativo que a formação superior apresenta na construção pessoal e profissional do aluno futuro docente, principalmente em tempos de crescente globalização. Dessa forma, a importância desse estudo leva em consideração a integração regional, a partir dos programas de mobilidade acadêmica, como uma resposta ao processo de globalização, de forma que as universidades possam (re)pensar sobre o seu papel diante das relações educativas com os países do MERCOSUL e na formação de seus alunos. Além disso, o estudo também é uma resposta à atual situação do ensino do espanhol no Brasil que, após dar passos significativos no contexto regional, novamente encontra barreiras que impedem sua propagação.

Para esta pesquisa, cujo foco é a formação de professores de ELA (Espanhol como língua Adicional) e PLA (Português como Língua Adicional), levamos em consideração os objetivos presentes no acordo do MERCOSUL que, entre outras coisas, apontou a educação como o elo estratégico para favorecer a comunicação entre os países do bloco. A partir da criação de um setor específico para tratar dos assuntos referentes à área, muitos projetos foram executados, a fim de facilitar o contato das diferentes línguas oficiais presentes: o português e o espanhol. Um desses projetos é o Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol PGPE, em cujo âmbito foram gerados os dados de nossa pesquisa.

De 2012 a 2015, em uma parceria entre o governo argentino e o governo brasileiro, aconteceu o Projeto de Cooperação entre a Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Brasil e a Universidad de Cuyo/Argentina, intitulado como “Formação de professores de português e espanhol: ações articuladas em torno de aproximação de currículos”, que oportunizou a ida de 17 estudantes brasileiros para a Argentina e a vinda de 11 argentinos para o Brasil. O projeto, vinculado diretamente aos propósitos do MERCOSUL educativo, buscou estreitar os laços regionais entre as universidades envolvidas, a fim de favorecer não somente vínculos internacionais, mas sim, uma melhor formação aos futuros professores de línguas que, durante e

após o término de seus cursos, estariam ensinando esses idiomas em suas salas de aula.

O projeto foi concluído em 2015, mas muito com ele se aprendeu em todos os sentidos, seja por parte das universidades durante a sua elaboração e execução, seja pelos participantes que puderam realizar uma imersão em outro país, seja por toda a comunidade acadêmica que pode presenciar em suas aulas, ou até mesmo nos corredores, nas ruas, o contato com o idioma vizinho. O objetivo geral de nossa investigação é analisar as aprendizagens que os participantes da pesquisa, discursivamente, evidenciam terem sido propiciadas pelo programa de cooperação internacional de mobilidade acadêmica de que participaram. Ainda, também nos interessa entender de que forma essas aprendizagens podem influenciar na identidade pessoal e profissional dos participantes e o impacto que essa experiência internacional pode ter causado não somente do ponto de vista linguístico-cultural, como também em relação a (des)construção identitária do participante no que diz respeito aos processos inerentes à categorização de uma integração regional mercosulina.

Para fins balizadores desta pesquisa, torna-se necessário, além de discorrer sobre o projeto de Cooperação entre a Universidad Nacional de Cuyo/Argentina e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Brasil (KERSCH, 2010), base para a geração de dados de nossa pesquisa, realizar um estudo sobre as políticas linguísticas e os estudos que norteiam a regionalização do ensino superior (ARNOUX, 2007, 2010, 2013, 2014; BEIN, 2014; DANDREA, 2015; FAJARDO, 2007; GARCEZ e SCHULTZ, 2016; LAGARES, 2013; SPOLSKY, 2016; VARELA, 2014), bem como os objetivos dos programas que envolvem o MERCOSUL Educativo (1995, 1998, 2001, 2006, 2011), a fim de ressaltar a importância da educação no processo de desenvolvimento e relacionamento entre os países envolvidos. Não podemos esquecer que esta pesquisa é fruto de um programa bilateral que envolve os governos da Argentina e do Brasil e que apresentou, conforme poderemos verificar nos dados gerados, importantes reflexões acerca dos caminhos percorridos em relação à integração regional dos países pertencentes ao bloco do MERCOSUL.

Além desses conceitos, também buscamos compreender, a partir da geração dos dados, de que forma os projetos de cooperação internacional influenciaram (e se influenciam) na (des)construção de identidades (HALL, 2006; KLEIMAN, 1998; LEFFA, 2012; RAJAGOPALAN, 2003; WENGER, 2001;) do aluno/futuro professor

participante, quando este é inserido em novas comunidades de prática (WENGER, 2001).

Para tanto, organizamos esta investigação em cinco capítulos: o presente, os fundamentos teóricos, a metodologia, a análise e discussão dos dados e, por último, as considerações finais.

Nos *fundamentos teóricos*, buscamos abordar os principais conceitos que darão sustentação à nossa análise e discussão dos dados. Dessa forma, dividimos o capítulo em quatro seções, a saber: na seção 2.1 apresentamos os aportes teóricos que utilizamos para tratar sobre a regionalização, o MERCOSUL e os Programas de Parcerias Universitárias. Na seção 2.2, discorremos sobre os caminhos percorridos pelas línguas, português e espanhol, no contexto regional. Na terceira seção, 2.3, apresentamos algumas teorias que norteiam estudos sobre a construção das identidades dos indivíduos e, por fim, a quarta seção, 2.4, trata da importância das (novas) comunidades de prática no processo de formação do futuro professor de língua adicional.

Na *metodologia*, apresentamos uma perspectiva geral da pesquisa e a forma como a conduzimos. A partir de Flick (2009), apresentaremos sobre as técnicas qualitativas utilizadas para a geração dos dados de nossa investigação. Na sequência, realizamos as descrições dos participantes e explicamos a forma como procedemos a análise dos dados gerados.

O capítulo de *análise e discussão dos dados* foi dividido em quatro grandes seções a partir das principais considerações que emergiram da geração dos dados desta investigação. A primeira seção, 4.1, trata sobre o (re)conhecimento de si e do outro através do processo de integração regional. A seção 4.2 analisa o intercâmbio como possibilitador de novas integrações linguístico-culturais. A terceira seção, 4.3, aborda as semelhanças e diferenças nos sistemas de ensino entre as instituições e, na quarta seção, 4.4, refletimos criticamente sobre os possíveis desafios que implicam os processos de regionalização do ensino superior.

Nas *considerações finais*, tecemos comentários a partir das conclusões às quais chegamos ao analisar os dados gerados, confrontando-os com os objetivos que nortearam nossa pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar os principais construtos teóricos que darão suporte a esta pesquisa. A base teórica centra-se nos estudos acerca da regionalização (ARNOUX, 2007, 2010, 2013, 2014; BEIN, 2014; DANDREA, 2015; FAJARDO, 2007;); e das políticas que articulam a educação como um processo de integração (GARCEZ e SCHULTZ, 2016; SPOLSKY, 2016), como o Mercosul Educativo (MERCOSUL, 1995, 1998, 2001, 2006, 2011), que estimula a integração regional como forma de desenvolvimento social, econômico e humano. Além disso, trataremos da importância da construção social e identitária (HALL, 2006; KLEIMAN, 1998; LEFFA, 2012; RAJAGOPALAN, 2003; WENGER, 2001) de futuros professores de português e espanhol quando inseridos a novos contextos sociais de aprendizagem, definidos por Wenger (2001) de comunidades de prática, a partir da proposta do Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol – PGPE e do Projeto de Cooperação entre a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/Brasil e a Universidad Nacional de Cuyo/Argentina (BRASIL, 2010; KERSCH, 2010), com base nos caminhos percorridos pelas línguas adicionais, português e espanhol, no contexto regional (BEIN, 2014; LAGARES, 2013; SCHLATTER e GARCEZ, 2009; VARELA, 2014).

Como forma de organizar esse arcabouço teórico, a primeira seção abordará sobre a integração regional, o MERCOSUL e o Mercosul Educativo, e os Programas de Parcerias Universitárias; a segunda seção trará um esboço sobre as línguas no contexto regional; a terceira, apresentará sobre a construção de identidades de futuros professores de línguas adicionais e a quarta, por fim, tratará da importância da constituição das comunidades de prática, a partir da teoria social de aprendizagem, no processo de integração regional.

2.1 REGIONALIZAÇÃO, MERCOSUL E OS PROGRAMAS DE PARCERIAS UNIVERSITÁRIAS

Se nos posicionarmos desde uma perspectiva glotopolítica comprometida com o processo de integração regional do Sul, os desafios são diversos e devem objetivar o conhecimento do outro (tanto nos aspectos linguísticos quanto nos culturais), construir um imaginário compartilhado e tornar possível o desenvolvimento de formas de participação cidadã nos espaços integrados. [...], as línguas da região devem gozar de um estatuto diferente

e as faladas em outros países não devem ser consideradas meras línguas estrangeiras. (ARNOUX; NOTHSTEIN, 2014, p. 17, tradução nossa)¹.

Ao final dos anos oitenta, surgiram inúmeros estudos que enfatizavam os processos de integração regional, principalmente depois da instauração dos convênios de livre comércio assinados pelos países pertencentes aos blocos econômicos da América Latina.

O estudo da regionalização, para Fajardo (2007), pertence ao contexto mundial e nele “[...] é possível identificar duas posturas em torno a ela: como componente e processo complementar à dinâmica global, ou como uma tendência contrária à globalização.” (FAJARDO, 2007, p. 66, tradução nossa)².

O processo de regionalização como tendência contrária à globalização compreende o período pós Segunda Guerra Mundial até os anos 70 do século XX. Esse modelo, chamado de *substituição por importação*, é conhecido como o processo de *regionalismo protecionista*, que enfatiza a desvinculação das políticas públicas e econômicas das do resto do mundo.

O segundo processo, como tendência complementar à globalização, é conhecido como Novo Regionalismo ou neorregionalismo e surge nos anos 90 do século XX. Nele, a regionalização é entendida como um efeito da globalização caracterizado pela união aduaneira, monetária e pelas áreas de livre comércio. Nesse processo, “[...] o Estado deve funcionar como agente ativo e suas tarefas principais são a racionalização da produção, a construção de infraestrutura e a promoção de intercâmbios.” (FAJARDO, 2007, p. 66, tradução nossa)³. A partir dessa concepção de regionalização, que aqui também adotamos, os países são os principais atores no processo de integração regional e articulam suas relações às tendências da globalização.

Na atualidade, conforme Bein (2014), “[...] os países latino-americanos participam em conjunto de aproximadamente vinte acordos supraestatais e

¹“Si nos ubicamos desde una perspectiva glotopolítica comprometida con el proceso de integración regional del sur, los desafíos son diversos y deben tender al conocimiento del otro (tanto en los aspectos lingüísticos como culturales), que construya un imaginario compartido y haga posible el desarrollo de formas de participación ciudadana en el espacio integrado. [...], las lenguas de la región deben gozar de un estatuto diferente y las habladas en los otros países no deben ser consideradas meras lenguas extranjeras.”

²“[...] es posible identificar dos posturas en torno a ella: como componente y proceso complementario a la dinámica global, o como una tendencia contraria a la globalización.”

³“[...] El Estado debe funcionar como agente activo y sus tareas principales son la racionalización de la producción, la construcción de infraestructura y la promoción de intercâmbios.”

interestatais”⁴. Desses, muitos são tratados meramente comerciais e apenas três se propõem a uma integração não somente econômica, como também cultural. São eles⁵: a) a CELAC⁶ (Comunidades de Estados Latino-americanos e Caribenhos)⁷, que almeja a cooperação econômica e política entre os países pertencentes e busca encontrar soluções próprias para os interesses da região, bem como ter uma política de negociação comum frente a outras uniões. Reconhece, como línguas oficiais, o espanhol, o holandês, o francês, o inglês e o português⁸; b) a UNASUL⁹ (União das Nações Sul-americanas)¹⁰, que aborda explicitamente a questão da cidadania e identidade regional, tendo objetivos políticos, identitários e econômicos mais concretos que a CELAC. Reconhece como idiomas oficiais o espanhol, o português, o inglês e o holandês; e c) o MERCOSUL, acordo a que, na próxima subseção (2.1.1), para fins específicos dessa investigação, daremos atenção especial, uma vez que seu entendimento é importante por estar relacionado à realidade de nosso estudo¹¹ e também pelas especificidades que mantém com o setor educativo, um dos principais focos de interesse dessa pesquisa. (BEIN, 2014, p. 81-83, tradução nossa).

A partir de uma perspectiva glotopolítica, entendida como

[...] o estudo das intervenções no espaço público da linguagem e das ideologias linguísticas que elas ativam, associando-as com posições sociais e indagando nos modos em que participam na instauração, reprodução ou transformação de entidades políticas, relações sociais e estruturas de poder tanto no âmbito local ou nacional como regional ou planetário, (ARNOUX, 2010, p. 330, tradução nossa)¹².

⁴ “[...] los países latinoamericanos participan en conjunto en alrededor de veinte acuerdos supraestatales e interestatales.”

⁵ Essa relação procede em ordem temporal inversa, ou seja, da mais atual à mais antiga.

⁶ Criada em 23 de fevereiro de 2010.

⁷ Tem sua sede no Panamá e é formada por todos os países americanos, incluindo Cuba e os que pertencem ao Commonwealth, com exceção do Canadá, Estados Unidos e os de domínios e territórios franceses.

⁸ As línguas consideradas línguas de trabalho são as mesmas, com exceção do holandês.

⁹ Criada em 23 de maio de 2008.

¹⁰ É formada por todos os países Sul-americanos, exceto a Guiana Francesa.

¹¹ Brasil e Argentina pertencem ao bloco do MERCOSUL e, mais especificadamente, países em que se desenvolve essa pesquisa.

¹² “[...] el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario.”

é que Arnoux (2010) aponta a extrema necessidade da conformação de uma política de bens culturais e linguísticos para o desenvolvimento dos convênios regionais em um todo, uma vez que

[...] a etapa atual do capitalismo exige a conformação de integrações regionais [...] integrações que são necessárias para o desenvolvimento econômico e que em suas lutas de desiguais posições – centrais, secundárias e periféricas – asseguram o dinamismo da economia do mundo. (ARNOUX, 2013, p.7, tradução nossa)¹³.

Além disso, a criação de vínculos que mantenham como ideologia a promoção de um espaço integrado possibilita a resolução de diferenças e conflitos entre os países e valoriza os diversos modos de conhecer o outro. Segundo a mesma autora, a completa efetivação desses laços colaboraria para a formação de uma identidade regional única entre os países pertencentes aos acordos estatais; contudo, as dificuldades para o fortalecimento desses elos entre as regiões ocorrem devido “[...] aos processos de integração”¹⁴ estarem “[...] menos desenvolvidos”¹⁵, por exemplo, quando comparados com os países da Europa, e, ainda, através de “[...] diversos e, possivelmente, alternativos processos de integração, que podem dar lugar a identidades diferentes”¹⁶. (ARNOUX, 2007, tradução nossa).

Para promover encadeamentos destinados ao estreitamento dessas relações e possibilitar a construção de uma identidade supranacional, algumas ações no âmbito da educação foram realizadas e envolveram políticas linguísticas direcionadas não só pelo *status* cultural do ensino da língua, como também pelo poder da língua na construção de subjetividades. (ARNOUX, 2007).

Antes de continuarmos a explanar sobre a integração regional, assunto de extremo interesse e importância para nossa pesquisa, é importante definirmos aqui o que entendemos por políticas linguísticas, de modo especial sobre a gestão linguística, uma vez que esse termo aparecerá seguidamente em nossas discussões e todos os acordos relacionados ao nosso estudo e que envolvem as definições das línguas faladas e ensinadas na região, bem como suas ofertas nos sistemas

¹³ “[...] la etapa actual del capitalismo exige la conformación de integraciones regionales [...] integraciones que son necesarias para el desarrollo económico y que en sus luchas de desiguales posiciones – centrales, secundarias y periféricas – aseguran el dinamismo de la economía del mundo.”

¹⁴ “[...] a los procesos de integración”

¹⁵ “[...] menos desarrollados”

¹⁶ “[...] diversos y, posiblemente, alternativos procesos de integración, que pueden dar lugar a identidades diferentes.”

educativos, são originadas de escolhas e ações políticas desenvolvidas pelos países pertencentes ao bloco do MERCOSUL.

Segundo Cooper (1989, apud GARCEZ e SCHULTZ, 2016), podemos definir políticas linguísticas como os “[...] esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros no que concerne à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos” (COOPER, 1989 apud GARCEZ e SCHULTZ, 2016, p. 2).

Para Spolsky (2016), as políticas linguísticas “[...] são essencialmente fenômenos sociais, dependentes de comportamentos concensuais e das crenças de indivíduos pertencentes a uma comunidade de fala” (SPOLSKY, 2016, p. 33). Segundo o autor, para melhor compreendermos as políticas linguísticas, precisamos observar que elas possuem componentes interligados, porém independentes. São eles: a) as práticas, caracterizadas pelo que de fato as pessoas fazem em relação as suas escolhas e comportamentos linguísticos; b) as crenças, relacionadas aos valores concedidos às línguas e suas possíveis variedades linguísticas e; c) a gestão linguística, de interesse especial para essa pesquisa, responsável por modificar, influenciar e intervir nas práticas e crenças em relação às línguas. (SPOLSKY, 2016, p. 36).

Conforme Spolsky (2016), é de interesse da gestão linguística controlar as escolhas e os posicionamentos linguísticos dos outros, bem como modificar suas crenças e práticas de linguagem, podendo ser realizada, dessa forma, por um grupo ou alguém que tem autoridade sobre os demais participantes em determinado contexto. Para o autor,

[...] a forma mais óbvia de gestão linguística é uma constituição ou lei estabelecida por um estado-nação que determina alguns aspectos do uso oficial da linguagem: uma exigência para uso de uma língua específica como meio de instrução ou de trâmites com as agências do governo, por exemplo. (SPOLSKY, 2016, p. 36).

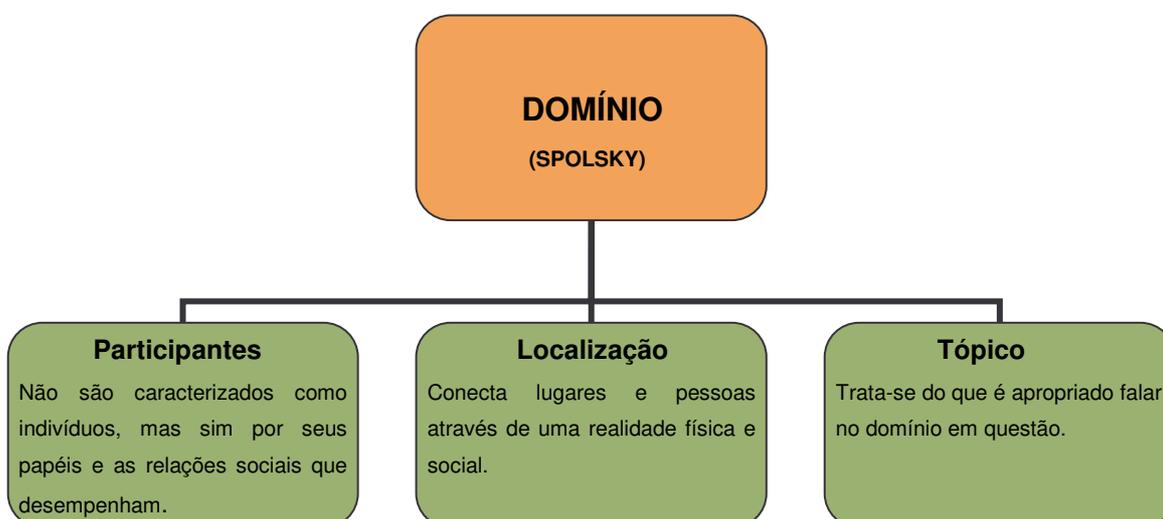
A partir dessa proposição, podemos dizer que as iniciativas do Protocolo de Ouro Preto¹⁷, ao estabelecer o português e o espanhol como as línguas majoritárias do MERCOSUL prevendo o fortalecimento de vínculos políticos e socioculturais

¹⁷Apresentaremos mais sobre o Protocolo de Ouro Preto e o MERCOSUL na Subseção 2.1.1

entre os países da região, fazem relação direta com a definição de gestão linguística proposta por Spolsky.

A partir de Fishman (1972 apud SPOLSKY, 2016), outro aspecto importante sobre o qual nos interessa refletir e o qual é importante relacionar ao contexto desta investigação é a importância da gestão linguística a partir do entendimento que se tem sobre o termo “domínio”¹⁸, distinguido, segundo o autor, “[...] por três características” (SPOLSKY, 2016, p. 34), como podemos ver na **Figura 1** logo abaixo:

Figura 1 - Entendimento sobre domínio, a partir da definição de gestão linguística proposta por Bernard Spolsky (2016)



Fonte: Elaborada pelo autor.

Para melhor elucidarmos os vínculos desse posicionamento com a nossa pesquisa, damos alguns exemplos a partir de nossa realidade de investigação: a) participantes: alunos, professores e coordenadores do projeto de ambas as instituições (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/Brasil e Universidad Nacional de Cuyo/Argentina); b) localização: cidades (São Leopoldo/Brasil – Mendoza/Argentina), campi universitários, residências e demais espaços frequentados pelos participantes do intercâmbio. c) tópicos: variados, conforme as relações dos participantes, por exemplo: reunião entre as

¹⁸Por acreditar que a noção de comunidades de fala apresenta determinada vagueza, Spolsky (2016) buscou encontrar uma unidade mais definida para tratar sobre questões diretamente relacionadas às políticas linguísticas. (SPOLSKY, 2016, p. 34)

coordenadoras do Programa de Mobilidade Acadêmica para a definição dos objetivos do projeto e do quadro de disciplinas a serem cursadas pelos alunos estrangeiros; diálogos entre os alunos de ambas as instituições a respeito de assuntos relacionados à cultura e às semelhanças e diferenças entre os sistemas educativos de ambos os países, entre outros. No que tange a esta pesquisa, dois domínios fazem frente aos nossos interesses em especial, são eles: o domínio das organizações supranacionais (MERCOSUL) e o domínio das instituições de nível superior envolvidas com o Programa de Mobilidade Estudantil, uma vez que se trata de interesses mútuos entre os Estados (países) e as instituições universitárias pertencentes a eles.

Essa breve elucidação acerca dos conceitos de políticas linguísticas por nós aqui assumidos demonstra estreita relação com o ensino das línguas adicionais¹⁹ no contexto regional e também, em especial, com nossa investigação, que tem como pano de fundo o Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol PGPE²⁰, que visava, a partir das políticas linguísticas e dos objetivos de integração regional criados em torno do bloco, à promoção do ensino de português e espanhol como segunda língua através da formação de professores de língua portuguesa e espanhola. Essas línguas, como forma de integração entre os países e também a partir da formação desses professores, seriam difundidas com o intuito de possibilitar a (des)construção e o (re)conhecimento de uma identidade regional mercosulina.

Retomando nossas considerações acerca da integração regional, relacionando com o que expomos acima, Arnoux (2007) aponta que, desde o início, o MERCOSUL objetivava, através de alianças entre os setores educacionais de cada país, “[...] difundir o ensino das línguas oficiais do MERCOSUL nos sistemas educativos, **promover a formação de docentes para tal fim** e favorecer o desenvolvimento de programas de educação intercultural bilíngüe” (ARNOUX, 2007, grifo nosso, tradução nossa)²¹. Logo, como bem podemos perceber, a formação de professores sempre foi um dos objetivos para a propagação desses idiomas.

¹⁹Na seção 2.2 definiremos a escolha do termo “língua adicional” em detrimento de outros.

²⁰Discorreremos sobre o Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol PGPE na subseção 2.1.1.1 dessa investigação.

²¹“[...] difundir la enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur en los sistemas educativos, promover la formación de docentes para tal fin y favorecer el desarrollo de programas de educación intercultural bilíngüe.”

Para Arnoux (2010), mesmo que modestos, “[...] os acordos entre governos têm insistido”²² em desenvolver um bilinguismo português/espanhol e “[...] têm feito avanços significativos, pelo menos no Brasil” (ARNOUX, 2010, p. 11, tradução nossa)²³. Além disso, em 2005 e em 2009, o Brasil e a Argentina, respectivamente, assinaram leis que contemplaram a oferta obrigatória do idioma do país vizinho nas escolas de ensino regular.²⁴ (BEIN, 2014, p. 84).

Para Dandrea (2015), o MERCOSUL

[...] desde a sua composição originária centrada em marcos políticos e econômicos tem considerado prioritária a questão de uma **identidade regional por resolver**. As línguas em contato (espanhol e português, neste caso) definem um enquadre linguístico para pensar tal identidade. (DANDREA, 2015, p. 37, grifo do autor, tradução nossa)²⁵.

Propagá-las, dessa forma, possibilita a construção desse espaço. Segundo o autor, é a partir da língua que nossa memória é formada e também é a partir dela que transmitimos nossos conteúdos narrativos. É ela que “[...] nos permite distinguir o **nós**, aqueles que compreendemos, que falam a mesma língua; dos **outros**, aqueles que não falam a mesma língua e que, portanto, são diferentes” (OLLIVER, 2007, apud DANDREA, 2015, p. 38, grifo do autor, tradução nossa)²⁶. Desse ponto de vista, com o intuito de estimular uma reflexão sobre uma identidade regional compartilhada, é que se busca uma participação mais ativa das instituições educativas, principalmente aquelas que formam futuros professores de português e espanhol como línguas adicionais.

Nosso interesse para esta investigação é verificar quais as aprendizagens propiciadas pela mobilidade acadêmica, na visão dos participantes da pesquisa, no que tange à integração regional e seus processos de (des)construção identitária através das relações educativas entre o Brasil e a Argentina. Foram universidades desses países que desenvolveram o projeto do Programa de Parcerias Universitárias, gerando os dados de análise neste estudo. Foi no escopo do projeto

²² “[...] los acuerdos entre gobiernos han insistido”

²³ “[...] han hecho avances significativos, por lo menos en Brasil.”

²⁴ Discorreremos acerca das leis 11.161 e 26.468/09 (do ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina, respectivamente) na seção 2.2 dessa pesquisa.

²⁵ “[...] desde su composición originaria centrada en marcos políticos y económicos ha considerado prioritaria la cuestión de una *identidad regional por resolver*. Las lenguas en contacto (español y portugués, en este caso) definen un encuadre lingüístico para pensar tal identidad.”

²⁶ “[...] nos permite distinguir el *nosotros*, aquellos que comprendo, que hablan la misma lengua; de los *otros*, aquellos que no hablan la misma lengua y que por lo tanto son diferentes.”

que os participantes puderam encontrar na(s) língua(s) formas propícias para o desenvolvimento de significados e experiências linguísticas e interculturais. Experiências, segundo Dandrea (2015), que devem ser apreciadas “[...] no âmbito correspondente, com o propósito de reconhecer sua efetiva capacidade de transformação social”. (DANDREA, 2015, p. 42, tradução nossa)²⁷.

A partir da integração regional, nos cabe refletir sobre o papel da linguagem na construção de um espaço articulado e que desenvolve práticas de participação na construção de novas cidadanias, de modo especial às línguas (português e espanhol) que, através dos crescentes estímulos no que tange à integração regional, foram utilizadas como meio de articular políticas linguísticas que promovessem a expansão dos diferentes idiomas. Pensamos que, assim como Arnoux (2007), ao conhecer o idioma do outro, as relações se tornam mais dinâmicas e receptivas, dando um sentido de pertencimento comum. (ARNOUX, 2007).

Na próxima subseção, apresentaremos mais sobre o MERCOSUL e sua importante relação com a integração regional, principalmente por nossa realidade investigada pertencer a dois de seus Estados Parte – Brasil e Argentina – e também pelas proximidades desse acordo com o setor educativo. Além disso, o Português e o Espanhol, línguas majoritárias do bloco, configuram as interações entre os participantes dessa pesquisa.

2.1.1 O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)

Grande parte dos acordos supraestatais da região mantêm objetivos prioritariamente econômicos. O MERCOSUL, por sua vez, assim como a CELAC e a UNASUL - já mencionados na seção anterior (2.1) -, visa à integração política e sociocultural entre os países pertencentes ao bloco.

O processo de integração regional no âmbito do MERCOSUL iniciou em 26 de março de 1991 com a assinatura do Tratado de Assunção pelos governos do Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina. Embora tenha sido criado nessa data, o que originou esse acordo, “depois da recuperação da democracia na Argentina (1983) e Brasil (1985)²⁸” foi, segundo Bein (2014), a chamada Declaração de Iguazú, de 1985, que “[...] aspirava a uma integração não somente econômica, mas também política e

²⁷ “[...] en el ámbito correspondiente, con el propósito de reconocer su efectiva capacidad de transformación social.”

²⁸ “[...] tras la recuperación de la democracia en la Argentina (1983) e Brasil (1985).”

cultural”, entre os países do extremo sul americano. (BEIN, 2014, p. 82, tradução nossa)²⁹.

Atualmente, todos os países da América do Sul, com exceção da Venezuela³⁰, participam do bloco do MERCOSUL, seja como Estado Associado, seja como Estado Parte. São eles: Estados Parte (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Bolívia (essa última em processo de adesão desde 2012); Estados Associados (Chile, Peru, Equador, Colômbia, Guiana e Suriname).

Além disso, a perspectiva de integração do MERCOSUL está vinculada aos seus próprios objetivos, como consta em seu *site*: “O MERCOSUL tem por objetivo consolidar a integração política, econômica e social entre os países que o integram, fortalecer os vínculos entre os cidadãos do bloco e contribuir para melhorar sua qualidade de vida”. (MERCOSUL, 2017).

A ideia de “fortalecer os vínculos entre os cidadãos do bloco” é uma importante aliada para nosso estudo, uma vez que o Programa de Mobilidade Acadêmica entre uma universidade brasileira e outra argentina, a partir do qual se geraram os dados utilizados como *corpus* dessa investigação, promoveu a aproximação de alunos brasileiros e argentinos a novos contextos regionais, permitindo aprendizados e a (des)construção de identidades nacionais que, por muitas vezes, dificultam os processos de integração regional³¹.

Ainda que assinado em 1991, é no ano de 1994 que o MERCOSUL se tornou uma entidade jurídica, a partir do Protocolo de Ouro Preto. Desde então, ficaram concedidas as negociações com os outros países pertencentes ao acordo. Foi também o Protocolo de Ouro Preto que, segundo Bein (2014), estabeleceu vínculos importantes em relação às políticas linguísticas³² do bloco, tornou “[...] como línguas oficiais do MERCOSUL o espanhol, o português e o guarani e decidiu que a versão

²⁹[...] aspiraba a una integración no sólo económica sino también política y cultural.”

³⁰Segundo informações do *site* do MERCOSUL, até a presente data de escrita deste texto, a Venezuela, em dezembro de 2016, foi notificada a respeito do cessamento dos seus direitos inerentes à condição de Estado Parte do bloco, devido a descumprimentos de compromissos assumidos no protocolo de adesão do MERCOSUL. Em agosto de 2017, foi notificada da suspensão de todos os seus direitos e obrigações inerentes ao seu vínculo como Estado Parte do MERCOSUL.

³¹Trataremos do processo de construção e identidades do professor de LE na seção 2.3 dessa investigação.

³²Dessa forma, ao definir o Português e o Espanhol como idiomas oficiais do MERCOSUL, o Protocolo promoveu uma política de *status*, definindo “às funções das línguas nos seus âmbitos de uso” (GARCEZ; SCHULTZ, 2016, p. 9).

oficial dos documentos fosse redigida na língua do país em que se realizassem os encontros”. (BEIN, 2014, p.83, tradução nossa)³³

Para Arnoux (2013), no MERCOSUL,

[...] as políticas linguísticas devem se direcionar a criar um entorno da língua espanhola e portuguesa dinâmico, receptivo e atraente, que possa influir nos comportamentos linguísticos de todos os cidadãos. (ARNOUX, 2013, p. 9, tradução nossa)³⁴.

Isso favoreceria, segundo a autora, uma melhor relação entre os falantes dessas línguas.

Além da política linguística firmada em 1994, outras medidas foram assinadas com o objetivo de promover, entre outras coisas, o aprendizado dos idiomas, como é o caso do Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL (doravante SEM) de importante fundamento para nossa pesquisa, do qual trataremos mais especificadamente a seguir.

O Mercosul Educativo, tem como objetivo permanente,

[...] o melhoramento da qualidade da educação nos Estados Partes, incorporando-lhe uma dimensão cultural e lingüística. Assim mesmo, há que se aprofundar a integração educativa. Nesse sentido, dever-se-ão ser conciliados os diversos níveis educativos, estabelecer instâncias de formação conjunta de recursos humanos, estabelecer planos de ensino-aprendizado das línguas oficiais do MERCOSUL, articular os sistemas de informação nacionais e reconhecer a formação acadêmica. (MERCOSUL, 1995, p. 12, grifo nosso).

O MERCOSUL, após a assinatura do Tratado de Assunção, visou a que diversos setores objetivassem um maior aprofundamento do processo de integração regional entre os países pertencentes ao bloco. Entre eles, o setor educacional, que tinha como caráter principal, assim como os outros setores, promover a dimensão global da integração regional³⁵. Dessa forma, apenas nove meses após a assinatura

³³[...] como lenguas oficiales del Mercosur el español y el portugués y decidido que la versión oficial de los documentos fuera la que se redactara en la lengua del país en la que se realizaran los encuentros.”

³⁴[...] las políticas linguísticas deben direccionarse a crear un entorno de la lengua española y portuguesa dinámico, receptivo y atrayente, que pueda influir en los comportamientos linguísticos de todos los ciudadanos.”

³⁵Além da educação, outros setores compunham tal objetivo, são eles: o meio ambiente; a cultura; as relações de trabalho, o emprego e a seguridade social; a saúde; ciência e tecnologia; a propriedade intelectual; a cooperação policial e as migrações (MERCOSUL, 1995, p. 12-13). Para essa investigação, nos interessa apenas discorrer sobre o setor educacional.

do Tratado, criou-se o Setor Educacional do MERCOSUL, que teve como marco inicial o reconhecimento da educação como fator de integração e peça-chave para a promoção de vínculos regionais.

Mesmo não estando explicitamente em seu escopo, a área educacional sempre foi compreendida como instrumento de superação das disparidades regionais e, assim, elemento favorável e necessário para o desenvolvimento econômico, social, democrático e de integração regional. A partir de diálogos entre os responsáveis pelos setores educacionais de cada país, originou-se o que ficou conhecido como a Reunião de Ministros da Educação³⁶ (doravante RME) dos Países Membros do MERCOSUL, órgão que se tornou responsável pelas políticas educacionais de todo o bloco e que propôs a criação de um subgrupo de trabalho para o setor educacional. Através de planejamentos e ações, foram apresentadas orientações de trabalho, ficando a cargo de cada Estado Parte o seu cumprimento e adequação.

O primeiro plano criado, denominado como Plano Trienal, foi implementado em junho de 1992 e teve duração de três anos (1992/1994). Ratificado em 1995, foi prorrogado até 1997 e, posteriormente, até 1998. Em junho de 1998, entrou em vigor um novo Plano Trienal (1998/2000), encerrando os dez primeiros anos de atuação do SEM. Após a primeira década, os outros três planos subsequentes (2001/2005; 2006/2010; 2011/2015) apresentaram, em seu plano estratégico, um balanço do plano anterior, como forma de identificar os avanços significativos da área.

Para que possamos compreender um pouco melhor quais foram os avanços do SEM ao longo de sua criação, a seguir se apresentará um quadro a respeito dos balanços realizados pela RME referentes aos anos anteriores. A começar pela análise dos dez primeiros anos de estruturação do setor (que se encontra no plano de 2001/2005) até a última avaliação realizada (que se encontra no atual plano vigente de 2011/2015³⁷), apresentaremos, principalmente, alguns aspectos relacionados à educação que acreditamos ser importantes para a compreensão desta pesquisa. Observemos, então, as informações expostas no **Quadro 1**:

Quadro 1 - Balanço dos Planos do Setor Educacional do MERCOSUL

	PLANO ESTRATÉGICO – 2001/2005
--	--------------------------------------

³⁶Decisão 07/91 do Conselho do Mercado Comum.

³⁷Até a presente escrita deste texto (Out/17), é este plano que se mantém em vigência.

Balanco dos dez primeiros anos de atuação do SEM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A aprovação de protocolos e acordos de integração educativa nos níveis de educação básica, média técnica e não técnica e universitária;³⁸ ▪ A sensibilização dos sistemas educativos e atores da sociedade civil da região para a formação da consciência de pertencimento a um espaço ampliado³⁹; ▪ A sensibilização para a aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL⁴⁰; ▪ A articulação com os organismos internacionais, capitalizando experiências em desenhos e coordenações de projetos regionais⁴¹; ▪ O desenho e prova de um Mecanismo Experimental de Acreditação de Carreiras para o Reconhecimento de Títulos de Grau Universitário nos países do MERCOSUL⁴²;
PLANO DO SEM - 2006/2010	
Balanco do plano de 2001/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O Setor Educativo do MERCOSUL seguiu funcionando e avançando nas direções acordadas, ainda que com oscilações e passos lentos devido às crises econômicas que viveram os países⁴³; ▪ Conformação do Fundo de Financiamento do SEM, por ser o primeiro Fundo setorial de financiamento do MERCOSUL e por constituir um instrumento que contribuirá à continuidade às ações do Setor⁴⁴; ▪ Manutenção de boas relações de cooperação com organismos internacionais e também se acordou posições regionais frente a questões e políticas de cooperação⁴⁵; ▪ Se destaca o avanço e a concretização de vários projetos e ações que contribuíram aos objetivos gerais do Plano. São exemplos os novos acordos vinculados com diferentes níveis de ensino⁴⁶.
PLANO DE AÇÃO DO SEM - 2011/2015	

³⁸La aprobación de protocolos y acuerdos de integración educativa en los niveles de educación básica, media técnica y no técnica y universitaria;

³⁹La sensibilización de los sistemas educativos y actores de la sociedad civil de la región para la formación de la conciencia de pertenencia a un espacio ampliado;

⁴⁰La sensibilización para el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR;

⁴¹La articulación con los organismos internacionales, capitalizando experiencias en diseño y coordinación de proyectos regionales;

⁴²El diseño y prueba de un Mecanismo Experimental de Acreditación de carreras para el Reconocimiento de títulos de Grado Universitario en los países del MERCOSUR;

⁴³El sector educativo siguió funcionando y avanzando en las direcciones acordadas, aún con oscilaciones y pasos lentos debido las crisis económicas que vivieron los países;

⁴⁴Conformación más reciente del Fondo de Financiamento del MERCOSUR y por constituir un instrumento que contribuirá a la continuidad a las acciones del Sector.

⁴⁵Manutención de buenas relaciones de cooperación con organismos internacionales y también se han acordado posiciones regionales frente a cuestiones y políticas de cooperación.

⁴⁶Destaque del avance en la concreción de varios proyectos y acciones que contribuyeron a los objetivos generales do Plan. Son ejemplos los nuevos acuerdos vinculados con distintos niveles de enseñanza.

Balanço do plano de 2006/2010	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avanço do relacionamento do SEM com outros blocos e organismos internacionais (OEI, UNASUL, UNESCO, União Europeia, OEA); ▪ Assinatura do primeiro acordo com a União Europeia para a criação de um Programa de mobilidade do MERCOSUL e a busca pela aprovação de um programa específico para a área de formação docente, o Programa de Apoio do Setor Educacional do MERCOSUL (doravante PASEM); ▪ Foi acordada a criação e implementação de um sistema de acreditação de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no MERCOSUL e Estados Associados; ▪ Incorporação às temáticas do SEM da discussão sobre a formação docente, sendo esta considerada ponto fundamental em todo e qualquer processo de desenvolvimento de políticas educacionais da região e sendo uma necessidade de que o tema ganhe maior relevância nas próximas edições; ▪ Melhora da visibilidade do SEM devido à expansão dos projetos e programas ao longo dos últimos cinco anos, atingindo um maior número de beneficiários;
--------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora tenhamos apresentado apenas alguns dos muitos aspectos desenvolvidos pelo Setor Educacional ao longo desses vinte e seis anos de efetivação, podemos perceber que o SEM tomou grandes proporções e se tornou uma excelente oportunidade de avanço no que diz respeito ao regime regional educativo.

No primeiro balanço realizado, foi feito um levantamento dos dez primeiros anos do Plano, e as avaliações revelaram algumas necessidades imprescindíveis para a execução das ações futuras, como, por exemplo, a necessidade de elaboração de um sistema de financiamento para a execução das ações propostas pelo Setor. Tal fator foi ajustado no plano seguinte e, conseqüentemente, formalizado, possibilitando que inúmeras das ações saíssem do papel e ganhassem vida.

O segundo balanço (Balanço do Plano de 2001/2005) aponta como relevantes as aprovações dos acordos realizados no que tange ao campo da integração educativa desde a educação básica até a universitária. Também foi no final da gestão desse Plano que a lei 11.161/05, conhecida como a “lei do espanhol”, foi sancionada⁴⁷. De fato, como veremos em mais detalhes na subseção 2.2, o sancionamento da lei originou-se de outros interesses políticos; contudo, ainda

⁴⁷Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005.

assim, foi a partir desses interesses que o ensino da língua espanhola ganhou grandes proporções e pode ser disseminada em todo o território brasileiro.

O terceiro balanço (Balanço do Plano de 2006/2010) destacou-se, além da maior visibilidade do SEM ao longo dos últimos cinco anos devido à expansão de seus programas e projetos, por avanços relacionados aos relacionamentos do Setor com outros blocos e organismos internacionais, bem como a aprovação, criação e implementação de Programas de mobilidade do MERCOSUL e a acreditação de cursos de graduação para reconhecimento regional dos diplomas de nível superior. Nesse balanço, também, ressaltou-se a importância e a incorporação às temáticas do SEM de discussões sobre a formação docente, sendo essa fundamental para o desenvolvimento das políticas educacionais da região. Além disso, também ao longo da duração desse Plano, aconteceu a implementação de novas medidas a respeito da obrigatoriedade do ensino de português nos países hispanofalantes do MERCOSUL, de modo especial a lei 26.468/09, que buscou introduzir a língua portuguesa como oferta obrigatória nas escolas de nível médio na Argentina⁴⁸.

As discussões acerca da formação docente, como bem trouxe o balanço de 2006/2010, resultaram em importantes iniciativas criadas pelo Setor Educacional do MERCOSUL, entre elas o Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol PGPE⁴⁹, que estimularam, a partir de projetos de mobilidade estudantil, o intercâmbio e a formação de docentes através da educação superior. Assim, visando à promoção do ensino do português e do espanhol entre duas instituições de diferentes países pertencentes ao bloco, originou-se o projeto intitulado “Formação de professores de português e espanhol: projeto de cooperação entre a Universidade Nacional de Cuyo/Argentina e UNISINOS/Brasil”, a partir do qual geramos dados para desenvolver nosso estudo.

Para esta investigação, com o objetivo de melhor nos apropriarmos dos vínculos do Setor Educativo com o Programa de Parcerias Universitárias por ele

⁴⁸Tratemos mais sobre a lei 26.468/09 na seção 2.2 – As línguas no contexto regional

⁴⁹Além do Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol PGPE, outras iniciativas foram tomadas pelo SEM como fomento para a educação superior, tais como: O Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL (doravante ARCU-SUL); o Sistema Integrado de Mobilidade do MERCOSUL (doravante SIMERCOSUL); o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Carreiras Acreditadas (doravante MARCA); o Programa de Mobilidade de Professores de Graduação para Carreiras não acreditadas do MERCOSUL; o Sistema de Fomento ao Desenvolvimento de Pós-graduações de qualidade no MERCOSUL e; o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior do MERCOSUL (doravante NEIES). Para fins específicos de nossa investigação, daremos atenção somente ao Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol PGPE.

desenvolvido, trataremos com maior atenção do Plano de Ação correspondente ao período de 2011-2015, uma vez que foi o Plano que esteve em vigência em quando da realização do projeto.

Utilizaremos, então, como ponto de partida, o tópico “missão”, visto que é um dos elementos centrais de todos os Planos de Ação do Setor Educativo e também por ser a partir dele que são propostas as orientações, estratégias e demais delineamentos utilizados para analisar, avaliar e propor avanços e metas a serem atingidas. A missão do SEM, segundo o Plano de 2011-2015, é

[...] formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, **estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional**, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos [...]. (MERCOSUL, 2011, p. 10, grifo nosso).

Como se percebe, “estimular a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional” são os principais meios que o SEM descreve como formas de articular o processo de integração do MERCOSUL. Além disso, um de seus objetivos estratégicos, que visa a “promover e fortalecer os programas de mobilidade de estudantes, estagiários, docentes, pesquisadores, gestores, diretores e profissionais” (MERCOSUL, 2011, p.13), está diretamente relacionado às iniciativas do Programa de Parcerias Universitárias, que promoveu a mobilidade de professores e, principalmente, de estudantes futuros professores de português e espanhol como línguas adicionais.

Para Dandrea (2015),

[...] a estratégia de integração educativa universitária no bloco – o qual na atualidade ocupa uma zona geográfica quase equivalente a toda a América do Sul, se tomamos em consideração tanto os Estados Parte como os associados – se apoia sobre três eixos centrais que se interrelacionam reciprocamente: **a acreditação da qualidade, a mobilidade regional e o reconhecimento de trajetos formativos e títulos universitários**. (DANDREA, 2015, p. 20, grifo nosso, tradução nossa)⁵⁰.

⁵⁰ “[...] la estrategia de integración educativa universitaria en el bloque – el cual en la actualidad ocupa una zona geográfica casi equivalente a toda la América del Sur, si se toma en consideración tanto los Estados Partes como los asociados – se apoya sobre tres ejes centrales que se interrelacionan recíprocamente: la acreditación de la calidad, la movilidad regional y el reconocimiento de trayectos formativos y títulos universitarios.”

A experiência de intercâmbio com os alunos de ambas as universidades também está relacionada a outros objetivos, principalmente no que concerne à contribuição da educação, através de políticas e articulações educacionais, para o processo de integração regional. Como o próprio plano de 2011-2015 menciona, é necessário “incentivar as ações de formação docente” como forma de serem “multiplicadoras para a integração regional”. (MERCOSUL, 2011, p.32).

A temática na qual se inserem as iniciativas do Setor Educacional do Mercosul quanto aos intercâmbios universitários de graduação em língua portuguesa e espanhola estabelece estreita relação com nosso estudo

2.1.2 Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol PGPE

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação do Ministério da Educação (MEC), órgão responsável pela consolidação e expansão da pós-graduação e também pela formação de professores da educação básica, busca promover programas de pesquisas envolvendo brasileiros e estrangeiros. Desde 2001, o órgão possui Programas de Parcerias Universitárias que visam a fomentar o aumento das possibilidades de intercâmbio para os alunos de graduação superior, bem como para os alunos de pós-graduação e professores universitários. Entre seus programas, que possuem como base o Tratado de Assunção e os acordos educacionais bilaterais assinados entre os países membros e/ou associados do MERCOSUL, está o Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol – PGPE, que tem como intuito fomentar parcerias institucionais e promover o intercâmbio de estudantes de graduação com foco no ensino de português e espanhol como língua adicional (doravante PLA e ELA). O programa caracterizou-se como um importante projeto vinculado às questões que envolvem a integração regional e contribuiu significativamente, ao longo de sua duração, para a formação de professores de português e espanhol no contexto regional. Segundo o *site* da CAPES, o principal objetivo do programa é o de

[...] fomentar parcerias institucionais estimulando o intercâmbio de estudantes de graduação, com foco no ensino de língua, português e espanhol como segunda língua e estimular a aproximação das estruturas curriculares, inclusive a equivalência e o reconhecimento mútuo de créditos obtidos nas instituições. (BRASIL, 2017).

Durante o processo de implementação do Programa, para que conseguissem efetivar a sua participação, as instituições tiveram de elaborar uma proposta que se adequasse às perspectivas do projeto. Além de possuir “caráter inovador e demonstrar o desenvolvimento da área nos contextos nacional e internacional” e “contemplar o aprendizado da língua no país parceiro” (BRASIL, 2010, p. 2), as universidades tiveram de compor equipes de trabalho e apresentar um cronograma completo com duração prevista para dois anos, com a possibilidade de prorrogação.

No primeiro e único edital lançado⁵¹, que contemplou o período de vigência 2012/2013, foram aprovados e implementados cinco projetos vinculados ao Programa PGPE, entre eles o Programa de Parcerias Universitárias de graduação em língua espanhola e portuguesa no MERCOSUL, desenvolvido entre as universidades participantes de nosso estudo (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e a Universidad Nacional de UNCuyo). Os outros quatro projetos aprovados foram desenvolvidos pelas seguintes instituições parceiras, conforme discriminados a seguir:

- a) projeto de parceria universitária em nível de graduação entre UFPR setor Litoral e UNRC: um intercâmbio que propõe um estudo sócio-comunitário e humanístico nas regiões de influência da IES. (Desenvolvido entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC));
- b) programa de Parcerias Universitárias de Graduação em Língua Portuguesa e Espanhola no MERCOSUL. (Desenvolvido entre a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidad de Buenos Aires (UBA));
- c) parceria universitária de graduação em língua espanhola e portuguesa entre Universidade Federal de São Carlos (UFScar), Brasil, e Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Argentina. (Desenvolvido entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidad Nacional de Misiones (UNaM));
- d) programa de parcerias universitárias de graduação em língua espanhola e portuguesa no MERCOSUL: Relações interculturais no ensino e formação

⁵¹O Edital, nº 076/2010/DRI, foi lançado em 2010, mas somente no primeiro semestre de 2012 aconteceu a primeira mobilidade dos estudantes. Após o lançamento desse edital, não houve editais posteriores.

de professores de espanhol e português no âmbito do MERCOSUL. (Desenvolvido entre a Universidade Federal de Goiás (UFG) e Facultad de Letras da Universidad Nacional de Córdoba (UNC)).

Em 2013, a cargo de cada instituição, os projetos puderam ser submetidos à renovação. Com exceção do projeto desenvolvido pela UFSCar e a UNaM, os demais projetos foram renovados por mais dois anos, correspondendo ao período de vigência de 2014/2015. Após esse ano, devido a cortes governamentais, os editais não puderam mais ser renovados⁵².

Segundo estudos e avaliações dos projetos oriundos do Programa de Parcerias Universitárias, os benefícios do intercâmbio são evidentes. Para Lima (2014), coordenadora brasileira do projeto desenvolvido entre a Universidade Federal de Goiás e a Universidad Nacional de Córdoba, ao analisar dados de seu projeto, o intercâmbio pareceu

[...] contribuir para a formação de futuros professores de português e de espanhol como línguas oficiais no âmbito do MERCOSUL, pois os ajudou a desenvolver um olhar crítico sobre a própria cultura e uma compreensão crítica das culturas-identidades envolvidas em um contato intercultural. (LIMA, 2014, p. 122).

Além disso, segundo a pesquisadora, o intercâmbio também possibilitou “dar maior visibilidade à América Latina, que muitas vezes fica marginalizada nos cursos de formação de professores de espanhol e de português.”. (LIMA, 2014, p. 123).

Para Dandrea (2015), coordenador argentino do projeto desenvolvido entre a Universidad Nacional de Río Cuarto e a Universidade Federal do Paraná, o intercâmbio, no que se refere aos alunos, foi

[...] significativo, pois os alunos que participaram da experiência não haviam experimentado um intercâmbio no exterior. Além dos conteúdos disciplinares, cada uma das instituições se focalizou na aprendizagem da língua e na experiência de vinculação com a comunidade. Todos destacam

⁵²Acreditamos que a paralisação do Programa de Parcerias Universitárias Português-Espanhol PGPE do MERCOSUL está condicionada aos cortes propostos pelo governo federal diante à crise econômica brasileira. Dessa forma, novos editais de bolsas de graduação dos programas de intercâmbio do governo federal foram vetados. Além do Programa de Parcerias Universitárias por nós aqui tratado, outro importante programa criado pelo governo, que também objetivava a promoção do ensino de línguas, sofreu reduções: o Ciência sem Fronteiras (CsF). A justificativa do governo federal para esses cortes são os elevados custos dos programas para o governo.

o valor da experiência em termos acadêmicos e culturais. (DANDREA, 2015, p. 211, tradução nossa)⁵³.

Além dos benefícios do intercâmbio discente, o Programa de Parcerias Universitárias também gerou impactos sobre a produção científica (cursos, publicações, trabalhos e apresentações em congressos, entre outros) entre os países. A fim de elucidar essas produções e mostrar um pouco do que já foi realizado a partir dos dados de nosso estudo (fora os realizados por outras instituições), além da presente dissertação, já produzimos apresentações em eventos acadêmicos (III CIPLON (2016); IX Congresso Brasileiro de Hispanistas (2016); Simpósio Internacional La Internacionalización de la Educación Superior y Lenguas Extranjeras (2017); AILA (2017) e SUL LETRAS (2017)) e publicações, como a produção de dois capítulos de livros que serão publicados na Argentina (*“La enseñanza de la lengua española en Brasil: creencias del profesor y su identificación con la lengua”* e *“O ensino do espanhol no Brasil: o que se perde no sistema educativo brasileiro com a revogação da lei 11.161/2005”*), ambos no prelo, e um artigo aceito para publicação no Brasil em uma revista A2.

Outras duas investigações que também contribuem para os estudos da integração regional entre os países do bloco do MERCOSUL são as pesquisas de CAMPOS (2016) e CÁCERES (2017). CAMPOS (2016), em sua pesquisa de conclusão de curso de Letras, buscou verificar o papel da mobilidade acadêmica na transformação do futuro professor de línguas adicionais. Em seus resultados, pode-se perceber a transformação e a capacitação dos participantes nos aspectos linguísticos, culturais e sociais, quando em contato com o outro, agregando-lhes, desta forma, valores, conhecimentos e qualificação em sua formação.

Cáceres (2017) propôs, em sua tese de doutorado, um projeto de mobilidade estudantil para alunos do ensino médio de uma instituição federal. A pesquisa, cujos dados foram gerados a partir da imersão e contato dos participantes ao país estrangeiro e analisados com base nas estratégias metodológicas da Teoria Fundamentada, foca nos discursos avaliativos dos alunos sobre a mobilidade de que participaram e aponta cinco características que mais chamaram a atenção dos participantes: a própria mobilidade, os estereótipos criados entre os países e seus

⁵³[...] significativo, pues los alumnos que participaron de la experiencia no habían experimentado un intercambio en el exterior. Además de los contenidos disciplinares, cada una de las instituciones se focalizó en el aprendizaje de la lengua y en la experiencia de vinculación con la comunidad. Todos destacan el valor de la experiencia en términos académicos y culturales.”

habitantes, as novas identidades culturais, um novo ambiente linguístico e a promoção de sua capacitação profissional. Seus resultados destacam que o projeto, além de contribuir com diversos aprendizados aos alunos, também demonstrou promover a consciência dos participantes para a formação de uma cidadania regional entre os países do bloco do MERCOSUL.

Desse modo, nos cabe aqui refletir, a partir desses estudos e produções científicas, sobre os benefícios proporcionados pelo Programa de Parcerias Universitárias PGPE quanto à integração regional. Nos cabe pensar, também, na suspensão do Programa pelo governo federal em 2015, não lançando novo edital, o que ocasionou um desencontro dos propósitos do governo em relação à promoção das línguas do bloco conforme proposto pelo SEM como forma de se pensar na criação de uma identidade e cidadania mercosulina. Conforme menciona Ferrari (2015), professora da UFPR e participante das missões de trabalho por ele também desenvolvidas, “o propósito do intercâmbio foi, e continua sendo, estender o diálogo para outros territórios que compõem o território simbólico e material do MERCOSUL” (FERRARI, 2015, p. 71). Segundo ela, o que se almeja a partir de um intercâmbio é que os integrantes

[...] participem de um diálogo que permita contar e conhecer a realidade vivida na sociedade onde eles moram e na sociedade do outro. Este movimento permite estabelecer laços, a partir de processos de identificação e de re-significação da realidade da América Latina, que apontam para a constituição de um conjunto de identidades regionais da América do Sul, já não mais separadas ou fragmentadas e sim em relação dialógica. (FERRARI, 2015, p. 71).

A partir do que vimos sobre o Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol PGPE, a seguir trataremos sobre o Projeto de Cooperação entre a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/Brasil e a Universidad Nacional de Cuyo/Argentina, a ele ligado, intitulado “Formação de Professores de Português e Espanhol: ações articuladas em torno de aproximação de currículos”. Além dos inúmeros aprendizados que o projeto proporcionou a todos os envolvidos (alunos, coordenadores, professores e toda a comunidade acadêmica), a realização desta investigação nos permite tratar concretamente dos seus resultados.

- Formação de professores de português e espanhol: projeto de cooperação entre a Universidade Nacional de Cuyo/Argentina e UNISINOS/Brasil

O projeto de cooperação entre a Universidade Nacional de Cuyo/Argentina e UNISINOS/Brasil⁵⁴, a partir do qual foram gerados os dados para esta de dissertação, faz parte do Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol PGPE e está interligado ao Setor Educacional do MERCOSUL. Esse programa se tornou um importante fomentador de intercâmbio entre os discentes e docentes da área de Letras – português/espanhol – das universidades envolvidas e assumiu relevante importância no que diz respeito à formação de professores de línguas adicionais. O programa, além de fomentar os objetivos previstos pelos acordos bilaterais, buscava “incentivar e organizar atividades de cooperação no âmbito do ensino de graduação” que promovessem “resultados de impacto social para cada um dos países integrantes do programa”. Além disso, tinha como intuito “estimular a mobilidade de professores e estudantes brasileiros e hispano-americanos de graduação” e promover o

[...] intercâmbio de currículos e modelos educativos na área de Letras Português Espanhol, buscando a aproximação entre as estruturas curriculares [...], a equivalência e o reconhecimento mútuo dos créditos obtidos durante as atividades desenvolvidas através do programa. (KERSCH, 2010, p. 1).

O projeto, além de objetivos específicos que visavam à promoção da regionalização do ensino superior, também esperava resultados ao longo de sua execução. Assim, a discussão dos dados gerados, entre outras observações relevantes, irá dialogar com as perspectivas iniciais (previstas no edital) e com os fatos reais concretos (realizados) ao longo da duração do projeto. Vejamos o **Quadro 2**.

Quadro 2 - Resultados previstos - Projeto UnCuyo/UNISINOS

⁵⁴Projeto PGPE 005/2011 da CAPES.

<p>Aproximação das estruturas curriculares dos cursos de Letras, Português e Espanhol da UNISINOS com as dos cursos similares da IES dos países que integram este programa;</p> <p>Equivalência e o reconhecimento mútuo dos créditos obtidos pelos intercambistas durante as atividades desenvolvidas através deste programa;</p>	<p>Realização de duas ofertas de oficinas, seminários e/ou colóquios nacionais e internacionais em cada instituição universitária integrante do programa;</p> <p>Concepção, ao final do projeto, de uma proposta para curso de graduação com dupla titulação entre as instituições.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desse quadro, podemos notar que o projeto entendia a regionalização do ensino não apenas como uma forma de responder à crescente globalização, mas sim, como forma de também propor caminhos para que os laços entre as diferentes IES se fortalecessem, na promoção de vínculos maiores. Aprender espanhol no Brasil e português na Argentina (e não só nele/nela) se tornou uma tarefa emergencial de resposta às necessidades que o acordo do MERCOSUL propunha. Para as idealizadoras do projeto,

[...] a aprendizagem do espanhol no Brasil, e do português nos países de língua espanhola na América têm contribuído para o fortalecimento das relações dos seus habitantes, pois há uma troca expressiva, seja de ordem econômica ou política, mas, sobretudo, de ordem cultural e social. (KERSCH, 2010, p.3-4)

Ao ensinarmos e ao aprendermos uma língua estrangeira, devemos ter a noção de que o que acontece durante a aprendizagem não pode estar condicionado a fatos isolados, sem relação alguma com o mundo externo. Precisamos ter a consciência de que ensinar uma língua vai muito além das paredes de uma sala de aula e que o conhecimento perpassa distintos vieses metodológicos. Assim, quando falamos em promover o ensino de uma língua estrangeira a futuros professores de línguas adicionais, toda e qualquer ação conduzida em relação à aprendizagem é válida. De acordo com o próprio projeto, “os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico” e ter “uma experiência internacional para futuros professores de línguas agrega muito valor a sua formação” (KERSCH, 2010, p. 4).

É importante levarmos em conta que, na promoção de tais ações, os benefícios não se estendem apenas ao aluno participante do intercâmbio. O próprio projeto leva em conta que

[...] o estudante oriundo desse programa terá condições de ampliar e fortalecer relações entre as universidades e, ainda, será capaz de multiplicar saberes e disseminar ações das universidades parceiras, bem como atuará como referência no que tange à dupla diplomação em nível de licenciaturas e em nível de mobilidade acadêmica de médio e longo prazo. (KERSCH, 2010, p. 5)

Além disso, o aluno intercambista, quando na IES do outro país, se relaciona com outros alunos em sala de aula (e não só nela) que também são beneficiados desse contato e podem aprender um pouco da cultura e da língua do outro. Logo, nesse processo de integração não é só o aluno intercambista o beneficiado, mas sim, todos aqueles que com ele convivem no período de imersão (alunos, universidade, professores, entre outros).

Os alunos selecionados para participarem do programa integraram o que se denominou como Missões de Estudo, cabendo aos professores das instituições envolvidas tomarem parte das Missões de Trabalho. As Missões de Estudo consistiam no deslocamento de estudantes de graduação, na modalidade de graduação-sanduíche, a fim de que fossem desenvolvidas atividades letivas e de interesse direto com o projeto. O período mínimo de permanência era de seis e no máximo doze meses. Os estudantes, para que pudessem participar, deveriam: a) ser estudantes da área de Letras – Português/Espanhol; b) estar vinculados às universidades participantes do projeto; c) ter concluído 50% do curso; d) ainda não ter usufruído de uma bolsa de estudos de graduação na função de programa ou projeto fomentado pela CAPES. Em relação aos benefícios direcionados a cada participante, duas realidades bem distintas foram oferecidas a estudantes brasileiros e argentinos, como podemos observar no **Quadro 3**.

Quadro 3 - Benefícios concedidos aos estudantes

	Auxílio deslocamento	Bolsa de graduação	Auxílio instalação	Seguro saúde
--	---------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	---------------------

Brasileiros	Auxílio deslocamento ou passagem aérea de ida e volta em classe econômica promocional, a critério da CAPES.	Valor de \$870,00 (oitocentos e setenta dólares americanos) mensais.	Valor de \$110,00 (cento e dez dólares americanos) mensais.	Valor de \$70,00 (setenta dólares americanos) mensais.
Estrangeiros	Auxílio deslocamento ou passagem aérea de ida e volta em classe econômica promocional, a critério da SPU ⁵⁵ .	Valor de R\$750,00 (setecentos e cinquenta reais) mensais.	Valor de R\$62,50 (sessenta e dois reais e cinquenta centavos) mensais.	Sem benefício

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos o Quadro 3, podemos perceber que os benefícios propostos aos alunos brasileiros foram extremamente superiores se comparados aos dos alunos argentinos. O aluno brasileiro recebeu cerca de \$1050,00 (mil e cinquenta dólares americanos) mensais, o que lhes rendeu, em média, R\$5.800,00 reais mensais e, convertidos na moeda a ser utilizada (peso argentino), aproximava-se de \$14.500,00 pesos argentinos⁵⁶. Os estudantes argentinos, por sua vez, receberam mensalmente a quantia de R\$812,50 (oitocentos e doze reais e cinquenta centavos). Logo, com base nos valores comparativos em reais, os estudantes brasileiros receberam através dos benefícios concedidos pela bolsa, cerca de sete vezes mais incentivos financeiros do que os estudantes argentinos. Sem falar, claro, no seguro saúde, a que os argentinos não tiveram direito. Essa missão contou com a participação de 17 intercambistas brasileiros e 11 argentinos, totalizando 28 alunos de graduação envolvidos ao longo dos quatro anos de projeto.

As Missões de trabalho, por sua vez, consistiam no deslocamento de professores das instituições parceiras, a fim de promover seminários e discussões que envolvessem o ensino-aprendizagem das línguas em suas regiões. Para participarem do programa, os professores precisavam ser docentes vinculados às instituições participantes e recebiam, como benefícios ao deslocamento, passagens aéreas, diárias e seguro saúde (esse último somente no caso dos professores

⁵⁵Secretaría de Políticas Universitarias

⁵⁶Para elucidarmos os valores, decidimos utilizar as taxas de câmbio vigentes no início do primeiro semestre do projeto, mas especificadamente na data de 01/03/2012, quando os primeiros intercambistas participantes já estavam nas instituições estrangeiras. Contudo, é importante ressaltarmos que a taxa de câmbio do dólar subiu consideravelmente frente a moeda do real e do peso argentino, fazendo com que os valores recebidos pelos estudantes brasileiros aumentassem a cada semestre do programa.

brasileiros). A duração de cada missão deveria ser de, no máximo, sete dias. No total, 9 professores estiveram envolvidos nas Missões de Trabalho (4 professores brasileiros e 5 professores argentinos).

A relação de equivalência das disciplinas entre as universidades foi pensada a partir da identificação de um currículo de aproximação e das propostas de formação de cada instituição. Segundo a coordenadora do curso de Letras da universidade brasileira, as disciplinas foram escolhidas através do levantamento do plano curricular com base na grade, nas ementas e nas trocas de informações entre as coordenações dos cursos, levando em consideração as competências que o aluno precisa desenvolver no âmbito das Letras. O intuito da elaboração desse quadro de equivalências não foi, segundo a coordenadora,

“casar uma disciplina com a outra, até porque na mobilidade acadêmica você constrói um plano de disciplinas de troca, mas o que tem que entender é que são currículos distintos, são culturas distintas, são regimentos distintos de curso, são concepções de currículo diferentes dentro das normativas governamentais de cada país”. (Nádia).

Dessa forma, pensou-se realmente na questão de aproximar as disciplinas, não de forma a deixá-las idênticas, mas sim, no sentido de aproximar as competências vistas como necessárias para o desenvolvimento do aluno.

A partir da análise do plano curricular dos cursos e instituições, foram selecionadas sete disciplinas em cada instituição pelas quais os estudantes poderiam optar. As escolhas das disciplinas levaram em consideração três áreas específicas de Letras: a) a área da linguística; b) a área de literatura; e c) a área de formação didática. Abaixo, elucidamos tais equivalências através do **Quadro 4**.

Quadro 4 - Quadro de equivalências de disciplinas

	Área de Linguística	Área de Literatura	Área de Formação Didática
UNISINOS	Texto e Discurso; Linguagem e argumentação.	Narrativa literária no Brasil; Poesia brasileira; Literatura de expressão hispânica; Identidade cultural II.	Metodologias de língua estrangeira.

UnCuyo	Linguística Textual; Producción oral y escrita; Psico y sociolingüística.	Literatura hispanoamericana I; Literatura hispanoamericana II; Literatura argentina II – con atención a la literatura regional;	Didáctica de la lengua y la Literatura.
---------------	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Devido às disciplinas da Universidad Nacional de Cuyo serem anuais e contemplarem 80 horas/aula cada e as disciplinas da Universidade do Vale do Rio do Sinos - UNISINOS serem de 60 horas/aula, ficou condicionado aos alunos brasileiros cursarem, no mínimo, quatro disciplinas, e os alunos argentinos três disciplinas na universidade de destino. Além das disciplinas propostas pelas universidades, o projeto ainda destacou que os alunos poderiam participar de grupos de pesquisa pertencentes às instituições envolvidas e realizar práticas de ensino de língua portuguesa e espanhola em escolas próximas as regiões universitárias.

Os alunos dos cursos de licenciatura, especialmente os da UNISINOS, de um modo geral, são aqueles que trabalham para pagar seus estudos e, devido às dificuldades econômicas encontradas durante a sua formação, geralmente não podem priorizar outras formas de aprendizagem, como é o caso quando em mobilidade aos países do MERCOSUL.

Os alunos brasileiros que optam pela licenciatura em espanhol cursam, nessa instituição, uma dupla habilitação: a de português e espanhol, não havendo a possibilidade de escolha apenas pelo idioma estrangeiro. O curso é dividido em oito semestres, com duração média de quatro anos (embora muitos levem mais do que isso para se formar, devido às dificuldades mencionadas anteriormente). Nesses oito semestres, onze disciplinas, do total de quarenta e oito do quadro curricular, são direcionadas à língua espanhola, sendo elas divididas entre as áreas da linguística, literatura e formação didática. Essas disciplinas são ofertadas, preferencialmente, no turno da noite, em dia único da semana, conforme a disponibilidade de disciplinas de cada semestre e ministradas por um único professor. Percebe-se, através do número de disciplinas direcionadas a cada língua, que nessa instituição o ensino da língua materna se sobressai frente ao ensino da língua adicional.

O perfil do aluno da Universidad Nacional de Cuyo, conforme a coordenadora do projeto na Argentina, é diferente. Devido à demanda de carga horária bastante extensa, dias e professores alternados para aulas da mesma disciplina (geralmente de duas a três vezes por semana), entre outros, grande parte dos alunos não

consegue trabalhar para conseguir dar conta dos estudos. Os alunos são provenientes de dois cursos diferentes ofertados pela instituição: a carreira de letras e a carreira de português, ambas com duração média de quatro anos e meio. O curso de letras, segundo a coordenadora, é um pouco mais denso, pois contempla uma série de estudos relacionados às literaturas modernas, clássicas e também à área da linguística. Todas as disciplinas desse curso também exigem uma espécie de banca final, onde os alunos precisam, oralmente, demonstrar domínio de todo o conteúdo estudado ao longo da disciplina. Embora diferentes, os cursos apresentam disciplinas em comum e que se assemelham entre os currículos, como é o caso das disciplinas de *Producción Oral y Escrita* e *Psico y Sociolingüística*, ambas presentes no quadro de equivalências anteriormente apresentado (Quadro 4).

A partir desses breves apontamentos acerca dos cursos e das instituições envolvidas para a elaboração desta pesquisa, percebe-se que o Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em língua espanhola e portuguesa do MERCOSUL se apresenta como um programa estratégico que possibilita o acesso ao intercâmbio de um público que, às suas próprias expensas, talvez não pudesse realizá-lo.

Dada a importância desse projeto para toda a área de Letras das instituições envolvidas e a relevância de se considerar o que esses quatro anos de projeto influenciaram em todo o contexto educativo dessas duas universidades (e não só delas), passamos agora à seção que discutirá sobre a importância das línguas, português e espanhol, no contexto regional.

2.2 AS LÍNGUAS NO CONTEXTO REGIONAL

A partir do que propõem Schlatter e Garcez (2009) nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul em relação ao ensino das línguas, justificamos nossa escolha pelo termo **língua adicional**, uma vez que entendemos, assim como os autores, a adição de outras línguas ao repertório do aprendiz como algo de acréscimo, e não de exclusão. Além disso, como também justificam,

[...] o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública, são de fato as duas línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre

peças de diversas formações socio-culturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros⁵⁷. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p.127-128)

Além do mais, como mencionamos na seção anterior, as duas línguas são fundamentais e peças-chave para o processo de integração regional; logo, bem como dizem os autores, “úteis e necessárias entre nós, não necessariamente **estrangeiras**”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.128, grifo nosso)

No espaço que abrange a integração regional, embora as línguas majoritárias sejam o português e espanhol e exista a presença das línguas indígenas e alóctones, outra língua marca forte presença em nosso território e, principalmente, nas escolas de nível médio do MERCOSUL: o inglês. Para Bein (2014), “[...] isto não é por si ilegal, uma vez que a oferta de espanhol ou português cabe às escolas, mas determina que os alunos devam escolher essas línguas.” (BEIN, 2014, p. 85, tradução nossa)⁵⁸.

A explicação para isso, segundo o pesquisador, se deve às representações criadas para essas línguas e suas culturas. É muito comum nós, professores de línguas adicionais, ouvirmos de amigos, familiares e até dos nossos próprios alunos em sala de aula que as línguas são fáceis e muito parecidas, retratando, assim, a ideia de que falar uma dessas línguas elimina a necessidade de estudar a outra. Para o autor,

[...] esta representação é linguisticamente indefensável, posto que não somente são muito desiguais os sistemas fonológicos – o português tem um sistema vocálico muito mais complexo que o castelhano – e algumas propriedades morfosintáticas de ambas as línguas, ainda que também existam muitos “falsos amigos”, quer dizer, significantes iguais ou similares que costumam ter sua origem em palavras latinas mas que nas línguas atuais têm significados diferentes. (BEIN, 2014, p. 85, tradução nossa)⁵⁹.

Além disso, como justifica o autor, a visão que os falantes de espanhol têm a respeito dos brasileiros é de pessoas “pouco cultas”, despreocupadas, pouco representativas quando comparadas às da civilização europeia. Essas possíveis

⁵⁷Ressaltamos que não somente de escolas públicas, como em todas as escolas de ensino regular de ambos os países.

⁵⁸[...] esto no es de por si ilegal, dado que la obligación de la oferta de español o bien portugués rige para las escuelas pero prescribe que los alumnos deban elegir esas lenguas.”

⁵⁹[...] esta representación es linguisticamente indefensible, puesto que no solo son muy desiguales los sistemas fonológicos – el portugués tiene un sistema vocálico mucho más complejo que el castellano – y algunas propiedades morfosintáticas de ambas lenguas, sino que también hay muchos “falsos amigos”, es decir, significantes iguales o similares que suelen tener su origen en palabras latinas pero que en las lenguas actuales tienen significados diferentes.”

crenças fazem com que a aprendizagem do português seja pouco atrativa. No caso dos brasileiros, podemos justificar a preferência pelo inglês devido à forte influência das marcas e produtos oferecidos à sociedade e, também, ao ensino da língua inglesa sempre aparecer na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e à frente das demais línguas adicionais ensinadas na escola, tendendo, assim, à preferência pelo idioma em detrimento de outros.

Bein (2014) não nega a importância da língua inglesa como veículo de comunicação internacional. Contudo, nos tenta mostrar que, através do que denomina como “**fetichismo linguístico**”, “[...] o discurso acerca da necessidade da aprendizagem do inglês tem uma força persuasiva de natureza diferente da do discurso acerca da aprendizagem de outras línguas.” (BEIN, 2014, p. 86, tradução nossa)⁶⁰. O autor nos dá como exemplo as propagandas publicitárias:

[...] enquanto que a propaganda de muitas línguas é um tipo de ação sobre o *status*, no caso do inglês esse *status* já está assegurado por fatores extralinguísticos, como sua qualidade de exigência laboral e suas incidências nas tecnologias da informação e a comunicação (BEIN, 2014, p. 86, tradução nossa)⁶¹.

Logo, enquanto as outras línguas ainda têm de buscar o seu espaço e convencer os aprendizes de suas reais utilidades, o inglês, pelo contrário, já tem isso bem firmado. Para o pesquisador, várias qualidades consideradas como “mágicas” são atribuídas a esse fetichismo, como é o caso, por exemplo, de se depositar nele a necessidade de uma melhor colocação no mercado de trabalho. Em outras palavras, Bein associa a noção de fetichismo linguístico à ideia de que a utilidade de uma língua é algo natural, objetivo. Entretanto, todos esses discursos parecem representar uma verdade única que favorece o inglês. Logo, dificultam a propagação do ensino de outras línguas (do português e do espanhol no nosso caso), dificultando o fortalecimento de uma identidade latinoamericana ou, como bem chama o autor, de uma “Pátria Grande Latinoamericana”⁶². (BEIN, 2014, p. 87).

Pensamos que, assim como defende Rajagopalan (2006), o ensino de línguas adicionais no contexto brasileiro e argentino é uma questão de política linguística,

⁶⁰ “[...] el discurso acerca de la necesidad del aprendizaje del inglés tiene una fuerza persuasiva de naturaleza distinta de la del discurso acerca del aprendizaje de otras lenguas.”

⁶¹ “[...] mientras que la propaganda de muchas lenguas es una suerte de acción sobre el estatus, en el caso del inglés ese estatus ya está asegurado por factores extralingüísticos, como su cualidad de exigencia laboral y su principalidad en las tecnologías de la información y la comunicación.”

⁶² Pátria Grande Latinoamericana

pois os aspectos que incidem na abordagem das línguas nos territórios e, de modo especial, dentro das salas de aula, decorrem de decisões diversas que surgem de contextos geopolíticos e econômicos diversos. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 18).

No Brasil, a promulgação da lei 11.161, de 2005, que propunha a inclusão o idioma espanhol no sistema educativo brasileiro, acabou com um longo processo de tentativas (1958, 1987, 1993 e 2000, sendo essa última a que deu lugar à lei de 2005) para incluir a disciplina de língua espanhola no ensino regular. Nos projetos anteriores, as justificativas apresentadas para defender o ensino da disciplina de língua espanhola na grade curricular das escolas brasileiras destacaram o importante papel da integração do Brasil na América Latina. A partir desse ponto de vista, como menciona Lagares (2013), “o conhecimento da língua espanhola entre os brasileiros seria necessário para aumentar as possibilidades de comunicação com os países vizinhos, ao ser o Brasil o único país do sul do continente que não tem o castelhano como língua oficial”. (LAGARES, 2013, p. 186).

Entretanto, não foi por questões diretamente relacionadas à integração regional que a lei foi promulgada, como bem demonstra Paraquett (2006, apud LAGARES, 2013). Segundo a autora,

[...] a lei 11.161 foi uma operação inteligente do governo Lula, que ao mesmo tempo em que aflagava os desejos integradores com a América do Sul, que vinham sendo expressos pelos projetos de lei anteriores e que se manifestavam nos encontros com os representantes políticos dos países vizinhos, conseguia realizar uma vantajosa negociação econômica com o governo espanhol. Naquele mesmo ano, 2005, o embaixador da Espanha declarava que os governos brasileiros e espanhol estavam em negociação para converter parte da dívida com o país europeu em formação e capacitação de professores [de espanhol]. (PARAQUETT, 2006 apud LAGARES, 2013, p. 187)

Logo, a implementação dessa lei rompeu com a indeterminação que os documentos anteriores até então apresentavam em torno da língua adicional que deveria ser ensinada nas escolas brasileiras. A lei propôs, entre outros benefícios, a obrigatoriedade na oferta da língua nos currículos do ensino médio, a inclusão facultativa do idioma nos currículos de ensino fundamental 5^a a 8^a série (atualmente séries finais do ensino fundamental, 6^o a 9^o ano) e a implementação de centros de Ensino de Línguas Estrangeiras, ambos de caráter optativo ao aluno. As escolas brasileiras tiveram cinco anos (até 2010) para se adequar à lei.

A implementação da lei, como forma de negociação entre o governo da Espanha e do Brasil, também gerou outras implicações em relação ao idioma, como foi o caso da ingerência direta de instituições estrangeiras na formação de professores de espanhol a partir de cursos na modalidade a distância de 600h, deixando em desvantagem aqueles que cursavam as 2.800h obrigatórias para a formação de professores do curso de licenciatura universitária. Outra situação diz respeito aos materiais didáticos que foram vinculados a essas formações, que tentavam impor um modelo de língua determinado e construído a partir do modelo europeu. Todas essas implicações demonstram claramente, como bem aponta Varela (2014), “[...] que a política de oferta do espanhol no Brasil está mais bem vinculada, por ação ou reação, à política linguística panhispânica que a uma política linguística de integração regional”. (VARELA, 2014, p. 132, tradução nossa)⁶³.

Ao mesmo tempo em que, no Brasil, a obrigatoriedade do ensino de espanhol foi sancionada, outros países pertencentes ao bloco do MERCOSUL promoveram leis para a oferta obrigatória do ensino de português, como é o caso da Argentina, que em janeiro de 2009 promulgou a lei 26.468⁶⁴ que previa que

[artigo 1º] Todas as escolas secundárias do sistema educativo nacional em suas diferentes modalidades, incluirão em forma obrigatória uma proposta curricular para o ensino do idioma português como língua estrangeira, em cumprimento da lei Nº 25.181. No caso das escolas das cidades fronteirizas com a República do Brasil, corresponderá sua inclusão desde o nível primário. (ARGENTINA, 2009, p. 1)⁶⁵.

A lei estabeleceu como término para o cumprimento da meta o ano de 2016. A inclusão do português no sistema educativo argentino repercute positivamente, segundo Varela (2014), para o desenvolvimento dos alunos em

[...] suas práticas letradas em geral, e da competência plurilíngue em particular, associada neste caso à construção de uma cidadania regional – problemática contemporânea que XXX diretamente aos jovens; além disso,

⁶³ “[...] que la política de oferta de español en Brasil está más bien vinculada, por acción o reacción, a la política lingüística panhispánica que a una política lingüística de integración regional.”

⁶⁴ Ley 26.468

⁶⁵ “Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la ley N.º 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República federativa del Brasil corresponderá su inclusión desde el nivel primario.”

fortalecerá suas competências para o mundo laboral e a continuidade de estudos no nível superior. (VARELA, 2014, p. 125, tradução nossa)⁶⁶.

Ambos os países, após firmarem suas leis, se depararam com o grande déficit de professores capacitados para ensinar o idioma vizinho. Foi então que muitas instituições superiores criaram cursos de Letras – Espanhol / Letras – Português para atender à demanda de professores necessários para o cumprimento efetivo das leis propostas. Coube às escolas adaptarem suas grades curriculares para ofertar o ensino dos idiomas.

No Brasil, a lei da obrigatoriedade da oferta do ensino do idioma espanhol, que estava em efetivação desde 2010, foi revogada em fevereiro de 2017 pelo governo brasileiro. Não sabemos ainda, até a elaboração deste texto, qual será o futuro da língua espanhola no contexto educativo brasileiro depois dessa revogação⁶⁷. O rompimento desse longo processo de implementação do ensino do espanhol se posta contra uma série de considerações extremamente importantes e relevantes no que diz respeito à integração regional do MERCOSUL. A revogação da lei também se volta contra o acordo do Protocolo das Intenções assinado entre os países do bloco, que previa a oferta do ensino do português e do espanhol entre os países. Sem falar, claro, no Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), que promoveu, através do ensino do idioma, infinitas ações com o intuito de promover a integração regional, incluindo o Programa de Formação de Professores de Português e Espanhol – PGPE, que possibilitou a construção de nossa pesquisa.

Na próxima seção, desenvolveremos a respeito do processo de construção das identidades do futuro professor de português e espanhol, a fim de que possamos compreender esse fenômeno ao analisarmos o que cada participante da pesquisa diz ao longo de sua imersão no país estrangeiro e possamos verificar como, e de que forma, as ações do programa de intercâmbio contribuíram (e se contribuíram) para a (des)construção de sua identidade regional.

⁶⁶[...] sus prácticas letradas en general, y de la competencia plurilingüe en particular, asociada en este caso a la construcción de una ciudadanía regional – problemática contemporánea que atañe directamente a los jóvenes; además de eso, fortalecerá sus competencias para el mundo laboral y la continuidad de estudios en el nivel superior.”

⁶⁷O que ressaltamos aqui é que, para fins desta pesquisa, nada será alterado, visto que os dados são referentes ao projeto do período de 2012/2015, quando a lei ainda estava em efetivo exercício.

2.3 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Nossa identidade como indivíduos se constrói através das inúmeras interações que mantemos com o meio social em que vivemos. Ao experienciar características diferentes, devido às distintas formas de manifestações culturais, sociais, políticas e econômicas existentes em cada região, passamos a enfrentar, a cada novo contato e experiência vivida, o que se chama de “processo de construção de nossa própria identidade”. Nesta seção, a fim de buscarmos elucidar a importância dos estudos sobre as identidades na formação de futuros professores de línguas adicionais, discutiremos os conceitos abordados por Kleiman (1998), Wenger (2001), Rajagopalan (2003), Hall (2006) e Leffa (2012), com a finalidade de entender como e de que forma os Programas de Parcerias Universitárias do bloco do MERCOSUL, através da regionalização do ensino superior, podem influenciar nas aprendizagens e na formação identitária do professor em formação.

Em seu livro, denominado “A identidade cultural na pós-modernidade”, Hall (2006) explora questões sobre a identidade cultural pós-moderna e contextualiza a existência de uma mudança na sociedade atual no que diz respeito, principalmente, ao aspecto estrutural do meio social. Temas como classes sociais e culturais, etnias e povos, modificações políticas e sociais, gêneros e sexualidades, entre outras infinitas mudanças ao longo das últimas décadas, que no passado eram pensadas a partir de um contexto sólido, no final do século XX ganharam infinitas transformações e acabaram interferindo diretamente nas identidades pessoais de cada indivíduo, abalando, como diz o próprio autor, “a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2006, p. 1). À medida que as coisas mudam, muda-se também o sentido, o que pode vir a constituir uma “crise na construção da identidade” (HALL, 2006, p.1). Toda mudança, seja a mínima que for, representa um processo de transformação.

O autor distingue três concepções de identidade muito diferentes, a saber: a) a concepção a partir do sujeito do iluminismo, caracterizado pela capacidade da razão, do centro e da consciência vinculados à ideia de autossuficiência e autonomia, originando uma concepção de identidade individualista; b) a concepção a partir do sujeito sociológico, mediado pelo sujeito através dos valores e sentidos, não mais como figura autossuficiente, mas sim, como parte de uma interação entre o

ser e a sociedade, explorando as relações de identidades interiores e exteriores e; c) a concepção de identidade a partir do sujeito pós-moderno, cuja identidade é vista como algo móvel, não fixa e permanente. (Hall, 2006, p. 2)

Para o sociólogo,

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos que temporariamente. (HALL, 2006, p. 3).

Uma importante influência nas questões que envolvem as construções de identidades são as frequentes mudanças que decorrem da globalização. Através de seus impactos, as mudanças globais permitiram distintas interconexões entre a sociedade, o que possibilitou as diferentes concepções de sujeito. Nossa própria investigação faz parte dessas mudanças, pois a regionalização do ensino superior é um fator resultante dos processos de globalização. Hall afirma que as sociedades modernas

[...] são caracterizadas pelas diferenças; elas são atravessadas por diferentes visões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito – isto é de identidades – para os indivíduos. (HALL, 2006, p. 4).

Ao refletirmos sobre essas interconexões, podemos pensar em um rompimento do indivíduo homogêneo e a caracterização do indivíduo heterogêneo, capaz de se adaptar as diferentes situações do mundo, ou seja, capaz de assumir distintas identidades quando inseridos em novos contextos.

Para Wenger (2001),

[...] construir uma identidade consiste em negociar os significados de nossa experiência de afiliação a comunidades sociais. O conceito de identidade atua como um pivô entre o social e o individual, de modo que se possa falar de um em função de outro. (Wenger, 2001, p. 181-182, tradução nossa)⁶⁸.

A ideia do autor se aproxima ao pensamento de Hall, uma vez que ambos olham o indivíduo como pertencente a uma sociedade repleta de significados distintos, cabendo a ele promover e negociar os diferentes significados encontrados

⁶⁸[...] construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales. El concepto de identidad actúa como un pivote entre lo social y lo individual, de modo que se pueda hablar de lo uno en función de lo otro.”

para a construção de sua identidade. Tais reflexões são muito pertinentes para esta pesquisa, pois aqui, para nós, não cabe separar a noção de indivíduo da noção de comunidade quando o que se espera no processo de aprendizagem e de formação identitária do aluno – e não só dele - é a construção mútua entre o coletivo. Quando não se leva em consideração uma ou outra, se oculta a interconexão, o elo, elemento extremamente necessário para que o aluno/futuro professor consiga refletir sobre suas ações e, assim, (re)criar seus próprios posicionamentos em relação ao que está sendo vivido.

Wenger (2001) sintetiza a experiência como uma “conexão” entre prática e identidade. Segundo ele, “[...] desenvolver uma prática exige a formação de uma comunidade cujos membros possam se comprometer e, com ele, se reconhecer mutuamente como participantes” (WENGER, 2001, p.181, tradução nossa)⁶⁹. Dessa forma, segundo essa percepção, prática e identidade estão paralelamente inter-relacionadas. O autor destaca esse paralelismo através de diferentes caracterizações da identidade, a saber: a) a identidade como experiência negociada, segundo a qual definimos quem somos através das maneiras que experimentamos o nosso próprio eu; b) a identidade como filiação a comunidades, sendo essa definida por quem somos em função daquilo que é familiar e desconhecido para nós mesmos; c) a identidade como trajetória de aprendizagem, caracterizada pela noção de onde viemos e para onde vamos; d) a identidade como nexo da multifiliação, definida pelas maneiras nas quais conciliamos nossos infinitos posicionamentos em uma única identidade e; e) a identidade como relação entre o local e o global, fazendo relação às formas de negociação que utilizamos para pertencer a determinados locais. Para o autor, todas essas representações demonstram o alto grau de conexão entre umas e outras. (WENGER, 2001, p. 188).

Outras relevantes contribuições referentes aos estudos sobre identidade, agora na área de Linguística Aplicada, foram feitas por Rajagopalan. Para o autor,

[...] vivemos, na verdade, uma época em que a questão da identidade já não pode mais ser considerada como algo pacífico. As identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

⁶⁹ “[...] desarrollar una práctica exige la formación de una comunidad cuyos miembros puedan comprometerse mutuamente y, con ello, reconocerse mutuamente como participantes.”

Nesse sentido, o autor aponta que tais reflexões se originam do próprio contato entre os diferentes povos e culturas, uma vez que, a partir dessas relações, existe um processo de renegociação entre as pessoas. Relacionado ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, os idiomas, as culturas e os falantes enfrentam constantemente um processo de redefinição de suas próprias identidades. Para o linguísta, “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade.” (RAJAGOPALAN, 2003, p.69).

O fato, como diz o autor, é que as identidades não são prontas, acabadas. Elas estão em um constante processo de mudança, de reconstrução, ou seja, “elas estão adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo.” (RAJAGOPALAN, 2003, p.71). Se o propósito do ensino de línguas adicionais é a formação de indivíduos capazes de uma interação com o mundo, cabe considerarmos, portanto, a constante ressignificação de sua identidade ao entrar em contato com o outro.

Leffa (2012), outro importante pesquisador no campo da Linguística Aplicada, refere-se à identidade como “a resposta que se dá para a pergunta “Quem eu sou?”” (LEFFA, 2012, p. 52). Embora não seja uma pergunta que nos façamos todos os dias, ela pode surgir, segundo o pesquisador,

[...] nos momentos de dúvida ou quando uma coisa muito estranha nos acontece e faz com que nos demos conta de que temos laços com o mundo que nos cerca. A identidade existe porque mantemos relações: são as pessoas, acontecimentos ou situações que nos definem de inúmeras maneiras. (LEFFA, 2012, p. 52)

Leffa caracteriza a noção de identidade pela ambivalência relacionada ao próprio termo e pela dupla diversidade quando relacionada ao sujeito. Para ele,

[...] quando em relação a ela mesma, identidade é uma palavra que comporta acepções contraditórias. De um lado, significa a qualidade daquilo que não é diferente, daquilo que é mesmo, igual, tal qual [...]. Por outro lado, identidade pode também significar o contrário, ou seja, aquilo que é diferente, exclusivo, não compartilhado pelo outro. (LEFFA, 2012, p. 54).

Nessa concepção, conforme o pesquisador, a identidade de cada indivíduo é única e marcada por aquilo que a identifica e a diferencia dos demais indivíduos; logo, existe porque as pessoas não são idênticas. Se todos fossem iguais, ninguém seria identificável.

Já quando relacionada ao sujeito, o linguista apresenta seu ponto de vista a partir de duas perspectivas, pois, para ele, “a consciência da própria identidade pode emergir em duas situações distintas”: a externa, condicionada àquela que separa um sujeito do outro (eu sou o que o outro não é); e a interna, quando diz respeito ao interior do próprio sujeito (eu sou diferente em diferentes lugares, momentos, ocasiões e situações). Ambas possibilitam identificações tanto positivas quanto negativas em relação ao seu processo de (des)construção identitária. (LEFFA, 2012, p. 54-56)

Assim, pensamos, consoante o autor, que as relações, situações e acontecimentos vivenciados pelos participantes desta pesquisa ao longo da imersão no país estrangeiro podem corroborar de inúmeras formas para a (des)construção de sua identidade como professor de línguas e, seja através das situações externas ou internas por eles vivenciadas, efetivar os laços que podem promover a formação de uma identidade regional mercosulina.

O autor aponta, ainda, que a construção da identidade pode estar descrita a partir de diferentes perspectivas, e destaca três possibilidades: a) o conceito de identidade através da dimensão geográfica; b) o conceito de identidade através da dimensão histórica e; c) o conceito de identidade através da dimensão dialética. (LEFFA, 2012, p. 58-59)

Em termos de dimensão geográfica, com ênfase no eixo espacial, o conceito de identidade pode variar, podendo contemplar áreas reduzidas, com muita exclusão, destacando as diferenças, ou áreas amplas, com muita inclusão, em que são minimizadas as diferenças. Essas áreas fazem parte de um construto que inicia na identidade individual, passa pela identidade coletiva e institucional e, por fim, chega na identidade global. Para o pesquisador, “à medida que crescemos, nossa identidade, inicialmente única, vai aos poucos se associando a outras identidades [...] e assim vamos passo a passo ampliando as fronteiras de nossa identidade.” (LEFFA, 2012, p. 60-61)

O conceito de identidade pode ser visto, além da dimensão geográfica, a partir de sua dimensão histórica com base em seu eixo cronológico, em que a noção de identidade vai mudando à medida que as circunstâncias que vivenciamos se transformam através da necessidade de adaptação a um determinado contexto situado. O sujeito, na percepção do autor, “não se constitui apenas em função de um

outro, mas de vários outros, fragmentando-se em inúmeras identidades” (LEFFA, 2012, p. 68). Assim, como também afirma Hall (2006), móvel a todo o tempo.

Por fim, além da dimensão geográfica e histórica, o conceito de identidade também pode ser descrito a partir de uma dimensão dialética, com ênfase na diferença com o outro. Em um mundo já reconhecidamente multicultural, multiétnico e multilíngue, não podemos pensar na imposição de uma identidade “única e desejável, com ênfase no *mono*, em detrimento do *multi*” (LEFFA, 2012, p. 70, grifo do autor). A identidade, conforme menciona o linguísta,

[...] não é algo que existe de modo permanente; muda a todo instante, às vezes durante o tempo de um enunciado. [...] ninguém é dono de uma. O indivíduo nem mesmo é; ele apenas está. Muitas vezes a identidade é construída e reconstruída em tempo real, conforme a situação exige. (LEFFA, 2012, p. 76)

Kleiman, em sua participação no livro *Lingua(gem) e Identidade*, organizado por Signorini (1998), já pensava na necessidade de analisar a identidade não como uma condição permanente, mas como condição transitória, moldada e (re)configurada na interação, entendendo, assim, a identidade como um conjunto de elementos inerentes da realidade subjetiva e da realidade social, contruídos através da interação. Para a pesquisadora, “as identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social” (KLEIMAN, 1998, p. 280-281).

Segundo Leffa (2012), a interação social exige a “capacidade de adaptação em relação ao outro, não só assumindo diferentes identidades, mas também modificando a percepção do outro” (LEFFA, 2012, p. 77). Diversas vezes, devido a estereótipos de que ouvimos falar, ou que até mesmo criamos, seja de traços físicos, psicológicos, culturais, econômicos ou sociais, formamos uma representação do outro com base naquilo que ele não é – (pre)conceitos. Acreditamos que, ao longo das discussões dos dados, encontraremos indícios desses estereótipos por parte dos participantes, uma vez que o projeto de mobilidade estudantil por nós aqui analisado dialoga entre dois países que apresentam grandes rivalidades e que, na grande maioria das vezes, são “marginalizados” pelo país vizinho. A experiência, bem como aponta Leffa, é um importante construto para que os participantes possam modificar a percepção do outro e, assim, sua própria identidade.

As contribuições de Hall, Kleiman, Leffa, Rajagopalan e Wenger são importantes para este estudo, pois caracterizam a identidade e a sociedade como elementos que se interseccionam e que, frequentemente, contribuem para a (re)formulação do outro. Ao pensarmos no contexto desta pesquisa, podemos incluir um importante elemento relacionado a essas características: a língua. É através da linguagem e pela linguagem, da imersão, do contato, da interação e do uso, que podemos conhecer e reconhecer o outro, construir e desconstruir identidades e, principalmente, aprender a reformular a nossa aprendizagem, o nosso saber.

Na próxima seção, trataremos sobre a importância e o reconhecimento das comunidades de prática no processo de integração regional.

2.4 A IMPORTÂNCIA DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO REGIONAL

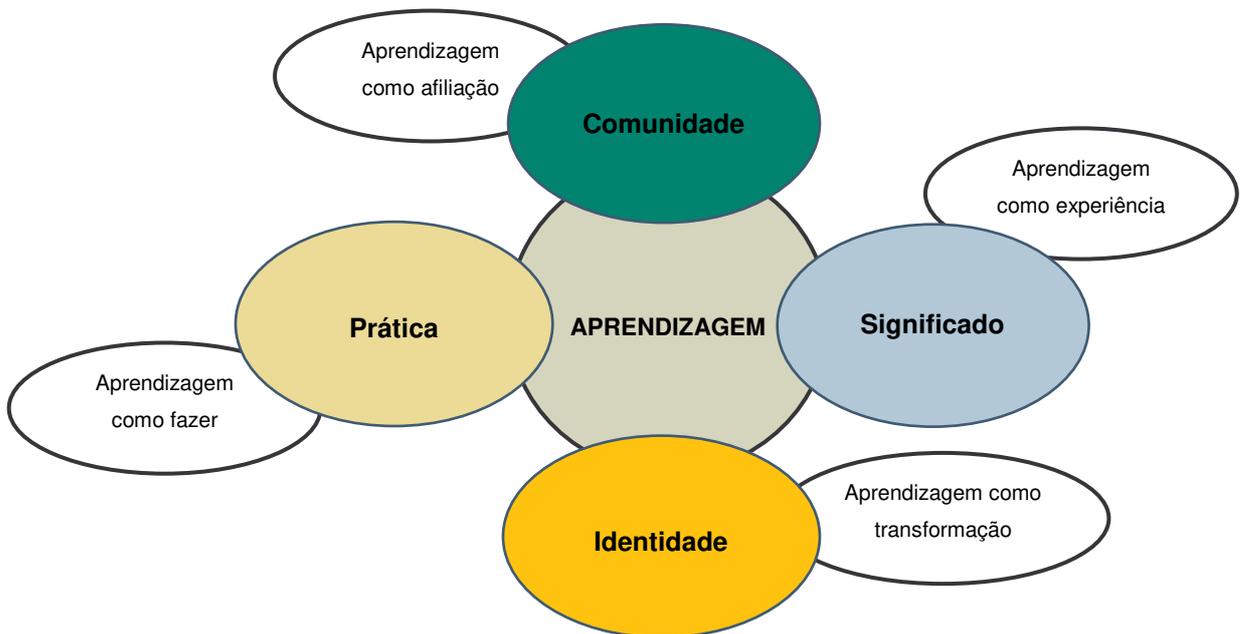
As comunidades de prática estão por todos os lados, seja em casa, no trabalho, na universidade etc. Muitas vezes, não percebemos, mas acabamos assumindo diferentes posicionamentos quando inseridos em diferentes contextos. Pode parecer estranho, mas não nos damos conta de que, ao mudar uma forma de pensar, uma postura, uma atitude e a maneira de conhecer as coisas para melhor nos adaptarmos a um contexto específico, estamos tentando nos inserir ao ambiente, ou seja, a uma comunidade de prática.

Wenger (2001) entende a aprendizagem como prática social e ressalta a importância da participação prática dos indivíduos nos meios sociais nos quais estão inseridos e, principalmente, nas infinitas identidades que o ser humano cria ao se relacionar em diferentes lugares. Para ele, “[...] uma teoria social de aprendizagem deve integrar os componentes necessários para caracterizar a participação social como um processo de aprender e de conhecer” (WENGER, 2001, p. 22, tradução nossa)⁷⁰.

Para tanto, o autor caracteriza alguns componentes que, a seu ver, são importantes para esse processo. Vejamos a **Figura 2**:

Figura 2 - Componentes de uma teoria social de aprendizagem, extraída do livro Comunidades de práctica – aprendizaje, significado e identidade

⁷⁰[...] una teoría social del aprendizaje debe integrar los componentes necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprender y de conocer.



Fonte: Adaptada de Wenger (2001).

A figura acima foi utilizada pelo autor para explicar seu conceito de teoria social de aprendizagem. Esta figura apresenta elementos que estão interconectados e que se definem mutuamente, são eles:

- 1. Significado:** uma maneira de falar de nossa capacidade – no plano individual e coletivo – de experimentar nossa vida e o mundo como algo significativo;
- 2. Prática:** uma maneira de falar dos recursos históricos e sociais, dos marcos de referência e das perspectivas compartilhadas que podem sustentar o compromisso mútuo na ação;
- 3. Comunidade:** uma maneira de falar das configurações sociais em que a perseguição de nossos empreendimentos se definem como valiosa e nossa participação é reconhecida como competência;
- 4. Identidade:** uma maneira de falar da mudança que produz a aprendizagem em quem somos e de como criamos histórias pessoais de transformação no contexto de nossas comunidades. (WENGER, 2001, p. 22, tradução nossa)⁷¹

⁷¹Significado: una manera de hablar de nuestra capacidad – en el plano individual y colectivo – de experimentar nuestra vida y el mundo como algo significativo; Práctica: una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción; Comunidad: una manera de hablar de las configuraciones sociales donde la persecución de nuestras empresas se define como valiosa y nuestra participación es reconocible como competencia; Identidad: una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales de devenir en el contexto de nuestras comunidades.

Todos esses quatro componentes propostos pela teoria social de aprendizagem podem ser vistos nas aprendizagens que o intercâmbio proporciona aos estudantes: a aprendizagem a partir da afiliação, quando eles se integram a uma comunidade (os argentinos querem ser brasileiros, e os brasileiros querem ser argentinos); a aprendizagem a partir das experiências que vivencia no país estrangeiro, por meio das quais pode (re)construir significados a partir de sua capacidade ao experimentar o novo como algo significativo; a aprendizagem como transformação, ou seja, a forma como os participantes vão se transformando e transformando suas identidades acerca do outro e; a aprendizagem como fazer, a partir dos marcos de referências que possuíam e as reais perspectivas compartilhadas ao longo da imersão.

Quando fala em comunidades de prática, Wenger é muito enfático em suas afirmações. Além de considerá-las “[...] uma parte integral da nossa vida diária” (WENGER, 2001, p.24, tradução nossa)⁷², o autor reitera que as

[...] comunidades de prática não têm nome e não expedem carnês a seus membros. No entanto, se durante um momento considerarmos nossa própria vida a partir dessa perspectiva, todos poderemos construir uma imagem bastante boa das comunidades de prática a que pertencemos agora, daquelas a que pertencemos no passado e daquelas a que gostaríamos de pertencer no futuro. (WENGER, 2001, p. 24, tradução nossa)⁷³

Assim, o teórico defende que as comunidades estão presentes em todos os lugares e são tão informais a ponto de não possuírem uma única fonte de interesse. É a partir dessas perspectivas que consideramos o aluno intercambista: como um indivíduo imerso em um novo contexto de aprendizagem, ou, melhor dizendo, em um momento em que a aprendizagem da língua adicional se intensifica, e ele se vê desafiado a ter que desenvolver na linguagem e pela linguagem novas práticas dentro de um ambiente desconhecido (ou que ele imagina que desconhece).

O conceito de prática não se limita à noção de praticar algo em si mesmo e para si mesmo. É muito mais do que isso. É levar em consideração não somente os aspectos explícitos dos significados, como também os implícitos. Para o autor, o

⁷² “[...] una parte integral de nuestra vida diaria.”

⁷³ “[...] comunidades de práctica no tiene nombre y no expide carnés a sus miembros. Sin embargo, si durante un momento consideramos nuestra propia vida desde esta perspectiva, todos podremos construir una imagen bastante buena de las comunidades de práctica a las que pertenecemos ahora, de aquellas a las que pertenecemos en el pasado y de aquellas a las que nos gustaría pertenecer en el futuro.”

conceito de prática conota o sentido de “[...] fazer algo apenas para si mesmo e por si mesmo; é fazer algo em um contexto histórico e social que outorga uma estrutura e um significado ao que fazemos” (WENGER, 2001, p. 71)⁷⁴. Desse ponto de vista, o sentido da prática é sempre a do sentido social.

O pesquisador ainda defende seu ponto de vista ao mostrar que seu conceito não está atrelado a nenhuma das dicotomias tradicionais que separam os significados das ações em partes pré-fixadas, ou seja, separam o concreto do abstrato, o manual do mental, o fazer do dizer. Para ele, não existem dicotomias: as comunidades de prática incluem tudo e estão em toda parte. (WENGER, 2001)

Para esta investigação, enxergar o participante do intercâmbio como um articulador de práticas sociais é vê-lo como um experienciador de novos significados, entre aos quais estão atrelados diversos fatores significativos para a construção de uma grande identidade regional. Ao estar inserido em outro lugar, é pela linguagem que o indivíduo frequentemente realiza negociações de significação entre as experiências que possui com aquelas que está a experienciar. Wenger contribui com essa ideia ao refletir que

[...] tudo o que fazemos ou dizemos poderá fazer referência ao que tenhamos feito ou dito no passado e ainda assim voltamos a produzir uma nova situação, uma nova impressão, uma nova experiência: produzimos significados que ampliam, desviam, ignoram, reinterpretam, modificam ou confirmam – em uma palavra, que voltam a negociar – a história de significados da que formam parte. (WENGER, 2001, p. 77)⁷⁵

Nesse sentido, a participação de intercambistas em novas comunidades de prática por eles vivenciadas colabora na formação das infinitas negociações de significados por eles praticadas durante o tempo de imersão ao país estrangeiro e, diretamente, os estimula a enxergar o outro não como alguém diferente, e sim, como alguém próximo, semelhante. Os programas de intercâmbio, ao estimularem a inserção do participante em novos contextos socioculturais, possibilitam aos participantes novas aprendizagens e também a se (re)conhecerem como parte de uma grande comunidade de prática, que aqui denominamos como uma *comunidade*

⁷⁴ “[...] hacer algo apenas para sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos”

⁷⁵ “[...] todo lo que hagamos y digamos podrá hacer referencia a lo que hayamos hecho o dicho en el pasado y aun así volvemos a producir una nueva situación, una nueva impresión, una nueva experiencia: producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman – en una palabra, que vuelven a negociar – la historia de significados de la que forman parte.”

de prática mercosulina. Como o próprio Wenger afirma, “[...] o significado não existe em nós e nem no mundo, senão na relação dinâmica de viver no mundo” (WENGER, 2001, p. 79, tradução nossa)⁷⁶. E os participantes de nossa investigação puderam vivenciar tudo isso.

No próximo capítulo, a fim de melhor esclarecer os processos utilizados ao longo de nossa investigação, trataremos de apresentar os delineamentos metodológicos utilizados para a elaboração desta pesquisa.

⁷⁶ “[...] el significado no existe en nosotros ni en el mundo, sino en la relación dinámica de vivir en el mundo.”

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, a metodologia desta investigação, que é de natureza qualitativa e apresenta como instrumento de geração de dados diferentes técnicas qualitativas, compostas de entrevistas semiestruturadas, registros equivalentes a um diário de viagem, grupos focais e uma reunião de encerramento do projeto, que deu origem a informações e impressões que utilizaremos como diário de campo. O campo de investigação engloba o total de 28 alunos que participaram (17 brasileiros e 11 argentinos) do Programa de Formação de Professores de Português e Espanhol desenvolvido através do projeto de cooperação entre a Universidad Nacional de Cuyo/Argentina e UNISINOS/Brasil. O grupo de participantes para fins de análise desta investigação equivale a uma amostragem de quatro desses alunos participantes (dois brasileiros e dois argentinos, ambos do último semestre do projeto) e mais duas coordenadoras (uma brasileira e outra argentina), responsáveis pela elaboração e execução do projeto. A escolha desses participantes circunscreveu-se a apenas seis pessoas devido ao fato de este estudo começar no último ano de andamento do projeto e, também, por acreditarmos que, nessa fase, as coordenadoras do projeto teriam uma visão do todo, podendo contribuir com reflexões mais significativas para nossa investigação. Além disso, o acompanhamento dos participantes se deu por este pesquisador. Os dados foram gerados da seguinte forma:

- a) **ao longo do último semestre do projeto, 2015/2:** entrevistas com quatro alunos – dois argentinos e dois brasileiros -, relatório de viagem e uma reunião de encerramento do projeto com a coordenadora da argentina, em visita à universidade brasileira, juntamente com cinco ex-intercambistas brasileiros que se dispuseram a participar e três intercambistas argentinos que realizavam o intercâmbio naquele semestre e;
- b) **durante o primeiro semestre de 2017:** grupos focais com os ex-intercambistas e entrevistas com as coordenadoras do projeto na Argentina e no Brasil. Em relação aos alunos e coordenação da universidade argentina, para que os dados pudessem ser gerados foi realizada uma viagem investigativa até a *Universidad Nacional de Cuyo*, localizada na cidade de Mendoza/Argentina. Com exceção do diário de viagem,

preenchido semanalmente pelos intercambistas ao longo da imersão no país estrangeiro em forma de questionário, todas as entrevistas semiestruturadas e a reunião de encerramento do projeto foram gravadas em áudio e transcritas. Os grupos focais também foram gravados em áudio e depois, transcritos.

Para fins de esclarecimento, o presente trabalho não necessitou ser submetido à Comissão de Ética da UNISINOS, uma vez que pertence a um projeto maior, intitulado como “Ensino de língua(s) e formação de professores em cenários multilíngues no âmbito do MERCOSUL: representações, identidade(s) e letramento(s)”, coordenado pela professora Dra. Dorotea Frank Kersch, orientadora desta pesquisa, que já havia sido aprovado pelo CEP.

3.1 METODOLOGIA DE GERAÇÃO DE DADOS

Para esta investigação, em função de seus objetivos, o método qualitativo é o mais adequado. Segundo Flick (2009),

na pesquisa qualitativa as decisões relativas à seleção concentram-se nas pessoas ou nas situações das quais os dados sejam coletados, e no extrato do material coletado, a partir do qual novas interpretações sejam realizadas ou cujos resultados sejam apresentados como exemplos. (FLICK, 2009, p. 132)

Esse método também possibilita a realização de combinações entre metodologias, o que proporciona alcançarmos uma maior confiabilidade nos processos investigativos. Na próxima subseção, trataremos das três técnicas adotadas para a coleta de dados desta pesquisa.

3.1.1 O Diário de Viagem (de Campo)

No último semestre de andamento do projeto, durante o período de imersão, ao longo dos meses de setembro, outubro e novembro de 2015, os últimos alunos participantes do programa responderam semanalmente a um questionário de perguntas (Ver Apêndice A), usando a ferramenta *Google Docs*. O questionário,

criado por nós, foi disponibilizado na versão em espanhol e respondido por todos os participantes no mesmo idioma. A escolha pelo idioma por nossa parte não aconteceu de forma premeditada, uma vez que pensamos em realizar o diário e logo o executamos, disponibilizando-o aos alunos nessa versão; tampouco os induzimos a responderem no mesmo idioma. Talvez, o fato de pensarmos que quem os responderia fossem alunos argentinos e alunos brasileiros em imersão na Argentina, pode ter nos conduzido a essa elaboração; entretanto, esclarecemos que a escolha pelo idioma não foi pensada como forma de favorecer uma língua em detrimento de outra.

É relevante salientarmos, também, que embora os alunos tivessem de preencher o questionário semanalmente de forma individual, algumas vezes eles entraram em contato através de outros meios de comunicação para justificar que “não tinham o que falar” naquela semana, conforme as perguntas norteadoras. Tal fato foi recorrente no último mês de intercâmbio, quando eles já estavam mais familiarizados com o ambiente de imersão.

3.1.2 As Entrevistas Semiestruturadas

Outra técnica utilizada para a geração dos dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas. O roteiro de perguntas foi dividido em duas partes, a saber:

a) roteiro de perguntas semiestruturadas realizadas com os estudantes intercambistas argentinos e brasileiros no segundo semestre de 2015 (Apêndice B) e; b) roteiro de perguntas semiestruturadas realizadas com as coordenadoras do projeto na Argentina e no Brasil (Apêndice C).

As entrevistas com os dois intercambistas argentinos foram realizadas no momento de imersão desses participantes no país estrangeiro, e os dados foram gerados dentro da instituição de ensino onde experienciavam o intercâmbio. Já com os dois alunos brasileiros, a geração de dados aconteceu no retorno ao país e sua IES de origem, tendo a entrevista sido realizada, também, dentro do campus da universidade brasileira. Todas as entrevistas foram conduzidas individualmente com cada um dos integrantes e, ao início de cada uma, deixávamos a critério do participante a escolha pelo idioma que conduziria o diálogo. Dessa forma, por opção

pessoal de cada participante, e de forma similar, os alunos argentinos optaram pelo uso do espanhol e os alunos brasileiros, pelo português.

As entrevistas com as coordenadoras do projeto, tanto da instituição argentina quanto da instituição brasileira, também aconteceram individualmente; entretanto, dentro da universidade onde cada uma atua. Para a realização da entrevista com a coordenadora do projeto na Argentina, foi realizada uma viagem de estudos à *Universidad Nacional de Cuyo*, no primeiro semestre de 2017. No Brasil, os dados foram gerados na instituição à qual pertence a coordenadora responsável, também no primeiro semestre de 2017. Ambas as entrevistas foram realizadas na língua materna de cada uma das participantes.

A escolha de se trabalhar com entrevistas semiestruturadas aconteceu devido à possibilidade de interação entre entrevistador e entrevistado no momento de sua realização. Burns (1999) menciona que a entrevista semiestruturada tem a vantagem de “permitir que tanto o entrevistado quanto o entrevistador possam ter uma ideia do plano de pesquisa. Além disso, possibilita o surgimento de temas e tópicos não previstos no começo da investigação”. (BURNS, 1999, p.3)

Para Flick (2009),

[...] a relevância geral dessa abordagem é que os diversos tipos de questões permitem aos pesquisadores lidarem de forma mais explícita com as pressuposições que levam para a entrevista em relação aos pontos de vista do entrevistado (FLICK, 2009, p. 152).

Além disso, o interesse por esse tipo de metodologia vem atraindo cada vez mais pesquisadores, uma vez que seu planejamento aberto possibilita a flexibilidade das perguntas conforme a necessidade que se apresente. Assim, com base em um grupo de perguntas previamente pensadas e previamente organizadas, buscamos chegar às considerações dos participantes em relação ao assunto tratado. Não nos afastamos de nossa responsabilidade e estamos cientes da necessidade, como pesquisadores, conforme menciona Flick (2009), de “diagnosticar continuamente o nível corrente de profundidade” das informações apresentadas pelos participantes. Acreditamos que os participantes desta pesquisa tenham muito a contribuir sobre os rumos da regionalização da educação superior e possam nos ajudar a pensar nas

possibilidades de aprendizagens e na (des)construção de uma identidade regional a partir dos programas de cooperação internacional.

Paralelamente às entrevistas semiestruturadas, foram realizadas, durante e após ela, em um caderno de campo, anotações das impressões a respeito da pesquisa e dos participantes, que poderiam agregar, a partir de detalhes importantes, informações relevantes à análise dos dados, como mostramos na subseção seguinte.

3.1.3 Os Grupos Focais

Outra técnica utilizada como forma de geração de dados para esta pesquisa foi a realização de grupos focais, que também se enquadra como uma metodologia com características próximas às da entrevista; entretanto, a utilização dos grupos focais é vista como uma possibilidade de ampliar as situações provocadas durante os questionamentos do entrevistador, uma vez que os participantes respondem e interagem conjuntamente sobre o mesmo questionamento. Tal metodologia também é indicada, segundo Flick (2009), como forma de combinação com outros métodos, tais como as observações e as entrevistas individuais. Essa última, como apresentamos na subseção anterior, também foi utilizada para a geração dos dados de nossa investigação.

Pela escolha de serem realizados após o período de imersão (mais de um ano depois), acreditamos que o que os alunos exporiam constituiriam-se os tópicos mais relevantes, ou seja, aquilo que de fato foi significativo para eles. Também, por serem realizados de forma conjunta com outros participantes, os significados, antes expostos individualmente nas entrevistas, poderiam ser coconstruídos durante a interação, dando mais consistência aos posicionamentos por eles apresentados.

Para Flick (2009), “os grupos focais partem de uma perspectiva interacionista e buscam mostrar o modo como uma questão é construída e alterada ao ser debatida em uma discussão de grupo” (FLICK, 2009, p. 189). Logo, ao escolhermos tal método, eliminamos a possibilidade de apresentar um narrador único – como é o caso da entrevista – e os fatos tomam maiores proporções através das colocações dos participantes, o que acaba possibilitando respostas coletivas sobre o mesmo assunto. Ao escolher esse método, o entrevistador tem papel fundamental para a boa condução do procedimento, uma vez que deve evitar, entre outras coisas, que

pequenos – ou únicos – grupos dominem as respostas e argumentem por todo o grupo, excluindo os demais posicionamentos (FLICK, 2009).

A geração de dados dos grupos focais aconteceu em dois momentos distintos:

a) na Argentina, durante uma viagem de estudos à *Universidad Nacional de Cuyo*, a realização do grupo focal aconteceu no campus da universidade, em abril de 2017. Nem todos os ex-intercambistas puderam ser convidados, uma vez que a falta de contato com os participantes argentinos (e entre eles) dificultou o processo. Para este momento, um dos participantes argentinos nos ajudou a organizar o encontro. Cinco alunos estiveram presentes.

b) no Brasil, a realização do grupo focal aconteceu no campus da universidade brasileira, ao final do primeiro semestre de 2017. Todos os ex-intercambistas foram convidados, por meio de um convite encaminhado por e-mail, a participar. Quatro estiveram presentes no encontro e outros cinco justificaram sua ausência devido a fatores distintos. Os demais participantes não se pronunciaram.

É importante ressaltarmos que, ao início de cada grupo focal, deixamos a critério dos participantes a escolha pelo idioma que conduziria a conversa. No caso do grupo focal realizado na Argentina, os alunos participantes não chegaram a um consenso e ambos os idiomas, português e espanhol, foram utilizados por eles para a organização de seus posicionamentos. Evidenciamos, durante e após o encontro, o predomínio no uso da língua portuguesa por parte dos alunos. Já o grupo focal realizado com os intercambistas brasileiros, por consenso, foi conduzido na língua materna dos participantes.

Por fim, para a realização dos grupos focais, pensamos em alguns tópicos norteadores, a fim de que o encontro pudesse contribuir de forma significativa para o nosso estudo (Apêndice D).

3.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Dos 28 alunos integrantes do Projeto do Programa Parcerias Universitárias, escolhemos, para participar da pesquisa, aqueles que estiveram presentes nas três técnicas qualitativas anteriormente apresentadas e que foram utilizadas para a geração dos dados de campo de nossa investigação: a) relatório de viagem; b) entrevista semiestruturada; e c) grupo focal. Apresentaremos, também, as coordenadoras, responsáveis pela elaboração do projeto na Argentina e no Brasil.

De modo a preservar as identidades dos participantes, ao referirmo-nos a eles, utilizaremos nomes fictícios.

- **Nicolás:** Nicolás tem 22 anos. É de Mendoza/Argentina e estudou licenciatura em Letras – Português. Concluiu o curso em dezembro de 2017.
- **Alejandra:** Alejandra tem 31 anos. É de Mendoza/Argentina e estuda licenciatura em Letras – Português. Sua previsão de término de curso é no primeiro semestre de 2018.
- **Guadalupe:** Guadalupe é de Mendoza e professora titular da *Universidad Nacional de Cuyo*/Argentina. Foi a coordenadora argentina do Projeto de Cooperação entre as Universidades envolvidas.
- **Marcelo:** Marcelo tem 32 anos, estuda licenciatura em Letras – Português/Espanhol. Mora em São Leopoldo/Brasil;
- **Ana Laura:** Ana Laura tem 22 anos, estuda licenciatura em Letras – Português/Espanhol. Mora em Sapucaia do Sul/Brasil;
- **Nádia:** Nádia é de Porto Alegre e coordena o curso de Letras da universidade brasileira. Não foi a coordenadora responsável vinculada ao Projeto de Cooperação entre as Universidades envolvidas, mas ajudou, desde o início, a pensar e organizar o projeto por parte da universidade brasileira.

3.3 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

A fim de selecionarmos os segmentos de fala que analisaremos, primeiramente procedemos às transcrições das entrevistas semiestruturadas, da reunião de encerramento do projeto e do grupo focal.

Consideramos, assim como Marcuschi (1986), que a transcrição deve ser limpa e sem excessos de símbolos que possam afetar a sua legibilidade. Dessa forma, buscamos transcrever as falas dos participantes da forma como foram proferidas, utilizando-se de sinais de pontuação, como a vírgula (em pausas curtas), as reticências (em pausas longas e segmentos contínuos), o ponto final (ao encerramento do assunto), os dois-pontos (quando algo é declarado), a letra maiúscula (quando necessário) e os colchetes (quando se agrega algo de entendimento do transcritor / pesquisador à fala, por exemplo, um comentário).

Após as transcrições, os textos (relatório de viagem, entrevistas semiestruturadas e grupo focal) foram lidos e cuidadosamente analisados. A partir dessa leitura, emergiram categorias nos dados que, a nosso ver, se destacaram em detrimento de outras. Assim, agrupamos as informações em formato de uma planilha tabulada, na qual sequenciamos e separamos as falas dos participantes conforme as quatro categorias selecionadas, a saber: a) O (re)conhecimento de si e do outro através do processo de integração regional; b) O intercâmbio como possibilitador de novas integrações e aprendizagens linguístico-culturais; c) Semelhanças e diferenças nos sistemas de ensino; e d) Desafios e perspectivas dos processos de regionalização do ensino superior.

Ao dividirmos os dados nessas quatro grandes categorias, pensamos estar contribuindo para avanços nos estudos que tangem os processos de regionalização, principalmente no que diz respeito à forma como os sujeitos (des)constroem suas relações identitárias e como narram suas aprendizagens, a partir dos processos de integração regional do bloco do MERCOSUL.

3.4 QUESTÕES ÉTICAS

Para realizar a geração e os registros dos dados, todos os participantes assinaram um termo de consentimento das informações prestadas (**Apêndice E**). A presente investigação, conforme mencionado anteriormente, não chegou a ser encaminhada ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade por pertencer a um projeto maior já aprovado, mas seguiu os passos necessários de forma a garantir a ética e a seriedade nas informações apresentadas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a melhor organização de nossa discussão acerca das aprendizagens que os estudantes entendem como sendo propiciadas pelos Programas de Cooperação Internacional e de como esses aprendizados podem influenciar na (re)construção identitária dos participantes de nossa investigação, dividiremos o capítulo em quatro seções: a primeira abordará questões referentes ao (re)conhecimento de si e do outro através do processo de integração regional; a segunda tratará de mostrar o intercâmbio como possibilitador de novas integrações e aprendizagens linguístico-culturais; a terceira apresentará as semelhanças e diferenças que emergiram entre os sistemas de ensino; e a quarta, por fim, discutirá os desafios e as perspectivas que se apresentaram ao longo do projeto, durante os processos de regionalização do ensino superior.

4.1 O (RE)CONHECIMENTO DE SI E DO OUTRO ATRAVÉS DO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO REGIONAL

Antes de darmos início à nossa análise, é importante que voltemos a alguns conceitos apresentados no arcabouço teórico desta investigação acerca das considerações referentes à integração regional e à construção de identidades.

Como bem vimos, as línguas majoritárias do MERCOSUL, o português e o espanhol, foram escolhidas para serem difundidas entre os países pertencentes ao bloco econômico. Os governos, ao estreitarem laços e acordos entre os setores educacionais envolvidos, buscaram promover, como aponta Arnoux (2007), um bilinguismo português/espanhol, ampliando e aprofundando, entre outras coisas, a formação de professores dessas línguas, em busca de um maior desenvolvimento bilíngue na região. A promoção dos idiomas, segundo Bein (2014), possibilitou a propagação das línguas entre os países e, em 2005 e 2009, no Brasil e na Argentina, respectivamente, foram criadas leis que contemplavam a oferta obrigatória do idioma do país vizinho nas escolas de ensino regular (BEIN, 2014, p. 84). As leis, oriundas de diferentes interesses políticos, como detalhamos na seção 2.2 de nosso arcabouço teórico, fazem parte das políticas linguísticas da região e, principalmente, como vimos em Spolski (2016), da gestão linguística presente no

bloco, capaz de controlar e modificar, a partir de interesses próprios, os posicionamentos e as crenças linguísticas da população.

Em relação à construção de identidades, Rajagopalan (2003) destaca que, no atual contexto contemporâneo em que vivemos, as identidades já não podem mais ser consideradas como homogêneas, pelo contrário, estão cada vez mais direcionadas à renegociação constante. O mesmo indicou Hall (2006), ao mencionar que, devido à forte mudança da sociedade em relação ao aspecto estrutural do meio social, várias modificações acabaram interferindo nas identidades pessoais dos indivíduos. Leffa (2012), corroborando tais concepções, aponta que a consciência da própria identidade pode surgir a partir de duas situações diferentes: a externa, quando ocorre a separação dos sujeitos (sou aquilo que o outro não é), e a interna, relacionada ao próprio sujeito (eu sou diferente em diferentes situações). As considerações dos pesquisadores acerca das identidades caracterizam, como podemos perceber, a identidade e a sociedade como elementos que se interligam, contribuindo, dessa forma, um com a (re)formulação do outro.

No que tange à concepção de aprendizagem como uma prática social, denominada por Wenger (2001) em sua teoria das comunidades de prática, precisamos considerar que, intrínseca à atividade humana, toda e qualquer aprendizagem faz parte de um processo que está relacionado a tudo o que somos e a tudo o que fazemos, e, portanto, é um processo de identidade, de um eterno chegar a ser, porque aprender é transformar-se.

A aprendizagem não apenas transforma o indivíduo, como também ele transforma o mundo que o cerca e, por isso, deve ser vista como um fenômeno social, resultante da interação e da coletividade construída entre os participantes. Sendo assim, uma comunidade de prática não é um simples grupo de pessoas definido por algumas características, pelo contrário, uma comunidade de prática é uma comunidade que aprende, constrói, reconstrói e coconstrói significados e conhecimentos conjuntamente.

A partir disso, o autor ressalta que os quatro componentes que integram a teoria social de aprendizagem – a comunidade (aprendizagem como filiação), a identidade (aprendizagem como mudança), a prática (aprendizagem como fazer) e o significado (aprendizagem como experiência) – estão mutuamente interconectados, não limitando como participação social o fato de apenas o indivíduo “estar inserido” a essas comunidades, uma vez que o processo consiste em um alcance muito

maior, que é o de os indivíduos participarem das práticas existentes nas comunidades sociais, podendo (re)construir, dessa forma, suas identidades quando nelas imersos.

Concebemos como de grande valia reforçar essas concepções, uma vez que nosso intuito aqui é tratar dos processos inerentes à integração regional, principalmente no que concerne à construção de identidades e às aprendizagens que os participantes do Programa de Mobilidade Acadêmica por nós analisado entendem terem sido propiciadas por ele. Dessa forma, pensamos que, ao situarmos os participantes da pesquisa dentro do contexto ao qual pertencem, poderemos refletir de forma mais significativa sobre sua participação e importância nos processos de integração regional. No início das entrevistas, um dos métodos de geração de dados de nossa investigação, buscamos saber dos participantes os motivos pelos quais eles escolheram estudar o português e o espanhol. Consideramos que entender de onde surgiu o interesse pelos idiomas e saber o sentido que essas línguas têm em suas vidas nos permitiria conhecer um pouco mais sobre o participante e sobre sua proximidade e identificação com o idioma vizinho. Do lado dos brasileiros, como se pode perceber, foi o gosto pela cultura latino-americana que os motivou:

Excerto 1 - Entrevista

*[...] **acho que por um certo apego pela cultura latino-americana**, porque naquela época eu tava escutando muita música latino-americana e começando a ler borges e cortázar e outros. **Eu vejo o espanhol como a maior identidade latino-americana do que o português.** (MARCELO, grifo nosso)*

Excerto 2 - Entrevista

***Eu sempre gostei.** E eu acho que assim, onde nós moramos, principalmente assim é uma, a localização, tem tantos países assim né? Vizinhos ali que tem essa cultura e a gente não olha pra eles né? **Eu sempre gostei muito... e acho que deveríamos ter um olhar mais assim voltado pra essa nossa latinidade, que eu acho que é pouco contemplada...** (ANA LAURA, grifo nosso)*

Percebe-se que a questão da relevância da identidade latino-americana está presente em suas vidas. Para os argentinos, não muda muito: foi o gosto pessoal e as aulas de português que os motivaram:

Excerto 3 - Entrevista

Bueno, personalmente, un gusto de hace varios años y me atraía mucho el acento como suena al oído. *Me parece suave, me parece bonito. (ALEJANDRA, grifo nosso)*

Excerto 4 - Entrevista

Yo había tenido un año de portugués en el colegio y me había gustado el portugués. *Entonces, fue como a un desafío a la ver lo que pasaba, si realmente me gustaba. Y bueno, me enganché, me gustó mucho y después surgió el interés por Brasil, por conocer los acentos de los países lusohablantes que hasta el momento no los conocía, solamente sabía de Brasil y Portugal.* (NICOLÁS, grifo nosso)

As respostas dos alunos de ambos os países demonstram aproximação, atração e gosto pelo idioma vizinho, sendo ele identificado a partir do reconhecimento cultural, da aproximação geográfica ou por traços linguísticos que despertam a atenção dos participantes. Marcelo, inclusive, falante de português como língua materna, demonstra tanto apego pela cultura latino-americana que chega a reconhecer o espanhol como língua de maior identidade latino-americana que o português (“*Eu vejo o espanhol como a maior identidade latino-americana do que o português*”). Reverberando essas percepções pessoais na literatura da área, em Dandrea (2015), vimos que uma das prioridades do MERCOSUL é a questão de “[...] uma identidade regional por resolver”⁷⁷ e, utilizando a difusão das línguas, a partir de um enquadre linguístico, pensar formas de construção de uma identidade regional mercosulina (DANDREA, 2015, p. 37, tradução nossa). Arnoux (2007), nesse sentido, já apontava que o MERCOSUL deveria construir, a partir de políticas linguístico-culturais, um quadro ideológico que unisse os laços fraternos com os quais se pudessem resolver os conflitos e diferenças entre os países, de modo que

⁷⁷ “[...] una identidad regional por resolver”

o conhecimento sobre o outro pudesse valorizá-lo culturalmente e, assim, reconhecê-lo como próximo. (ARNOUX, 2007).

Do ponto de vista da pesquisadora,

algumas das ações destinadas a fortalecer o imaginário coletivo de integração [deveriam] ser realizadas no âmbito educacional e [envolveriam] políticas linguísticas não só por causa da função cultural do ensino de línguas, mas também por seu poder na construção de subjetividades. (ARNOUX, 2007, tradução nossa)⁷⁸

Assim, após a promulgação das leis de oferta obrigatória das línguas, os Programas de Mobilidade Acadêmica foram algumas das ações articuladas pelos governos em busca do estreitamento dos laços regionais das comunidades envolvidas, visando, de modo especial, à promoção do ensino de português e espanhol como segundas línguas através da formação de professores de língua portuguesa e espanhola no âmbito do MERCOSUL. As respostas dos participantes, como podemos verificar, já demonstram que os Programas de Mobilidade não só podem estreitar os laços como também podem fortalecer os vínculos de aproximação existentes, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma integração regional e, também, para a proposição de uma identidade mercosulina.

Dando continuidade à análise dos dados, no tocante às falas dos alunos, percebemos que, por diversas vezes, eles se reconheceram no outro ao longo da imersão no país estrangeiro, identificando-se com traços culturais e posturas semelhantes, como podemos perceber a seguir:

Excerto 5 – Entrevista

*No es que vario mucho mi percepción, solo en el sur. Obviamente, se faz una comparación a São Paulo, **el el sur son mucho más cerrados, demoran en acercarte a vos, como nosotros.** (NICOLÁS, grifo nosso)*

Excerto 6 – Grupo Focal

*Eu acho que **se a gente comparar nossos estados, a gente está meio similar, o mendozino é bem fechado,** mas quando tu entra*

⁷⁸“[...] algunas de las acciones destinadas a afianzar el imaginario colectivo de la integración [deberían] ser realizadas en el ámbito educativo e [involucrarían] a las políticas lingüísticas no solo por la función cultural de la enseñanza de la lengua, sino por el poder de esta en la construcción de subjetividades”

no circulo do Mendozino tu fica. E não dá para sair. É assim. (NICOLÁS, grifo nosso)

Excerto 7 – Entrevista

*Sí, **en cuestión de costumbres tenemos cosas parecidas, gaúchos con argentinos**, digamos. Por lo menos a mí me paso cuando fue le semana farroupilha, fuimos al parque farroupilha y **me sentí identificado con muchas cosas del folclore, como bailarín y como argentino. El tema del mate, la sal, la vestimenta gauchesca, era muy, muy parecido.** (NICOLÁS, grifo nosso)*

Identificamos, nas falas de Nicolás, a forma como ele via o outro e o que ele, de fato, pôde vivenciar durante o tempo de imersão no país de destino. O participante identificou traços característicos de sua comunidade quando inserido na comunidade do outro (folclore, mate, vestimenta, entre outros aspectos similares), mostrando que ambas as regiões apresentam proximidades. Uma dessas características é a forma “cerrada” com que os falantes das regiões se expressam. Ainda em relação à região, Nicolás tece uma comparação entre os falantes de português da região sul do Brasil (onde esteve imerso), em relação aos demais estados brasileiros, demonstrando possuir conhecimento das características próprias de cada região brasileira. Em consonância às falas de Nicolás estão as de Ana Laura:

Excerto 8 – Entrevista

*[...] eu acho que assim no geral o pessoal tem muita essa rivalidade por causa do futebol né. mas eu achei, eu não sei, sei lá, tava bem esperando assim hã sei lá alguma coisa assim porque **eu não tinha muita noção de como eles eram só que no final a gente vê que eles são muito parecidos com nós assim.** (ANA LAURA, grifo nosso)*

Excerto 9 - Entrevista

*[...] até alguém me disse: ah, por ser uma região de cordilheira, de montanhas os povos se fecham um pouco, as pessoas se fecham e realmente assim ali **eu senti que as pessoas não são tão abertas assim como os brasileiros, talvez não nós aqui do Rio Grande***

do Sul, mas do restante do Brasil de ser mais aberto assim. Lá eu achei eles até um pouco assim fechados assim em alguns aspectos... (ANA LAURA, grifo nosso)

Ana Laura, assim como Nicolás, também faz uma comparação entre os falantes da região sul do Brasil com os da região de Mendoza. Para ela, que relatou não ter muito conhecimento de como eram os argentinos, as pessoas demonstraram “*não [serem] tão abertas assim*”, tal qual identifica os indivíduos de sua região, não os relacionando com as demais localidades brasileiras, onde, assim como Nicolás, supõe serem as pessoas mais “*abertas*”.

Para Marcelo, o que surpreendeu foi o contrário:

Excerto 10 – Entrevista

[...] antes de ir, eu tinha visão deles serem um povo mais fechado assim, mas eles não pareceram ser muito fechados assim. Eles dizem que o pessoal de Buenos Aires é mais fechado assim que eles. Talvez o choque cultural mais forte tenha sido isso assim, eu não imaginava que eles fossem tão receptivos... eles são muito parecidos com nós, muito parecido com nós.
(MARCELO, grifo nosso)

A concepção que esse aluno tinha antes de conhecer o país, de que os argentinos eram fechados, foi desconstruída, porque se surpreendeu com a maneira como foi recebido: “*eu não imaginava que eles fossem tão receptivos... eles são muito parecidos com nós, muito parecido com nós*”, também comparando sua percepção à concepção que tem acerca de seu povo, que, neste caso, é diferente da de Nicolás e Ana Laura: “*não imaginava que eles fossem tão receptivos... eles são muito parecidos com nós, muito parecidos com nós...*”.

Para Alejandra, o que também lhe chamou a atenção, além da dificuldade de aproximação (“*No começo eles... é... demora para se aproximar, mas depois eles não a deixam ir [...] Nós também somos assim.*”), igualmente relatada por Ana Laura e Nicolás, foi o forte sentido de pertencimento regional que os habitantes do Rio Grande do Sul possuem por seu estado:

Excerto 11 – Entrevista

[...] reconocer que en la cultura gaúcha tiene mucha similitud con nuestra tradición folclórica. Fuimos a visitar el acampamento Farroupilha y apreciamos el sentido de pertenencia que tienen los habitantes de Río Grande del Sur por su Estado y sus costumbres, son muy similares a los nuestros. (ALEJANDRA, grifo nosso)

A participante aponta que o forte regionalismo que os habitantes do Rio Grande do Sul possuem por seu estado é uma característica muito semelhante ao que eles sentem por sua região, que também compartilha características culturais muito próximas (“[...] *la cultura gaúcha tiene mucha similitud con nuestra tradición folclórica.*”) uma da outra. Essa característica fez com que a participante, assim como os outros, reconhecesse traços de sua cultura e de sua postura presentes na cultura e na postura do outro, possibilitando, dessa forma, o fortalecimento de uma maior identificação regional.

A partir das falas dos participantes, podemos deduzir que eles possuíam uma imagem do outro diferente daquela que encontraram ao longo da imersão. Tal reflexão vai ao encontro do que aponta Wenger (2001): “[...] podemos construir uma imagem bastante boa das comunidades de prática a que pertencemos agora daquelas que pertencíamos no passado e daquelas que gostaríamos de pertencer no futuro”. (WENGER, 2001, p. 24, tradução nossa)⁷⁹. Dessa maneira, o efeito da imersão pode (des)construir as percepções dos participantes sobre o que o outro representava para ele. Essa experiência, conforme articula Hall (2006), também possibilita “a criação de novas identidades” e a “produção de novos sujeitos” na sociedade (HALL, 2006, p. 4), provavelmente mais abertos e mais tolerantes, acreditamos nós.

Outro ponto relevante que emergiu dos dados vai ao encontro dessa imagem que é criada do outro sem ao menos conhecê-lo. Os participantes, nas diferentes técnicas qualitativas utilizadas para a geração de dados, muitas vezes mencionaram possuir estereótipos pré-definidos sobre o país e sobre o perfil pessoal do outro. Em nosso levantamento teórico, como bem apontamos e justificamos, deduzimos encontrar nos dados analisados indícios desses estereótipos por parte dos

⁷⁹ “[...] podremos construir una imagen bastante buena de las comunidades de práctica a las que pertenecemos ahora, de aquellas a las que pertenecemos en el pasado y de aquellas a las que nos gustaría pertenecer en el futuro.”

participantes. A partir do que aponta Leffa (2012), é necessário procurar compreender que a interação social exige

[...] capacidade de adaptação em relação ao outro, não só assumindo diferentes identidades, mas também modificando a percepção do outro. Muitas vezes, por causa de estereótipos que ouvimos, ou por traços físicos e psicológicos percebidos erroneamente, criamos para o nosso interlocutor uma identidade que ele absolutamente não tem. (LEFFA, 2012, p. 77)

Nos segmentos de fala subsequentes, podemos notar alguns dos modelos de estereótipos apresentados pelos participantes e que fazem parte da percepção cultural que os povos têm em relação aos outros:

Excerto 12 – Grupo Focal

[...] *hã uma coisa, falando sobre identidade, uma coisa que eu me lembrei agora hã **porque eles lá fora tem essa visão que o brasileiro é mulato, é negro. É essa coisa assim...** teve uma situação que eu sempre assim me lembro hã quando a gente... Eu fui pro chile e a gente tava passeando, indo até um sebo que tinha lá e ai no caminho eu passei num lugar pra comprar uma água e ai eu falei, eu falei em espanhol, né: “una agua por favor”, não sei o quê, e a mulher: “with gas or without gas”, assim, porque, sei lá, sou loira, tenho olho claro acharam que eu era gringa, sabe? **Então em muitas situações eu não era um estereótipo de uma brasileira** então ai eu disse não ‘sin gas por favor’ e:: essa questão de:: que nem o [colega] falou acho que a gente acaba se sentindo “não sou brasileiro”, sabe? **Sou latina, não tem nada a ver, entende...** (ANA LAURA)*

Excerto 13 – Diário de Viagem

*En el día 06/09 hubo la fiesta de Brasil, en la ciudad de Godoy Cruz, con mucha comida y bebida típica. Fue buenísimo comer brigadeiro y beber caipirinha y, además, conocer otros brasileño que viven en Mendoza. **Sin embargo, el estereotipo de Brasil fue aquello: superficialidades de la “cultura”, bahiana y carioca, con el gran final, mujeres bailando carnaval y funk. Aff.** (MARCELO)*

Os relatos dos participantes demonstram que os habitantes das regiões carregam estereótipos sobre o outro e que, de fato, esses conceitos e estereótipos puderam ser vivenciados em situações do cotidiano quando estiveram imersos no país de destino. Ana Laura relatou uma situação que aconteceu com ela em relação à visão que os hispanofalantes têm de que todo brasileiro é mulato, negro. Ela presenciou essa atitude ao pedir uma água em espanhol e a vendedora responder em inglês, olhando para ela, loura de olhos claros, e a enxergando como, bem menciona a participante, “*gringa*”. Marcelo também relata a maneira como a cultura brasileira é vista pelos hispanos e utiliza como exemplo uma festa típica do Brasil na cidade de Godoy Cruz: “*superficialidades de la “cultura” bahiana y carioca*” e, ainda, para finalizar, “*mujeres bailando carnaval y funk*”, fortes traços de parte da cultura brasileira e que é vista, pela grande maioria dos estrangeiros, como dominante. O aluno, ainda, demonstra certa insatisfação ao usar a interjeição “*Aff*” após presenciar a postura da comunidade hispana frente às percepções culturais de seu país. Cultura essa que ele mesmo menciona “entre aspas” no seu diário de viagem, aludindo à forma superficial como eles percebem os traços culturais brasileiros.

As falas de Nicolás e Alejandra confirmam o que Marcelo relata: uma visão distorcida do povo brasileiro que, aos olhos dos outros, vive “*sambando*”:

Excerto 14 – Entrevista

*Lo que se ve y que uno dice: **Ah! el brasileiro prototipo es aquél que anda, no sé, a los gritos o sambando. Uno piensa que hay samba cuando está subiendo al colectivo**, y no. (NICOLÁS)*

Excerto 15 - Entrevista

***Es que creo que nosotros tenemos una imagen de brasileiro que es súper alegre, que está sambando todo el día, es cosas así, que es súper abiertos.** Pero no, llegamos y encontramos con eso de que las personas tampoco son tan abiertas. Hay que cuesta llegar a conocerlas mejor para que se abran, pero son muy amigables también. (ALEJANDRA)*

Diminuídas as barreiras e os estereótipos que carregavam consigo e/ou que puderam presenciar durante a imersão no país estrangeiro, os alunos demonstraram criar e fixar laços regionais a partir da negociação de significados que mudaram a

visão que tinham sobre o outro, conforme vimos em alguns dos excertos até aqui apresentados (“*eu tinha visão deles serem um povo mais fechado assim...*”; “*eu não imaginava que eles fossem tão receptivos...*”; “*eu não tinha muita noção de como eles eram só que no final a gente vê que eles são muito parecidos com nós assim...*”; “*Daí quando eu fui morar no Brasil vi que não era tão assim...*”; “*tenemos cosas parecidas, gaúchos con argentinos...*”; “*me sentí identificado con muchas cosas...*”, entre outros.). Vimos, em Wenger (2001), que uma teoria social de aprendizagem leva em consideração a integração de quatro componentes necessários para a caracterização da participação social como um processo de aprendizagem e conhecimento (WENGER, 2001, p. 22). Em um desses componentes, definido pelo pesquisador como *significado*, conforme apresentamos no capítulo 2.4 de nossa investigação, o autor discorre sobre a capacidade que o ser humano tem de experimentar a vida e o mundo que o cerca como algo significativo. Segundo o pesquisador, “[...] viver é um processo constante de negociação de significado” (WENGER, 2001, p. 77, tradução nossa)⁸⁰ e

[...] a negociação de significado é um processo produtivo, mas negociar um significado não quer dizer construí-lo do zero. O significado não é pré-existente, tampouco é simplesmente inventado. O significado negociado é ao mesmo tempo histórico e dinâmico, contextual e único. (WENGER, 2001, p. 78, tradução nossa)⁸¹

Nos trechos de fala que seguem, poderemos notar que, ao longo da imersão, as diversas situações com as quais os participantes se depararam e as quais experienciaram criaram neles uma sensação de pertencimento local àquela comunidade, que deixou, após as experiências e significados compartilhados e renegociados, de ser estrangeira e passou a ser reconhecida como parte de sua vida.

Excerto 16 – Diário de Viagem

Es muy difícil encontrar dificultades cuando ya nos sentimos parte de esta sociedad, parte de Unisinos, de São Leopoldo y de Brasil. *No hemos tenido dificultades al tener que relacionarnos con*

⁸⁰ “[...] vivir es un proceso constante de negociación de significado.”

⁸¹ “[...] la negociación de significado es un proceso productivo, pero negociar significado no quiere decir construirlo desde cero. El significado negociado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único.”

otras personas o al adaptarnos a sus costumbres. (ALEJANDRA, grifo nosso)

Excerto 17 – Diário de Viagem

Hemos afianzado lazos con compañeros de cursado y compartido más tiempo con las cosas en nuestro rededor...

(ALEJANDRA, grifo nosso)

Excerto 18 – Diário de Viagem

Ya estoy tan acostumbrado al estilo de vida de São Leopoldo que encontrarme con colegas o personas que he tomado afecto es como encontrarme con amigos en Mendoza [...] Todo el tiempo aprendo cosas nuevas y tengo vivencias generales que dejan aprendizaje tanto académicos como de vida. (NICOLÁS, grifo nosso)

As falas de Alejandra e Nicolás demonstram claramente a importância do tempo de imersão para que os participantes pudessem estreitar os laços com o Brasil. Laços esses que foram estreitados, como bem acompanhamos, a partir da (re)negociação de infinitos significados, a contar daquilo que imaginavam (estereótipos), com aquilo que puderam presenciar, baseados nas vivências partilhadas. Ou seja, as aprendizagens a partir das novas experiências possibilitaram aos participantes, como bem aponta Wenger (2001), a criação de “[...] novas identidades a partir de suas novas perspectivas” (WENGER, 2001, p. 120, tradução nossa)⁸².

Além disso, a reflexão que os participantes fazem sobre a imersão evidencia que, além do (re)conhecimento do outro e sobre o outro, eles puderam (re)construir sua própria identidade nacional e também se reconhecer como parte de uma grande comunidade latino-americana:

Excerto 19 – Diário de Viagem

[...] fue el conocer y valorizar aún más mi país y mi cultura, y apreciar que los demás sientan una atracción interesante de la Argentina. (ALEJANDRA, grifo nosso)

⁸² “[...] nuevas identidades a partir de sus nuevas perspectivas.”

Excerto 20 – Grupo Focal

[...] mas eu acho que o que me marca mais essa questão é que **hoje eu sou um brasileiro mais latino-americano**. Eu acho que estudar o espanhol e, e ir pra argentina me tornou um brasileiro mais latino-americano [...] **eu precisei do espanhol pra criar uma identidade latino-americana como brasileiro, né...** (MARCELO, grifo nosso)

Excerto 21 – Grupo Focal

[...] é a questão da identidade... **Agora eu conheço, agora eu posso de fato tentar ser igual, ser igual né. Me reconhecer como o outro**. (MARCELO)

O último segmento de fala de Marcelo é emblemático: antes da imersão ele não era igual ao outro, agora ele já pode ser, já conhece, já vivenciou. Talvez essa seja uma grande contribuição dos programas de mobilidade acadêmica: somente aceitamos o outro a partir do momento em que realmente o conhecemos. Esses segmentos de fala contribuem muito para refletirmos sobre isso.

Wenger (2001) destaca que, constantemente, ao longo da negociação de significados, produzimos novas relações com o mundo e no mundo, salientando que “[...] o significado de nosso compromisso com o mundo não é uma situação fixa, se não um processo contínuo de negociação renovada”. (WENGER, 2001, p. 79, tradução nossa)⁸³. Nos segmentos de fala apresentados nesta seção, notamos que a renegociação do significado sobre o outro fez com que os participantes também renovassem seus próprios significados em relação à sua comunidade de origem, compreendendo que foi preciso o outro para reconhecer a si mesmo. Essa renegociação de significados, feita na linguagem e pela linguagem, corrobora as reflexões do autor: “[...] o significado não existe em nós nem no mundo, se não na relação dinâmica de viver no mundo”. (WENGER, 2001, p. 79, tradução nossa)⁸⁴.

Ao refletirmos sobre as experiências do intercâmbio no que tange à integração regional e à construção de identidades dos participantes, constatamos que os propósitos dos intercâmbios, conforme apontou Ferrari (2015), foram muito bem atingidos pelo Programa de Mobilidade Acadêmica do qual os alunos

⁸³ “[...] o significado de nuestro compromiso con el mundo no es una situación fija, sino un proceso continuo de negociación renovada.”

⁸⁴ “[...] el significado no existe en nosotros ni en el mundo, sino en la relación dinámica de vivir en el mundo.”

participaram, permitindo que eles conhecessem a realidade vivida na sociedade onde moram e na sociedade do outro, e estabelecessem, como bem registram os dados, laços regionais a partir dos processos de significação e ressignificação de experiências. Essas vivências contribuíram, acreditamos, não totalmente para a constituição de uma identidade regional única, mas sim, a partir da interação social, para um conjunto de identidades regionais da América Latina a contar daquilo que se pôde (re)conhecer do outro e no outro (LEFFA, 2012; FERRARI, 2015).

Na próxima seção, discorreremos sobre outra categoria de análise que surgiu significativamente em nossos dados: o intercâmbio como possibilitador de novas integrações e aprendizagens linguístico-culturais.

4.2 O INTERCÂMBIO COMO POSSIBILITADOR DE NOVAS INTEGRAÇÕES E APRENDIZAGENS LINGUÍSTICO-CULTURAIIS

A partir da perspectiva glotopolítica, aquela que

[...] se interessa por analisar como as intervenções no espaço da linguagem e as representações associadas com suas distintas estâncias são resultado e incidem na conformação, reprodução ou transformação das relações sociais e das estruturas de poder tanto no âmbito local e nacional como regional e planetário (ARNOUX, 2007, tradução nossa)⁸⁵,

é que Arnoux (2007) considera necessário discutir a função política das línguas e seu ensino, com base na configuração de políticas de bens linguísticos e culturais capazes de contribuir para o desenvolvimento dos convênios regionais. Segundo ela, “[...] se nos posicionarmos desde uma perspectiva glotopolítica, comprometida com o processo de integração regional do sul” (ARNOUX; NOTHSTEIN, 2014, p. 17, tradução nossa)⁸⁶, os desafios para a integração regional devem levar em consideração o conhecimento sobre o outro tanto nos aspectos linguísticos como nos aspectos culturais, buscando, a partir disso, construir um espaço integrado e que possa ser compartilhado com todos. Ao longo de nossa análise de dados, muito nos chamaram a atenção, nas falas dos participantes, posicionamentos diretamente

⁸⁵ “[...] se interesa por analizar cómo las intervenciones en el espacio del lenguaje y las representaciones asociadas con sus distintas instancias son resultado e inciden en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder tanto en el ámbito local y nacional como regional y planetario”

⁸⁶ “[...] si nos ubicamos desde una perspectiva glotopolítica comprometida con el proceso de integración regional del sur”

relacionados a este ponto: as novas integrações e as novas aprendizagens, em nível linguístico e cultural, que o processo de imersão possibilitou a eles. Para melhor explorarmos essas contribuições acerca do que considera Arnoux, a continuação desta seção será feita em duas partes: a primeira, abordando segmentos de fala dos participantes que tratam das novas integrações e aprendizagens *culturais* por eles vivenciadas durante o intercâmbio, e a segunda discutindo a respeito das novas integrações e aprendizagens *linguísticas* vivenciadas por eles.

4.2.1 Novas Integrações e Aprendizagens Culturais

Ao longo da análise dos dados, um fator recorrente apontado pelos participantes foi em relação às novas aprendizagens culturais e às novas integrações que a imersão possibilitou. O primeiro tópico recorrente em relação às questões culturais está relacionado às diferentes características geográficas que os países de origem dos participantes apresentam, como vemos a seguir:

Excerto 22 – Diário de Viagem

En esta semana hubo una gran sorpresa para mí que fue el temblor de grande magnitud que ocurrió en la región, con epicentro en Chile. Con esto temblor, pude reconocer lo porqué de tantas precauciones... (MARCELO, grifo nosso)

Excerto 23 – Entrevista

[...] então isso foi **uma coisa que eu achei bem diferente, assim, no primeiro momento, a questão do “viento zonda” que tem, os sismos** assim, porque é uma região sísmica lá [...] porque **tudo fecha, todo mundo vai embora e fica trancado em casa porque é um vento bem forte e as pessoas ficam assim com dor de cabeça e tudo** uma coisa bem curiosa, assim... (ANA LAURA, grifo nosso)

Excerto 24 – Entrevista

[...] não digo um choque porque eu já sabia mas, mas uma coisa é saber e outra coisa é experimentar que **é um clima extremamente seco, é uma região semi-árida, né! E não chove.** A gente vem de um Rio Grande do Sul que quase mais chove do que faz sol [...], **mas**

uma chuva forte lá seria pra nós uma garoa, assim, *difícilmente passa disso...[...] o tempo seco chega a enrugar a mão, assim, não sei como... e terremotos constantes, **inclusive teve um terremoto forte**. No começo era um pouco estranho mas depois se acostuma. Tem muito, né! (MARCELO, grifo nosso)*

Marcelo menciona que foi uma grande surpresa, para ele, experienciar um terremoto forte durante a sua imersão. A surpresa do intercambista se justifica devido ao fato de o Brasil, por se encontrar em uma zona de estabilidade tectônica, longe das áreas de instabilidade⁸⁷, não apresentar tal fenômeno da natureza. Outra característica relacionada a esses eventos sísmicos próprios da região onde se situa a universidade argentina é apontada por Ana Laura: “*uma coisa que eu achei bem diferente, assim, no primeiro momento, a questão do “viento zonda” que tem [...] tudo fecha, todo mundo vai embora e fica trancado em casa porque é um vento bem forte e as pessoas ficam assim com dor de cabeça e tudo...*”. O evento, caracterizado por um vento quente, seco e intenso, acontece entre maio e outubro, ou seja, em uma parte do tempo em que os participantes estiveram na cidade. Como bem salientou Ana Laura, o efeito pode causar diversas complicações na saúde das pessoas, pois traz muito pó e ventos fortes à região⁸⁸. Podemos notar que, para Marcelo, o acontecimento foi significativo ao relatar, no diário de viagem, sua surpresa com o terremoto e, na entrevista, posterior a esses acontecimentos, declarar ter se acostumado com os abalos sísmicos, devido à constância. Em contrapartida, os intercambistas argentinos pouco relacionaram suas experiências culturais com as questões geográficas brasileiras, com exceção de uma colocação de Alejandra:

Excerto 25 – Diário de Viagem

Sí, y en la medida que el clima nos permitió lo hicimos. Pasa que tampoco... llego un momento que decidimos que no vamos a estar privado todo el tiempo a hacer cosas por causa de la

⁸⁷As áreas de estabilidade tectônica acontecem quando as regiões estão localizadas no centro das placas tectônicas, longe de áreas consideradas instáveis, configuradas pelo contato de duas dessas placas.

⁸⁸Dores de cabeça, mudanças de humor, dores nas articulações, indícios de quadro de ansiedade e depressão, entre outros.

***l**uvia, porque se estaba pasando el tiempo. (ALEJANDRA, grifo nosso)*

A participante, não acostumada com o tempo chuvoso, relata a desistência de se privar de fazer as coisas devido às constantes chuvas comuns na região onde se hospedava. Até mesmo Marcelo compara as chuvas da região argentina com as da região brasileira: “*é um clima extremamente seco, é uma região semi-árida, né! E não chove.*”; “*uma chuva forte lá seria pra nós uma garoa, assim, dificilmente passa disso...*”.

O intercâmbio também possibilitou aos participantes envolvidos no Programa de Mobilidade Acadêmica integrações com cidadãos de outros países, ampliando e estreitando laços, não só entre as comunidades envolvidas, Brasil e Argentina, como ainda para além dessas fronteiras:

Excerto 26 – Diário de Viagem

Creo que cuando se vive con una colombiana, una chilena, una española, dos argentinas y muchos mexicanos, todos los días se aprende algo nuevo, sea en los aspectos culturales, conociendo sus comidas típicas, las músicas que escuchan...

(ANA LAURA, grifo nosso)

Constatamos, no segmento de fala de Ana Laura, que a experiência de intercâmbio pôde ser enriquecedora para ela: em uma mesma casa, local de sua moradia no período de imersão, conviveu com hispano-falantes de diferentes países. Tal feito, segundo ela, fez com que aprendesse, diariamente, traços culturais diferentes, propiciando, através da interculturalidade vivida, novas e significativas aprendizagens. Acreditamos que essas relações vividas pela aluna puderam contribuir ainda mais para o seu conhecimento sobre a língua e a cultura hispana, fator que, certamente, contribuirá para quando estiver em sala de aula, ensinando a língua espanhola aos seus alunos. Nicolás, assim como Ana Laura, também menciona que, na convivência com outras pessoas, de outras culturas e ideais, sempre se aprende algum valor, alguma experiência:

Excerto 27 – Diário de Viagem

Al convivir con personas de otras culturas e ideales, todos los días se aprende alguna cosa nueva, algún valor, alguna experiencia. Esta semana, almorcé con 3 angolanos y el valor que para ellos tiene el momento del almuerzo y lo que significa poder comer, es una valoración totalmente diferente a la que tenía. Tengo la seguridad que aprenderé más y más todos los días.
(NICOLÁS, grifo nosso)

O participante relata um exemplo de uma experiência que teve: um almoço de que pôde participar com três angolanos, também intercambistas, que estavam em imersão na universidade brasileira. Ao perceber o significado da refeição para eles, refletiu sobre os valores que carregava consigo mesmo sobre o momento: “[...] *lo que significa [para ellos] poder comer, es una valoración totalmente diferente a la que tenía*”. A participante Alejandra, por sua vez, aponta claramente em sua fala pertencer a uma (das muitas) comunidades de prática por ela vivenciada ao longo de sua imersão no Brasil:

Excerto 28 – Diário de Viagem

*Todos los intercambistas, de diferentes países que estamos en Unisinos, nos reunimos todos los miércoles y hablamos o hacemos diferentes actividades que estén relacionadas a las culturas de cada país. [...] **hicimos un juego de cartas muy conocido en Argentina y del cual participaron chicos de Angola, Grecia, Uruguay, Brasil, Chile y Argentina. Fue una muy buena experiencia compartir eso con ellos, ya que también conocimos las diferentes formas que hay de jugar el mismo juego en otros países.*** (ALEJANDRA, grifo nosso)

Para que pudessem compartilhar as suas culturas, isto é, dividir com o outro traços da sua cultura e compartilhar traços da dele, Alejandra relata que os intercambistas criaram uma espécie de encontro semanal na universidade: “*nos reunimos todos los miércoles y hablamos o hacemos diferentes actividades que estén relacionadas a las culturas de cada país*”, evidenciando aquilo o que Wenger (2001) assinala: as novas relações e as novas aprendizagens com o mundo e no mundo passam por um processo constante de (re)negociação sobre o outro,

permitindo com que se estendam para além das fronteiras imaginadas, tal como notamos na fala de Marcelo a seguir.

Excerto 29 – Entrevista

*[...] tipo, é que lá tinha muito intercambistas, então **fiz contato com pessoas do mundo inteiro**, com pessoas do Chile, do México, Venezuela, Perú... inclusive da Europa... tinha franceses e um país lá que eu não me lembro o nome. **Então esse contato mundial que eu tenho hoje é resultado do intercâmbio**. (MARCELO, grifo nosso)*

Este trecho da fala de Marcelo certifica o alcance que os Programas de Mobilidade Acadêmica podem obter: o “*contato com pessoas do mundo inteiro*”.

Estudos realizados no contexto dinamarquês (FABRICIUS; MORTENSEN; HABERLAND, 2016) apontam para o fato de que, quando imersos, os estrangeiros tendem a manter mais relações com outros estrangeiros do que com nativos. Na ocasião do estudo, a maioria dos estrangeiros entrevistados considerou difícil fazer amizades com os estudantes dinamarqueses, os nativos, que, para os entrevistados, era considerado, em grande parte, como um pré-requisito para um curso bem-sucedido de estudos no país estrangeiro. Os dados apontaram “[...] que os estudantes estrangeiros são relativamente mais bem-sucedidos no estabelecimento de vínculos com outros estudantes estrangeiros”. (FABRICIUS; MORTENSEN; HABERLAND, 2016, p. 13, tradução nossa)⁸⁹. Nesse ponto, os dados de nossa investigação demonstram estreita semelhança: muitas vezes, os alunos relataram ter se relacionado e aprendido mais no contato com estrangeiros falantes da mesma língua (ou de outras) do que com os próprios nativos da região onde imersos. Os autores destacam o fato de que “[...] se o contato com estudantes estrangeiros for experimentado em quase metade de todos os casos como o desenvolvimento de uma cultura ‘eles’ e ‘nós’, então certamente há muito pouco conquistado em termos de compreensão cultural”. (FABRICIUS; MORTENSEN; HABERLAND, 2016, p. 15, tradução nossa)⁹⁰. Embora essa questão não seja nosso foco de investigação, constatamos que grande parte dos nossos dados refletem essa problemática.

⁸⁹ “[...] that foreign students are relatively more successful in establishing links with other foreign students.”

⁹⁰ “[...] If contact with foreign students is experienced in almost half of all cases as the development of a “them” and “us” culture, then there is surely very little won in terms of cross-cultural understanding.”

Notamos, ainda, no tocante aos dados, que as relações dos participantes com outros indivíduos permitiu que eles participassem de diferentes comunidades de prática que (re)negociavam significados a todo o instante. A partir de outro componente que considera necessário para a caracterização da participação social como parte de um processo de aprendizagem, a *comunidade*, Wenger (2001) aponta que essa expressão (comunidades de prática) não pode ser entendida como uma unidade única, definida apenas por um conjunto de pessoas relacionadas a uma mesma característica. As comunidades de prática, segundo o autor, residem nas “[...] pessoas e nas relações de participação mútua por meio das quais podem fazer o que fazem”. (WENGER, 2001, p. 100, tradução nossa)⁹¹. Relativamente aos segmentos de fala dos participantes, observamos que as aprendizagens de afiliação a essas comunidades apontadas pelos intercambistas não supõem traços de homogeneidade entre elas, muito pelo contrário, é a partir das relações heterogêneas que puderam construir novas relações e novas formas de ver, conviver e (re)conhecer o outro.

Além dessas duas questões culturais fortemente ressaltadas no discurso dos participantes, ao longo dos dados gerados, ainda encontramos inúmeras outras características culturais de cada região que também chamaram a atenção dos estudantes, como mostramos nos exemplos a seguir:

Excerto 30 – Diário de Viagem

*[...] quando estábamos en Cierro Largo **un chico nos habló sobre las distintas cosas que ellos utilizan para curar los mates, además de ciertos "rituales" para la costumbre de beberlo, como por ejemplo, se debe decir "gracias" solamente después de tomar el primer y el último mate.** (ANA LAURA)*

Excerto 31 - Entrevista

*[...] **eu acho que uma coisa que a gente achou muito diferente era a siesta deles.** Primeiro a gente queria sair e comprar alguma coisa no mercado e tava tudo fechado... isso é bem ruim. Então a gente tinha que se organizar, pois das duas até as cinco alguma coisa, era tudo fechado. (MARCELO)*

⁹¹ “[...] personas y en las relaciones de participación mutua por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen.”

Excerto 32 – Grupo Focal

Uma questão que me chocou no Brasil foi a questão do beijo.

Entre homens não se dão beijo. *Eu cheguei no Brasil beijando homens (risos).* **Na Argentina é normal!** (NICOLÁS)

Ana Laura, Marcelo e Nicolás trazem outras considerações acerca das aprendizagens culturais por eles vivenciadas no país estrangeiro e que puderam ser relacionadas/comparadas a seus contextos culturais. Ana Laura, por exemplo, aprendeu formas distintas de cevar o mate, além de conhecer rituais específicos para bebê-lo. A bebida, também típica de sua região, conhecida como “chimarrão”, não apresenta, em seu contexto de convivência, rituais como o aprendido na ocasião, simbolizando, assim, uma nova aprendizagem cultural. A Marcelo chamou a atenção o fato de, na comunidade onde estava inserido, a população tirar a conhecida “siesta”, típica dos países hispânicos, que consiste em uma pausa laboral nas atividades, geralmente entre as 14h e 17h, fato que não acontece no Brasil. Já Nicolás marcou, de forma curiosa, o tratamento que acontece entre os homens brasileiros: “entre homens não se dão beijo”, relatando que chegou ao país estrangeiro aplicando aquilo que é normal em seu país (“eu cheguei no Brasil beijando homens (risos). Na Argentina é normal!”). Todas essas situações, entre muitas outras existentes nos nossos dados, demonstram o quão rica foi a troca de experiências e aprendizagens entre os intercambistas e as comunidades às quais estavam afiliados, contribuindo para aquilo que propõe Arnoux (2007): o “[...] desenvolvimento da identidade regional [deve acontecer] por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e de uma cultura de integração”. (ARNOUX, 2007, tradução nossa)⁹².

4.2.2 Novas Interações e Aprendizagens Linguísticas

Além das novas interações e aprendizagens culturais que a imersão possibilitou, os intercambistas também relataram terem tido contato com inúmeras aprendizagens linguísticas, como podemos verificar nas falas que seguem:

⁹² “[...] desarrollo de la identidad regional por medio del estímulo al conocimiento mutuo y de una cultura de integración.”

Excerto 33 – Diário de Viagem

*Una alegría muy significativa para mi como estudiante de portugués, **es el escuchar y conocer acentos nuevos del idioma, ya que son variedades lingüísticas que para mi formación son muy aprovechables...** (ALEJANDRA, grifo nosso)*

Excerto 34 – Entrevista

***Para escuchar 'tú', a veces, con una profesora es raro.** Porque ya los conocemos, pero con alguien nuevo... **hasta que nos traje confianza se trata de usted.** Y acá... es todo você o todo tu. (ALEJANDRA, grifo nosso)*

Excerto 35 – Diário de Viagem

*Para mí es muy interesante e importante tener conocimiento de otras culturas **que comparten la misma lengua, pero distintos acentos.** **Por eso fue excelente oír el portugués de una profesora Caboverdiana.** (ALEJANDRA, grifo nosso)*

Para Alejandra, foi muito significativo conhecer outros sotaques do português, que, segundo avalia, “*son variedades lingüísticas que para mi formación son muy aprovechables*”. Um desses sotaques, como bem relata, foi a oportunidade de ouvir uma professora Caboverdiana (“*fue excelente oír el portugués de una profesora Caboverdiana*”), em visita à universidade brasileira. A aluna, ainda, comenta a respeito das diferentes formas de tratamento que os países apresentam: a diferenciação entre o “tú” e o “usted”, marca linguística muito característica nos países hispanos e de usos específicos entre as pessoas, e o “tu” e o “você”, brasileiros, utilizados de formas concomitantes e sem uma definição severa definida (“*Para escuchar 'tú', a veces, con una profesora es raro [...] hasta que nos traje confianza se trata de usted. Y acá... es todo você o todo tu*”). Para Ana Laura, a aprendizagem foi semelhante:

Excerto 36 – Diário de Viagem

Cuándo se vive con personas de distintos países hispanohablantes, se puede percibir las variaciones del español que hablan y las situaciones en que ellos mismos, a pesar de

hablar la misma lengua, no se comprenden. Eso todo resulta en una experiencia única y buenísima! (ANA LAURA, grifo nosso)

Excerto 37 – Diário de Viagem

Miré una película española, que en realidad ya había mirado hace mucho tiempo, **pero en esa vez pude percibir las variedades lingüísticas del español hablado en España y el español hablado en Latinoamérica**. Tuve esa percepción, pues vivo con mexicanos, argentinos, una chilena, una colombiana y una española. (ANA LAURA, grifo nosso)

A aluna também relata que a experiência de conviver com diferentes hispanofalantes lhe possibilitou conhecer as distintas variantes do idioma e que, algumas vezes, essas mesmas variantes não são compreendidas entre os próprios falantes maternos de espanhol. Para ela, isso tudo “resulta en una experiencia única y buenísima!”. Além disso, por meio dessa experiência, a participante justificou conseguir distinguir, ao olhar um filme, o espanhol falado na Espanha do espanhol falado na América Latina. Marcelo, por sua vez, demonstrou ter aprendido, através de explicações de uma professora, outra marca linguística muito recorrente na região do Rio da Prata e à qual teve de se adaptar: o *voseo*, que consiste no uso do pronome da segunda pessoa do singular “vos”⁹³ ao invés de “tú”, como podemos perceber nos relatos abaixo:

Excerto 38 – Grupo Focal

[...] me lembrei de uma situação que **uma professora me ensinou el voseo, porque lá utilizan mucho o voseo e eu pouco sabia...** (MARCELO, grifo nosso)

Excerto 39 – Diário de Viagem

[...] además, aprendí que **la forma personal que los chilenos más usan es el “tú”, el “vos” es poquísimo usado...** (MARCELO, grifo nosso)

⁹³ O pronome “vos” indica aproximação entre os interlocutores e é muito usado em contextos informais ou de confiança, como uma alternativa de “tú”, de quem utiliza das mesmas estruturas gramaticais e se conjuga como ele em quases todos os tempos verbais, com exceção do presente do indicativo e no imperativo afirmativo.

Excerto 40 – Entrevista

[...] teve a questão do contato com outros tinha contato chilenos, e **com chilenos eu tinha uma certa dificuldade de compreensão.** Eles têm uma maneira bem rápida de falar, uma **supressão da última letra assim...** (MARCELO, grifo nosso)

Além de aprender a utilizar o *voseo*, Marcelo mencionou encontrar certa dificuldade para compreender a variedade linguística chilena devido à supressão da última letra⁹⁴, marca característica dos falantes. Nas falas desse intercambista, também, podemos notar um fato curioso: teve de aprender a usar “el voseo” para falar com os argentinos, mas também experienciou que, embora essa seja uma marca linguística daquela região, a mesma não é utilizada pelos chilenos, vizinhos dos argentinos, falantes do mesmo idioma (“*la forma personal que los chilenos más usan es el “tú”, el “vos” es poquísimamente usado...*”). Notamos, nas colocações trazidas pelo participante, que o intercâmbio possibilitou aprendizagens para além das interações locais: permitiu distinguir comunidades linguísticas diferentes dentro de uma mesma língua compartilhada.

Todos os participantes, como examinamos nos excertos acima, relatam terem aprendido muito sobre as questões linguísticas do outro (e dos outros) ao longo da imersão. O intercâmbio não possibilitou só o contato entre comunidades de Brasil e Argentina, países a que pertencem as instituições envolvidas no Programa, como também permitiu a afiliação dos participantes a comunidades de outros povos, outras culturas, com que puderam se relacionar. Acima de tudo, permitiu que tivessem contato com outras variedades linguísticas da língua adicional que estudam. Essas questões certamente contribuem muito para a sua formação docente, já que poderão, nas salas de aula que forem liderar, com segurança, mostrar as diferentes variedades linguísticas existentes nos e entre os idiomas.

Ainda, ao analisarmos as falas dos participantes no decorrer desta seção, podemos relacionar as interações e aprendizagens linguístico-culturais vivenciadas por eles como possibilidades de (re)significação de suas identidades enquanto futuros professores aprendizes da língua adicional e também como indivíduos

⁹⁴ Como característica também de outros países sul-americanos, o “s” antes de consoantes ou ao final das palavras pronunciadas pelos chilenos assume, na maioria das vezes, o som de [h].

pertencentes ao grande bloco regional do MERCOSUL. No que diz respeito a um terceiro componente necessário para a caracterização da participação social como um processo de aprendizagem, a *identidade*, Wenger (2001) destaca que “[...] a formação de uma comunidade de prática também é a negociação de identidades”. (WENGER, 2001, p. 187, tradução nossa)⁹⁵. A partir das diferentes caracterizações de identidade por ele elencadas, tal como apresentado na seção 2.3 desta investigação (a identidade como experiência negociada; a identidade como filiação a comunidades; a identidade como trajetória de aprendizagem; a identidade como nexos da multifiliação e a identidade como relação entre o local e o global), podemos identificar nos dados o quanto rica foi a imersão dos participantes no país estrangeiro e o quanto suas identidades puderam ser (re)formuladas. Ao (re)negociarem experiências a partir de quem eram, ao definirem quem eram em função de si mesmos e dos outros, ao delinarem quem eram em função de onde vieram e para onde iriam, ao determinarem quem eram e a forma como conciliavam suas diversas identidades e ao estabelecerem maneiras mais amplas de enxergarem as diferentes identidades as quais possuíam nas diferentes comunidades de prática às quais pertenceram, puderam sentir-se como parte daquela comunidade, demonstraram construir laços afetivos, de transformação e de grande aproximação e pertencimento às novas comunidades em que viveram.

“[...] cuando vas conociendo, vas conociendo y te vas dando cuenta de que, bueno, ya conoces más, ya formas parte y te sentís dentro de aquella comunidad. Hay muchas cosas para llevar de esta experiencia para nuestras vidas, muchas.”

(Alejandra)

Na próxima seção, discutimos a terceira categoria de análise por nós tratada nesta investigação: as semelhanças e as diferenças nos sistemas de ensino.

4.3 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NOS SISTEMAS DE ENSINO

Como apresentamos no arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa, um dos principais objetivos do MERCOSUL educativo é o “melhoramento da qualidade

⁹⁵ “[...] la formación de una comunidad de práctica también es la negociación de identidades.”

da educação nos Estados Parte, incorporando-lhes uma dimensão cultural e linguística”, a fim de promover um maior aprofundamento no que tange à “integração educativa” (BRASIL, 1995, p.12). A partir do setor educacional, o acordo criou iniciativas de vínculos regionais através de “planos de ensino-aprendizado das línguas oficiais do MERCOSUL”, português e espanhol (MERCOSUL, 1995, p. 12), entre eles, o Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol – PGPE, que possibilitou a criação do projeto que viabilizou a geração dos dados que discutimos aqui.

Conforme apresentamos na seção 2.1.2 desta investigação, o intuito tanto do Programa de Parcerias Universitárias quanto do Projeto de Cooperação entre as Universidades de Cuyo/Argentina e UNISINOS/Brasil era o de fomentar parcerias institucionais e promover a imersão e o intercâmbio de estudantes de graduação, futuros professores das línguas majoritárias do bloco do MERCOSUL. Além disso, também previam a aproximação das estruturas curriculares e a equivalência e reconhecimento mútuo de créditos obtidos nas instituições envolvidas. Dessa forma, no tocante à análise dos dados gerados, nos chamou a atenção o fato de que, muitas vezes, o sistema de ensino – seja ele em relação à estrutura, à organização do processo de aprendizagem, às metodologias adotadas pelos professores ou ao formato de avaliação – foi avaliado de forma positiva pelos alunos e também pelas coordenadoras do projeto. Todos, sem exceção, gostaram do que puderam desfrutar; mas também, em contrapartida, relataram ter tido dificuldades em se adequar ao sistema universitário do outro, o que gerou preocupações e certo desconforto com a diferença.

No que diz respeito à estrutura das universidades, quase todos os participantes, antes de justificarem seus posicionamentos, levaram em consideração as características das instituições – uma pública e outra privada –, como podemos perceber nas falas de Ana Laura, Marcelo e Nicolás:

Excerto 41 – Entrevista

*[...] **achei uma universidade assim bem boa**, bem legal **por se tratar de uma universidade digamos pública**, a estrutura e tudo não era (vamos) **comparando com a UNISINOS**, né? **Que é privada**... enfim, mas por se tratar de uma universidade pública, hã,*

uma universidade pública, acho que bem legal assim. (ANA LAURA, grifo nosso)

Excerto 42 – Entrevista

***em alguns aspectos lembra a UNISINOS** a questão da, da, ter bastante árvores, campo, tudo plantado por eles porque é uma região seca e **por outro lado parecia a UFRGS** também. Tinha aquela cara de universidade federal assim é:: **muitas questões políticas envolvidas e lá diferente do Brasil**, era época de eleição, e lá pode se fazer campanha dentro da universidade, a vontade assim. (MARCELO, grifo nosso)*

Excerto 43 – Entrevista

*A mí me **sorprendió el tamaño de que, para ser una universidad privada, sea tan grande, porque es del tamaño de nuestra universidad, que es nacional** [...] si yo comparar las universidades, **tal vez, se la comparo con la UFRGS, que es una universidad federal como las universidades nacional, tal vez tengan más parentesco en este sentido**. [...] nosotros acá veamos, por lo menos yo, **difícil comparar**.... (NICOLÁS, grifo nosso)*

No início de seu segmento de fala, Ana Laura demonstra possuir conhecimento sobre o “estereótipo estrutural” de uma universidade pública pela sua colocação “*achei assim uma universidade bem boa [...] por se tratar de uma universidade digamos pública*”. Essa percepção, acreditamos, ela traz de seu país de origem, o que, nessa situação, “valoriza” a universidade em questão, mesmo inferiorizando as estruturas públicas frente às privadas (“*comparando com a UNISINOS, né?*”). O aluno Marcelo, por sua vez, relata a semelhança das universidades em relação à presença da natureza nos campi e a diferença de algo que não acontece na instituição brasileira: a livre circulação de propagandas eleitorais dentro dos espaços acadêmicos. Essa característica logo é relacionada às universidades públicas do Brasil (“*por outro lado parecia a UFRGS*”), demonstrando o aluno possuir prévio conhecimento sobre a diferença entre o público e o privado. Já Nicolás se demonstra surpreso com o tamanho da universidade brasileira, uma vez que sua concepção de universidade privada, a partir do que vivencia na

Argentina e através da leitura de que podemos fazer de sua fala, é de instituições menores do que as públicas. Assim, lhe *“sorprendió el tamaño de que, para ser una universidad privada, sea tan grande”*. O participante, assim como Ana Laura e Marcelo, também compara, ao falar das estruturas das instituições, o público com o privado. Para ele, se comparar a sua universidade com uma universidade federal brasileira, como é o caso da UFRGS, acredita que tenham *“más parentesco”*; caso contrário, é *“difícil comparar”*. Percebemos, no tocante a esses excertos, que os dois grupos, tanto argentinos quanto brasileiros, avaliam a universidade a partir de seus (pre)conceitos.

Diante dessas considerações entre o público e o privado, os alunos pontuaram diversos tópicos que se assemelhavam ou se diferenciavam quando comparados àquilo que vivenciavam em suas instituições de origem.

Alejandra, por exemplo, assim como Marcelo, também se surpreendeu com *“la conexión con tanto verde”* presente no campus da universidade brasileira. Em sua percepção, esse contato *“hace con que el estudio sea una experiencia mucho más humana”*. Notamos que tal fato foi realmente marcante para a aluna, uma vez que, mais de um ano depois, no encontro para a realização do grupo focal, ela novamente aborda essa questão, quando em contato com os demais participantes argentinos:

Excerto 44 – Grupo Focal

Eu adorei a questão da natureza e como ela está integrada no prédio, assim, na zona, na região da universidade. Porque aqui a gente tem perto também uma parque, mas fica fora, é tudo separado. E lá você tem esta possibilidade de ter este contato direto. Além que tinha qualquer serviço que você precisar estava ali. Eu gostei. (ALEJANDRA, grifo nosso)

Nicolás, quase que junto à fala de Alejandra, demonstra seu espanto pelo fato de a universidade brasileira possuir uma lagoa em seu amplo espaço paisagístico: *“Tinha uma lagoa, gente! Isso foi o mais chocante!”*. Além disso, o estudante menciona com admiração que, *“além da lagoa e da floresta”* (relacionando à área de matas da universidades), *“tinha um shopping, no círculo, um círculo com um shopping. Tem cabeleireiro, gente!”*. O intercambista, na ocasião, fazia alusão ao

espaço administrativo do campus da IES brasileira, conhecido como “redondo”, onde se encontram vários serviços diferenciados, como por exemplo bancos, restaurantes (universitário e não universitário), livraria, central de atendimento ao aluno, acesso à biblioteca e várias outras conveniências para consumo e bem-estar de toda a comunidade acadêmica.

Os alunos brasileiros, quando questionados em relação à estrutura da universidade argentina, se posicionaram criticamente, tanto quando estavam lá, quanto depois, quando estavam de volta ao Brasil, ressaltando dois pontos em especial: a precariedade dos recursos das salas de informática e a falta de exemplares de livros na biblioteca:

Excerto 45 – Diário de Viagem

Tengo dificultad de encontrar obras literarias en la biblioteca de la Uncuyo, obras en la cual tendré que leer para la asignatura de literatura. (MARCELO, grifo nosso)

Excerto 46 – Diário de Viagem

Creo que la falta de ejemplares de libros en la biblioteca, pues nos dificulta un poco las tareas. (ANA LAURA, grifo nosso)

Excerto 47 – Entrevista

[...] a biblioteca também, os livros eram muito, muito velhos, muito, muito velhos. Eles não tinham esse sistema de renovação constante de livros como que tem na unisinos... (MARCELO, grifo nosso)

Para Ana Laura, a falta de exemplares de livros na biblioteca foi prejudicial ao seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que justifica que as disciplinas demandavam muitas leituras, e os textos não eram encontrados para que pudesse realizá-las. O aluno Marcelo também compartilha a mesma dificuldade e utiliza de maneira enfática o advérbio “muito” para reforçar que, além de poucos, os livros “eram muito, muito velhos, muito, muito velhos”. O posicionamento dos brasileiros se confirma quando o próprio aluno argentino, Nicolás, na presença de outros colegas argentinos, reforça a crítica dos brasileiros utilizando de forma acentuada o advérbio nada: “Nessa biblioteca a gente não tem nada. Nada para a gente. Não tem nada!”

(grifo nosso), confirmando, assim, a precariedade de livros na IES Argentina. Já quando em relação às salas de informática oferecidas pela universidade, a baixa qualidade dos recursos mais uma vez chamou a atenção dos alunos brasileiros:

Excerto 48 – Entrevista

*[...] é tinha, tinha uma sala de informática assim também. **Tinha o básico** mais ou menos o que a gente precisava, assim, fora isso já não. **Era mais precário, assim, digamos...** (ANA LAURA, grifo nosso)*

Excerto 49 – Entrevista

*[...] **comparando com a unisinos eram fracos assim, o laboratório de informática era muito ruim**, aí no final da aula reformaram, colocaram computadores bons assim, no final. (MARCELO, grifo nosso)*

Os participantes, ao relatarem as baixas condições estruturais da IES argentina, compararam-nas aos recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição brasileira, como aponta Marcelo “[...] *comparando com a unisinos eram fracos assim, o laboratório de informática era muito ruim*”.

Em contrapartida às colocações de Ana Laura e Marcelo quanto à estrutura tecnológica e acadêmica da universidade argentina, os intercambistas argentinos concederam muitos elogios aos serviços disponibilizados pela IES brasileira: “*El campus es fantástico. Las plataformas tecnológicas son fantásticas*” (Alejandra); “*La biblioteca. La informática. Todo es fantástico, es fantástico, porque están dando un servicio excelente a la comunidad...*” (Nicolás).

Notamos, por fim, que tais colocações demonstram uma considerável diferença entre as universidades no que diz respeito aos serviços e estruturas disponibilizadas à comunidade acadêmica, que podem corroborar ou não, como bem vimos nas falas dos alunos, com o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo a percepção do intercambista Nicolás, em reflexão após sua imersão na instituição estrangeira, “*com tudo isso, eu acho que UNISINOS está mais preparada que a nossa universidade para receber alunos*”.

Após essas reflexões, surge-nos um questionamento: também seriam essas disparidades estruturais fatores significativos entre o público e o privado que fizeram com que os alunos, antes de se posicionarem, justificassem suas comparações? Para essa resposta, acreditamos que os (pre)conceitos que os alunos demonstram possuir acerca das características do público e do privado contribuiriam para as comparações entre os sistemas de ensino, que, nesse caso, também se configuravam a partir de suas realidades.

Outro aspecto bastante comentado pelos participantes quanto às semelhanças e diferenças entre os sistemas de ensino é o entendimento de como as instituições articulam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, fator que pôde ser revelado a partir das metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula e que foram presenciadas pelos participantes. Para iniciarmos tais considerações, utilizamos do segmento de fala de Guadalupe, coordenadora do projeto na Argentina:

Excerto 50 – Entrevista

*Realmente después de esta experiencia creemos que, al menos Rio Grande do Sul y Unisinos, están avanzadas. **Están avanzada de metodologías de trabajos áulicos. Esto que ustedes tienen de construir el conocimiento en el aula; de que la teoría no es el punto de partida, la teoría es el punto de llegada;** viva hace constructivista, **en el sentido, también, de que el alumno es el sujeto de aprendizaje.** Los he visto también porque fui en una clase cuando fui a Brasil y a la Unisinos, **el hecho del trabajo colaborativo, el trabajo en equipo.** Eso me pareció sensacional. Y los chicos que fueron, siempre lo valoraron. Porque nosotros o que nos sorprendía: esta cantidad de conocimiento. (GUADALUPE, grifo nosso)*

Guadalupe narra e descreve sua experiência em visita à universidade brasileira e o quanto acredita que essa universidade esteja mais avançada em relação aos processos de ensino e às metodologias do que a sua⁹⁶. As colocações de Alejandra e Nicolás também se aproximam às percepções da coordenadora:

⁹⁶ O sistema argentino se espelha no sistema europeu, e o brasileiro, no sistema norte-americano.

Excerto 51 – Grupo Focal

*Otras cosas que por ahí me llaman mucha la atención, **en cuanto a a mirada pedagógica, es que ustedes construyen el conocimiento desde un punto de vista más socio interactivo**, sí. [...] ella nos decía que para la clase que viene nos había en el cronograma el texto que tenía que llevar leído. Llegamos a la clase y ella hacía unas preguntas y en base a estas preguntas todos empezaban a participar. **En cambió, acá es mas unidireccional, el profesor habla, expone el ppt y nosotros tenemos que estar anotando**. (NICOLÁS, grifo nosso)*

Excerto 52 – Entrevista

*[...] te ponen la nota que te sacaste en el examen final. **Pero Unisinos tienen mas en cuenta el proceso, entiende? Hacen promedio que los presentan con las tres notas o con la cuarta**, sé que hay seminario y además. (ALEJANDRA, grifo nosso)*

Os participantes argentinos partilham do entendimento de que o ensino da IES brasileira leva em consideração o **processo de construção da aprendizagem** e não aquilo que o aluno, ao final da disciplina, julgado por uma avaliação, é capaz de render. Em contrapartida, os alunos brasileiros encontraram na instituição argentina um modelo educacional extremamente tradicional, baseado em aulas expositivas e sem muito diálogo, conforme descrevem Ana Laura e Marcelo:

Excerto 53 – Entrevista

*[...] **é que assim a metodologia deles assim ela era mais conservadora assim** as aulas então era o professor ali e ele falava e digamos os alunos meio que:: eles iam fazendo anotações, assim **não tinha muito diálogo assim entre aluno e professor** era uma aula bem mais séria digamos... (ANA LAURA, grifo nosso)*

Excerto 54 – Entrevista

***É muito diferente da unisinos. Era aula expositiva e todo mundo anotando. Na primeira semana eu tentei fazer isso mas não consegui**. Tem a questão de ter 3 professores. uma disciplina são 3*

*horários diferente as vezes é uma aula de noite, as vezes de tarde, no começo da semana, final de semana. Eu fiz 3 disciplinas e a fica a semana inteira indo pra universidade. Por um lado é bom, mas trabalhar e estudar lá são poucos porque tu tem que ter um horário muito flexível. e:: te confunde um pouco também em ter 3 professoras, porque uma tem uma abordagem mais dinâmica, outra tem uma abordagem menos dinâmica e ai fica um pouco complexo assim [...] **eles trabalhavam uma aula teórica em sala de aula com power point e texto só na hora do trabalho e prova...** (MARCELO, grifo nosso)*

No início de seu segmento de fala, Ana Laura logo compara as metodologias adotadas pelos professores argentinos como um modelo mais conservador de aulas, baseado em aulas expositivas, não existindo quase diálogo entre aluno e professor. Marcelo também relata que a metodologia deles “*é muito diferente*”, e traz como exemplo também as aulas expositivas, nas quais o professor, pelo uso de power point, expõe o conteúdo, e os alunos tomam nota de tudo o que ele fala. O aluno aponta, ainda, outro aspecto relevante e que distingue os sistemas de ensino das duas instituições: a questão de uma mesma disciplina apresentar dias, horários e professores diferentes. Esse fato não acontece na universidade brasileira, uma vez que, como mencionamos anteriormente, as aulas das disciplinas ocorrem em dias e turnos fixos com o mesmo professor. Para o estudante, por um lado, é boa essa separação, porém, por outro, confunde o fato de ter diferentes professores, com metodologias de aulas diferentes, tratando de um mesmo assunto. O participante ainda menciona que, devido ao fato de as aulas serem em turnos diferenciados, são poucos os alunos que trabalham e estudam, ressaltando, assim, mais uma diferença em relação ao contexto do perfil do aluno da universidade brasileira que, em grande maioria, é aquele que trabalha durante o dia e estuda à noite.

Ao longo de sua entrevista, o participante Nicolás também destaca essas diferenças e o comportamento dos alunos brasileiros em relação às aulas, considerando determinadas atitudes como “*un grande choque cultural*”:

Excerto 55 – Entrevista

*Yo **noté, por ejemplo, muchísimo el tema del teléfono celular**, el profesor está dando la clase para nadie y está todo mundo metido en*

*el teléfono o en la computadora, porque está todo en el moodle. Entonces el profesor está pintado. **Nadie toma apuntes, esto para nosotros fue rarísimo, eso fue un gran choque cultural. Nadie estaba con cartel, nadie estaba con cuaderno.** En Historia de la lengua portuguesa, tome una hoja, puse el nombre y la fecha y dije: bien, en el momento que empezar a hablar, tengo que escribir todo [...] **y yo veía que nadie se desesperaba como yo estaba desesperado, y, claro, al final de la clase, bueno, lo van a encontrar en el moodle. Dije: haa... con razón nadie anota, porque está en el moodle.** Ahí me cayó la ficha con el moodle, porque en las nuestra facultad no hay. (NICOLÁS, grifo nosso)*

Claramente notamos, no tocante à fala do aluno, as diferenças vivenciadas pelos participantes em relação aos sistemas de ensino das instituições. Ele, argentino, acostumado a aulas expositivas, preparou-se da mesma forma para assistir a sua aula na IES brasileira e, para seu espanto – ou, como mesmo menciona, para seu “*choque cultural*” –, se deparou com a situação de que ninguém agia da mesma forma. Isto é, que muitos, ao invés de tomarem notas do que o professor falava através dos meios tradicionais (cadernos, folhas, entre outros), estavam em seus celulares e computadores, dispersos, ou, até mesmo, fazendo suas anotações, mas não da forma tradicional como esperava. Para Nicolás, tudo se justifica devido ao fato de a universidade brasileira possuir um *moodle*, ambiente virtual no qual os professores disponibilizam todo o material apresentado em aula, diferentemente da IES argentina, como aponta Marcelo “[...] *tem a questão tecnológica também. A gente não tinha liberação dos power points então por isso o pessoal se matava copiando mesmo. Quando elas disponibilizavam, elas traziam uma folhinha impressa...*”, não necessitando, assim, que os alunos tivessem de anotar tudo o que o professor falava. Principalmente a respeito da fala de Nicolás, percebemos a diferença dos marcos de referência daquilo que ele trazia e vivia e as reais perspectivas por ele compartilhadas ao longo da imersão (aprendizagem como fazer, como diz Wenger, 2001). Ainda, indissociáveis disso estão as experiências e as mudanças que fizeram com que ele pudesse (re)construir os novos significados aprendidos e transformar sua identidade acerca do sistema educativo brasileiro.

Ainda relativamente às questões sobre como as instituições articulam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, outro tópico relevante emergiu dos dados: a diferença entre os sistemas avaliativos das instituições.

Durante todo o período de imersão dos estudantes e ao longo do preenchimento do Diário de Viagem, muitas vezes, os participantes, principalmente os brasileiros, demonstraram certa preocupação e medo em relação às avaliações das disciplinas as quais cursavam. Ana Laura mencionou não ter “*idea de como los profesores hacen sus evaluaciones*”, e Marcelo, ao longo de duas semanas, relatou ter “*dificultad en la lectura de textos demasiados densos y técnicos de Psicolingüística*”. Suas falas estão condicionadas às suas apreensões em relação às avaliações que teriam de fazer e que vão ao encontro de uma característica marcante da universidade argentina: ao final de cada disciplina, todos os alunos têm de passar por uma mesa final avaliadora, na qual, oralmente, respondem a questões realizadas pelos professores avaliadores com base em todo o conteúdo estudado. Passado o período do intercâmbio e a experiência com a “*mesa de exámenes*” na IES argentina, Marcelo aponta a experiência como negativa:

Excerto 56 – Entrevista

*[...] **eu vejo como negativa, porque afinal de contas decorar tu esquece tudo depois**, por exemplo eu já não lembro de nada dos conteúdos e tem toda a questão do aprendizado... (MARCELO, grifo nosso)*

Excerto 57 – Grupo Focal

*[...] **na verdade essa prova oral no final eu achei horrível uma porque a gente se mata decorando, porque eles querem que tu decore, eles chegam assim, eles te perguntam tal assunto eles querem que tu diga qual autor que tu te baseia, a teoria e algum exemplo prático. Então realmente tem que decorar e hoje eu não lembro de mais nada.** o que eu mais lembro, por exemplo, a gente fez uma, **um trabalho prático de ir a campo ou fazer entrevista e depois ir na aula** a professora montou um quadro de análise qualitativa e quantitativa do uso do voseo se ele tá sendo reduzido ou não, o tratamento formal, o tratamento informal e **aquilo ali eu me lembro muito bem daquilo**. (MARCELO, grifo nosso)*

Percebemos, no início de sua fala, sua reprovação frente ao sistema avaliativo da IES argentina. Segundo ele, teve de decorar o conteúdo para prestar os exames e, hoje, não lembra o que estudou. O aluno aponta como um exemplo positivo de avaliação uma atividade realizada em uma das disciplinas, em que pôde construir o aprendizado por meio de uma pesquisa de campo realizada em conjunto com a professora; contudo, como menciona em outro momento, “*é a prova oral que decide a nota da disciplina*”, ou seja, o que vale é a avaliação final, não levando em consideração o processo de aprendizagem percorrido ao longo da atividade acadêmica. Para a intercambista Ana Laura, a dificuldade foi a mesma: “[...] *ela era bem difícil, uma prova, assim, tanto que eu não dormi na noite anterior. Eu não consegui dormir, estudando, estudando pra prova...*”.

Entretanto, os participantes argentinos tiveram outra percepção. Utilizamos um segmento de fala de Guadalupe para compreender a forma como os argentinos descreveram o sistema avaliativo da instituição brasileira:

Excerto 58 – Entrevista

*Otra cosa que me gustaría también señalarte. Es la firma de evaluación de ustedes tienen. **Son formas de evaluación no basadas en los contenidos, sino es enbasada en lo que el chico puedes hacer con eso que está aprendiendo. Es mucho más práctico, más dinámicas, más modernas, más aplicada a allá a fuera.** No porque nosotros... yo no valoro muchísimo el disciplinar, creo que es algo que siempre nos ha entendido. **Pero también creo que lo disciplinar va acompañado de... haber, esto que estoy aprendiendo, cómo que puede impactar allá afuera, en la comunidad.** Entonces, este creo que en este punto de vista ustedes tienen un saber hacer mucho más dinámico, con respecto a esto. (GUADALUPE, grifo nosso)*

A percepção de Guadalupe é a de que a avaliação da universidade brasileira leva em conta o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, o caminho que ele percorre e o que ele demonstra aprender ao longo da disciplina, relacionado ao que ele pode impactar futuramente na comunidade. Esse posicionamento também aparece nas considerações de Alejandra e Nicolás; entretanto, o que os alunos

ainda demonstram no decorrer de suas falas é certa descrença em relação à qualidade do ensino da instituição brasileira:

Excerto 59 – Entrevista

*La diferencia de los procesos por ahí que tengo allá, **la formación acá es como, no quiero que suene mal, no es que sea menos, es como más tranquila en el sentido que vos puede realmente llevarla en proceso, es un proceso.** Por ahí en Argentina uno siente que la formación es más acumulativa, te aprendes un paquete de cosas y la rendís. Acá no, acá lo vas aprendiendo y lo vas trabajando. (ALEJANDRA, grifo nosso)*

Excerto 60 – Entrevista

*[...] **Es que allá son muy exigentes y acá es totalmente diferente. Es más.. es mucho más tranquilo** y...todo el proceso, no sé, hablan mucho del proceso... (ALEJANDRA, grifo nosso)*

Alejandra declara que, embora compreenda que, para a instituição brasileira, o importante é o aprendizado que se dá ao longo das disciplinas (e enxerga isso como positivo) e que a avaliação está condicionada a essa mesma concepção de aprendizagem (processo), a partir das experiências que teve, considera o sistema argentino mais exigente do que o brasileiro, demonstrando, em determinadas ocasiões, que esse aparente baixo grau de exigência torna o ensino “*mucho más tranquilo*”. O mesmo posicionamento observamos nas falas de Nicolás:

Excerto 61 – Grupo Focal

*[...] nas disciplinas que eu fiz que foi Texto e Discurso, História da língua portuguesa, que eram matérias pesadas. **Se a gente faz aqui são matérias pesadas. Eu não encontrei isso.** Elas eram teóricas o suficiente, mas eram muitos mais práticas que eu acho que é melhor para o aluno, isso foi positivo. **Como negativo eu poderia falar que a nossa faculdade tem um grau de exigência mais puxado, é mais exigente que a universidade da UNISINOS.** (NICOLÁS, grifo nosso)*

Excerto 62 – Grupo Focal

[...] seria isso, positivo a parte teórico/prática e negativo que poderia ser um pouquinho mais exigente em algumas coisas.

(NICOLÁS, grifo nosso)

Embora não falem diretamente sobre o assunto, surge-nos uma indagação: estariam os estudantes argentinos se referindo a essa “forma mais tranquila, menos exigente” realmente por entenderem o sistema como construindo a aprendizagem a partir do processo, ou haveria nessas colocações uma certa pretensão velada em considerá-lo mais fácil? Alejandra, durante sua entrevista, demonstra até duvidar da qualidade do ensino brasileiro ao se autoquestionar: “[...] *hoy me pregunto eso: Que como allá... si en realidad el sistema de evaluación de acá... te permite... realmente... formarte en calidad o no*”. Notamos, a partir dessa percepção da aluna, um julgamento do outro a partir de sua realidade, concebendo a ideia de um sistema de qualidade ser aquele que está relacionado à cobrança rígida das instituições, como menciona ter na IES argentina.

Ainda, quando questionados sobre o que mudariam ou manteriam relativamente aos sistemas avaliativos das universidades, Nicolás reitera, novamente, utilizando de um adjetivo diminutivo, sua percepção negativa quanto ao sistema brasileiro: proporia as formas de avaliação da universidade brasileira, mas com a exigência argentina, “*não tão fraquinho*”:

Excerto 63 – Grupo Focal

Eu colocaria o sistema de avaliação que seria grau A e grau B, mas com a nossa exigência, não tão fraquinho. *Porque as vezes... ó... história da língua portuguesa, na teoria para os brasileiros era uma matéria muito difícil, e eu ficava assim tipo: não te nada para ler, **não tem dificuldade e eu sou argentino**, eles tem na língua materna e...* (NICOLÁS, grifo nosso)

Alejandra, em sua resposta, é parcial e reflexiva em sua colocação:

Excerto 64 – Grupo Focal

[...] trocar assim totalmente não, *mas buscar as fortalezas e as fraquezas de cada uma. **O positivo da Uncuyo, o positivo da***

Unisinos, e tentar criar um projeto que inclua as duas partes.
(ALEJANDRA, grifo nosso)

Pensamos, em consonância com o que diz a estudante e enxergando as questões referentes à avaliação, à estrutura, às articulações dos processos de aprendizagem e às metodologias como uma parte do amplo processo do sistema de ensino de que dispõem as universidades, que esse talvez pudesse ser um dos pontos-chave para a aproximação das estruturas curriculares entre as universidades (e não só destas duas aqui envolvidas), como propõe o Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol – PGPE: buscar e encontrar nas “*fortalezas e fraquezas*” de cada um/uma pontos de convergência que gerassem elos significativos para a construção conjunta de processos de ensino-aprendizagem possíveis e eficazes para ambos os países e instituições. Os vínculos criados por esse programa e os dados gerados a partir dele, apresentados ao longo desta discussão, permitem reflexões acerca de como e a partir de qual concepção as instituições entendem e formalizam seu ensino.

A nosso ver, a partir do discurso dos participantes construído em relação às inúmeras aprendizagens propiciadas pelos Programas de Cooperação Internacional de Mobilidade Acadêmica a eles, as instituições podem aprender a construir juntas modelos educacionais contemporâneos que, principalmente, atendam às demandas dos jovens estudantes, sejam eles oriundos de sua comunidade ou de uma comunidade estrangeira. Esses modelos poderiam contribuir para estreitar os laços entre os países do MERCOSUL e, principalmente, para a efetivação dos objetivos do Programa de Parcerias Universitárias Português-Espanhol – PGPE, que visa, entre outras coisas, à aproximação das estruturas escolares, tão distintas, como mostram as falas dos participantes.

Reiteramos, ainda, que nenhum modelo educativo é melhor do que o outro ou mais efetivo do que o outro, como direcionam as falas dos participantes. Ambas as instituições trabalham em prol do mesmo objetivo: um ensino de qualidade para que o aluno, futuro professor, possa, através de sua prática pedagógica, propagar as línguas e suas experiências.

Na próxima seção, a fim de realizarmos um desfecho sobre o que analisamos e apresentamos até aqui, refletiremos sobre alguns desafios que emergiram ao

longo do Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português/Espanhol – PGPE no tange à regionalização do ensino superior.

4.4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS PROCESSOS DE REGIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

As políticas linguísticas implementadas pelos países do MERCOSUL têm promovido a construção de caminhos que conduzem à integração regional do bloco. Um desses caminhos pode ser considerado o projeto de “Formação de Professores de Português e Espanhol: ações articuladas em torno de aproximação de currículos”, desenvolvido pela *Universidad Nacional de Cuyo*/Argentina e pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/Brasil, que nos permitiu a realização deste estudo.

No decorrer dos quatro anos da duração do projeto, ao acompanharmos a movimentação dos participantes, observou-se a existência de algumas implicações que dificultaram a realização dos processos e dos objetivos a que ele se propunha, fazendo com que surgissem indagações a respeito das perspectivas dos programas e dos desafios por eles apresentados no que tange à regionalização do ensino superior.

Dessa forma, das muitas reflexões cabíveis ao longo desses anos de contato com o outro, nos deteremos, de maneira especial, sobre três delas: a) a importância do entendimento dos participantes do que vem a ser um projeto de mobilidade acadêmica; b) as desigualdades econômicas entre os países; e c) o reconhecimento de créditos por parte das instituições envolvidas. Salientamos, antes de passarmos aos dados, que nosso objetivo aqui não é fazer juízo de valor sobre a forma pela qual o projeto foi conduzido pelas universidades; pelo contrário, partimos do pressuposto de que, para alcançarmos maiores vínculos regionais, seja necessário construir reflexões que possam vir a contribuir para o estreitamento dos processos que conduzem à integração regional entre as universidades dos países do MERCOSUL.

No que tange à primeira reflexão, a respeito da importância do entendimento dos participantes do que vem a ser um projeto de mobilidade acadêmica, apresentamos alguns relatos apontados pelas coordenadoras do projeto:

Excerto 65 – Entrevista

[...] yo me acuerdo que en alguna oportunidad, algún de los estudiantes quiso venir acompañado, **pero la beca es para uno.** Entonces, **ellas fueran muy claras y también mostraran cuales eran los requisitos para participar** en la llegada, cuando venía [...] eso fue una cosa... algo que también nosotros teníamos que haber trabajado y, bueno, no lo trabajamos. (GUADALUPE, grifo nosso)

Excerto 66 – Entrevista

[...] yo quería darle a los chicos la beca entera antes de ir; sin embargo. me aconsejaron a no. Y me pasó con uno de los becarios, **que el becario tenía una fecha de vuelta y la anticipó.** Y yo nunca me enteré con el becario, me enteré indirectamente. Entonces, **ahí hubo pago del seguro en mayor cantidad, y también el pago de pasaje, porque no era lo mismo tomar un pasaje de un tiempo que tomar de outro...** (GUADALUPE, grifo nosso)

No tocante às falas de Guadalupe, podemos notar que, algumas vezes, ela se deparou com a falta de conscientização dos participantes em relação ao que significava, de fato, o projeto do qual participavam. Guadalupe, tanto em seu primeiro quanto em seu segundo segmento de fala, traz exemplos de atitudes tomadas pelos participantes que demonstram a forma como eles viam – ou pensaram ver – os benefícios disponibilizados pelo projeto de mobilidade acadêmica: não como algo pertencente à universidade ou a um programa de incentivo do governo, mas sim como algo que era seu e favoreceria somente a eles. O primeiro exemplo é de um estudante brasileiro que quis ir acompanhado para a Argentina e, o segundo, sobre um bolsista que antecipou sua data de retorno ao país de origem sem ao menos comunicar aos responsáveis do projeto sobre sua situação. Para Nádia, coordenadora da instituição brasileira, a percepção foi a mesma:

Excerto 67 – Entrevista

[...] o aluno tem de entender **o que que é receber uma bolsa, ser contemplado com uma bolsa de mobilidade,** ou seja, o que você

*está recebendo como sustento não é seu o dinheiro. **Esse dinheiro é um, é um insumo, é um incentivo, é um apoio de toda população brasileira,** alguém tá pagando pra você, alguém tá investindo em você. Então você vai dispor com muita cautela, com muito cuidado desses valores... (NÁDIA, grifo nosso)*

Excerto 68 – Entrevista

*[...] **não inclui parentes mesmo que você queira,** a bolsa de estudos é de responsabilidade sua para você bem dispor para o seu sustento e a sua mobilidade, **então... ah, esse dinheiro é meu! Não... esse dinheiro não é teu,** esse dinheiro é um, um benefício de um projeto que foi conquistado via universidade e que você se submete a um edital pra concorrer e ser beneficiado e se submeter a, a, aos desafios de uma mobilidade... (NÁDIA, grifo nosso)*

A coordenadora declara que é necessário que o aluno entenda o que é ser contemplado com uma bolsa de mobilidade acadêmica e que, principalmente, saiba que esse incentivo não é um benefício exclusivo seu, e sim de toda a população, que, através dos impostos e contribuições, espera que esses valores se revertam em prol da sociedade. Os exemplos trazidos por Guadalupe aludem às considerações de Nádia: o aluno precisa se conscientizar de que os benefícios disponibilizados são para uso exclusivo dele e que não devem ser divididos com outras pessoas que nem fazem parte do projeto e, ainda, entender que qualquer mudança por ele tomada ao longo do caminho sem o conhecimento prévio de todas as partes envolvidas pode resultar em gastos desnecessários que comprometem o dinheiro público. Novamente reiteramos a fala de Nádia: “*esse dinheiro não é teu [...] é de toda população*”.

Os exemplos mencionados por Guadalupe a partir do projeto cujos dados analisamos aqui e as considerações acerca do que aponta Nádia são apenas duas de outras situações que acreditamos existir no que concerne à visão que os participantes têm dos Programas de Mobilidade Acadêmica. Tais fatos ainda nos levam a pensar na existência de uma carência latente dos programas de mobilidade: a falta de conscientização e reflexão com os participantes, e dos participantes sobre os reais propósitos dos programas, e o papel que cada participante exerce nesse processo. Ponderamos, pois, que, na reedição desse programa ou criação de novos

ou em futuras seleções de editais, tal lacuna seja repensada e preenchida⁹⁷. A conscientização não deve apenas partir das instituições diretamente envolvidas (“*teníamos que haber trabajado y, bueno, no lo trabajamos*”): ela é um dever de todos e possibilita que os programas de mobilidade estudantil mantenham sua seriedade e sua ética em busca de seus objetivos.

A segunda reflexão que fazemos sobre o projeto é em relação às desigualdades econômicas encontradas entre os países envolvidos no projeto de mobilidade acadêmica, que geraram alguns percalços visíveis, principalmente em relação aos intercambistas argentinos. Para iniciarmos, a coordenadora argentina relata:

Excerto 69 – Entrevista

[...] **son muchas las desigualdades económicas que tenemos entre los países**, porque esto impacta muchísimo en la cuantidad de gente del intercambio; **en el dinero, también, que han recibido los chicos argentinos frente a la posibilidad que tienen los chicos brasileiros...** (GUADALUPE, grifo nosso)

O que Guadalupe descreve relaciona-se aos benefícios concedidos pelo projeto aos estudantes. Conforme apresentamos no Quadro 3, duas realidades distintas foram ofertadas aos alunos: aos brasileiros, uma bolsa de em média \$1050,00 (mil e cinquenta dólares americanos) e, aos argentinos, uma bolsa de cerca de R\$812,50 (oitocentos e doze reais e cinquenta centavos). Como bem podemos observar, valores extremamente desproporcionais. Seria possível, então, um intercambista argentino, recebendo esses valores, tendo de pagar estadia, comida e deslocamento, conseguir se manter em território brasileiro? No decorrer de nossa análise dos dados, fomos surpreendidos pelas colocações dos participantes

⁹⁷ O Ciência Sem Fronteiras, programa que busca promover a expansão e a consolidação da internacionalização da ciência e da tecnologia, da inovação e da competitividade, também através do intercâmbio e da mobilidade internacional, já promoveu encontros de orientações para bolsistas, com o objetivo de passar orientações gerais sobre a viagem e sobre a experiência no exterior para os novos participantes do programa, como apontam algumas notícias do portal do MEC. Pensamos, que assim como esse programa, os demais programas de mobilidade estudantil também poderiam ser contemplados com essas orientações e esclarecimentos, pois, como bem apontam os nossos dados, é de extrema importância para todos os participantes. (FONTE: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias>)

argentinos – ambos recebiam, além da bolsa, uma ajuda externa para estarem ali, como podemos observar em seus relatos:

Excerto 70 – Grupo Focal

Eu, além da bolsa recebia uma ajuda da minha família. O dinheiro da bolsa dava que pagar o aluguel, mais ou menos. Dava para pagar o aluguel... mas, como eu nunca tinha dinheiro assim, à vista, eu fazia as compras para todo mundo, ou pagava conta de luz ou internet que conseguia fazer com o cartão. O resto a gente fazia mágica, mágica. (ALEJANDRA, grifo nosso)

Excerto 71 – Grupo Focal

E eu tinha a bolsa todos os meses e tinha uma bolsa minha, uma bolsa do estudo daqui da Argentina, do PROGRESAR, que a gente, aqui da nação, para os alunos da universidade pública, o estado dá uma bolsa de dinheiro. Então eu tinha PROGRESAR e eles me davam dinheiro. E se eu precisava de dinheiro meus pais mandavam. (NICOLÁS, grifo nosso)

O que reportam as falas dos alunos argentinos é que ambos recebiam, além da bolsa vinculada ao projeto, outras ajudas financeiras para se manterem no Brasil. A participante Alejandra diz ter recebido, além da bolsa, a ajuda financeira de sua família ao longo do tempo do intercâmbio, uma vez que o dinheiro recebido dava para pagar o aluguel, “mais ou menos”. Já Nicolás alegou receber, também mensalmente, além da bolsa do projeto, uma outra bolsa destinada aos alunos das universidades públicas da Argentina. Ainda assim, se precisasse de dinheiro, seus pais o ajudavam. No tocante ao segmento de fala de Alejandra, ainda percebemos outra dificuldade encontrada pelos argentinos no Brasil: o saque de dinheiro nos caixas eletrônicos, devido às altas taxas de impostos cobradas dos estrangeiros:

Excerto 72 – Entrevista

[...] el problema fue el 35% con la que se queda el país. Nosotros tuvimos este problema con la tarjeta de solo teníamos el dinero con tarjeta de débito, no teníamos el dinero en efectivo. Entonces, nuestra tarea era conseguir una persona que fuera

comprar al supermercado con nosotros... pagamos con la tarjeta y esta persona nos da el dinero en efectivo. (ALEJANDRA, grifo nosso)

Excerto 73 - Entrevista

*[...] agosto y setiembre a mí me paso de tener que explicar a la persona bien derecho lo que quería hacer, **porque terminaba con cara de desconfianza**. Me paso un montón de veces haciéndolo acá en la fila de ver a los chicos que van a pagar R\$5,00, R\$10,00... **deja que yo pago con débito y vos me da la plata, van estar pagando justo**. - No, no, no, yo pago. Entonces... (NICOLÁS, grifo nosso)*

As situações apontadas por Nicolás e Alejandra se referem às dificuldades encontradas para conseguirem sacar dinheiro em espécie dos caixas eletrônicos, uma vez que os bancos cobravam uma taxa de cerca de 35% do valor, devido aos impostos cobrados à população estrangeira. Para isso, tiveram de articular saídas criativas para que não fossem penalizados: solicitavam às pessoas que os deixassem pagar à vista, no cartão, algumas contas ou mercadorias, para que em troca lhes dessem os valores em espécie. Esse fato causava, como aponta Nicolás em sua fala, desconfianças nas pessoas, por não entenderem do que se tratava a situação. A nosso ver, essas cobranças estipuladas pelo governo afetam diretamente todos os intercambistas estrangeiros vinculados a programas de mobilidade acadêmica em universidades brasileiras. Pensemos, como exemplo, na situação dos intercambistas descrita neste projeto, em que o participante argentino já recebe de seu país um baixo valor para custear suas despesas e ainda perde, ao sacar esse dinheiro, 35% do valor estimado. Portanto, talvez uma maneira de não penalizar os estudantes seria o governo encontrar um meio de não taxar dinheiro de bolsas estudantis ou, não sendo possível, que ao menos reduzisse o percentual desse desconto. São ações que, de fato, precisam ser repensadas.

Apesar de todas essas situações vividas pelos participantes argentinos no Brasil, os brasileiros em momento algum mencionaram ter passado por dificuldades em relação às mesmas questões no território argentino. A aluna Ana Laura, inclusive, menciona ter tido a possibilidade de viajar pela região devido às vantagens da bolsa:

Excerto 74 – Entrevista

[...] consegui, viajei também, a gente saiu, conhecemos alguns lugares, fui pro chile também. Fomos pra san Rafael também [...] *era uma bolsa boa que nós recebemos, mas outras pessoas, hã, de outros lugares vieram com bolsas de, de convênios que tinham com a universidade e foi bem complicado pra conseguir se manter assim (ANA LAURA, grifo nosso)*

Os relatos acima apresentados configuram as diferentes realidades vividas pelos participantes da pesquisa: de um lado os argentinos, que não receberam o suficiente para que se mantivessem no Brasil e necessitaram de outras ajudas para cobrirem suas despesas e, do outro, os brasileiros, que recebiam uma bolsa muito boa para se manterem na Argentina, não tendo dificuldades ao longo do período de imersão.

Essa distinção das realidades vivenciadas por participantes do mesmo programa de mobilidade nos chama a atenção. Embora saibamos que existam diferenças consideráveis entre o Brasil e a Argentina, e que o Brasil, como mesmo aponta Guadalupe, está “*muy adelantado en todo lo que está haciendo en respecto a la educación, en la enseñanza de lengua*” – devido até mesmo ao fato de as leis que fomentam a oferta das línguas terem sido firmadas e efetivadas antes no Brasil do que na Argentina –, consideramos que, em uma outra oportunidade de projeto, se houver – lembramos que não existem editais desde 2010 –, as questões referentes aos valores das bolsas propostos aos participantes argentinos deveriam ser repensadas. E não só dos argentinos. A bolsa dos brasileiros também era superior ao salário de muitos professores argentinos (“...*eso no lo gana ningún profesor acá...*” (Guadalupe)), configurando um sistema desigual: de um lado quem possui muito, de outro, quem precisa de recursos externos para se manter. Talvez esse, a nosso ver, seja um grande desafio para os próximos projetos: repensar os fomentos dados aos participantes.

A terceira e última reflexão que trazemos nesta seção diz respeito ao reconhecimento de créditos por parte das instituições envolvidas. Essa questão surgiu no decorrer da realização do grupo focal na IES argentina, adicionando informações importantes em relação aos objetivos do Programa. Para discutirmos o tema, retomamos, a seguir, seus objetivos:

[...] fomentar parcerias institucionais estimulando o intercâmbio de estudantes de graduação, com foco no ensino de língua, português e espanhol como segunda língua e estimular a aproximação das estruturas curriculares, **inclusive a equivalência e o reconhecimento mútuo de créditos obtidos nas instituições**. (BRASIL, 2017, grifo nosso)

O Programa, além de incentivar o intercâmbio de estudantes de graduação através de parcerias institucionais, propunha estimular a aproximação das estruturas curriculares das universidades, inclusive através da equivalência e reconhecimento mútuo das disciplinas ofertadas. A partir do quadro de equivalências (Quadro 4), por nós já apresentado quando descrevemos o programa, é que as instituições pensaram promover essa aproximação. Contudo, o que apontam os relatos dos alunos argentinos não condiz com uma realidade positiva de aproximação e de reconhecimento dos créditos por eles realizados na instituição brasileira; pelo contrário, deixa transparecer que algumas disciplinas não foram reconhecidas e outras até foram, mas de modo parcial, como dizem os alunos:

Excerto 75 – Grupo focal

*Eu fiz quatro disciplinas, **mas foram reconhecidas somente duas**. Duas cadeiras. Texto e discurso e história da língua portuguesa. **E texto e discurso foi parcial; e história da língua foi por inteiro**. Metodologia não, porque eu fiz como língua nativa, não com língua estrangeira. E afrodescendentes que não tinha nada a ver, segundo as professoras daqui. (NICOLÁS, grifo nosso)*

Excerto 76 – Grupo focal

*[...] **eu fiz metodologia como Língua nativa, que foi um erro meu**, porque eu não sabia que tinha que fazer como língua estrangeira para que fosse reconhecida aqui. Então eu fiz lá como língua nativa e eu fiz aqui como língua estrangeira. (NICOLÁS, grifo nosso)*

Nicolás comenta a respeito das disciplinas realizadas na universidade brasileira. Do total das quatro disciplinas cursadas, apenas uma foi reconhecida integralmente, e outra, parcialmente. Duas delas não foram reconhecidas. Em relação às disciplinas que foram aceitas, seja de forma integral ou parcial, surge um fato curioso: a disciplina parcialmente reconhecida pela IES argentina está no quadro de equivalências elaborado pelas instituições envolvidas no momento de

submissão do projeto, e a disciplina reconhecida não aparece entre as disciplinas mencionadas. O aluno ainda relata, em seu segundo segmento de fala, ter cometido falha na escolha de uma disciplina negada: “*eu fiz metodologia como língua nativa, que foi um erro meu, porque eu não sabia que tinha que fazer como língua estrangeira para que fosse reconhecida aqui*”. O motivo de não saber sobre as equivalências se justifica na fala de Alejandra:

Excerto 77 – Grupo focal

*[...] é que na verdade **a gente só recebeu o programa de vocês, não tínhamos equivalência**, digamos. A gente só recebeu o programa da Unisinos e daí escolhíamos. **A gente não tinha isso**. (ALEJANDRA, grifo nosso)*

Como notamos, Alejandra alega que apenas receberam o programa de disciplinas da universidade brasileira, não tendo acesso à grade de equivalências entre as instituições. Ou seja, faltaram informações. Dessa forma, após esses relatos, nos indagamos: por que os alunos não puderam saber das equivalências antes de escolherem as disciplinas? Será que, de fato, o quadro de equivalências foi utilizado pela instituição? Nossos dados, infelizmente, não respondem a esses questionamentos.

Além da problemática já apontada, o que aconteceu com Nicolás também chama a atenção sobre outro ponto: ele não cursou a disciplina de metodologia de línguas estrangeiras, mas, sim, a de metodologia da língua nativa do Brasil, o português, que, para ele, era sua língua adicional. O aluno, acreditamos, pensou nessa disciplina porque, de fato, era estudante de português (e, portanto, metodologia de *língua estrangeira*). Entretanto, esta acabou não sendo reconhecida em seu currículo. Outros participantes que cursaram a mesma disciplina também não tiveram o reconhecimento dos créditos. Esse fato configura um ponto de importante reflexão: por que não conceder ao aluno uma disciplina relacionada às metodologias da língua que ele estuda? Em nossa opinião, o reconhecimento de créditos cursados em instituição parceira não pode se dar somente por conteúdos, mas deve considerar o valor formativo. Concordamos que, de fato, por conhecermos o curso e a disciplina ofertada pela IES brasileira, o conteúdo programático está voltado para o ensino de português como língua materna; entretanto, será que

podemos pensar que o aluno, após cursar toda essa disciplina, não consiga transferir as aprendizagens para o caso de língua estrangeira, enriquecendo seu conhecimento acerca do idioma e contribuindo para as suas próprias práticas educativas? Parece-nos delicado conceber essa ideia, uma vez que, ao não reconhecerem uma disciplina pelo intercambista cursada, é como se “apagassem” do seu currículo tudo o que aprendeu. O mesmo também aconteceu com a disciplina de afrodescendentes descrita pelo participante. Quanto a essa atividade acadêmica, mesmo ele tendo conhecimento, segundo os professores de sua universidade, de que não seria reconhecida por não possuir uma equivalência em sua instituição, optou por fazê-la como forma de conhecimento e enriquecimento cultural (“[...] *ah, não podemos? Mas a gente escolhe fazer por cultura...*”). Percebemos, nessa colocação do participante, que os alunos argentinos não buscavam nas disciplinas na IES brasileira apenas conhecimentos de conteúdos linguísticos: queriam conhecer e também estudar sobre os aspectos culturais. Relacionamos tal suposição a outro momento reflexivo muito significativo para Nicolás, quando menciona que o aprofundamento sobre as questões dos afrodescendentes contribuiu para além de seu conhecimento cultural (“[...] *es duro aceptarlo ahora, pero antes de llegar acá, yo era super prejuicioso... prejuicioso con muchas cosas. Una de las más marcantes, digamos, era la cuestión racial. Y en llegar acá y me encontrar en un contexto que también es prejuicioso, más de lo que yo puedo llegar a ser... y ver en la asignatura de afro-descendientes tantas cosas a respecto del asunto... fue como bastante duro en, digamos, ver lo que yo hacía...*”): contribuiu para a sua vida.

Como podemos pensar, dessa forma, na não valorização e no não reconhecimento de uma disciplina que foi, como apontam os relatos, significativa para o aluno? A atitude da universidade argentina, nesse ponto, configura o que bem descrevem os relatos da seção 4.3: não levam em consideração tudo o que o aluno pode aprender ao longo do processo de aprendizagem.

Esses apontamentos nos fazem refletir sobre os dados referentes ao projeto por nós aqui analisados: não seria o Programa de Parcerias Universitárias de Formação de Professores de Português e Espanhol o grande articulador de um processo em que o aluno seja capaz de, como aponta Ferrari (2015),

[...] ter proficiência na língua, conhecimento da Literatura e Cultura e a capacidade de refletir como linguísta histórica e socialmente engajado, através da compreensão dada pela reflexão, pela pesquisa, pelo intercâmbio e pelo diálogo franco e direto com culturas latino-americanas? (FERRARI, 2015, p. 76)

Por que, então, uma disciplina que aparentemente fora tão significativa para os alunos não foi reconhecida, ao menos, como uma disciplina optativa? Percebemos, nesse ponto, a inflexibilidade da IES argentina frente a tal questão, que resulta em desafios para as próximas edições do Programa.

No que diz respeito ainda às nossas considerações acerca da questão dos reconhecimentos de crédito pelas instituições, um posicionamento de Guadalupe nos intriga “[...] *eso fue una de las cosas que nosotros ya habíamos ya puesto en claro que sí, que se le iban a reconocer las asignaturas...*”: se o reconhecimento de todos os créditos estava “*puesto*”, por que os alunos não o tiveram?

Diferentemente dessa situação, os alunos brasileiros relatam que todas as disciplinas cursadas foram reconhecidas pela instituição: (“...*quanto ao reconhecimento das disciplinas, nisso não tivemos problemas...*” (Ana Laura)); (“*não, todas foram reconhecidas. A de literatura foi ótima, ótima...*” (Marcelo)). No que diz respeito ao posicionamento da coordenadora, sua fala nos permite claramente reconhecer, a partir do que se observou a respeito da IES argentina, as diferentes formas como foram conduzidas e percebidas as aproximações curriculares entre as instituições:

Excerto 78 - Entrevista

As disciplinas sempre foram, sim, aproveitadas. *Você tá numa área de reconhecimento, de identificar as particularidades e dizer: olha, você tem que fazer uma disciplina aqui x, mas se você fizer uma da área ela será aceita, **ou seja, tem abertura pra aceitar uma disciplina da área, mas que não fosse exatamente o programa entende? Estamos falando de aproximações...*** (NÁDIA, grifo nosso)

Aparentemente, a IES brasileira estava mais preparada, não validando os créditos quando a disciplina tinha exatamente a mesma caracterização, mas pensando no valor formativo que cada disciplina cursada no exterior traz consigo. Em suma, percebemos que há ainda muito a se fazer em relação aos objetivos do

Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol – PGPE, ou outro programa de mobilidade. Acreditamos que esses três pontos por nós tratados ao longo desta seção possibilitam lições sobre o que foi vivenciado e sobre o que se esperava (e sobre o que ainda se espera) de um programa de mobilidade acadêmica na formação de professores. A partir dos breves relatos dos participantes aqui apresentados, questionamos se, de fato, os cursos e as instituições que buscam a aproximação curricular estão preparados (ou como se preparam para isso). A regionalização do ensino superior, tão importante para os processos de integração regional e de construção de identidades, carece de acreditação, pelas universidades, na formação do outro e naquilo que ela pode contribuir à aprendizagem do aluno. De nada vale que alguém se proponha a se aproximar do outro, e se mantenha no mesmo lugar, acreditando e fazendo as mesmas coisas. Todos os envolvidos no projeto devem (re)conhecer o seu papel dentro dele. Todos devem usufruir de condições favoráveis para a sua realização. Todos devem (re)conhecer as capacidades do outro. Somos uma grande comunidade mercosulina em busca de um mesmo propósito: a constituição de uma identidade latino-americana. Temos, ainda, muito caminho pela frente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, como consta na introdução, buscou analisar as aprendizagens que os alunos participantes, discursivamente, evidenciam ter sido propiciadas pelo programa de cooperação internacional por nós analisado. Foi possível ver também como essas aprendizagens podem ter influenciado em suas identidades pessoais e profissionais depois dessa experiência internacional. No entanto, penso que este projeto alcançou muito mais do que isso: foi capaz de fazer com que todos os envolvidos repensassem seu papel como professores de línguas e se reconhecessem como parte de uma grande comunidade regional que precisa olhar para si e para o outro de forma a valorizar suas riquezas linguísticas e culturais e construir caminhos que levem à integração regional. Assim, neste momento, trago de volta as palavras de Eduardo Galeano que, não por acaso, foram utilizadas por mim no início desta dissertação:

“Al fin y al cabo somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.”

Entendendo que a experiência no exterior seria muito importante para a minha formação acadêmica, inscrevi-me nesse mesmo programa de cujos dados analisamos aqueles produzidos pelos alunos do último semestre da vigência. Na ocasião, devido às mudanças das regras impostas pela CAPES, fui impossibilitado de seguir adiante no processo, fato que me desmotivou profundamente. Entretanto, o frequente contato com os estudantes argentinos que aqui estavam e com meus colegas brasileiros que, no retorno, dividiam comigo em sala de aula suas experiências, instigou-me como pesquisador: quais seriam as aprendizagens por eles experienciadas ao longo da imersão? E, de fato, foi o que fiz. Mudei de lugar, assumi outra identidade e experimentei viver o intercâmbio de outra forma: pelos olhos dos participantes. E foi incrível!

Os dados gerados por este trabalho são riquíssimos e infinitos. Coube a mim a difícil tarefa de selecionar, entre as mais de catorze horas de gravações e das mais de duzentas páginas transcritas, o que seria mais relevante discutir neste momento, que traz um fechamento do projeto para as universidades envolvidas e também para o Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol – PGPE.

Ao analisarmos os tópicos selecionados para a análise, foi possível perceber, nos discursos dos participantes, as aprendizagens que a mobilidade acadêmica possibilitou aos estudantes: conhecer o outro, se reconhecer no outro, se integrar com o outro e com os outros, desfrutar de conhecimentos linguísticos e culturais, diferenciar as realidades vividas e, em meio a tudo isso, estreitar os laços regionais.

Quanto ao (re)conhecimento de si e do outro através do processo de integração regional, pudemos perceber que a forma como o outro nos (re)conhece possibilitou que esses alunos percebessem que, muitas vezes, o que vê quando se olha de longe são estereótipos e conceitos predefinidos entre duas comunidades que se julgam sem realmente se conhecer. Dessa forma, o contato a partir da imersão estudantil permitiu que os participantes diminuíssem as barreiras sobre os estereótipos que carregavam consigo e negociassem e renegociassem significados importantes para o reconhecimento de uma comunidade que compartilha muitos traços em comum. Como mesmo aponta Wenger (2001), “um significado sempre é produto de sua negociação” entre as relações no mundo e com o mundo. As experiências dos participantes fizeram com que eles deixassem de enxergar o outro da forma como imaginavam e renovassem seus significados a partir das situações vivenciadas.

A mobilidade acadêmica também possibilitou aos estudantes integrarem-se não só a uma comunidade em específico, mas também a outras comunidades que dividiam o mesmo espaço. Nesse ponto, foram significativas tanto as aprendizagens linguísticas quanto as aprendizagens culturais. Em relação às aprendizagens linguísticas, os pontos que mais significaram aos alunos foram os sotaques e as diferentes formas do uso das línguas em seus contextos. Além do mais, pudemos notar uma grande influência de outros falantes nativos do mesmo idioma que fizeram com que os participantes ampliassem seus conhecimentos linguísticos, principalmente em relação à variação linguística existente entre falantes do mesmo idioma. Em relação às aprendizagens culturais, foram significativas as aprendizagens geográficas por eles experienciadas e as integrações com cidadãos de outros países, o que resultou não só na integração entre Brasil e Argentina, mas também, na promoção de vínculos maiores por meio do contato com outros. Nesse ponto, podemos afirmar que o programa de mobilidade acadêmica adentrou espaços geográficos inesperados, impulsionando aprendizados diferentes, mas não indissociáveis, entre as distintas comunidades de prática experienciadas pelos

futuros docentes. A partir desses resultados, percebemos que, conforme aponta Wenger (2001), as comunidades de prática ofereceram um contexto privilegiado para a negociação de significados através do compromisso mútuo entre os participantes. Nesse caso, não só entre os participantes das universidades envolvidas, mas também de todas as outras comunidades de que puderam participar.

No que diz respeito ao terceiro tópico de análise, embora tenham se deparado com situações distintas àquelas que viviam em suas instituições de origem, os participantes sempre se posicionaram positivamente em relação a tudo o que puderam vivenciar ao longo da imersão; entretanto, duas realidades bem distintas entre as universidades foram apresentadas pelos estudantes, principalmente em relação à estrutura, à organização do processo de aprendizagem, às metodologias adotadas pelos professores e ao formato de avaliação. Dos pontos mais significativos em relação a tais aspectos, consideramos os seguintes:

a) os argentinos consideraram a universidade brasileira mais avançada em relação à estrutura disponibilizada à comunidade acadêmica e às metodologias adotadas pelos professores frente aos da realidade argentina. Os brasileiros, em contrapartida, justificaram encontrar um sistema metodológico mais tradicional, voltado a aulas expositivas, e com poucos recursos disponíveis para uso;

b) os estudantes argentinos demonstraram compreender que, para a universidade brasileira, o que vale é o processo de aprendizagem que o aluno percorre ao longo da disciplina, diferentemente do sistema argentino, em que o aluno precisa comprovar, por meio de uma avaliação final, o que foi aprendido. O fato contribuiu para que os alunos brasileiros apontassem como negativa a forma como a IES argentina conduz seus processos. Em contrapartida, embora os participantes argentinos demonstrassem compreender as diferenças entre os processos de ensino, relacionaram o método conduzido pela universidade brasileira como “*más tranquilo*”, deixando transparecer, a partir de seus discursos, que consideram o sistema de ensino da universidade brasileira inferior quando comparado ao da universidade argentina.

A partir dessas considerações, notamos que as diferentes concepções de aprendizagens adotadas pelas instituições fizeram com que os alunos se posicionassem tanto a favor como contra o sistema do outro, de forma a desfavorecer, em algumas situações, a qualidade do ensino prestado pela instituição

parceira. Dessa forma, podemos considerar que a promoção dos modelos educativos, como bem previa o projeto entre as universidades envolvidas, foi realizado; contudo, os dados desta investigação evidenciam que ainda é necessário que todos os participantes (alunos, professores e coordenadores) compreendam as diferentes maneiras de as instituições formalizarem o seu ensino e que isso precisa ser entendido como parte de um amplo processo que visa, pouco a pouco, à construção de um espaço regional que possibilite maiores vínculos entre as universidades.

Esta investigação também permitiu que nos deparássemos com algumas implicações decorrentes do projeto em nível macro, que não estavam ao alcance dos alunos participantes, e que precisam ser repensadas de modo que venham a contribuir para o estreitamento dos vínculos regionais entre as instituições. Um dos pontos negativos mostrou a descrença da IES argentina frente à aceitação dos créditos feitos pelos estudantes na instituição brasileira, justificando a não aceitação pelas diferentes caracterizações das disciplinas entre uma IES e outra. O fato nos faz pensar que a instituição argentina não levava em consideração o valor formativo que uma disciplina cursada no exterior traz consigo, diferentemente da instituição brasileira, que, aparentemente, mostrou-se mais preparada a entender que a mobilidade estudantil prevê uma *aproximação* curricular, e não a necessidade de currículos *idênticos* entre as instituições.

Outro ponto relevante da pesquisa diz respeito à grande diferenciação dos fomentos dados aos participantes do projeto para que se mantivessem no exterior. Duas realidades bem distintas foram apresentadas: de um lado a realidade dos alunos brasileiros, que desfrutaram de recursos financeiros altíssimos que permitiram, além da cobertura de suas despesas, viagens para conhecer outros lugares da região, ampliando seus conhecimentos linguísticos e culturais; e, de outro lado, a realidade dos estudantes argentinos, que não conseguiam se manter com o baixo valor a eles disponibilizados, necessitando de auxílios externos para suprir seus gastos. Além desses fatores, os dados também evidenciaram a necessidade de uma maior reflexão por parte dos participantes sobre o papel que desempenham durante e após a sua participação em um projeto de mobilidade acadêmica com dinheiro público.

No que diz respeito a todas essas lições propiciadas pelo intercâmbio a partir do discurso dos participantes, podemos identificar nelas e entre elas os quatro

elementos que compõem a teoria social de aprendizagem proposta por Wenger: a afiliação às comunidades de prática por eles vivenciadas promoveu experiências que permitiram a negociação constante de significados que transformaram suas identidades e resultaram em aprendizagens significativas ao longo do processo de imersão. Tudo isso condicionado às práticas de participação e compromisso mútuo que puderam ser ressignificadas e compartilhadas por meio da interação com o(s) outro(s).

No que diz respeito às questões que envolvem a integração regional entre os países do bloco do MERCOSUL, a partir da perspectiva glotopolítica que adotam Arnoux e Nothstein (2014), de que os processos de integração devem objetivar o conhecimento do outro tanto nos aspectos linguísticos quanto nos culturais e, ainda, devem construir um imaginário compartilhado entre eles, podemos considerar que este projeto possibilitou vínculos significativos para a integração regional. Os participantes puderam experienciar, ao longo da imersão, diversas formas de conhecer a língua e a cultura do(s) outro(s) através das inúmeras interações por eles vivenciadas. A todo instante, negociaram e renegociaram experiências que contribuíram para a transformação de suas próprias identidades, trazendo-lhes sentidos de pertencimento comum. Seus discursos demonstraram, ainda, que os programas de mobilidade acadêmica podem fazer com que os participantes fortaleçam vínculos que consolidem a proposição de uma identidade e cidadania regional a partir do que conheceram e reconheceram do outro e no outro. Em contraponto, os dados apontaram que os processos que dificultam a integração regional são de nível macro e envolvem as instituições e os governos de ambos os países, que precisam repensar as formas de fomento desses programas e a maneira como conduzem as aproximações e reconhecimentos curriculares.

Por fim, as informações geradas por esta investigação mostram a importância dos programas de mobilidade acadêmica para a propagação da língua portuguesa e da língua espanhola no âmbito do MERCOSUL e, ao mesmo tempo, a relevância que essa experiência de mobilidade estudantil proporcionou para os cursos de formação de professores. Os resultados, concretos e significativos, também servem como uma resposta ao retrocesso do governo brasileiro ao revogar o ensino da língua espanhola no país, impossibilitando que o idioma continue a ser ensinado e propagado entre as regiões. Esse fato, conseqüentemente, acabará por enfraquecer os vínculos regionais.

Para encerrar este texto, consideramos importante salientar que, tendo em vista todas as aprendizagens apontadas pelos participantes da pesquisa, a mobilidade estudantil, principalmente no que diz respeito à formação de professores de línguas, precisa ser incentivada tanto pelos governos quanto pelas instituições universitárias, que podem, a partir dos seus centros de idiomas ou dos próprios cursos, pensar em projetos que possibilitem a esses futuros professores o contato direto com o outro, de forma a também construir e reconstruir significados importantes para a sua identidade pessoal e profissional.

Somente podemos dizer algo do outro a partir do momento que o conhecemos. Participar de um intercâmbio faz com que conheçamos o(s) outro(s) e, uma pessoa que passa por essa experiência, certamente se torna um cidadão mais tolerante, mais solidário com o próximo.

REFERÊNCIAS

ARNOUX, Elvira Narvaja de: **Temas de glotopolítica**: integración regional sudamericana y panhispanismo / Elvira Narvaja de Arnoux y Susana Nothstein. -1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014. (Investigaciones y ensayos)

_____.; Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. Biblos, 2013.

_____.; BEIN, Roberto. **La regulación política de las prácticas lingüísticas**. 1. ed. Buenos Aires: Eudeba, 2010

ARNOUX, Elvira Narvaja de. **El conocimiento del otro en el proceso de integración regional**. Propuestas para la enseñanza media. [S.l.], 2007. Disponível em: <<https://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/101901-elvira-narvaja-de-arnoux-el-conocimiento-del-otro-en-el-proceso-de-integración.php>>. Acesso em: 01 out. 2017.

BEIN, Roberto. Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. In.: ARNOUX, Elvira N; NOTHSTEIN, Susana. (Eds.) **Temas de glotopolítica**: integración regional sudamericana y panhispanismo. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014.

BRASIL. **Mercado Comum do Sul/MERCOSUL**. Brasília, DF, [2018?]. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. [**Base comum curricular**]. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 25 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Ciência sem fronteiras**: [Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)]. Brasília, DF, [2018?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/20269-encontro-com-alunos-do-ciencia-sem-fronteiras-revela-conquistas>>. Acesso em 14 jan. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 25 jul. 2017.

_____. Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol – PGPE. Brasília, DF, [2017?]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/mercosul/parcerias-universitarias-portugues-espanhol>>. Acesso em: 05 out. 2017.

BURNS, Anne - **Collaborative action research for English language teachers**. New York: Cambridge University Press, 1999.

CÁCERES, Glenda Heller. Avaliação de uma experiência de mobilidade Brasil-Argentina por alunos de espanhol do ensino médio tecnológico: política linguística

educativa e regionalização. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

CAMPOS, Shelley do Nascimento de. La movilidad académica en la (trans)formación del profesor de lengua: el español y el portugués en América Latina. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016.

DANDREA, Fábio. **Articulación lingüística y cultural Mercosur 1: El rol del español lengua segunda y extranjera en los procesos de internalización de la educación superior**. 1. ed. Río Cuarto: UniRío Editora, v.1, 2015. Colección Académico Científica.

_____.; **Articulación lingüística y cultural Mercosur 2: gestión institucional del español lengua segunda y extranjera en la cooperación con Brasil**. 1. ed. Río Cuarto : UniRío Editora, v.2, 2015. Colección Académico Científica.

LIMA, Lucielena Mendonça de (Org.). **A invisibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol** – Lucielena Mendonça de Lima (Org.). Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 34; Campinas, SP: Pontes Editores, 2014

DEL VALLE, José; VILLA, Laura. *¡Oye! Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha*. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 6, n. 1. jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5245>>. Acesso em: 25 set. 2017

FABRICIUS, Anne H; MORTENSEN, Janus; HABERLAND, Hartmut. The lure of internalization: paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural exchange. Article in Higher Education, January 2016.

FAJARDO, María Esther M. Un repaso a la regionalización y al regionalismo: los primeros procesos de integración regional en América Latina. *CONfinés de relaciones internacionales y ciencia*, v. 3, n. 6, p. 65-80, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63300606>. Acesso em: 07 out. 2016.

FANJÚL, Adrián Pablo. "Policêntrico" e "Pan-hispânico": deslocamentos na vida política da língua espanhola. In.: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos. (Orgs.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FERRARI, Ana Josefina. "Uma história escrita a muitas mãos. In. DANDREA, Fábio. *Articulación lingüística y cultural Mercosur 1: El rol del español lengua segunda y extranjera en los procesos de internalización de la educación superior*. 1. ed. Río Cuarto : UniRío Editora, v.1, 2015. Colección Académico Científica.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa / UweFlick; tradução Joice Elias Costa*. 3. ed. Porto alegre : Artmed, 2009.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULTZ, Lia. *ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas*. *ReVEL*, v.14, n.26, 2016.

KERSCH, D. F. **Projeto de Cooperação entre Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/Brasil e Universidad Nacional de Cuyo/Argentina –**

Formação de professores de português e espanhol: ações articuladas em torno de aproximação de currículos. São Leopoldo: UNISINOS. Projeto de Pesquisa, Edital 076/2010/DRI, 2010.

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In.: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.) Política e políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LEFFA, Vilson J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A; DANIEL, F.G.; KANEKO MARQUES, S.M; SALOMÃO, A.C.B.. (Orgs.). A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares, v. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v.1, p. 51-81.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986.

MARTÍNEZ-CACHERO, Laseca Álvaro. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones.** Madrid. Disponible en: <<http://www.educacion.gob.es/externo/centros/salvador/es/publicaciones/alvaroportuguesespanol.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). **Programa de ação do MERCOSUL até o ano 2000.** Assunção, 1995. Disponível em: http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/Normas/normas_web/Decisiones/PT/Dec_009_095_Prog%20Ac%C3%A3o%20MCS%20ano%202000_At%2095.PDF. Acesso em: 08 fev. 2017.

_____. **Plano do setor educativo do Mercosul 2006-2010.** Buenos Aires, 2006. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/412-plano-2006-2010.html>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

_____. **Plano de ação.** Montevideu, 2011. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/413-plano-2011-2015-versao-portugues.html>> Acesso em: 08 fev. 2017.

_____. **Plano estratégico 2001-2005.** Assunção, 2001. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/411-plano-2001-2005.html>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

_____. **Plano trienal de educação.** Brasília, 1998. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/410-plano-trienal-1998-2000.html>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In. MOTA, K; SCHEYERL., D (orgs). Espaços Linguísticos: resistências e expansões. Salvador, EDUFBA, p. 15-24, 2006.

SALAGEO. Por que no Brasil não tem terremoto? Disponível em: <https://salageo.blogspot.com.br/2013/12/por-que-no-brasil-nao-tem-terremoto.html>>. Acesso em 27/12/2017.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 125-172.

SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no BRASIL**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVERMAN, David. Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações / David Silverman; tradução Magda França Lopes. – Porto Alegre : Artmed, 2009.

SPOLSKY, Bernard; Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. ReVEL, v. 14, n.26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. [www.revel.inf.br]

VARELA, Lía. Para un plan de implementación de la ley de portugués. In.: ARNOUX, Elvira N; NOTHSTEIN, Susana. (Eds.) Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014.

VIENTO ZONDA. Definición De. [S.l.], 2017. Disponível em: <<https://definicion.de/viento-zonda/>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

WENGER, E. **Comunidades de prática**: aprendizaje, significado e identidad. Paidós, 2001.

ZOLIN-VESZ, Fernando. (Org.) **A invisibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas, SP : Pontes, 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS DO RELATÓRIO DE VIAGEM

- 1) ¿Cuáles fueron las dificultades que ha encontrado durante la semana?
- 2) Relate una alegría/sorpresa que ha vivido durante esta semana.
- 3) Relate una nueva situación de aprendizaje que ha vivido en esta semana.
- 4) ¿Ha pasado en esta última semana por alguna situación de similitud con algo ya vivenciado en su país de origen? Describa, por lo menos, una situación.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS INDIVIDUAIS AOS ALUNOS INTERCAMBISTAS ARGENTINOS

- 1) Cómo estudiante de profesorado, ¿usted actúa en esta área? ¿Hace cuánto tiempo?
- 2) ¿Dónde trabaja?
- 3) ¿Cuál es su formación como profesor de portugués / español?
- 4) ¿Hace cuánto tiempo que estudia la lengua portuguesa / española?
- 5) ¿Por qué eligió estudiar la lengua extranjera en cuestión? ¿Qué significado esa lengua, específicamente, tiene para usted?
- 6) ¿Se siente cómodo, a gusto, para hablar la lengua española/portuguesa? ¿Por qué? Cuénteme una situación en que le haya sentido incómodo, si es el caso.
- 7) ¿Sabe lo qué es internacionalización?
- 8) ¿Ya había participado de algún proyecto de internacionalización?
- 9) Sabiendo que la internacionalización de la enseñanza superior se muestra como una posibilidad de aprimorar y ampliar la enseñanza, ¿cómo piensa que la participación en este programa podrá reflexionar en su proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 10) ¿Cree que sus planeamientos y actitudes como profesor son los mismos antes y después del intercambio? Alguma práctica utilizada en clase llamó su atención y, posteriormente, llevaron eso para su plan de clase?
- 11) ¿Ya te ha ocurrido una situación en la cual se sintió excluido por no ser brasileño/argentino?
- 12) ¿Qué debe hacer el profesor de español / portugués, en el ámbito del MERCOSUR y de Latinoamérica, para motivar a sus alumnos a aprender el idioma?
- 13) ¿Qué significa para usted hacer parte del Proyecto de Cooperación entre las Universidades de Cuyo/Argentina y UNISINOS/Brasil? ¿Qué cambió o lo qué cree que va a cambiar añadir esa experiencia a su vida personal y como profesor de lengua adicional?
- 14) ¿El sistema educativo argentino es diferente del sistema brasileño? ¿Cómo fue la adaptación? ¿Hay similitudes? Diferencias?
- 15) Relate una situación que sucedió en clase y que fue diferente en relación a lo normalmente sucede en Argentina.

- 16) ¿Qué le pareció la universidad? ¿Los recursos disponibilizados fueron suficientes? Indique similitudes y diferencias entre las universidades.
- 17) ¿Tuvo alguna experiencia de contacto con las escuelas de enseñanza regular en Brasil? ¿Llegó a presenciar alguna actividad en clase?
- 18) ¿Realizaron alguna palestra/curso a respecto de la cultura de su país de origen?
- 19) ¿Qué idea tenía en relación a Brasil antes de conocer el país? ¿Y de los brasileños?
- 20) ¿Y ahora? ¿Algún choque cultural?
- 21) ¿Usted enfrenta o enfrentó dificultades en relación a la lengua en Brasil? Se sí, ¿cuáles?
- 22) ¿Usted aprendió sobre la cultura brasileña en su país? ¿Es muy diferente de la cultura presenciada allá?
- 23) Relate algunas cosas típicas que comió/vivió en Brasil.
- 24) ¿Viajó para otros estados dentro del país de extranjero? ¿Cómo fue esa experiencia?
- 25) ¿Cómo es para usted el brasileño/argentino, físico e psicológicamente?
- 26) Cuente, con brevedad, lo que esos meses de inmersión en otro país contribuirán para su formación personal y profesional.
- 27) ¿Qué significado tiene el proyecto para usted? ¿Qué importancia esta vivencia tuvo en su vida?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS INDIVIDUAIS AOS ALUNOS
INTERCAMBISTAS BRASILEIROS**

- 1) Como estudante de licenciatura, você atua nesta área? Há quanto tempo?
- 2) Onde trabalha?
- 3) Qual é a sua formação como professor de português / espanhol?
- 4) Há quanto tempo estuda a língua portuguesa / espanhola?
- 5) Por que escolheu estudar a língua estrangeira em questão? Que significado essa língua, especificadamente, tem para você?
- 6) Se sente cômodo, à vontade, para falar a língua espanhola/portuguesa? Por que? Conte uma situação em que se sentiu incômodo, se é o caso.
- 7) Sabe o que é internacionalização?
- 8) Já havia participado de algum projeto de internacionalização?
- 9) Sabendo que a internacionalização do ensino superior se mostra como uma possibilidade de aprimorar e ampliar o ensino, como pensa que a participação neste programa poderá refletir em seu processo de ensino-aprendizagem?
- 10) Acredita que seus planejamentos e atitudes como professor são os mesmos antes e depois do intercâmbio? Alguma prática utilizada em aula chamou a sua atenção e, posteriormente, levou para seu plano de aula?
- 11) Já aconteceu uma situação na qual se sentiu excluído por não ser brasileiro/argentino?
- 12) O que deve fazer o professor de espanhol / português, no âmbito do MERSOSUL e da América Latina para motivar a seus alunos a aprender o idioma?
- 13) O que significou para você fazer parte do Projeto de Cooperação entre as Universidades de Cuyo/Argentina e UNISINOS/BRASIL? O que mudou ou o que acredita que vai mudar agragar essa experiência a sua vida pessoal e como professor de língua adicional?
- 14) O sistema educativo brasileiro é diferente do sistema argentino? Como foi a adaptação? Existe semelhanças? Diferenças?
- 15) Relate uma situação que aconteceu em sala de aula e que foi diferente em relação ao que normalmente acontece no Brasil.
- 16) O que te pareceu a universidade? Os recursos disponibilizados foram suficientes? Indique semelhanças e diferenças entre as universidades.

- 17) Teve alguma experiência de contato com as escolas de ensino regular na Argentina? Chegou a presenciar alguma atividade em aula?
- 18) Realizaram algum curso/palestra a respeito da cultura de seu país de origem?
- 19) Que ideia tinha em relação a Argentina antes de conhecer o país? E dos argentinos?
- 20) E agora? Algum choque cultural?
- 21) Você enfrenta ou enfrentou dificuldades em relação à língua na Argentina? Se sim, quais?
- 22) Você aprendeu sobre a cultura argentina em seu país? É muito diferente da cultura presenciada lá?
- 23) relate algumas coisas típicas que comeu/vivenciou na Argentina.
- 24) Viajou para outros estados dentro do país estrangeiro? Como foi essa experiência?
- 25) Como é para você o argentino, físico e psicologicamente?
- 26) Conte, com brevidade, o que esses meses de imersão em outro país contribuirão para a sua formação pessoal e profissional.
- 27) Que significado tem o projeto para vocês? Que importância esta vivência teve em sua vida?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS À COORDENADORA DO PROJETO NA ARGENTINA

- 1) ¿Cómo fue planear el proyecto de cooperación entre la Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS y la Universidade Nacional de Cuyo – UnCuyo?
- 2) ¿Como coordinadora/idealizadora, cuáles fueron los mayores desafíos al coordinar el proyecto?
- 3) ¿Cuál su visión a respecto de las universidades brasileñas?
- 4) ¿Cuáles las similitudes y diferencias entre las universidades?
- 5) Uno de los objetivos del proyecto prevía una posible doble titulación entre las universidades. ¿Eso sucedió? ¿Cómo sucedió? ¿Si no sucedió, cuál el motivo?
- 6) ¿Cuál la mayor dificultad encontrada a lo largo del proyecto?
- 7) ¿Cuál la mayor facilidad encontrada a lo largo del proyecto?
- 8) ¿Qué cambiaría y lo qué mantendría caso existiese un nuevo proyecto igual a ese?
- 9) ¿Cómo usted imagina que el intercambio fue para los alumnos?
- 10) ¿Cómo fue recibir los alumnos extranjeros en la universidad? ¿Quién se quedó responsable por esa mediación?
- 11) ¿Todas las asignaturas realizadas en la institución extranjera fueron reconocidas en la institución de origen del alumno? ¿Cómo sucedió ese reconocimiento?
- 12) ¿Había alguna especie de evaluación a los alumnos cuando ellos volvían del intercambio? Caso sí, ¿como hacían? ¿Por qué?
- 13) ¿Qué la experiencia de coordinar un proyecto de cooperación internacional agregó en su vida personal y, principalmente, profesional?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS À COORDENADORA DO PROJETO NO BRASIL

- 1) Como foi planejar o projeto de cooperação entre a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e a Universidad Nacional de Cuyo – UnCuyo?
- 2) Como coordenadora/idealizadora, quais foram os maiores desafios ao coordenar o projeto?
- 3) Qual a tua visão a respeito das universidades argentinas?
- 4) Quais as semelhanças e diferenças entre as universidades?
- 5) Um dos objetivos do projeto previa uma possível dupla titulação entre as universidades. Isso aconteceu? Como aconteceu? Se não aconteceu, qual motivo?
- 6) Qual a maior dificuldade encontrada ao longo do projeto?
- 7) Qual a maior facilidade encontrada ao longo do projeto?
- 8) O que mudaria e o que manteria caso existisse um novo projeto semelhante a este?
- 9) Como você imagina que o intercâmbio foi para os alunos?
- 10) Como foi receber os alunos estrangeiros na universidade? Quem ficava responsável por essa mediação?
- 11) Todas as disciplinas realizadas na instituição estrangeira foram reconhecidas na instituição de origem do aluno? Como aconteceu esse reconhecimento?
- 12) Existia alguma espécie de avaliação aos alunos quando eles voltavam do intercâmbio? Caso sim, como faziam? Por que?
- 13) O que a experiência de coordenar um projeto de cooperação internacional agregou na sua vida pessoal e, principalmente, profissional?

**APÊNDICE D – TÓPICOS NORTEADORES PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO
FOCAL NA ARGENTINA**

- a) Diferencias y similitudes de los sistemas de enseñanza de las universidades.
- b) El reconocimiento de una identidad Programa de Mobilidade Acadêmica de Formação de Professores americana antes y después del intercambio;
- c) Principales reflexiones lingüístico-culturales encontradas durante la inmersión al país vecino;
- d) La importancia de la experiencia internacional para la formación personal y profesional de los estudiantes;
- e) Percepciones acerca del Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUR Português-Español PGPE.

APÊNDICE D – TÓPICOS NORTEADORES PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL NO BRASIL

- a) Diferenças e semelhanças dos sistemas de ensino das universidades;
- b) O reconhecimento de uma identidade latino-americana antes e depois do intercâmbio;
- c) Principais reflexões linguístico-culturais encontradas durante a imersão ao país vizinho;
- d) A importância da experiência internacional para a formação pessoal e profissional dos estudantes;
- e) Percepções acerca do Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol PGPE.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado/a a participar do projeto “Ensino de língua(s) e formação de professores em cenários multilíngues no âmbito do MERCOSUL: representações, identidade(s) e letramento(s)”. O Brasil, mais especificamente o Rio Grande do Sul, é marcado pela heterogeneidade linguística, e a escola abriga alunos provindos de contextos social e linguisticamente complexos. São os descendentes de imigrantes, o contexto de fronteira, falantes de variedades de português de menor prestígio, comunidades de surdos, além de outras minorias que povoam as salas de aula, e merecem ser estudadas. Por meio dessa pesquisa, tenho como objetivo investigar as representações e constituições identitárias de professores de línguas – em formação inicial e continuada – que atuam em contextos social e linguisticamente complexos, bem como seu processo de letramento acadêmico. Do mesmo modo, novo ciclo imigratório tem caracterizado a contemporaneidade. Impulsionados por oportunidades, cidadãos de diferentes países tem buscado o Brasil, entre eles, os de países africanos, como Angola.

Farei uma entrevista, individualmente ou em grupo, que será gravada em áudio. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir realizar a fim de divulgar os resultados da atividade. Você tem todo o direito de deixar de responder a alguma pergunta ou até mesmo desistir da pesquisa.

A participação no estudo não acarretará gasto financeiro e praticamente não há riscos para você. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as gravações. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. A desistência da participação, como disse acima, da pesquisa pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Concordando em participar, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tiver dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo, coordenadora do projeto, profa. Dorotea Frank Kersch (84384416, ou pelo e-mail doroteafk@unisinos.br).

Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto. Este documento está em duas vidas, e uma delas é sua.

Atenciosamente,

Dorotea Frank Kersch – Coordenadora do Projeto

DECLARAÇÃO

Eu, _____, concordo em participar do projeto acima descrito.

Assinatura do(a) participante: _____

Data: _____

Telefones para contato: _____

Melhores horários para contato: _____